



Universitat Ramon Llull

TESI DOCTORAL

Títol Proposta d'un model d'avaluació de les competències socials dels alumnes d'educació primària des de l'àrea d'Educació Física

Realitzada per Elena Vila Alvarez

en el Centre Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport
Blanquerna

i en el Departament Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport

Dirigida per Dra. Montserrat Alguacil De Nicolás
Dr. Enric M. Sebastiani i Obrador

“El que hem d'aprendre ho aprenem fent-ho”

Aristòtil (384 AC-322 AC)

Agraïments

Quan fas la tesi, en passes moltes, d'aventures; però, sobretot, aprens molt de la gent que t'envolta. No voldria que semblés demagògia o un mer formalisme més, tot al contrari. Sóc molt sincera quan dic que he tingut molta sort d'haver estat envoltada de grans professionals i, sobretot, de grans persones que no han dubtat mai a ser generoses amb mi i deixar-me aprendre alguna cosa d'elles.

Vull expressar el meu agraïment a la paciència, el suport i el guiatge de l'**Enric M. Sebastiani**; a la dolçor, la proximitat i la implicació de la **Montserrat Alguacil**; al mètode, la generositat i l'orientació de la **Maria Teresa Anguera**, a l'accessibilitat del **Josep Cabedo**; a l'experiència del **Marià Baqués**; a la professionalitat de l'**Arturo Ramírez**; a la humilitat dels meus **alumnes**; i, finalment, al respecte, l'estima i la consideració permanents que em mostra la **gent de Blanquerna**.

Però, evidentment, hi ha persones a qui vols agrair especialment tot el que fan i han fet per tu. Aquest és el lloc dedicat especialment a aquestes grans persones: el meu **pare**, la meva **mare**, el meu **marit**, els meus **germans**, tota la meva **família** i, finalment, els meus amics, **Carmen** i **Hugo**. Sense ells, aquesta tesi no hi seria.

A tots i totes, moltes gràcies.

Nota sobre el tractament de gènere

Al llarg d'aquesta tesi s'han emprat les formes *alumne, docent, educador, professor*, principalment per dues raons:

- Per la comoditat de no trobar dins del text les formes desdoblades *l'alumne/a, el/la professor/a*, etc., malgrat que es fa referència, sempre i indistintament, a persones d'ambdós sexes (excepte quan s'indica el contrari).
- Pel significat, ja que els termes *professorat i alumnat* corresponen a categories sociològiques, i no reflecteixen adientment la individualitat de la persona. Per això, s'ha preferit emprar *l'alumne, el professor, l'educador*, etc., encara que generalment es fa referència a *un/a professor/a, un/a alumne/a*, etc., amb les seves característiques individuals.

RESUM

Aquesta tesi doctoral té la voluntat d'elaborar una proposta de model d'avaluació de les competències socials des de l'àrea de l'Educació Física. S'utilitza un disseny observacional: nomotètic (diversos participants que executen una mateixa tasca), de seguiment (diferents patrons de conductes observades durant mesos) i multidimensional (diverses dimensions que es corresponen amb els criteris de l'instrument d'observació), amb la creació d'una eina *ad hoc* metodològicament validada. D'aquest disseny es deriven una sèrie de decisions sobre els participants, els instruments d'observació i de registre i el procediment d'anàlisi. S'utilitza l'anàlisi seqüencial de retards, prospectius i retrospectius, per obtenir les taules seqüencials que generen les discussions i l'anàlisi de resultats. L'anàlisi seqüencial posa en relació conductes obtingudes diacrònicament i busca patrons de repetició en el temps. D'altra banda, l'anàlisi seqüencial de retards es complementa amb la utilització de la tècnica de coordenades polars que permet obtenir un mapa complet de les interrelacions entre les diferents categories de les diverses dimensions.

A partir de l'eina *ad hoc* i dels resultats obtinguts s'ha elaborat la proposta de model d'avaluació de les competències socials de l'àrea de l'Educació Física.

La característica més destacada de la recerca és la utilització del programa *HOISAN* 1.6.3 (Hernández-Mendo et al., 2012), que permet per primer cop calcular de manera informatitzada l'anàlisi de coordenades polars.

Paraules clau: competències socials, avaluació, Educació Física, disseny observacional, anàlisi seqüencial de retards, coordenades polars.

RESUMEN

Esta tesis doctoral tiene la voluntad de elaborar una propuesta de modelo de evaluación de las competencias sociales desde el área de la Educación Física. Se utiliza un diseño observacional: nomotético (varios participantes que ejecutan una misma tarea), de seguimiento (diferentes patrones de conductas observadas durante meses) y multidimensional (varias dimensiones que se corresponden con los criterios del instrumento de observación), con la creación de una herramienta *ad hoc* metodológicamente validada. De este diseño se derivan una serie de decisiones sobre los participantes, los instrumentos de observación y de registro y el procedimiento de análisis. Se utiliza el análisis secuencial de retrasos, prospectivos y retrospectivos, para obtener las tablas secuenciales que generan las discusiones y el análisis de resultados. El análisis secuencial pone en relación conductas obtenidas diacrónicamente y busca patrones de repetición en el tiempo. Por otro lado, el análisis secuencial de retardos se complementa con la utilización de la técnica de coordenadas polares que permite obtener un mapa completo de las interrelaciones entre las diferentes categorías de las diversas dimensiones.

A partir de la herramienta *ad hoc* y de los resultados obtenidos se ha realizado la propuesta de un modelo de evaluación de las competencias sociales en el área de la Educación Física.

La característica más destacada de la investigación es la utilización del programa *HOISAN* 1.6.3 (Hernández-Mendo et al., 2012), que permite por primera vez calcular de forma informatizada el análisis de coordenadas polares.

Palabras clave: competencias sociales, evaluación, Educación Física, análisis secuencial de retardos, coordenadas polares.

ABSTRACT

This thesis aims to propose a model for assessing social skills from the area of Physical Education. In order to achieve this goal, observational design is used: nomothetic (several participants execute the same task), tracking (different patterns of behaviour observed during months) and multidimensional (several dimensions correspond to the criteria of the instrument of observation), thus creating an *ad hoc* tool methodologically validated. This design determines a number of decisions on the participants, on the instruments of observation and recording, and on the procedure of analysis. Sequential analysis is used for prospective and retrospective delay, which allows creating sequential charts that generate discussion and analysis of the results. Sequential analysis allows connecting behaviour patterns obtained diachronically and also looking for repetitive patterns over the time. On the other hand, sequential analysis of delays is complemented by the use of the polar coordinates technique that allows obtaining a complete map of relationships between the different categories of different dimensions.

The *ad hoc* tool and the results obtained have made it possible to put forward an assessment model for social skills in the area of Physical Education.

The most outstanding feature of the research is the use of the program *HOISAN* 1.6.3 (Hernández-Mendo et al., 2012) that is the first to allow the computerized calculation of the data of polar coordinates analysis.

Key words: social skills, assessment, Physical Education, observational approach, sequential analysis of delays, polar coordinates.

SUMARI

1. INTRODUCCIÓ	22
1.1. IDENTIFICACIÓ DEL TEMA D'ESTUDI	23
1.2. MOTIVACIONS I JUSTIFICACIÓ	25
1.3. OBJECTIU	26
1.4. PLANTEJAMENT DE LA INVESTIGACIÓ	26
1.5. ESTRUCTURA DE LA TESI	27
2. FONAMENTACIÓ TEÒRICA	28
2.1. APROXIMACIÓ AL TERME COMPETÈNCIA	28
2.1.1. <i>Competències clau o competències bàsiques</i>	32
2.1.2. <i>Diferències entre habilitat, aptitud, capacitat i competència</i>	38
2.2. APROXIMACIÓ AL TERME DE COMPETÈNCIA SOCIAL	45
2.2.1. <i>Evolució històrica del concepte</i>	45
2.2.2. <i>Variables de la competència social</i>	54
2.2.2.1. Conductuals	54
2.2.2.2. Cognitives	55
2.2.2.3. Afectives	55
2.2.2.4. Contextuals	55
2.3. APROXIMACIÓ AL TERME HABILITATS SOCIALS	57
2.3.1. <i>Sobre el concepte d'habilitat social</i>	57
2.3.2. <i>Classificació de les habilitats social</i>	61
2.4. ALTRES TERMES RELACIONATS AMB HABILITATS SOCIALS I COMPETÈNCIA SOCIAL	62
2.4.1. <i>Assertivitat</i>	62
2.4.2. <i>Comportament adaptatiu</i>	64
2.4.3. <i>Competències emocionals o socioemocionals</i>	65
2.4.4. <i>Competència comunicativa</i>	67
2.4.5. <i>Intel·ligència emocional</i>	68
2.5. EDUCACIÓ, EDUCACIÓ FÍSICA, CURRÍCULUM I COMPETÈNCIA SOCIAL	69
2.5.1. <i>Importància de la competència social en la vida</i>	69
2.5.2. <i>Importància de la competència social en el currículum de primària</i>	71
2.5.3. <i>Importància de la competència social en l'Educació Física</i>	73
2.6. AVALUACIÓ DE LES COMPETÈNCIES SOCIALS	75
2.6.1. <i>Què s'entén per avaluació?</i>	75

2.6.2. <i>Avaluació per competències</i>	80
2.6.3. <i>Avaluació de les competències socials</i>	83
2.6.4. <i>Avaluació de les competències socials en Educació Física</i>	90
3. ESTUDI EMPÍRIC	96
3.1. DISSENY	96
3.1.1. <i>Tipus de recerca</i>	96
3.1.2. <i>Paradigma</i>	101
3.1.3. <i>Context de la recerca</i>	102
3.1.4. <i>Objectius</i>	103
3.1.5. <i>Metodologia</i>	103
3.2. MÈTODE	105
3.2.1. <i>Participants</i>	105
3.2.2. <i>Instruments</i>	105
3.2.2.1. <i>Instruments de registre audiovisuals de les sessions</i>	106
3.2.2.2. <i>Instrument d'observació: combinació de format de camp i sistema de categories</i>	108
3.2.2.3. <i>Eina ad hoc</i>	109
3.2.2.4. <i>Codis assignats a les categories de l'instrument</i>	112
3.2.3. <i>Procediment</i>	114
3.2.3.1. <i>Qualitat de les dades</i>	114
3.2.3.2. <i>Validesa</i>	114
3.2.3.3. <i>Fiabilitat</i>	115
3.2.3.4. <i>Concordança</i>	116
3.2.4. <i>Procediment d'anàlisi de les dades</i>	124
3.2.5. <i>Principis ètics</i>	125
4. ANÀLISI DE RESULTATS	126
4.1. PATRONS DE CONDUCTA	126
4.1.1. <i>Procediment d'anàlisi: Tècnica d'anàlisi seqüencial de retards (lag sequential analysis)</i>	126
4.1.2. <i>Resultats de l'anàlisi seqüencial</i>	129
4.2. VECTORITZACIÓ DEL COMPORTAMENT	166
4.2.1. <i>Procediment d'anàlisi: Tècnica de coordenades polars</i>	166
4.2.2. <i>Resultats de les coordenades polars</i>	168
5. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS	221
6. CONCLUSIONS	227
7. LIMITACIONS	229

8. PROSPECTIVA.....	231
9. FONTS UTILITZADES	232
9.1. FONTS BIBLIOGRÀFIQUES.....	232
9.2. FONTS ELECTRÒNIQUES.....	264
9.3. FONTS LEGISLATIVES.....	269
10. ANNEXOS.....	270
10.1. CARTA A LES FAMÍLIES.....	271
10.2. CARTA AL DIRECTOR	272

Índex de quadres

QUADRE 1: COMPETÈNCIES CLAU I COMPETÈNCIES BÀSIQUES.....	35
QUADRE 2: LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES DE L'ÀMBIT SOCIAL.....	37
QUADRE 3: RESUM DE LES DEFINICIONS D'HABILITAT, COMPETÈNCIA, APTITUD I CAPACITAT.....	40
QUADRE 4: VINCULACIÓ ENTRE HABILITAT, COMPETÈNCIA I CAPACITAT.....	41
QUADRE 5: COMPETÈNCIES SOCIALS.....	53
QUADRE 6: ELS COMPONENTS DE LA COMPETÈNCIA SOCIAL.....	56
QUADRE 7: ASPECTES MÉS SIGNIFICATIUS CONSIDERATS EN LES DIFERENTS DEFINICIONS SEGONS EL CONTINGUT DEL CONSTRUCTE, LES SEVES CONSEQÜÈNCIES I LES SEVES CARACTERÍSTIQUES.....	60
QUADRE 8: NIVELL DE CONCRECIÓ DEL COMPORAMENT SOCIAL.....	65
QUADRE 9: MODELS D'AVALUACIÓ.....	85

Índex de taules

TAULA 1: TIPUS DE RECERCA FETA A LA TESI	100
TAULA 2: PARADIGMES DE LA TESI DOCTORAL	102
TAULA 3: EINA AD HOC.....	113
TAULA 4: RELACIONS DE CONDUCTES FOCALS I CONDICIONALS	128
TAULA 5: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTA CONDICIONAL (AUTOCONeixEMENT: RESOLUCIó DE CONFLICTES, ALUMNE 1).....	130
TAULA 6: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTES CONDICIONALS (COMUNICACIó EFICAÇ: RESOLUCIó DE CONDUCTES-RELACIONAR-SE I CONVIURE, ALUMNE 1)	131
TAULA 7: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTES CONDICIONALS (COMUNICACIó EFICAÇ: PRESA DE DECISIONS-RESOLUCIó DE CONFLICTES, ALUMNE 1)	132
TAULA 8: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTA CONDICIONAL (PRESA DE DECISIONS: RELACIONAR-SE I CONVIURE, ALUMNE 1)	134
TAULA 9: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTES CONDICIONALS (RESOLUCIó DE CONFLICTES: COMUNICACIó EFICAÇ (HSCEV)-COMUNICACIó EFICAÇ (HSCED), ALUMNE 1)	135
TAULA 10: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTA CONDICIONAL (RELACIONAR-SE I CONVIURE: COMUNICACIó EFICAÇ, ALUMNE 1)	137
TAULA 11: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTA CONDICIONAL (AUTOCONeixEMENT: RESOLUCIó DE CONFLICTES, ALUMNE 2)	139
TAULA 12: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTES CONDICIONALS (COMUNICACIó EFICAÇ:RESOLUCIó DE CONFLICTES-RELACIONAR-SE I CONVIURE, ALUMNE 2)	140
TAULA 13: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTES CONDICIONALS (COMUNICACIó EFICAÇ: PRESA DE DECISIONS-RESOLUCIó DE CONFLICTES, ALUMNE 2).....	141
TAULA 14: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTA CONDICIONAL (PRESA DE DECISIONS: RELACIONAR-SE I CONVIURE, ALUMNE 2)	143
TAULA 15: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTES CONDICIONALS (RESOLUCIó DE CONFLICTES: COMUNICACIó EFICAÇ (HSCEV)- COMUNICACIó EFICAÇ(HSCED), ALUMNE 2)	144
TAULA 16: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTA CONDICIONAL (RELACIONAR-SE I CONVIURE: COMUNICACIó EFICAÇ, ALUMNE 2)	146
TAULA 17: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTA CONDICIONAL (AUTOCONeixEMENT: RESOLUCIó CONFLICTES, ALUMNA 1).....	148
TAULA 18: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTES CONDICIONALS (COMUNICACIó EFICAÇ: RESOLUCIó DE CONFLICTES-RELACIONAR-SE I CONVIURE, ALUMNA 1)	149

TAULA 19: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTES CONDICIONALS (COMUNICACIÓ EFICAÇ: PRESA DE DECISIONS-RESOLUCIÓ DE CONFLICTES, ALUMNA1)	150
TAULA 20: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTA CONDICIONAL (PRESA DE DECISIONS: RELACIONAR-SE I CONVIURE, ALUMNA 1)	152
TAULA 21: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTES CONDICIONALS (RESOLUCIÓ CONFLICTES:COMUNICACIÓ EFICAÇ (HSCEV)-COMUNICACIÓ EFICAÇ(HSCED), ALUMNA 1)	153
TAULA 22: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTA CONDICIONAL (RELACIONAR-SE I CONVIURE: COMUNICACIÓ EFICAÇ, ALUMNA 1)	155
TAULA 23: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTA CONDICIONAL (AUTOCONEIXEMENT: RESOLUCIÓ DE CONFLICTES, ALUMNA 2)	157
TAULA 24: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTES CONDICIONALS (COMUNICACIÓ EFICAÇ:RESOLUCIÓ CONFLICTES-RELACIONAR-SE I CONVIURE, ALUMNA 2)	158
TAULA 25: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTES CONDICIONALS (COMUNICACIÓ EFICAÇ: PRESA DE DECISIONS-RESOLUCIÓ DE CONFLICTES, ALUMNA 2)	159
TAULA 26: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTA CONDICIONAL (PRESA DE DECISIONS: RELACIONAR-SE I CONVIURE, ALUMNA 2)	161
TAULA 27: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTES CONDICIONALS (RESOLUCIÓ DE CONFLICTES:COMUNICACIÓ EFICAÇ(HSCEV)-COMUNICACIÓ EFICAÇ(HSCED), ALUMNA 2)	162
TAULA 28: RESIDUS AJUSTATS ON ES RELACIONA CONDUCTA CRITERI SIGNIFICATIVA EN CONTRAST AMB CONDUCTA CONDICIONAL (RELACIONAR-SE I CONVIURE: COMUNICACIÓ VERBAL, ALUMNA 2)	164
TAULA 29: RELACIONS ENTRE CONDUCTES	165
TAULA 30: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL AUTOCONEIXEMENT DE L'ALUMNE1.....	170
TAULA 31: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL COMUNICACIÓ EFICAÇ I CONDICIONALS RESOLUCIÓ DE CONFLICTES I RELACIONAR-SE I CONVIURE DE L'ALUMNE 1.....	172
TAULA 32: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL COMUNICACIÓ EFICAÇ I CONDICIONALS PRESA DE DECISIONS I RESOLUCIÓ DE CONFLICTES DE L'ALUMNE 1	174
TAULA 33: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL PRESA DE DECISIONS I CONDICIONAL RELACIONAR-SE I CONVIURE DE L'ALUMNE 1.....	176
TAULA 34: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA RESOLUCIÓ DE CONFLICTES I CONDICIONALS MANTENIR DISTÀNCIA INTERPERSONAL I COMUNICAR-SE VERBALMENT DE L'ALUMNE 1.....	178
TAULA 35: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL RELACIONAR-SE I CONVIURE I CONDICIONAL COMUNICACIÓ EFICAÇ DE L'ALUMNE 1.	180
TAULA 36: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL AUTOCONEIXEMENT DE L'ALUMNE 2.	182
TAULA 37: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL COMUNICACIÓ EFICAÇ I CONDICIONALS RESOLUCIÓ DE CONFLICTES I RELACIONAR-SE I CONVIURE DE L'ALUMNE 2.....	184

TAULA 38: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL COMUNICACIÓ EFICAÇ I CONDICIONALS PRESA DE DECISIONS I RESOLUCIÓ DE CONFLICTES DE L'ALUMNE 2.	186
TAULA 39: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL PRESA DECISIONS I LA CONDICIONAL RELACIONAR-SE I CONVIURE DE L'ALUMNE 2.	188
TAULA 40: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL RESOLUCIÓ CONFLICTES I CONDICIONALS MANTENIR DISTÀNCIA INTERPERSONAL I COMUNICAR-SE VERBALMENT DE L'ALUMNE 2.	191
TAULA 41: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL RELACIONAR-SE I CONVIURE I CONDICIONAL COMUNICACIÓ EFICAÇ DE L'ALUMNE 2.	193
TAULA 42: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL AUTOCONEIXEMENT DE L'ALUMNA 1.	195
TAULA 43: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL COMUNICACIÓ EFICAÇ I CONDICIONALS RESOLUCIÓ DE CONFLICTES I RELACIONAR-SE I CONVIURE DE L'ALUMNA 1.	197
TAULA 44: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL COMUNICACIÓ EFICAÇ I CONDICIONALS PRESA DECISIONS I RESOLUCIONS CONFLICTES DE L'ALUMNA 1.	199
TAULA 45: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL PRESA DECISIONS I CONDICIONALS RELACIONAR-SE I CONVIURE DE L'ALUMNA 1.	201
TAULA 46: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL RESOLUCIÓ CONFLICTES I CONDICIONALS DISTÀNCIA ADEQUADA I COMUNICAR-SE VERBALMENT DE L'ALUMNA 1.	203
TAULA 47: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL RELACIONAR-SE I CONVIURE I CONDICIONAL COMUNICACIÓ EFICAÇ DE L'ALUMNA 1.	205
TAULA 48: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL AUTOCONEIXEMENT DE L'ALUMNA 2.	207
TAULA 49: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL COMUNICACIÓ EFICAÇ I CONDICIONALS RESOLUCIÓ DE CONFLICTES I RELACIONAR-SE I CONVIURE DE L'ALUMNA 2.	210
TAULA 50: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL COMUNICACIÓ EFICAÇ I CONDICIONALS PRESA DECISIONS I RESOLUCIÓ CONFLICTES DE L'ALUMNA 2.	212
TAULA 51: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL PRESA DECISIONS I CONDICIONALS RELACIONAR-SE I CONVIURE DE L'ALUMNA 2.	214
TAULA 52: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL RESOLUCIÓ CONFLICTES I CONDICIONALS MANTENIR DISTÀNCIA I COMUNICAR-SE VERBALMENT DE L'ALUMNA 2.	216
TAULA 53: RESULTATS DE L'ANÀLISI DE COORDENADES POLARS PER A LA CATEGORIA FOCAL RELACIONAR-SE I CONVIURE I CONDICIONAL COMUNICACIÓ EFICAÇ DE L'ALUMNA 2.	218
TAULA 54: RELACIONS ESTADÍSTICAMENT SIGNIFICATIVES DELS DIFERENTS ALUMNES.	219

Índex de figures

FIGURA 1: FORMES D'AVUACIÓ (CASTELLÓ, 2009:4)	77
FIGURA 2: CONCORDANÇA CANÒNICA SESSIÓ 1.....	118
FIGURA 3: CONCORDANÇA CANÒNICA SESSIÓ 2	119
FIGURA 4: CONCORDANÇA CANÒNICA SESSIÓ 3	120
FIGURA 5: CONCORDANÇA CANÒNICA SESSIÓ 4	121
FIGURA 6: CONCORDANÇA CANÒNICA SESSIÓ 5	122
FIGURA 7: CONCORDANÇA CANÒNICA SESSIÓ 6	123
FIGURA 8: CONCORDANÇA CANÒNICA SESSIÓ 7	124
FIGURA 9: ANÀLISI DE COORDENADES POLARS. ESQUEMA MODIFICAT DE RETROSPECTIVA GENUÏNA (LAGO I ANGUERA, 2002: 23).....	166
FIGURA 10: MAPA VECTORIAL DE LES COORDENADES POLARS (ANGUERA I LOSADA, 1999: 174)	168
FIGURA 11. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA HSAF COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y]).	169
FIGURA 12. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA HSCED COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y] DE L'ALUMNE 1).....	171
FIGURA 13. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA HSCEV COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y] DE L'ALUMNE 1).....	173
FIGURA 14. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA HSPDA COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y] ALUMNE 1).	175
FIGURA 15. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA HSRSP COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y]).	177
FIGURA 16. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA SCRCJ COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y] DE L'ALUMNE 1).....	179
FIGURA 17. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA HSAF COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y] DE L'ALUMNE 2).....	181

FIGURA 18. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA HSCED COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y] DE L'ALUMNE 2).....	183
FIGURA 19. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA HSCEV COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES SEVES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y] DE L'ALUMNE 2).	185
FIGURA 20. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA HSPDA COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y] DE L'ALUMNE 2).....	187
FIGURA 21. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA HSRSP COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y] DE L'ALUMNE 2).....	189
FIGURA 22. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA SCRCJ COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y] DE L'ALUMNE 2).....	192
FIGURA 23. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA HSAF COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y] DE L'ALUMNA 2).	194
FIGURA 24. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA HSCED COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y] DE L'ALUMNA 2).	196
FIGURA 25. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA HSCEV COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y] DE L'ALUMNA 1).	198
FIGURA 26. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA HSPDA COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y] DE L'ALUMNA 1).	200
FIGURA 27. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA HSRSP COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y] DE L'ALUMNA 2).	202
FIGURA 28. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA SCRCJ COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y] DE L'ALUMNA 1).	204
FIGURA 29. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA HSAF COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM S VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y] DE L'ALUMNA 2).	206

FIGURA 30. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA HSCED COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y] DE L'ALUMNA 2).	208
FIGURA 31. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA HSCEV COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y] DE L'ALUMNA 2).	211
FIGURA 32. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA HSPDA COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y] DE L'ALUMNA 2).	213
FIGURA 33. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA HSRSP COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y] DE L'ALUMNA 2).	215
FIGURA 34. REPRESENTACIÓ DEL MAPA CONDUCTUAL PER A LA CATEGORIA SCRCJ COM A CONDUCTA FOCAL (ES REPRESENTA EL MAPA CONDUCTUAL DIVIDIT EN QUATRE QUADRANTS, AMB CADASCUNA DE LES CATEGORIES CONDICIONALS COM A VECTORS EN L'EIX X/Y I LES CORRESPONENTS COORDENADES ZSUM PROSPECTIU [X] I ZSUM RETROSPECTIU [Y] DE L'ALUMNA 2).	217

1. INTRODUCCIÓ

La utilització cada vegada més generalitzada dels conceptes de competència i competència clau en l'educació escolar està associada a la proposta de revisar el currículum de l'educació bàsica amb la finalitat d'adaptar-lo a les noves necessitats educatives i de formació.

En la nova societat de la informació i del coneixement, caracteritzada per la globalització econòmica, els canvis en l'estructura del mercat laboral i l'accés cada cop més fàcil a les fonts d'informació, les persones s'enfronten a noves necessitats d'aprenentatge que l'educació bàsica ha d'intentar satisfer.

Aquests són alguns dels motius que fan que ens trobem en un moment de renovació pedagògica, que insta les escoles a cercar estratègies i maneres d'organitzar-se que permetin dotar els alumnes de les competències necessàries per intervenir de manera efectiva en la societat actual, en la societat del coneixement i en la societat de la incertesa (Bauman, 2013; Castells, 1999; entre d'altres). Però aquestes competències per habitar el món no es poden reduir a destreses intel·lectuals sinó que, seguint les construccions de diversos psicòlegs (Gadner, 1995; Goleman, 1996; entre d'altres), han d'incloure la integritat de les persones i totes les seves dimensions, inclosa la social.

És per aquest motiu que aquesta tesi pretén, en primer lloc, aproximar-se al concepte de competència, i en especial de competència social, per tal d'adquirir una idea sobre el seu significat i la seva aplicació, atès que, cada cop més, apareix de forma més habitual, però aparentment sense un sentit únic, sinó amb significats diferents, confusos i, sovint, contradictoris.

L'educació primària vetlla perquè els ciutadans del futur adquireixin unes habilitats i destreses i puguin resoldre conflictes d'acord amb el que la societat en què viuen els requereix. Per tant, és necessari educar en competències.

El binomi ensenyament-aprenentatge exigeix sistemes de valoració o avaluació que proporcionin indicadors sobre aquesta qüestió i serveixin d'orientació a l'hora de fer els ajustaments necessaris en qualsevol dels components del fet educatiu. Si el món educatiu busca un ensenyament competencial,

l'avaluació d'aquest ensenyament també canviarà: s'han d'avaluar competències. L'enfocament competencial del currículum suposa el replantejament del sistema d'avaluació, que ha de ser coherent amb els propòsits de l'ensenyança i la metodologia emprada (Blázquez, 2009).

L'Educació Física, a través de l'aprenentatge dels continguts corresponents, ha d'assegurar-se el desenvolupament de les competències pròpies i ha de facilitar l'adquisició de les competències bàsiques, que s'estableixen, des del punt de vista sociològic i polític, d'acord amb les expectatives i necessitats dels ciutadans per poder desenvolupar-se plenament en la societat (Chavarría, 2009). L'Educació Física, pel seu caràcter obert, flexible i multiexperiencial, constitueix una oportunitat i un espai immillorables per desenvolupar les competències bàsiques i, concretament, la competència social.

S'espera que una recerca sobre les competències socials i l'avaluació en el marc de l'educació, i concretament en l'àmbit de l'Educació Física, pugui obrir vies de reflexió al voltant d'aquest dos termes.

És voluntat d'aquesta tesi aprofitar el concepte subjacent a les competències per entendre millor com el docent d'Educació Física ha d'avaluar i dissenyar activitats d'ensenyament-aprenentatge, i així cercar en un futur maneres de millorar l'avaluació en competències socials dins de l'àmbit de l'Educació Física. Aquesta tesi es proposa, en definitiva, dissenyar un instrument que serveixi per detectar possibles indicadors que ens ajudin a contribuir a que els alumnes millorin en la vida personal i social i puguin ajustar-se amb eficàcia i eficiència als requeriments de la societat plural i canviant en la qual estan immersos, per poder convida en una societat democràtica i tenir garantides unes relacions afectives saludables.

1.1. Identificació del tema d'estudi

Partint de la importància que els currículums d'educació primària (Decret 142/2007) i (Decret 119/2015) donen a la socialització, la salut i la integritat de la persona, cal pensar de quina manera es pot treballar i avaluar aquest aspecte dins del context escolar.

L'Educació Física desenvolupa la competència social centrada en les relacions interpersonals per mitjà de l'adquisició de valors com el respecte, l'acceptació o la cooperació, que seran transferits a l'activitat quotidiana (jocs, esports, activitats en la natura, entre d'altres). Les possibilitats expressives del cos i de l'activitat motriu potenciaran la creativitat i l'ús dels llenguatges corporals per transmetre sentiments i emocions que humanitzen el contacte personal.

Aquesta tesi se centra, bàsicament, en el paper que l'àrea d'Educació Física, com a matèria curricular de primària, pot fer en l'adquisició i l'avaluació d'aquestes competències socials.

Al llarg d'aquesta recerca s'intentarà aprofundir sobre el concepte de competències socials i es faran algunes referències a l'ensenyament però, sobretot, es posarà èmfasi en l'avaluació que se'n pot fer des de l'Educació Física. Per tant, no es tracta de fer una anàlisi metodològica de l'ensenyança sinó de cercar de quina manera el mestre pot saber, des de l'Educació Física, que els seus alumnes han adquirit unes determinades competències socials.

Autors com Caballo (1993), Vallés (1994), Trianes (1996) i Monjas (1999) han remarcat la importància de treballar la competència social. En efecte, la LOGSE de 1990 va significar una fita en el reconeixement curricular de la dimensió social, i des d'aleshores el fet de poder veure i avaluar com s'adquireix aquesta dimensió pot ajudar els docents a millorar la seva intervenció educativa.

Per això, aquesta tesi pretén cercar eines que permetin, al mestre d'Educació Física, avaluar les competències socials dels seus alumnes.

El currículum d'Educació Física de caire competencial fa possible avaluar en competències tenint en compte el que Biggs (2005) anomena alineament constructiu. És a dir, tant els sistemes d'avaluació com els mètodes es defineixen i s'estructuren d'acord amb les competències que es vulguin assolir. Tradicionalment, l'avaluació educativa (de sempre) s'havia centrat en el control dels resultats d'aprenentatge. En els últims anys s'ha posat de manifest el gran potencial de l'avaluació com a eina per gestionar els mateixos aprenentatges. Així, s'estableix la importància d'associar els processos avaluadors i de potenciar la nostra capacitat per aprendre (Blázquez, 2009).

L'enfocament competencial del currículum a l'educació primària suposa replantejar el sistema d'avaluació, de manera que cal que sigui coherent amb els propòsits de l'ensenyança i la metodologia emprada.

1.2. Motivacions i justificació

En aquesta tesi s'ha triat un tema molt lligat amb la pròpia trajectòria i les inquietuds personals i professionals, fet que genera una proximitat i un interès majors a l'hora d'abordar-lo.

Al llarg de 19 anys (1996-2015) exercint la docència de l'Educació Física a primària en diferents centres educatius (públics i privats) de Catalunya, s'anava constatant la idea que el gaudi en l'exercici professional anava acompanyat de dificultats.

I és que, efectivament, l'ensenyança és un món apassionant i, alhora, de gran complexitat. Les primeres inquietuds van tenir a veure amb la manera de millorar la docència amb alumnes de primària i secundària, però sobretot, amb la manera de connectar-hi millor, d'incrementar la seva implicació a les classes i de transmetre'ls unes actituds i uns valors a través de l'activitat física i l'esport que fossin coherents amb els projectes personals i de centre i que transcendissin més enllà de la pràctica esportiva i de les parets del centre.

Actualment, els mestres de primària continuen tenint una motivació global i generalitzada de reflexió constant, combinada amb la necessitat d'emprendre processos de treball que permetin millorar.

Sembla que les inquietuds es repeteixen. Sempre apareix la necessitat d'intentar fer millor la feina. Per tant, i des d'una perspectiva més individualitzada i tenint en compte el moment professional actual, el tema triat en aquesta tesi pot repercutir en la millora de l'avaluació de l'Educació Física.

Així doncs, s'espera que el resultat d'aquesta recerca pugui contribuir al procés de reflexió i millora, tant en el pla personal com professional, i tant a títol individual com per a la resta de docents.

A més, el procés en què ens trobem d'implementació d'un currículum competencial regulat pel decret 119/2015 (que implica ensenyar i avaluar per competències) reforça la pertinència del tema triat.

Amb aquest treball es mostra que hi ha un gran camp per córrer i, en concret, es vol fer un pas més en el si d'un llarg trajecte amb voluntat d'avançar pel bé de l'Educació Física i dels nois i noies que han de poder aprofitar el seu potencial.

1.3. Objectiu

Aquesta tesi es proposa, com a objectiu principal:

Crear un model per avaluar les competències socials dels alumnes d'educació primària des de l'àrea d'Educació Física

Aquesta tesi es proposa com a objectius específics que es relacionen i depenen de l'objectiu principal:

1. “Crear un instrument *ad hoc* per avaluar les competències socials dels alumnes d'educació primària des de l'àrea d'Educació Física”.
2. “Analitzar si es poden observar relacions entre conductes relatives a les competències socials”

1.4. Plantejament de la investigació

Aquesta tesi pertany a l'àmbit de les Ciències Socials i de les Ciències de l'Educació i s'emmarca en una metodologia Mixed-Method.

En la primera part, es procura construir una fonamentació teòrica a partir bàsicament d'una revisió de la rica bibliografia existent, que recull les investigacions d'una gran diversitat d'experts.

En la segona part, es dissenya una investigació empírica que, a partir d'una metodologia observacional, permet construir una eina *ad hoc* per avaluar les competències socials dels alumnes.

1.5. Estructura de la tesi

Com es desprèn del subapartat anterior, la tesi que es presenta a continuació s'ha estructurat en dos grans blocs:

El primer correspon a la fonamentació teòrica i s'hi analitzen, en un primer eix, el terme de competència i altres conceptes i elements associats, com les competències socials i els components variables d'aquestes; en un segon eix, s'analitza el concepte d'avaluació.

El segon bloc d'aquesta tesi correspon a l'estudi empíric i s'hi explica i justifica el disseny de la investigació que s'ha dut a terme, tot abordant la problemàtica associada; els objectius corresponents; el disseny metodològic, metòdic i d'instruments; la selecció de la mostra; i, també, les consideracions sobre la validesa i la fiabilitat. Finalment es presenta l'anàlisi dels resultats.

Per acabar, en la discussió es contrasten els resultats de la tesi i, a continuació, es presenten les conclusions, les limitacions de la recerca i les futures línies d'investigació.

2. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

2.1. Aproximació al terme competència

El concepte de competència va sorgir en psicologia com una alternativa al concepte de tret, una utilitzada en la psicologia diferencial i en la psicologia industrial. Durant els anys setanta hi va haver molts intents de modificar l'enfocament diferencial. McClelland (1973) va creure oportú identificar característiques de les persones que pressuposaven el rendiment laboral i va constatar que aquestes variables eren iguals per a tots els gèneres, les races o els estats socials. Aquest estudi parteix de la mateixa competència personal de qui ocupa determinats llocs de treball. Primerament es destaca allò que sap aquesta persona, després les seves habilitats, destreses i capacitats de caire genèric o específic, i finalment la manera d'actuar davant d'ella mateixa i davant dels altres i la relació amb els desitjos, els valors i les motivacions.

L'intent d'introduir el concepte de competència a l'educació es reflecteix en molts documents oficials, per exemple en el Parlament Europeu (p.L 394/13) es diu que les competències clau “*son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo*” (p. 10-18).

En paral·lel, Rychen i Salganik (2003) recorden que, en el marc del programa DeSeCo¹ impulsat per l'OCDE (2002)², les competències clau són “*competencias individuales que contribuyen a una vida exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad, son relevantes en las diferentes esferas de la vida y son importantes para todos los individuos*” (p. 54). Això implica una combinació d'habilitats pràctiques, coneixements, motivacions, valors ètics, actituds, emocions i altres components socials i de comportament que es mobilitzen conjuntament per aconseguir una acció eficaç. Alsina (2002) afegeix

¹ DeSeCo: projecte de l'organització per la cooperació i el desenvolupament econòmic.

² OCDE: Organització per la cooperació i el desenvolupament econòmic. En anglès OECD.

que aquesta eficàcia es donarà quan l'estudiant adquireixi un grau de metaconeixement suficient en el qual serà necessari saber, fer i ser.

Segons el model teòric DeSeCo (2002), les competències s'identifiquen de la manera següent:

- Funcionalment, mitjançant la resolució de tasques de manera satisfactòria.
- Estructuralment, a través d'un espai mental arran de la combinació ordenada de diferents components tant cognitius com no.

Això implica que:

- Les competències es manifesten en un context particular.
- Les competències es desenvolupen a través de l'acció i de la interacció.
- Les competències es relacionen tant en contextos formals (escola) com no formals (família, feina...).
- Evolucionen amb la pràctica.

L'informe de la xarxa Eurydice (2002) constata que la majoria dels experts estan d'acord que una competència, per poder ser considerada clau, nuclear, essencial o bàsica, ha de ser necessària i beneficiosa per a totes les persones i per a la societat en conjunt.

En el marc del Projecte Tuning, González i Wagenaar (2003) consideren que les competències representen *“una combinació dinàmica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”* (p. 280).

Per la seva banda, l'ANECA (2004) defineix el terme de competència com el conjunt de coneixements, habilitats i destreses relacionats amb el programa formatiu que capacita l'alumne per dur a terme les tasques professionals recollides en el perfil de graduat del programa.

Al seu torn, Perrenoud (2004) esmenta que el concepte de competència inclou quatre tipus de saber: esquemes de pensament (sabers complexos que guien l'acció); sabers (què); sabers procedimentals (com); i saber actitudinals.

Monereo (2005) defineix i diferencia l'estratègia i la competència. Per a aquest autor, l'estratègia és una acció específica per resoldre un mena de problemes contextualitzats, mentre que la competència és el domini d'un gran repertori d'estratègies en un context determinat. Per tant, una persona competent és una persona que sap llegir de manera exacta quin problema hi ha i quines estratègies cal utilitzar per resoldre'l.

Yániz i Villardón (2006) entenen per competència un saber fer complex que resulta de la mobilització, integració i adequació de coneixements, habilitats i actituds, utilitzats eficaçment en diferents situacions. L'objectiu formatiu, per tant, suposa l'adquisició de coneixement, el desenvolupament d'habilitats i la capacitat d'aplicar aquests recursos de manera adequada a cada situació. En aquest sentit, la innovació de l'avaluació és una conseqüència lògica del plantejament de la formació com a desenvolupament de competències, tal com es veurà més endavant.

Es pot dir que els diversos autors coincideixen que les competències poden ser adquirides al llarg de la vida activa. Per tant, no únicament és important un procés de formació sinó que experiència i pràctica van lligades, tal com s'ha esmentat anteriorment.

Actuar de manera competent implica poder adaptar el discurs, les activitats d'ensenyament i l'avaluació d'acord amb les peculiaritats de cada cosa, de manera que tots tres components estiguin relacionats i interconnectats. Es tracta, per tant, d'una ensenyança en què tots els elements giren al voltant d'un mateix eix, des del plantejament passant per les activitats d'aprenentatge i fins a l'avaluació (Biggs, 2006).

Una competència és un conjunt de recursos potencials (saber què, saber com i saber quan i per què) que posseeix una persona per fer front als problemes de l'escenari social on es troba.

Hi ha moltes definicions de competència, però totes presenten aspectes comuns, tal com resumeixen Zabala i Arnau (2007), segons els quals una competència és una actuació eficient en un context determinat. Hi tenen incidència, per tant, els aspectes següents: la interrelació de coneixements amb actituds; el ple desenvolupament de la persona com a finalitat de l'educació; l'aprenentatge funcional a partir de situacions i problemes reals; l'agrupació de disciplines provocades per la funcionalitat de les competències; l'avaluació de processos; i la integració dels àmbits social, interpersonal, personal i professional.

La competència va més enllà de les capacitats i d'altres recursos cognitius, personals i socials dels subjectes: els mobilitza, els integra i els projecta a situacions o problemes complexos que les persones resolen eficaçment (Perrenoud, 2002).

Escudero (2007) ens recorda que, malgrat que actualment ningú redueix les competències a objectius conductuals, els orígens d'aquest concepte es troben en el conductisme i en el moviment social. En aquest sentit, recull l'opinió de Barnett (2001) i afirma que les capacitats i competències busquen millorar la competitivitat, tot i que altres qualitats humanes, com l'amistat, l'altruisme, la preocupació ètica o la generositat són deixades de banda.

Sembla que la idea de competència no coincideix amb els antics objectius operatius ni amb la idea més recent sobre les capacitats. El concepte de competència preveu coneixements, destreses, valors, actituds, etc., que els éssers humans necessiten per sobreviure, per desenvolupar les seves capacitats, per viure i treballar amb dignitat, per ser participants de manera plena en el desenvolupament, per millorar la seva qualitat de vida, per prendre decisions degudament informats i per continuar aprenent (WCEFA, 1990).

En resum, ser competent no és solament ser hàbil a l'hora de dur a terme tasques i activitats concretes, sinó que és ser capaç d'afrontar, a partir de les habilitats adquirides, noves tasques o reptes que impliquen traspasar les fronteres d'allò que s'ha après. Significa, doncs, ser capaç de transferir els aprenentatges a noves situacions i contextos; ser capaç de resoldre les situacions vitals que es

presenten a la vida personal, familiar, social i emocional, tot recurrent al saber (coneixements), al saber fer (procediments), al saber estar (actituds) i al saber per què s'actua d'una manera (metacognició). Per tant, hi ha una implicació ètica personal en tots els àmbits. La superació personal dins de la cultura de l'esforç marca diferències entre capacitat (habilitats), competitivitat (empresa) i competència (resolució, esforç i superació). Tot això ho recorden autors com Blázquez i Sebastiani (2009).

Enllaçant amb el punt següent, és interessant parlar del Projecte Tuning (2003), destinat a establir i descriure les competències genèriques (o transversals) i les específiques per a cada disciplina. Es tracta, d'una banda, de competències que tots els alumnes haurien d'adquirir i que es podrien identificar amb les actuacions transversals i les actituds. I, de l'altra, de les competències específiques, que requereixen conceptes i procediments pròpis de cada àrea l'àrea, en aquest cas de l'Educació Física.

2.1.1. Competències clau o competències bàsiques

Actualment, es treballa amb competències clau que els alumnes han d'aprendre. Són competències que afavoreixen que qualsevol individu porti una vida plena, rica, responsable i satisfactòria, i han de ser beneficioses per a la societat en conjunt. Han de tenir, però, aquestes característiques (Decret 142/2007):

- Ser rellevants per al conjunt de la població amb independència del gènere, la classe social, la raça, la cultura, l'entorn familiar o la llengua materna.
- Ser coherents amb els valors i convencions ètiques, econòmiques i culturals de la societat.
- Ser facilitadores que els individus siguin o arribin a ser membres actius d'una comunitat, com a ciutadans.

Les competències bàsiques sorgeixen de directrius europees que mantenen que tots els països han de fomentar-ne l'adquisició. Des del 1995, any en què la Comissió Europea va tractar per primera vegada

les competències bàsiques o clau en el seu *Llibre blanc sobre l'educació i la formació*, l'assoliment d'aquestes competències ha estat un tema de debat de la política educativa europea.

Les competències figuraven en l'agenda del Consell Europeu de Lisboa de l'any 2000 i del d'Estocolm de l'any 2001, després del qual la Comissió Europea va constituir un grup d'experts designats pels estats membres amb la finalitat de concretar quines havien de ser aquestes competències bàsiques.

Per això, no és gens estrany que un organisme internacional com l'OCDE tingui un projecte d'identificació de competències —el programa DeSeCo— (OCDE 2002), ni que la mateixa OCDE apliqui a l'avaluació de sistemes educatius, com el conegut Estudi PISA (PISA 2000), el criteri d'avaluar competències i no pas continguts curriculars, encara que en aquest cas les competències avaluades no tenen la consideració de bàsiques.

L'any 2000, una vegada acomplert el calendari d'aplicació de la reforma educativa (LOGSE), el Departament d'Ensenyament va posar en marxa la Conferència Nacional d'Educació (2000-2002), amb la voluntat de fer un diagnòstic exhaustiu del nostre sistema educatiu i de concretar propostes de millora. La CNE³, coordinada des del Consell Superior d'Avaluació, es va organitzar en set seccions que van treballar els aspectes considerats més rellevants de l'educació, un dels quals era el de les competències bàsiques. La secció "Competències bàsiques" de la CNE, coordinada per Joana Noguera, professora de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, i formada pels professors Josep M. Asensio, Rafael Bisquerra, M. Àngels Riera, Victòria Riera i Enric Valls, va establir la gradació entre primària i secundària de les competències bàsiques identificades en els cinc àmbits de l'estudi del 2000 i va suggerir pautes generals per avaluar-les, material que es va publicar en un volum editat pel Departament d'Ensenyament - Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

La Comissió Europea d'Educació ha establert unes competències clau o bàsiques necessàries per a l'aprenentatge de les persones al llarg de la vida i ha animat tots els membres a orientar les seves

³ Conferència Nacional d'Educació 2000-2002. *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes* (Consell Superior d'Avaluació 2002).

polítiques educatives en aquesta direcció. En aquest context, Espanya, mitjançant la Llei orgànica d'Educació (2006) i la Llei Orgànica para la millora de la Qualitat educativa (2013) passa a considerar les competències bàsiques com una fita educativa en l'escolarització.

En l'àmbit educatiu a partir del Decret 142/2007 s'identifiquen algunes competències clau: lectura i escriptura en la llengua materna; càlcul i nocions matemàtiques; competències genèriques o transversals; socials o interpersonals; comunicació en llengua estrangera; i cultura científica i tècnica.

Aquestes competències tenen la finalitat de capacitar als alumnes per:

- Aconseguir realitzar-se personalment.
- Exercir la ciutadania activa.
- Incorporar-se de manera satisfactòria a la vida adulta.
- Ser capaços de desenvolupar-se permanentment al llarg de la vida.

El currículum establert pel Ministeri d'Educació i Ciència (MEC, d'ara endavant) seguint les directrius de la LOE (2006) aposta per una orientació de l'ensenyança obligatòria cap al desenvolupament de competències bàsiques. El ministeri pren com a referent teòric el Projecte DeSeCo (2002), però per presentar les competències bàsiques del currículum espanyol parteix de propostes de la Unió Europea com l'estudi PISA (2000), un marc general de referència que s'ha intentat adaptar a les circumstàncies específiques i a les característiques del sistema educatiu espanyol. El resultat són les vuit competències bàsiques que avui configuren el marc legal on ens desenvolupem, tal com reflecteix el quadre següent:

Quadre 1: Competències clau i competències bàsiques

COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES (2005): Proposta de recomanació del Parlament Europeu i del Consell sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent. 2005/0221 (COD). Brussel·les.	Ministeri d'Educació (Estat espanyol). Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació.	Departament d'Educació (Generalitat de Catalunya) (2003): <i>Relació de competències bàsiques</i> . Barcelona. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
1. Comunicació en llengua materna	1. Competència en comunicació lingüística	1. Àmbit lingüístic
2. Comunicació en llengües estrangeres	2. Competència matemàtica	2. Àmbit matemàtic
3. Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia	3. Competència en el coneixement i interacció amb el món físic	3. Àmbit tecnocientífic
4. Competència digital	4. Tractament de la informació i competència digital	4. Àmbit social
5. Aprendre a aprendre	5. Competència social i ciutadana	5. Àmbit laboral
6. Competències interpersonals i cíviques	6. Competència cultural i artística	6. Àmbit de les TIC
7. Esperit emprenedor	7. Competència per aprendre a aprendre	7. Àmbit de l'educació artística
8. Expressió cultural	8. Autonomia i iniciativa personal	8. Àmbit de l'educació física

Font : Departament d'Ensenyament (2008:11)

A continuació, s'enumeren les competències clau de la LOMCE (Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per la millora de la qualitat educativa) llei que s'ha començat a implementar en el curs 2014-15. Aquestes competències són: 1. Comunicació lingüística, 2. Competència matemàtica i competències bàsiques en ciències i tecnologia, 3. Competència digital, 4. Aprendre a aprendre, 5. Competències socials i cíviques, 6. Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor i 7. Conciència i expressions culturals.

Les competències de l'àmbit social s'orienten envers un model de persona que pot ser un element actiu en la construcció d'una societat democràtica, solidària i tolerant. Tot això comporta dedicar esforços en el desenvolupament personal i social de cada individu. La noció de desenvolupament personal té a veure amb l'autoconeixement, l'autoestima, etc.; al seu torn, el desenvolupament social es relaciona amb les habilitats socials, la solidaritat, la ciutadania o la tolerància, entre d'altres. Tot això va encaminat a millorar el benestar personal i social.

Dins de l'àmbit social, segons el Consell Superior d'Avaluació (2002) es tenen en compte quatre dimensions:

- Habilitats socials i d'autonomia: inclouen competències relacionades amb el coneixement d'un mateix i amb la capacitat de mantenir bones relacions.
- Societat i ciutadania: l'objectiu és aconseguir una identificació amb les característiques bàsiques de la nostra societat, transmetre una educació cívica en una societat democràtica.
- Pensament social: fa referència a l'acceptació de la complexitat del món que ens envolta, en el qual cal acceptar punts de mira diversos i utilitzar la crítica constructiva.
- Espai i temps: fa referència als continguts tradicionals de la geografia i la història entesos com a competències bàsiques per conèixer i interpretar el territori.

A continuació s'exposa un quadre de les competències bàsiques de l'àmbit social desglossades en les diverses dimensions abans esmentades i els objectius que persegueixen. Aquest quadre es tindrà com a referent en aquesta recerca i en la part empírica de l'estudi.

Quadre 2: Les competències bàsiques de l'àmbit social



Dimensió: HABILIDADES SOCIALES Y DE AUTONOMÍA

- 1 Escuchar de manera interesada y tener una actitud dialogante.
- 2 Valorar positivamente el establecimiento de relaciones amistosas y complacientes con otras personas.
- 3 Conocerse a sí mismo.
- 4 Mostrar una actitud positiva ante la vida.
- 5 Prevenir situaciones problemáticas de la vida cotidiana.
- 6 Tener el hábito de trabajar y solucionar problemas autónomamente.
- 7 Trabajar en equipo.
- 8 Tomar decisiones.

Dimensió: SOCIEDAD Y CIUDADANÍA

- 9 Identificar características básicas de una sociedad.
- 10 Relacionarse y convivir de manera participativa en una sociedad democrática, plural y cambiante.
- 11 Comportarse adecuadamente según los lugares y momentos.
- 12 Respetar y defender el patrimonio cultural propio, historicoartístico y medioambiental.

Dimensió: PENSAMIENTO SOCIAL

- 13 Aceptar el hecho de que puede haber puntos de vista diferentes sobre un mismo acontecimiento, fenómeno o problema.
- 14 Darse cuenta de intenciones, causas y consecuencias para explicar hechos y problemas sociales.
- 15 Utilizar la crítica como herramienta positiva.

Dimensió: ESPACIO Y TIEMPO

- 16 Orientarse en el espacio.
- 17 Describir elementos geográficos del espacio próximo y lejano.
- 18 Conocer momentos clave de la historia.

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2003: 32)

2.1.2. Diferències entre habilitat, aptitud, capacitat i competència

L'habilitat es defineix com una tasca concreta, la qual cosa implica una relació amb l'entorn. Es mostra en la realització d'una tasca amb regularitat i eficàcia; i s'aprèn mitjançant la pràctica. En concret, aquest model classifica les habilitats tenint en compte els aspectes de l'entorn als quals s'ha de parar atenció, els objectius que s'han d'aconseguir i els instruments que s'han d'utilitzar.

A partir de la característica relacional o holística de l'habilitat, Riera (2005) considera que és molt útil, tant des de la pràctica com des de la teoria, classificar les habilitats tenint en compte les relacions específiques que la persona ha de mantenir per actuar eficaçment en el seu entorn. Al seu entendre, es poden identificar cinc elements rellevants a l'entorn humà: medi, coses, persones, normes i coneixements. Així doncs, segons la manera com es relacioni la persona amb aquests elements es distingeixen cinc habilitats: bàsiques, tècniques, tàctiques, estratègiques i interpretatives.

- Habilitats bàsiques: permeten una millora amb al medi amb la finalitat de buscar-hi un equilibri; a partir d'aquestes activitats es construeixen totes les altres.
- Habilitats tècniques: permeten relacionar-se de manera eficaç amb l'entorn.
- Habilitats tàctiques o habilitats interpersonals o de relació social: permeten relacionar-se amb altres persones.
- Habilitats estratègiques: impliquen el compliment i aprofitament normatiu de l'entorn. Requereixen les altres habilitats per aconseguir els objectius.
- Habilitats interpretatives: permeten entendre l'entorn. Si la persona pot preveure les conseqüències del seu comportament, es pot anticipar i ser més eficaç en el futur.

Les diferents habilitats es combinen per interactuar eficaçment amb l'entorn, que també està format per múltiples elements. Més endavant, es mostrarà com la integració de les habilitats permet que la persona sigui competent en una activitat.

D'altra banda, moltes habilitats impliquen la utilització d'algun instrument per relacionar-se eficaçment amb l'entorn. L'instrument, que ocupa una posició intermèdia entre la persona i l'entorn, facilita o possibilita la relació amb l'entorn, encara que demana generalment un procés d'aprenentatge. Aquesta característica funcional de l'instrument humà contribueix a una millor comprensió del comportament de les persones en qualsevol activitat (Riera, 2005).

Com s'ha dit anteriorment, les habilitats i les competències s'aprenen. No obstant això, es pot constatar que la facilitat amb què s'adquireixen resulta diferent d'una persona a una altra. Riera (2005) delimita el concepte d'aptitud com una característica personal diferenciada que atorga una major o menor dificultat de rendir en diferents habilitats, té una predisposició genètica i s'adapta mitjançant l'entrenament.

Per tant, l'aptitud és un dels factors que intervé en el procés d'aprenentatge de les habilitats i competències, i cada aptitud pot incidir en l'aprenentatge de diferents habilitats. Per a cada activitat humana és possible identificar les aptituds que n'afavoreixen la competència.

Mentre que l'aptitud es considera una característica personal amb una base biològica, el concepte de capacitat acostuma a anar associat a la història particular del subjecte. Les habilitats i competències adquirides per la persona, el nivell de rendiment aconseguit i la valoració que fa de les seves pròpies aptituds desenvolupen, en menor o major mesura, les capacitats per aprendre noves habilitats.

Riera (2005) considera que una persona que disposa de moltes habilitats d'una categoria està en millor disposició o té una millor capacitat per aprendre, com a característica personal, la qual cosa li facilita l'aprenentatge de noves habilitats de la mateixa categoria.

Així mateix, si una persona ha après a analitzar, valorar, entendre i resoldre diversos problemes d'un joc o esport, es pot afirmar que li serà més fàcil transferir aquests aprenentatges i interpretar noves situacions similars amb les quals hagi d'interactuar.

A vegades els conceptes d'habilitat i de competència es confonen o s'utilitzen indiscriminadament. Riera (2005) fa una reflexió molt aclaridora sobre aquest punt. Al seu entendre, els cinc grups d'habilitats s'integren en qualsevol activitat humana i, mentre que l'habilitat es demostra en la

realització eficaç d'una tasca, la competència es demostra en la realització eficaç de les tasques d'una activitat. Hi ha la mateixa correspondència entre els conceptes de tasca i habilitat que entre els conceptes d'activitat i competència. Les tasques i les activitats es vinculen amb objectius concrets. Les habilitats i les competències s'aprenen i es demostren.

Per tant, una persona que sigui competent en una activitat cal que domini múltiples tasques que li permetin ser eficaç en tal activitat.

La competència es defineix com la realització eficaç de les tasques d'una activitat; juntament amb les habilitats, les competències també s'aprenen. Una competència es vincula a una activitat finalista concreta, comporta múltiples relacions amb l'entorn i es demostra en la integració eficaç d'habilitats pertinents a l'activitat (Riera, 2005).

Quadre 3: Resum de les definicions d'habilitat, competència, aptitud i capacitat

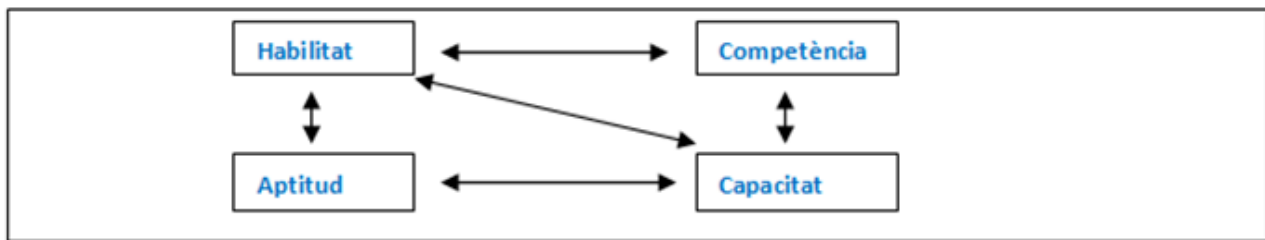
<p>Habilitat</p> <p>Es vincula a una tasca específica.</p> <p>Implica una relació amb l'entorn.</p> <p>Es demostra en la realització eficaç de la tasca.</p> <p>S'aprèn.</p>	<p>Competència</p> <p>Es vincula a una activitat específica.</p> <p>Implica múltiples relacions amb l'entorn.</p> <p>Es demostra en la integració eficaç d'habilitats pertinents a l'activitat.</p> <p>S'aprèn.</p>
<p>Aptitud</p> <p>Afavoreix el rendiment en múltiples habilitats.</p> <p>És una característica personal diferenciada.</p> <p>Se li pressuposa un component genètic.</p> <p>S'adapta mitjançant l'entrenament.</p>	<p>Capacitat o aptitud funcional</p> <p>Facilita l'aprenentatge de múltiples habilitats.</p> <p>És una característica personal integrada.</p> <p>S'infereix a partir d'una història personal.</p> <p>Es desenvolupa mitjançant el domini d'habilitats i competències.</p>

Font: Riera (2005: 28)

El quadre 3 mostra la relació que s'estableix entre els conceptes destacats (habilitat, competència, aptitud i capacitat). L'esquema pretén explicar el fet que les aptituds incideixen en l'aprenentatge i en el rendiment de les habilitats i competències, i que la realització de les habilitats i les competències reforça les aptituds. D'altra banda, la integració d'habilitats pertinents a una activitat permet adquirir la competència, i la competència sol requerir l'aprenentatge de noves habilitats.

Alhora, el domini d'habilitats i competències permet desenvolupar les capacitats, i les capacitats afavoreixen l'aprenentatge de noves habilitats i competències. Segons Riera (2005), les capacitats integren les aptituds, i les aptituds s'integren en les capacitats.

Quadre 4: Vinculació entre habilitat, competència i capacitat



Font: Riera (2005: 29)

També es pot trobar aquesta vinculació entre els termes competència i habilitat en l'obra *The Penguin Dictionary of Psychology* (Reber, 1995).

L'**habilitat** és la capacitat de ser realment eficient en una tasca, mentre que la **competència** implica la potencialitat de ser-ho donades diverses condicions.

Zabala i Arnau (2008) destaquen que competència i coneixements no són antagònics, sinó que qualsevol acció competent sempre implica l'ús de coneixements interrelacionats amb habilitats i aptituds.

L'aptitud s'associa a atributs relativament permanents de la persona que fan possible l'acompliment d'una varietat de tasques i que són capacitats específiques que s'han de tenir i que faciliten l'aprenentatge d'alguna tasca o del conjunt de tasques relacionades amb un lloc de treball

(Hontangas,1994). Les aptituds també es poden entendre com a capacitats potencials per desenvolupar o adquirir, a través de la formació, els coneixements, les destreses o les respostes específiques, o fins i tot es poden entendre com a habilitats bàsiques que diferencien les persones i faciliten l'ajustament laboral (Agut i Grau, 2001).

Mentre que les aptituds són atributs relativament permanents de la persona, les habilitats es refereixen al nivell de perícia en una tasca o grup de tasques específiques (Fleishman, 1975).

En definitiva, segons Hontangas (1994), s'estableixen tres criteris per diferenciar les aptituds de les habilitats:

- 1) Les habilitats tenen un caràcter permanent estable, mentre que les aptituds són modificables.
- 2) Les aptituds tenen un caràcter innat, no après, en canvi les habilitats s'aprenen.
- 3) Les aptituds s'infereixen a partir de la conducta, mentre que les habilitats són observables.

Claude Lévy-Lebouyer (2003:39) assenyala una diferència evident entre aptituds i trets de personalitat. Aquests dos termes permeten caracteritzar a les persones i explicar la variació dels seus comportaments en l'execució de tasques específiques. En canvi, les competències fan referència a quelcom més ampli i complex que afecta la posada en marxa de manera integrada d'aptituds, trets de personalitat i també coneixements adquirits per aconseguir bé una missió complexa en el marc de l'empresa.

Així doncs, hi ha una relació entre competències, aptituds i trets de personalitat, però amb el matís que les competències són més que característiques individuals, perquè també fan referència als coneixements adquirits pels subjectes a través de l'experiència.

Les competències es vinculen a una tasca o activitat determinada, és a dir, que requereixen de la pràctica del treball real per ser desenvolupades. En aquest sentit, Lévy-Levoyer (2003:43) afirma que les aptituds i els trets de personalitat es defineixen com a diferències entre els individus, mentres que les competències estan lligades a l'activitat professional i, més concretament, a les tasques que formen part d'un lloc de treball.

Per tant, per a Lévy-Leboyer, el concepte de competències (en contraposició a l'enfocament anglosaxó), s'associa a l'anàlisi de les activitats professionals i a l'inventari d'allò que es necessita per acomplir perfectament les tasques que impliquen aquestes activitats, i es considera que les competències s'adquireixen amb la pràctica real al lloc de treball, mitjançant l'experiència.

En aquesta línia, Woodruffe (1993) manté que per poder parlar de competències cal fer referència a una tasca determinada.

Pereda i Berrocal (2001:73) també estableixen aquesta diferenciació entre, d'una banda aptituds i trets de personalitat i, de l'altra, competències. Per a aquests autors, els aspectes d'actituds i trets de personalitat fan referència a qüestions que permeten diferenciar les persones entre elles, allò que Lévy-Leboyer (2003) assenyalava com a característiques individuals. Hi ha una diferència fonamental respecte de les competències: les aptituds i els trets de personalitat són subjacents a les conductes, és a dir, són darrere dels comportaments observables dels subjectes. En canvi, les competències apunten als comportaments que es porten a terme quan es posen en pràctica els coneixements, aptituds i trets de personalitat.

Es pot fer una aproximació al concepte de competència en afirmar que aquestes fan referència a característiques individuals (aptituds i trets de personalitat) que, posades en pràctica, faciliten l'adquisició de coneixements, mitjançant experiències reals significatives, la qual cosa dóna lloc a comportaments observables que permeten resoldre amb èxit les tasques que requereix un lloc de treball (Martínez i Carmona, 2015).

Els trets individuals formen part de les competències, però l'experiència personal i social, en contextos reals, és un fonament perquè les competències puguin desenvolupar-se. Això, ens indica dues coses: d'una banda, que les competències són fruit d'una construcció social i que, per tant, les persones poden ser educades i formades en competències; de l'altra, que no depenen només d'una percepció individual, sinó que hi ha un context social i personal, de manera que poden ser analitzades a partir dels comportaments observables dels subjectes quan desenvolupen tasques (Martínez i Carmona, 2015).

2.2. Aproximació al terme de competència social

La competència social implica la dimensió contextual, la necessitat d'adequació i adaptació dels comportaments al context social. Els educadors tenen l'objectiu de formar persones perquè tinguin relacions enriquidores i no només que siguin hàbils manipulant o aprofitant-se dels altres. La persona competent socialment ha d'ésser autònoma, és a dir, capaç de prendre decisions, de manera responsable, conscient i reflexiva, tal com estableix el currículum competencial vigent (Decret 119/2015).

Els judicis sobre la competència social poden variar segons les tasques i poden ser diferents en uns contextos culturals i altres, perquè cadascú té les seves normes i valors (Paula, 1998).

Es considera oportú que la competència social sigui guiada pels principis cívics i morals. Es pot estimular la convivència en els diferents contextos socials i buscar interdependència entre les persones mitjançant llaços de millora i creixement (Naval i Laspalas, 2000; Naval i Urpi, 2001).

D'aquesta manera, la competència social facilita la participació en la família, l'escola i la societat democràtica.

D'altra banda, es considera simplista entendre la competència social en termes d'habilitats o resultats socials específics, que poden variar segons la cultura, tal com s'ha dit anteriorment. S'ha de proporcionar una visió més completa de les relacions interpersonals que integri pensament, sentiment i conducta (López, Iriarte i González, 2004).

2.2.1. Evolució històrica del concepte

El terme de competència social ha rebut diferents definicions, la qual cosa reflecteix la diversitat amb què els autors de la psicologia social enfoquen aquest constructe. Uns posen èmfasi tant en la capacitat com en les habilitats cognitives en el pla social. Altres ho fan en la conducta manifestada per la

persona. Finalment, altres assenyalen que la competència social està determinada pel judici dels altres (Paula, 2009).

Delimitar el concepte de competència social és una tasca difícil, a més a més del fet que s'hi aprecia una gran diversitat terminològica i conceptual. En el cas concret d'Espanya, a aquests problemes cal sumar-hi els de la traducció de termes anglesos, tasca que es fa més complexa perquè hi ha una pluralitat terminològica excessiva. Per això, cal aclarir conceptes i delimitar els camps on es poden aplicar.

L'estudi de la competència social es remunta a la dècada dels anys trenta. Els primers treballs, per exemple Moreno (1934) i Piaget (1932), s'especialitzaren en qüestions relacionades amb les conductes socials dels nens, l'ús de la mesura sociomètrica, la socialització infantil, la intel·ligència social i la incompetència social en persones amb deficiència mental.

A finals dels anys cinquanta, White i Watts (1959) havien definit la competència social com la capacitat d'un organisme d'interactuar eficaçment amb el seu entorn. Als seixanta s'aprecia un interès per estudiar les habilitats socials i la competència social des d'una perspectiva clínica i terapèutica. A Europa aquest tema es fa rellevant gràcies a estudis d'Argyle i Kendon (1967) sobre el processament de la informació, que posen èmfasi en els processos mediadors cognitius. Aquesta preocupació persisteix als setanta, i apareix en els primers programes, com el de l'aprenentatge estructurat de Goldstein (1973), destinats a reduir el dèficit en habilitats socials.

Goldfried i D'Zurilla (1969) van definir la competència social com l'efectivitat o l'adequació amb la qual l'individu és capaç de respondre a diferents problemes o situacions.

En aquesta línia argumental, la competència social ha estat definida com l'efectivitat individual diària d'un subjecte per respondre al seu entorn (Zigler i Trickett, 1978) o com l'habilitat de fer ús de l'entorn i dels recursos personals per aconseguir un bon desenvolupament (Waters, Wippman i Sroufe, 1979; Waters i Sroufe, 1983).

A la dècada dels vuitanta, Dodge, McClaskey i Feldman (1985) afirmen que la competència social és l'habilitat d'aconseguir una fita d'interacció social, mentre es mantenen relacions positives amb altres a través del temps i en situacions particulars.

Igualment, Gresham i Reschly (1988) proposen que la competència social ha de veure's com un constructe multidimensional que comprèn destreses socials, cognitives, emocionals i de comportament necessàries per a una adaptació social amb èxit. Aquesta visió multidimensional, tal com veurem, encara és vigent en les concepcions més contemporànies.

Els models interactius es plantegen que les competències socials són el resultat d'una cadena de processos cognitius i de conducta que s'inicia amb la percepció correcta dels estímuls interpersonals importants, i es complementa amb les capacitats apreses d'aquests estímuls per suscitar i avaluar les respostes possibles, de les quals es triarà la millor i s'executarà l'alternativa d'acció escollida (Gil, 1984).

Pelechano (1984) defineix les competències socials com un patró de respostes amb les quals la persona aconsegueix un reconeixement social per part dels altres i que són eficaces en les relacions interpersonals. Alhora, emfatitza la importància de les competències socials relacionant-les amb l'autocontrol, cosa que afavoreix les relacions interpersonals.

Ford (1986)⁴ va delimitar les característiques prototípiques de les persones que tenen la competència social: presenten habilitats prosocials, són capaces de respondre de manera adequada a les necessitats dels altres, presenten habilitats socioinstrumentals, tenen facilitat i disponibilitat social, són capaces de fomentar la participació i l'autoeficàcia i tenen un bon concepte d'elles mateixes.

Altres autors, com Kelly (1987), parlen de la competència social com un conjunt de diferents tipus d'habilitats que s'utilitzen per a fins diferents i donen importància al fet que cada persona té habilitats diferents que posa en pràctica segons la finalitat perseguida.

⁴ Citat a Pelechano (1984).

Macià i Méndez (1986) consideren la persona com a perseguidora de diversos objectius; mitjançant una actuació determinada, modifica la seva conducta d'acord amb el *feedback* que rep de l'entorn, per poder aconseguir així els objectius que es proposa.

El terme de competència social (de l'anglès *social competence, social skill*), com expressa textualment McFall (1982), es defineix com un judici avaluatiu referent a la qualitat o adequació del comportament social d'un individu en un context determinat per part d'un agent social del seu entorn que està en posició de fer-li un judici informal. Perquè una actuació sigui competent, només cal ser adequada, no excepcional.

Tanmateix, McFall (1982) afirma que la competència social és una adequació de l'execució d'una persona a una tasca concreta. L'autor posa èmfasi en la realització de conductes socials en un context determinat, la qual cosa implica judicis de valor que varien segons el contextos cultural, atès que cada realitat social té les seves pròpies normes i valors (Hops, 1983). La competència social és l'impacte dels comportaments específics (habilitats socials) sobre els agents de l'entorn.

La competència social és un constructe hipotètic i global i és un concepte multidimensional i ampli (Blanco, 1981; Vizcarro, 1983), mentre que les habilitats socials poden veure's com una part d'aquest constructe més ampli que és la competència social. Les habilitats i destreses socials són comportaments específics que en conjunt formen les bases del comportament socialment competent. Un individu pot tenir unes determinades habilitats socials, però, perquè la seva actuació sigui competent, les ha de posar en pràctica en una situació específica. No és més hàbil qui més conductes té, si no qui sigui més capaç de percebre i discriminar els senyals del context i escollir la combinació adequada de conductes per a aquella situació determinada. El terme competència es refereix a una situació avaluativa i el terme habilitat es refereix a les capacitats específiques (McFall, 1982).

La dècada dels noranta es va caracteritzar per la inclusió de nous elements en la definició de competència social i per l'estudi de la competència social associada a comportaments socials específics i a la producció de resultats socials positius i de formes d'adaptació. Es va delimitar el concepte enfront d'altres nocions properes com les habilitats socials, l'ús de les quals es va limitar. Les competències socials s'associen a la maduresa social en múltiples dominis, incloent-hi la utilització adequada de les pròpies emocions i de la comunicació verbal i no verbal.

Fernández-Ballesteros (1994) considera la competència social com un constructe que comprèn múltiples facetes relatives a la qualitat de les fites d'un individu per desenvolupar els seus diferents rols socials. Per a aquesta autora, la persona competent socialment sap fer front al dia per aconseguir un bon benestar.

García Vilamisar (1990) considera que és en les conseqüències de les habilitats socials on hi ha les arrels de les competències socials. Tanmateix, afirma que es requereixen mètodes diferents per avaluar les competències socials i les habilitats socials.

Monjas (1993) destaca que una persona pot tenir al seu repertori unes determinades habilitats socials, però que, perquè la seva actuació sigui competent, cal que les posi en pràctica en una situació específica. Per a aquesta autora, és competent qui sap discriminar i escollir la millor combinació de conductes per a una situació concreta.

El Decret 142/2007 fa referència, precisament, a aquesta línia de pensament. Estableix l'ordenació curricular de l'educació primària a partir d'un currículum competencial encaminat a aconseguir el desenvolupament de les competències bàsiques per afavorir un desenvolupament integral de la persona. Així, s'inclou, dins les diverses competències per desenvolupar, la competència social i ciutadana, que fa possible comprendre la realitat social en què es viu, cooperar, conviure i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, així com contribuir a millorar-la. Alhora, l'àrea d'Educació Física manté vincles estrets amb les àrees de Ciències Socials i d'Educació per a la Ciutadania, i mobilitza també recursos d'altres àrees del currículum.

La competència social suposa comprendre la realitat social en què es viu, afrontar la convivència i els conflictes emprant el judici ètic basat en els valors i les pràctiques democràtiques, i exercir la ciutadania, actuant amb criteri propi, contribuint a la construcció de la pau i la democràcia, i mantenint una actitud constructiva, solidària i responsable davant el compliment dels drets i les obligacions cíviques. Formen part d'aquesta competència les habilitats socials que permeten saber que els conflictes de valors i interessos intervenen en la convivència, així com la capacitat de resoldre'ls amb actitud constructiva i de prendre decisions amb autonomia emprant tant els coneixements sobre la societat com una escala de valors construïda per mitjà de la reflexió crítica i el diàleg en el marc dels patrons culturals bàsics de cada regió, país o comunitat.

El MEC (1994), quan defineix les matèries d'Orientació i Tutoria de l'educació primària i secundària obligatòria, coincideix en l'afirmació que la competència social és una expressió avaluadora general que reflecteix el judici basat en diferents criteris, perquè l'actuació d'una persona en una tasca determinada sigui adequada.

Les dues fonts legislatives esmentades, el MEC (1994) i el Decret 142/2007, d'èpoques diferents, juntament amb el Decret 119/2015 són coincidents en el punt que les competències socials indiquen si l'actuació d'una persona en una tasca s'adequa a l'entorn en què es troba.

La incompetència per resoldre problemes seria un comportament anormal i les persones que de manera repetida experimenten una incapacitat per resoldre dilemes interpersonals tindrien un risc de problemes psicològics. D'Zurilla (1993) considera la competència social com un ampli conjunt d'habilitats socials, competències conductuals i conductes d'enfrontament que capaciten una persona per enfrontar-se amb èxit a les demandes del dia a dia. En aquest sentit, l'execució a l'hora de resoldre conflictes efectivament és un dels components significatius de la competència social.

Garrido i Martinez (1998) consideren que una persona és socialment competent quan té recursos, habilitats personals i oportunitats en el seu medi per relacionar-se.

La competència social, segons Segura (2002), és la capacitat de relacionar-se assertivament amb els altres. Des de la perspectiva d'aquest autor, la competència social és un constructe que inclou quatre components:

- Els *components cognitius*, relacionats amb la resolució de problemes interpersonals; en aquest punt es recullen els plantejaments de diferents autors (Gadner, 1995; E. de Bono, 1991; Spivack i Shure, 1974; Camp i Bash, 1998; Segura, 2004).
- Un desenvolupament suficient del *raonament moral i dels valors* des de la perspectiva evolutiva (Piaget, 1984; Kohlberg, 1981).
- Un *autoconeixement i autocontrol emocional*; en aquest punt es prenen com a referència les aportacions de diferents autors (Salovey i Mayer, 1990; Goleman, 1996; Csikszentmihalyi, 1997).

- Les *habilitats socials* (Michelson, 1987; Goldstein et al. 1989; Caballo, 2002; Gil i León, 1998), que permeten a la persona afrontar situacions socials utilitzant un estil de relació predominantment *assertiu* (Segura, 1997, 2002, 2003, 2007).

Segura aporta un component innovador i introdueix la maduració i el raonament moral sustentat en els valors.

Segura (1998, 2003), Trianes, Muñoz i Jiménez (2000) i Garrido (1995) defensen un model de competència social clar, que compromet altres habilitats, recursos, actituds i valors. Per a Trianes, De la Morena i Muñoz (1999), les capacitats comunicatives dels nens i adolescents juguen un paper fonamental en la competència social, tal com es veurà més endavant.

Per a autors com Boyatzis, Goleman i Rhee (2000) i Saarni (1997), entre d'altres, les competències socials s'han de complementar amb les competències socioemocionals.

Parker i Asher (1987), Hartup i Moore (1990) i McClellan i Kinsey (1999) suggereixen que l'adaptació socioemocional d'un nen a llarg termini, així com el seu desenvolupament acadèmic i cognitiu i el seu sentit de ciutadania, són estimulats per oportunitats constants d'enfortir la competència social durant la infància. En canvi, si aquesta competència no ha estat estimulada adequadament durant aquesta part del cicle vital, difícilment pot afavorir l'adaptació i l'ajustament a la vida adulta.

En els últims anys, aquesta manera de definir les competències s'ha mantingut amb l'ús de definicions de naturalesa holística que consideren que les competències socials són de naturalesa multifactorial.

Topping (2000) defineix la competència social com la possessió i l'ús de l'habilitat per integrar pensament, sentiment i comportament, per aconseguir èxit en els comportaments i tasques socials valorades en cada context concret. Això coincideix amb el que exposa Riera (2005).

Per a Paula (2000), el terme competència social, partint de la idea de McFall (1982), es refereix a una generalització avaluativa; i el terme habilitats fa referència a conductes específiques, tal com s'ha comentat anteriorment.

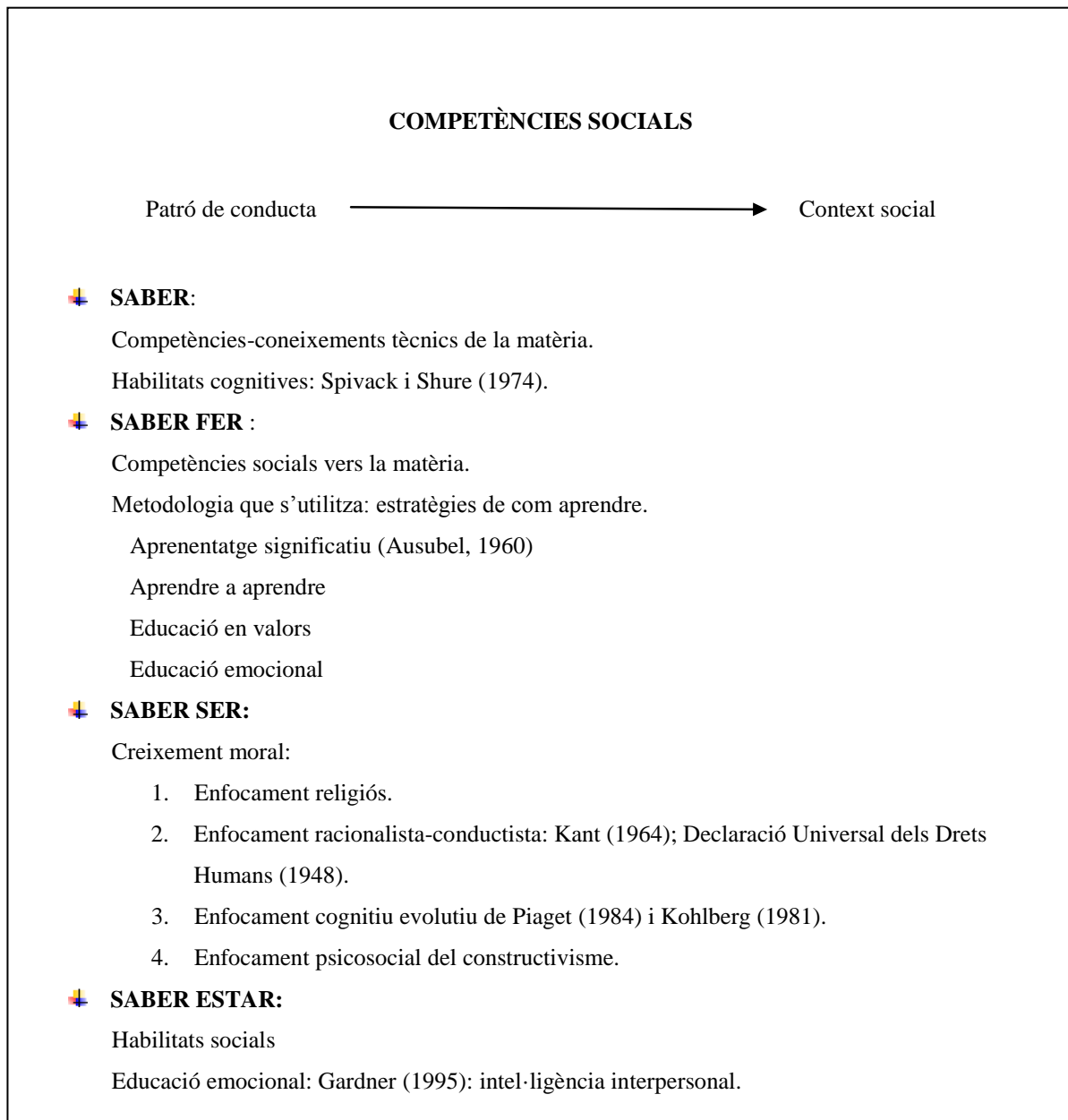
Rojas (2000) coincideix amb alguns dels autors anteriors en el fet de considerar que la competència social té més a veure amb un constructe hipotètic i global, de característiques multidimensionals i ampli, que inclou, entre d'altres, les habilitats socials, que serien les conductes més específiques que formen el comportament socialment competent i que responen a un criteri més avaluatiu.

Monjas (2004) considera que la competència social és un conjunt de conductes i estratègies apreses, que permeten a la persona construir i valorar la seva identitat, actuar competentment, relacionar-se de manera satisfactòria amb altres persones i afrontar les demandes de la societat, la qual cosa li permet adaptar-se, gaudir de benestar personal i interpersonal i viure satisfactòriament i de manera més plena.

Des d'aquesta perspectiva, Perrenoud (2004) proposa que el concepte de competència inclogui quatre tipus de saber: esquemes de pensament (sabers complexos que guien l'acció); sabers (què); sabers procedimentals (com) i sabers actitudinals (ser i estar).

Aquesta idea és sintetitzada en el quadre exposat a continuació:

Quadre 5: Competències socials



Font: Elaboració pròpia, Vila (2015)

Per tant, es pot considerar el terme de competència social com un conjunt de patrons, adquirits al llarg de l'educació a partir dels diversos agents de l'entorn immediat (família, amistats, educació, lleure, feina...), que s'adeqüen a l'entorn i a les relacions interpersonals d'un context al qual han de donar resposta. I no es pot oblidar que hi ha una ètica moral que guia (o hauria de guiar) les persones. Es pot dir que la competència social engloba dimensions cognitives i afectives positives que es tradueixen en

conductes valorades per la comunitat. També cal destacar el paper que hi juguen les capacitats comunicatives, tal com han subratllat els autors abans citats.

2.2.2. Variables de la competència social

Tal com s'ha anat comentant anteriorment, la competència social tradicionalment s'ha considerat des d'una perspectiva conductual, però progressivament han anat cobrant més importància els processos cognitius i afectius.

2.2.2.1. Conductuals

Les habilitats socials, com s'ha comentat, fan referència a conductes i destreses concretes, observables i operatives, que poden ser apreses. Els objectius d'ensenyar habilitats socials són: ensenyar conductes que en substitueixin d'altres de menys adaptatives; i aprendre conductes noves per a la persona, diferents de les que tenia, que millorin les conductes apreses. Aquesta ensenyança cal que sigui preventiva i, alhora, estimuladora, per poder afavorir comportaments socialment adaptats i estimular habilitats socials noves (Vallés i Vallés, 1996).

Alguns comportaments o habilitats que apareixen als programes d'habilitats socials són:

- Fer i rebre lloances
- Fer i rebre crítiques
- Donar una negativa
- Donar i atorgar favors
- Ajudar
- Preguntar per què
- Defensar els drets d'un mateix i respectar els dels altres
- Iniciar, mantenir i finalitzar converses

Amb aquestes habilitats socials es pretén que la persona conegui i domini un repertori d'habilitats socials per poder dur a terme conductes assertives afavoridores de l'acceptació i la inclusió socials.

2.2.2.2. Cognitives

Les investigacions sobre el processament de la informació social han contribuït a l'estudi de la cognició social com a component de la competència social (Crick i Dodge 1994).

A partir d'aquest estudi hi ha hagut moltes investigacions (Einsberg, Losoya i Guthrie, 1997; Trianes, Muñoz i Jiménez, 1997; Trianes, De la Morena i Muñoz, 1999) preocupades per variables sociocognitives com les fases per a la resolució de conflictes, el coneixement social, l'adopció de la perspectiva de l'altre, les atribucions, les fites, l'autoconcepte, les expectatives, etc.

2.2.2.3. Afectives

Es pot dir que l'estudi d'aquestes variables és molt recent, ja que no comença fins als anys noranta, a partir del desenvolupament de conceptes com la intel·ligència emocional.

Dins d'aquest nou corrent que considera importants les emocions per comunicar-se i establir relacions, s'han estudiat variables com l'empatia, l'expressió, la comprensió i la regulació afectiva, així com variables temperamentals com la freqüència, la intensitat i l'estabilitat emocional.

2.2.2.4. Contextuals

Quan s'estudia la competència social no s'ha d'oblidar el paper destacat del context, concretament de les persones que el formen.

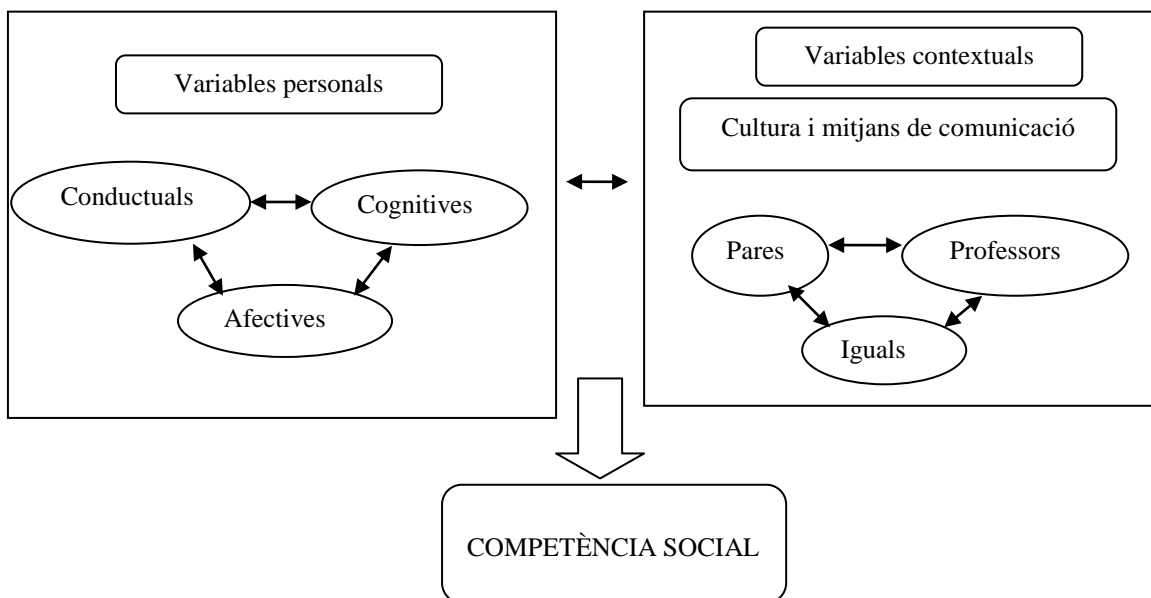
Tal com s'ha anat afirmant, la competència social suposa la capacitat de percebre i interpretar les situacions socials i les característiques dels contextos i de les persones amb qui s'interaccionarà, per poder posar en pràctica les diferents habilitats i estratègies que afavoreixin l'acceptació i inclusió en les diferents xarxes socials. Per això, es considera oportú reflexionar sobre la influència dels diversos agents de socialització que conviuen amb el nen: pares, professors i iguals, així com el que Bronfenbrenner (1979) denomina "macrosistema": les característiques de la cultura on tots es troben immersos.

La influència dels diversos agents de socialització que conviuen amb el nen és important perquè:

- Les persones significatives per al nen són les que jutgen si el seu comportament és *competent* o no. El concepte de competència és essencialment avaluatiu. És a dir, perquè un nen s'integri en un grup i sigui acceptat mantenint relacions positives, no només cal que tingui un conjunt d'habilitats socials sinó que han d'ésser valorades pels altres. Els judicis sobre la competència social poden variar segons dominis o tasques i poden ser diferents depenent del context cultural, ja que cadascú té normes i valors diferents (Paula, 2000). Una persona es pot considerar competent quan ho és en diferents situacions i amb diverses persones.
- A més, les persones significatives per al nen es converteixen en models que ell observa quotidianament i que pot arribar a imitar. En aquest sentit, cal destacar el paper dels mitjans de comunicació com un altre agent de socialització.
- Les característiques culturals de l'entorn on viu el nen també s'han de tenir presents.

A continuació s'il·lustren les diferents variables implicades en la competència social:

Quadre 6: Els components de la competència social



Font: López, Iriarte i González (2004:151)

En resum, es pot coincidir amb Katz i McClellan (1997) en el fet que una persona competent socialment és qui pot utilitzar recursos personals i contextuals per aconseguir una bona satisfacció i contribuir activament als grups, comunitats i societat a què pertany. Seguint la línia de Trianes (1999), es pot definir la competència social com un conjunt de processos cognitius, socioafectius i emocionals que sustenten comportaments que són avaluats com a hàbils o adequats per agents socials, tenint presents les demandes i restriccions dels diferents contextos, tal com ja s'ha comentat anteriorment.

2.3. Aproximació al terme habilitats socials

2.3.1. Sobre el concepte d'habilitat social

Hi ha moltes obres sobre les habilitats socials, així com sobre altres termes utilitzats com a sinònims indistintament, com ara competències socials, assertivitat o comportament adaptatiu, dels quals es parlarà més endavant.

Actualment es pot constatar que no existeix una acceptació universalment consensuada de la definició del terme habilitats socials, i les diverses expressions esmentades s'utilitzen indistintament.

La conducta socialment competent no constitueix una característica unitària ni generalitzada i està determinada situacionalment; és a dir, d'acord amb la situació i el context canviant es posen en pràctica unes conductes o unes altres. Una mateixa conducta pot ser hàbil en una situació determinada i inadequada en una altra situació.

Les habilitats socials s'han de considerar dins d'un marc cultural determinat i els patrons de comunicació podran variar àmpliament entre cultures i dins d'una mateixa cultura, depenent de factors com l'edat, el sexe, la classe social o l'educació.

El terme habilitat prové del model psicològic de la modificació de conducta i s'utilitza per expressar que la competència social no és un tret de personalitat sinó un conjunt de comportaments adquirits i apresos.

Les obres que componen la bibliografia sobre les habilitats socials s'agrupen en tres grans blocs, segons si fan referència al contingut, a les conseqüències o a les característiques de les habilitats socials.

Alguns autors entenen les habilitats socials com un conjunt de conductes que permeten a la persona defensar-se sense ansietat, expressar sentiments, opinions, actituds... i respectar sentiments i opinions dels altres. En aquesta línia, destaquen autors com Caballo (1986, 1993), que considera la conducta socialment destra com un conjunt de conductes que una persona desenvolupa en relació amb un context amb altres persones, i que aquesta conducta social expressa sentiments, desitjos i opinions adequant-se a la situació per solucionar un conflicte i poder fer front a futurs conflictes amb èxit.

Inicialment aquest autor utilitzava de manera indistinta els termes de competència social, assertivitat i habilitat social. Posteriorment, Caballo (2002) i Mesa (2008) entenen que habilitats socials i assertivitat són sinònims, però que el terme competència social no hi està inclòs. De fet, aquest darrer concepte s'ha anat diferenciant en els últims temps. Caballo (2006) afirma que la competència social correspon a la utilització eficaç de les habilitats socials en les interaccions amb els altres.

Una altra concepció de les habilitats socials és la dels autors que consideren que es tracta de la conducta que permet a una persona actuar segons els seus interessos, objectius i capacitats. El concepte d'habilitat social d'Ellis i Whittington (1981) té a veure amb el fet de saber adaptar-se a la situació per aconseguir èxit, de manera que s'introdueix la idea de respondre sent flexible.

En aquest mateix grup d'autors hi ha els que consideren les habilitats socials com la capacitat d'actuar coherentment amb el rol que els altres esperen. Destaca Anaya (1991), que defineix l'habilitat social com la capacitat d'actuar coherentment respecte del rol que els altres esperen.

Altres autors, com Pelechano (1989), consideren les habilitats socials com conductes que s'encaminen a aconseguir un reconeixement social per part dels altres i que són eficaces per exercir control personal i poder influir en els altres.

El tercer gran bloc està representat per autors que opinen que les habilitats socials són conductes desenvolupades per un subjecte en un context interpersonal i social. Per poder-se adequar a la situació,

aquestes habilitats són comportaments adquirits i apresos. Destaquen autors com McFall (1982), que considera les habilitats socials com conductes determinades d'una persona per poder dur a terme una tasca dependent de la situació.

Mischel (1973, 1981) conceptualitza les habilitats socials com els processos cognitius en la interacció de l'individu amb l'ambient. Així, inclouen les competències cognitives, les estratègies de codificació i els constructes personals, juntament amb les expectatives, els valors subjectius dels estímuls i els sistemes i plans d'autoregulació.

Es pot apreciar una manca de consens i de clarificació que dificulta als professionals de l'àmbit educatiu definir el terme d'habilitats socials. Es considera oportú il·lustrar un quadre de Paula (2000) explicatiu i comprensiu dels aspectes més significatius que recullen diferents autors en les seves definicions, segons si es fa referència al contingut del constructe, a les conseqüències del comportament o a les característiques de les habilitats socials, tal com s'ha comentat anteriorment.

Quadre 7: Aspectes més significatius considerats en les diferents definicions segons el contingut del constructe, les seves conseqüències i les seves característiques.

REFERENCIA AL CONTENIDO DE LAS HABILIDADES SOCIALES	* Autores que lo representan
Conducta que permite a una persona expresar sentimientos	Alberti y Emmons (1978) Hersen y Bellack (1977) Rich y Schroeder (1976) Rimm (1974)
Conducta que permite a una persona expresar opiniones, actitudes....	Caballo (1993) McDonald (1978)
Conducta que permite a una persona ejercer derechos personales sin negar los derechos de los demás	Alberti y Emmons (1978) Caballo (1993)
Respecto a los sentimientos, opiniones, derechos...de los demás	Alberti y Emmons (1978) Caballo (1993) Gil, F (1993) Philips (1978)
REFERENCIA A LAS CONSECUENCIAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES	* Autores que lo representan
Conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, sus objetivos y capacidades	Alberti y Emmons (1978) Gil (1993) Hargie, Saunders y Dickson (1981) Rinn y Markle (1979)
La capacidad de actuar coherentemente con el rol que los demás esperan de uno	Anaya (1991)
Resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas	Caballo (1993)
Interactuar de un modo personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficiosos para los demás	Combs y Slaby (1977) Philips (1987)
Destrezas necesarias para producir una conducta que satisfaga los objetivos de una tarea determinada	García Vilamisar, D.A. (1990)
Conductas que se orientan a la obtención de distintos tipos de reforzamiento, tanto del ambiente (consecución de los objetivos materiales o refuerzos sociales) como autoreforzos	Gil, F. (1993) Gresham (1982) Hersen y Bellack (1977) Kelly, J (1982) Libet y Lewinstohn (1973) Monjas (1993) Pelechano (1989) Philips (1978) Rich y Schoroeder (1976) Rinn y Markle (1979)
Respuestas que se demuestran efectivas	Gresham (1982)
Efectividad de los objetivos	Linehan (1984)
Efectividad en la relación y efectividad en el respeto a uno mismo	Linehan (1984) Philips (1978)
Interactuar de un modo aceptado o valorado socialmente	Combs y Slaby (1977) Gil, F. (1993) Pelechano (1989)
REFERENCIA A LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES	* Autores que lo representan
Conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal y social	Caballo (1993) Combs y Slaby (1977) Kelly, J (1982) McFall (1982) Monjas (1993) Phillips (1978) Rich y Schoroeder (1976) Rinn y Markle (1979)
Adecuación a la situación	Caballo (1993) Gil, F. (1993) Gresham (1982)
Comportamientos adquiridos y aprendidos	Monjas (1993)
Conductas aprendidas y que , por tanto, pueden ser enseñadas	Gil, F. (1993) Hargie, Saunders y Dickson (1981) Kelly, J (1982)
Estas conductas deben estar bajo el control de las personas	Gil, F. (1993) Hargie, Saunders y Dickson (1981) Pelechano (1989)
Flexibilidad y versatilidad conductual	Gil, F. (1993)
Conductas específicas y observables de una persona	McFall (1982) Monjas (1993) Rinn y Markle (1979)

Font: Paula (2000: 28-29)

Per tant, les habilitats socials (de l'anglès *social skills*) són les capacitats o destreses específiques que es necessiten per executar competentment una tasca. Les habilitats socials es refereixen a estratègies seleccionades per la persona i els nivells d'habilitat que demostra pel que fa a les demandes de diverses situacions i a les tasques socials trobades en situacions diàries.

La competència social té un sentit més ampli i comprèn més elements; les habilitats socials s'han d'incloure com un element essencial per al desenvolupament de la competència social.

En resum, s'entenen les habilitats socials com un conjunt de comportaments interpersonals, de capacitats o destreses socials específiques que són adquirides. Són necessàries per interactuar i relacionar-se amb els adults o entre iguals de manera efectiva.

2.3.2. Classificació de les habilitats social

Són diverses les veus (Kelly, 1987; Gil, 1984; Segura, 2002; entre d'altres) que han fet notar que les competències socials estan formades per un conjunt de conductes desenvolupades per un individu que, en un context interpersonal, expressa sentiments, opinions i actituds de manera adequada a la situació.

Segons el Consell Superior d'Avaluació (2003), aquestes conductes es poden agrupar en les habilitats següents:

1. Habilitats per promoure el coneixement personal (autoconeixement) i dels altres.

- 1.1. Identificar les qualitats i sentiments d'un mateix i dels altres.
- 1.2. Expressar qualitats i sentiments d'un mateix i dels altres de manera ajustada.

2. Habilitats per desenvolupar empatia

- 2.1. Identificar i representar diferents papers o rols socials i estats anímics dels altres (comprentent l'altre i posant-se al seu lloc).
- 2.2. Reflexionar i valorar les conseqüències d'una conducta no empàtica.

3. Habilitats pel desenvolupament d'una competència comunicativa eficaç.

- 3.1. Expressar i respectar opinions, idees i sentiments d'un mateix i dels altres.
- 3.2. Habilitats d'escolta activa.

3.3. Respectar torns de paraula.

3.4. Utilitzar de manera eficaç habilitats comunicatives verbals i no verbals.

4. Habilitats per desenvolupar l'assertivitat.

4.1. Exposar de manera clara i raonada les idees, posicions i objectius d'un mateix

4.2. Defensar els drets d'un mateix.

4.3. Respectar els drets dels altres.

5. Habilitats per a la presa de decisions.

5.1. Analitzar i valorar la informació.

5.2. Distingir alternatives possibles i valorar-les.

5.3. Presa de decisions.

5.4. Valorar i fer el seguiment de les decisions i actuacions.

6. Habilitats per a la pràctica del diàleg i de la negociació per arribar a acords com a manera de resoldre conflictes personals i socials.

El llistat d'habilitats que s'acaba d'exposar, juntament amb les competències bàsiques dins de l'àmbit social (citades anteriorment), serviran de referent per situar les categories i els criteris que es volen observar a la part empírica d'aquesta tesi.

2.4. Altres termes relacionats amb habilitats socials i competència social

Relacionats amb aquests dos conceptes n'hi ha d'altres, com ara l'assertivitat, el comportament adaptatiu, les competències socioemocionals o emocionals i la competència comunicativa.

2.4.1. Assertivitat

Wolpe (1958) va fer ús per primera vegada d'aquest terme i el definí com l'expressió adequada, dirigida a una altra persona, de qualsevol emoció que no sigui resposta d'ansietat. També es van fer

servir els conceptes d'assertivitat d'elogi, reforçar de l'interlocutor o fer elogis de les accions dels altres de manera efusiva.

El terme assertivitat va dominar en la literatura conductual durant dues dècades (1958-1978), però tenia l'inconvenient que sovint era confós per agressivitat i, popularment, s'associava amb l'atreviment social. D'aquesta manera, a finals dels setanta aquest vocable va ser substituït per un altre de més apropiat: habilitats socials.

L'assertivitat es planteja com una de les habilitats socials que la persona hauria de tenir en el seu repertori conductual per relacionar-se adequadament amb les persones del seu entorn. D'aquesta manera el terme d'habilitat social es converteix en un concepte més ampli, del qual la conducta assertiva forma part. En concret, l'assertivitat reuneix les conductes i els pensaments que permeten a cadascú defensar els seus drets sense agredir els altres.

Actualment, l'assertivitat es considera un comportament de defensa dels drets i opinions personals i de respecte als drets i a l'opinió dels altres. La gran majoria d'autors integren l'assertivitat dins d'un concepte més ampli d'habilitats socials (Caballo, 1986).

Per a Díaz-Aguado (2004, 2005), Garrido (1998), Roche (1995) i Segura (1998, 2003), el desenvolupament de la competència social ha d'incloure l'assertivitat.

L'entrenament en assertivitat afavoreix la integració en el grup i la canalització de l'agressivitat; ajuda a evitar conductes inadequades; i contribueix a l'ajust psicosocial potenciant els recursos personals per expressar sentiments. Perquè una conducta s'entengui com a assertiva cal fer èmfasi a treballar aspectes de la comunicació no verbal com el contacte visual, la postura corporal, la distància interpersonal, l'expressió de la cara, el ritme a l'hora de parlar i el to de veu.

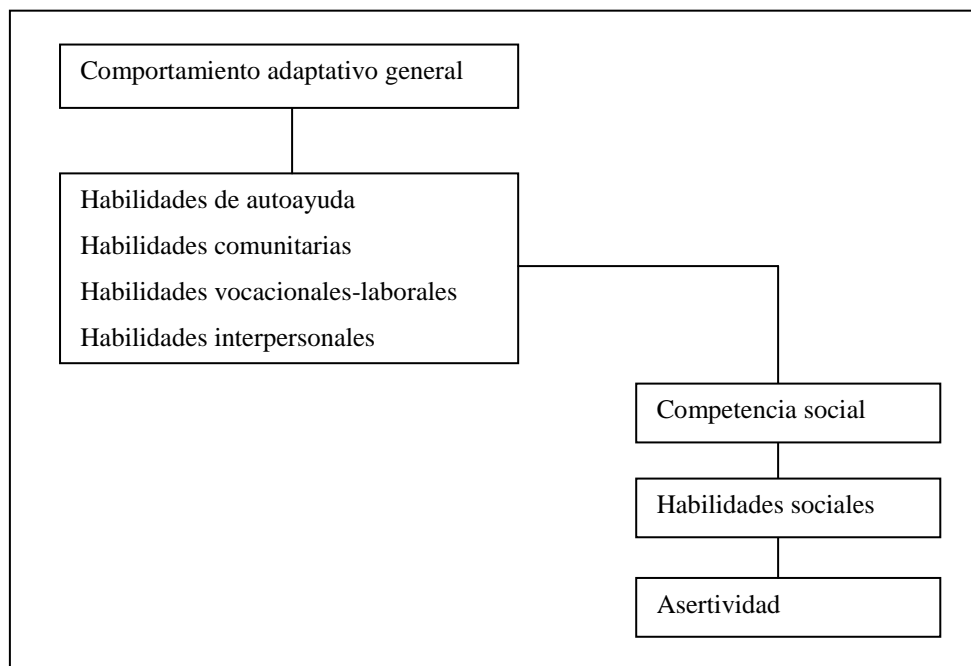
L'aprenentatge d'aquest comportament és un dels objectius que es proposen aconseguir els programes d'habilitats socials. Segons Monjas i González (2000), l'assertivitat és un concepte restringit, una àrea molt important que s'integra dins del concepte més ampli de les habilitats socials. La conducta assertiva és un aspecte de les habilitats socials perquè fa referència a la manera d'interactuar.

En síntesi, es pot dir que l'assertivitat és la conducta interpersonal que implica un estil de relació determinat, que no és passiu ni agressiu. Es considera l'assertivitat com una habilitat social concreta que es refereix a la defensa dels drets, opinions i sentiments d'un mateix, i al respecte dels drets i opinions dels altres. La persona assertiva és expressiva socialment i emocionalment, se sent bé amb ella mateixa i té confiança en ella mateixa. Això fa que pugui arribar a aconseguir els seus objectius sense ferir els altres i respectant els drets de tots, inclosos els seus.

2.4.2. Comportament adaptatiu

Des del punt de vista darwinista, s'entén el comportament adaptatiu com tota resposta de l'organisme dirigida a l'ambient amb l'objectiu d'adequar-se a les condicions d'aquest i augmentar les possibilitats de supervivència (Darwin, 1859). Des d'una perspectiva psicològica i social, el comportament adaptatiu només té sentit segons les demandes del sistema al qual pertany la persona, per tant el dinamisme entre l'ambient en què es troba i els aspectes psicològics que la caracteritzen li confereixen un paper constructivista en el procés d'adaptació.

Quadre 8: Nivell de concreció del comportament social



Font: Paula (2004: 38), Monjas (1994)

2.4.3. Competències emocionals o socioemocionals

Són diverses les veus que volen definir aquest constructe. Salovey i Mayer van ser els primers a utilitzar el terme intel·ligència emocional, que van definir inicialment com una habilitat per utilitzar els sentiments i distingir-los i fer servir la informació per conduir el comportament i el pensament. En les seves paraules, s'entén per intel·ligència emocional: “*La habilidad para manejar los sentimientos y emociones propios y de los demás, de discriminar entre ellos y de utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción-pensamiento y comportamiento- de uno mismo y la de los demás*” (Salovey i Mayer, 1990: 189).

Salovey i Sluyter (1997) identifiquen cinc dimensions bàsiques en les competències emocionals: cooperació, assertivitat, responsabilitat, empatia i autocontrol. Aquestes dimensions se solapen amb el concepte d'intel·ligència emocional de Goleman (1996), tal com es veurà més endavant.

Altres autors destacables pel que fa al concepte d'assertivitat són Saarni (1997, 1998, 1999, 2000), Graczyk et al. (2000), ISBE⁵ (2006) i CASEL⁶ (2006), entre d'altres.

Segons Saarni (2000), la competència emocional es relaciona amb la demostració d'autoeficàcia a l'hora d'expressar emocions en les transaccions socials. La competència emocional madura comporta valors ètics significatius de la cultura de cadascú.

Bar-On (2000) entén la intel·ligència emocional com una capacitat no cognitiva, unes competències i habilitats que tenen poder d'influència en l'afrontament de l'ambient. Aquest afrontament amb èxit observat en la relació amb els individus i amb l'ambient és conseqüència d'una capacitat que se centra a comprendre, ser conscient, controlar i expressar les emocions d'una manera adequada, la qual cosa depèn de les característiques de la personalitat.

Aquest autor defineix la intel·ligència emocional com un creuament de competències socials i emocionals interrelacionades, d'habilitats i de facilitadors que determinen la manera com la persona s'expressa i es comprèn a ella mateixa i als altres, la manera com s'hi relaciona i la manera com afronta les demandes de la vida quotidiana.

Les capacitats emocionals, segons Bar-On, es poden dividir en dos tipus que s'interrelacionen: competències bàsiques i competències facilitadores.

Les competències bàsiques es basen en deu factors indispensables per a la intel·ligència emocional: l'autoconsciència emocional, l'autoavaluació, l'empatia, les relacions socials, l'assertivitat, l'afrontament de pressions, l'anàlisi de la realitat, la flexibilitat, el control d'impulsos i la solució de problemes.

D'altra banda, les capacitats facilitadores es componen dels cinc elements següents: optimisme, alegria, independència emocional, autorealització i responsabilitat social (Bar-On, 2000).

⁵ ISBE: Illinois State Board of Education.

⁶ CASEL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.

Bisquerra (2007) entén les competències emocionals com el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per comprendre, expressar i regular de forma apropiada els fenòmens emocionals. Inclouen la consciència emocional, el control de la impulsivitat, el treball en equip, el fet de saber tenir cura d'un mateix i dels altres, etc. Això facilita el fet de desenvolupar-se millor en les diverses circumstàncies de la vida, com els processos d'aprenentatge, les relacions interpersonals, la resolució de problemes o l'adaptació al context.

Segons Bisquerra (2002), es poden distingir dos grans grups de competències socioemocionals:

- Les capacitats d'autoreflexió: identificar les emocions d'un mateix i regular-les de manera adequada.
- L'habilitat de reconèixer allò que els altres pensen i senten: les habilitats socials, l'empatia, la comprensió de la comunicació no verbal, etc.

Per concloure, en aquesta tesi es comparteix amb Bisquerra (2003) la idea que les habilitats socioemocionals constitueixen un conjunt de competències que faciliten les relacions interpersonals. Les relacions socials estan formades per emocions. L'escola i la capacitat d'empatia obren les portes a actituds prosocials que se situen als antípodes d'actituds, xenòfobes o sexistes, que tants problemes socials poden ocasionar. Aquestes competències socials predisposen a la constitució d'un clima social favorable al treball en grup productiu i satisfactori.

2.4.4. Competència comunicativa

El llenguatge i les capacitats de comunicació són de gran importància per a l'infant. En efecte, per poder construir relacions socials i interactuar amb altres persones, s'han de dominar recursos bàsics tant de la comunicació verbal com de la no verbal.

Cal tenir presents alguns aspectes d'aquesta competència. Les habilitats de comunicació no verbals poden variar segons els valors i usos socials, és a dir, segons el context cultural on es produeixi la comunicació. També és necessària una gran capacitat de comprensió del llenguatge i un ampli vocabulari que ajudarà a controlar diferents tipus de conversa.

Hymes (1971) fou un dels primers autors a parlar de competència comunicativa. Va transmetre la idea que aquesta competència es relaciona amb el fet de saber quan parlar i quan no, i saber de què parlar, amb qui, on i com.

El Marc Comú Europeu (2001) de referència per les llengües parla de competències comunicatives de la llengua, que inclouen les competències lingüístiques, sociolingüístiques i pragmàtiques, i alhora s'integren en competències generals de la persona, que són les següents: saber, saber fer, saber ser i saber aprendre.

2.4.5. Intel·ligència emocional

El terme intel·ligència emocional es refereix a la capacitat de sentir, entendre, controlar i modificar estats emocionals d'un mateix i dels altres. Tenir intel·ligència emocional significa saber dirigir les emocions i equilibrar-les. Destaca en aquest punt el psicòleg Edward Thorndike (1920), que va definir la intel·ligència emocional com l'habilitat de comprendre i dirigir els altres sàviament en les relacions humanes.

Sternberg (2000) coincideix amb Thorndike (1920) en el fet que la intel·ligència social és diferent de les habilitats acadèmiques, perquè constitueix un element essencial que permet a la persona afrontar adequadament cada dia.

Segons Goleman (1996), es poden resumir les intel·ligències emocionals en cinc competències principals: el coneixement de les emocions d'un mateix, la capacitat de controlar les emocions, la capacitat de motivar-se un mateix, el reconeixement de les emocions dels altres i el control de les relacions.

Es pot dir que la intel·ligència emocional és una habilitat que té a veure amb la capacitat de motivar-se a un mateix, perseverar davant les frustracions, controlar els impulsos, regular els estats ànims, prendre decisions, empatitzar amb els altres i confiar en els altres.

Com a conclusió d'aquest apartat, és convenient establir una relació entre els diferents termes definits anteriorment. Els processos que componen la competència social són cognitius, socioafectius i emocionals. La competència social es relaciona amb l'assertivitat, perquè expressar opinions respectant els altres ajuda a desenvolupar la competència social. Es vincula també amb la intel·ligència emocional i la competència emocional, perquè l'autoregulació d'emocions és una habilitat clau per a l'èxit en tota relació social. Per acabar, la competència comunicativa, tant verbal com no verbal, té molta importància en les interaccions socials.

2.5. Educació, Educació Física, currículum i competència social

2.5.1. Importància de la competència social en la vida

Són nombroses les veus d'autors que parlen de la importància d'adquirir la competència social. Aquesta competència implica ser capaç de posar-se en el lloc de l'altre, acceptar les diferències, ser tolerant i respectar els valors, les creences, les cultures i la història personal i col·lectiva dels altres.

El document de la Unesco-Cepal (1991) va palesar la necessitat de formar un futur ciutadà que pogués participar en les diferents instàncies socials i polítiques, amb capacitat per treballar amb equip i amb un pensament obert i tolerant.

Tedesco (1995) proposa que l'escola desenvolupi la capacitat d'adaptar-se a noves situacions; el sentit de responsabilitat i la disciplina personal; el sentit de decisió i el compromís; la iniciativa, la creativitat i l'esperit de la professionalitat; el civisme i el sentit de servei a la comunitat.

Aquests objectius coincideixen amb propostes com les de Savater (2000) i Camps (1998), autors que han pensat, des de la teoria dels valors, les noves funcions de l'escola. Savater (2000) afirma que l'autonomia, la cooperació, la participació ciutadana i la solidaritat són les pautes per a la ciutadania.

Al seu torn, Camps (1998) considera que l'educació no només ha de proposar la instrucció en matèries, sinó també la formació de persones.

Tots dos autors aporten conceptualitzacions sobre autonomia, cooperació, participació, solidaritat, igualtat i tolerància, cada un a partir de la seva perspectiva teòrica. Ambdós convergeixen en la necessitat d'una ètica civil que fonamenti un diàleg constructiu i crític sobre què cal ensenyar als nens i joves.

Recollint el plantejament de Tedesco (1995) en el Pacte Educatiu, es constata que l'escola, en ser part dels processos de socialització primària, estaria generant pautes perquè l'autonomia, la cooperació, la solidaritat, la justícia i la tolerància es posin de manifest. Tanmateix, la figura del mestre com a model pot afavorir o posar traves a les manifestacions de les competències socials.

Pozo (1999) considera que les habilitats socials no s'adquireixen com a producte de la interacció individual amb altres objectes i persones, sinó que s'adquireixen com a conseqüència de la pertinença a certs grups socials. Aquest autor dóna importància a la teoria de l'aprenentatge social cognitiu de Bandura. Considera que el procés de modelatge es produeix de manera continuada al llarg de la vida.

L'enfocament conductual amb què s'abordava originàriament l'adquisició de les habilitats socials ha estat abandonat i s'ha adoptat un enfocament cognitiu, centrat en la formació i el canvi de representacions socials (Camps 1998).

Com a conseqüència de tot el que s'ha esmentat, en les interaccions que ocorren en els espais institucionals formals o no formals es produeix la formació de les representacions socials d'autonomia, cooperació, participació, solidaritat, igualtat i tolerància, que s'expressaran en forma de competències socials en els diferents espais educatius.

En síntesi, les competències socials són les habilitats necessàries per a la convivència en la part social i afectiva i per a l'exercici de la ciutadania (Marina, 2007).

L'escola constitueix un catalitzador de necessitats: es tracta de preparar els joves no només en la democràcia i convivència sinó també en el saber ser i saber actuar com a ciutadans.

Pere Vergés (1938) pretenia amb la seva pedagogia crear un escola on cada alumne formés part d'aquesta societat, educant-los de petits amb responsabilitats i càrrecs. En aquest sistema, mitjançant els colors, cada grup escollia els seus líders i exercien democràticament en assembles i votacions. Per a aquest autor, l'escola era com una petita societat on cadascú jugava un paper molt important. La seva filosofia d'escola era ensenyar els alumnes a viure i conviure en una societat democràtica. Per a Pere Vergés, s'hauria de poder crear dins l'escola una ciutat ideal, on cada alumne fos un ciutadà que exercís uns drets i uns deures significatius i tingués una responsabilitat, tot relacionat amb el fi superior, que seria la col·lectivitat. D'aquesta manera, l'individu passaria harmònicament del grup familiar a la classe, de la classe a l'escola i de l'escola a la ciutat.

En aquesta línia, tal com s'ha comentat anteriorment, el projecte de l'Organització per la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE, 2005) de Definició i Selecció de Competències (DeSeCo, 2003) entén que la competència social és una competència bàsica per garantir la participació activa de l'individu en la societat, la capacitat de saber-se ajustar adequadament a les demandes noves i l'habilitat d'interactuar en grups heterogenis. Aquesta competència es relaciona amb la capacitat de mantenir bones relacions amb els altres, la capacitat de cooperar i la capacitat de resoldre conflictes (OCDE, 2005).

Són diverses les veus que parlen de la relació que hi ha entre competència social i adaptació social, acadèmica i psicològica, tant en la infància com a la vida adulta (Reid, Mark, Fetrow i Stoolmiller, 1999).

Una competència social adequada durant la infància està associada amb èxits socials i escolars superiors i amb un ajust personal i social tant en la infantesa com a la vida adulta.

2.5.2. Importància de la competència social en el currículum de primària

Un dels referents significatius en l'àmbit escolar és el Decret 142/2007 juntament amb el Decret 119/2015, que estableix l'ordenació dels ensenyaments a l'educació primària i justifica la importància d'un currículum de caire competencial. Anteriorment s'ha fet un petit esment del terme partint d'aquesta font legislativa, que ara es desglossarà més a fons.

Es tracta d'un decret sobre la competència social, entesa com una de les competències bàsiques que els alumnes han d'assolir en finalitzar l'etapa educativa.

Aquesta competència fa possible comprendre la realitat social en què es viu, cooperar, conviure i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, així com contribuir a millorar aquesta societat.

La competència social integra coneixements, habilitats i actituds que permeten participar, prendre decisions, triar com comportar-se en determinades situacions i responsabilitzar-se de les eleccions i decisions adoptades. Així, la competència social pren com a referència un model de persona actiu en la construcció d'una societat democràtica i solidària, i comprometès a contribuir en la millora d'aquesta societat.

Globalment, la competència social té a veure amb la capacitat d'utilitzar el coneixement sobre l'evolució i organització de les societats i sobre els valors del sistema democràtic, així com utilitzar el judici moral per triar i prendre decisions i exercir activament i de manera responsable els drets i deures de la ciutadania.

Entre les habilitats que tenen relació amb aquesta competència destaquen: conèixer-se i valorar-se; saber comunicar-se en distints contextos; expressar les pròpies idees i escoltar les alienes; ser capaç de posar-se en el lloc dels altres; prendre decisions en els diversos nivells de la vida comunitària; valorar les diferències i reconèixer la igualtat de drets entre els diferents col·lectius; practicar el diàleg i la negociació per arribar a acords com a forma de resoldre els conflictes, tant en l'àmbit individual com social.

La dimensió ètica de la competència social suposa ser conscient dels valors de l'entorn, avaluar-los i reconstruir-los afectivament i racionalment per crear un sistema de valors propi i comportar-se coherentment amb aquests valors a l'hora d'afrontar una decisió o un conflicte. Això implica que una posició personal no és ètica si no està basada en el respecte envers principis o valors universals com els que recull la Declaració dels Drets Humans (1948).

També formen part d'aquesta competència les habilitats socials que permeten saber que els conflictes de valors i interessos intervenen en la convivència, resoldre'ls amb actitud constructiva i prendre decisions amb autonomia.

En síntesi, es tracta de comprendre la realitat en què és viu, afrontar la convivència i els conflictes emprant un judici ètic basat en els valors i les pràctiques democràtiques, i exercir la ciutadania, actuant amb criteri propi, contribuint a la construcció de la pau i la democràcia, i mantenint una actitud constructiva, solidària i responsable davant el compliment dels drets i les obligacions.

Concretament, en l'àrea de l'Educació Física desenvolupa la competència social centrada en les relacions interpersonals mitjançant l'adquisició de valors com el respecte, l'acceptació o la cooperació, que seran transferits a les activitats concretes (jocs, danses, activitats recreatives, esports, etc.). Les possibilitats expressives del cos i de l'activitat motriu potenciaran la creativitat i l'ús dels llenguatges corporals per poder transmetre sentiments i emocions que facin més humà el contacte personal.

La competència comunicativa està molt relacionada amb la competència social, ja que els alumnes, per poder ser competents en un entorn social, han de saber expressar i comunicar molt bé allò que defensen o volen aconseguir, tal com s'ha destacat anteriorment.

Per assegurar que els alumnes assoleixen aquest competència social, cal que es correlacionin directament els criteris d'avaluació de l'àrea d'Educació Física amb l'esmentada competència.

2.5.3. Importància de la competència social en l'Educació Física

Un component notable en l'Educació Física té a veure amb el que s'anomena domini socioafectiu o actituds, tant pel que fa a la responsabilitat individual, com a la relació amb els altres i al respecte a l'entorn (Chavarria, 2003).

En aquest sentit, es posa èmfasi en la comunicació i les relacions interpersonals. El grup d'estudi patrocinat per l'associació *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance* (AAPHERD), coordinat per Jewet, havia destacat que una de les fites del moviment era la relació amb

els altres, o sigui de la persona en el món social. Això vol dir la comunicació, que inclou l'expressió, la clarificació d'altres formes de comunicació i la simulació; la interacció grupal, que inclou el treball en equip, la competició i el liderat; i la implicació cultural, que inclou la participació, l'apreciació del moviment i la comprensió cultural.

Així, doncs, per poder treballar tots aquests continguts és té molt present la competència social perquè està íntimament vinculada a l'acció, el moviment, la comunicació i les relacions personals.

S'entén que hi ha una transferència entre la competència social treballada en l'àrea d'Educació Física i en altres àrees amb el desenvolupament personal, la vida social i la inserció laboral, tal com s'ha comentat anteriorment.

L'àrea d'Educació Física contribueix de manera essencial al desenvolupament de la competència social, atès que les característiques d'aquesta àrea, sobretot les relatives a l'entorn on es desenvolupa i a la dinàmica de les classes, fan que sigui propícia per a l'educació de les habilitats socials, quan la intervenció educativa incideix en aquest aspecte.

Les activitats físiques i sobretot les que es fan de manera col·lectiva són un mitjà eficaç per facilitar la relació, la integració i el respecte, alhora que contribueixen al desenvolupament de la cooperació i la solidaritat. L'Educació Física ajuda a aprendre a conviure, sobretot pel que fa a l'elaboració i acceptació de regles per al bon funcionament col·lectiu, des del respecte a l'autonomia personal, la participació i la valoració de la diversitat.

Les activitats dirigides a adquirir unes habilitats motrius determinades requereixen la capacitat d'assumir les diferències així com les possibilitats i limitacions d'un mateix i dels altres. El compliment de les normes que regeixen els jocs contribueix a fomentar l'acceptació dels codis de conducta per a la convivència. Les activitats físiques competitives poden ser una font de conflictes, en la resolució dels quals és necessària la negociació, basada en el diàleg (Segura, 1998). Dins de l'àrea d'Educació Física es contribueix a conèixer la riquesa cultural mitjançant la pràctica de diferents jocs i danses on també és molt present la competència social.

Els estudis sobre el joc d'Ortega (1992, 1999, 2003) accentuen que l'activitat lúdica és una via privilegiada d'accés al coneixement i a la potencialitat interactiva, una font de vivència i d'aprenentatges dins l'etapa educativa. Constitueix una activitat molt important per adquirir certs aspectes bàsics per a la vida de les persones, com les conductes d'aferrament i de vinculació afectiva, les habilitats comunicatives i la capacitat de gestionar la llibertat i la presa de decisions, així com de desenvolupar el pensament creatiu. L'activitat lúdica permet a l'infant posar en pràctica les competències necessàries per preparar-se per a la vida en societat.

Altres èpoques s'enfatitzava el comportament observable de la competència, els nous models curriculars volen donar resposta a una movilització d'habilitats pràctiques, coneixements, motivació, valors ètics, actituds, emocions i altres comportaments socials i de comportament per aconseguir una acció eficaç (European Commission, 2004; OCDE, 2005; Rychen, D. i Hersh, L. 2006, Escamilla, A.,2008). L'Educació Física és un marc ideal per poder desenvolupar tot això.

2.6. Avaluació de les competències socials

2.6.1. Què s'entén per avaluació?

Com s'ha dit anteriorment, l'interès en l'estudi de les competències socials d'aquesta tesi se centra a construir una eina que esdevingui útil per poder avaluar la presència d'aquestes competències des de l'àrea d'Educació Física.

L'avaluació té una importància vital per a la millora de la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge. Els canvis en educació, en les teories de l'ensenyament-aprenentatge i en la didàctica impliquen canvis en la manera d'entendre i aplicar l'avaluació.

Segons Blázquez i altres (2010), avaluar vol dir jutjar, donar valor a alguna cosa. Actualment l'avaluació no significa un fenomen puntual que tanca l'aprenentatge, sinó que és un procés continu que acompanya l'alumne en tot el seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

En l'àmbit de l'Educació Física, s'acostumen a avaluar les modificacions, les transformacions i les noves capacitats que adquireixen els alumnes.

Segons Hernández i Velázquez (2004), avaluar implica dur a terme un conjunt d'accions encaminades a obtenir informació significativa amb el fi de fer possible l'elaboració d'un judici de valors i, si s'escau, una presa de decisions sobre els diferents elements i factors que configuren i interactuen en el sistema educatiu.

Per avaluar és necessari disposar d'alguna font d'informació i d'alguns criteris d'avaluació. Eisner (1998) manifesta que l'avaluació ajuda a veure allò que està ocult. Per fer-ho visible, cal buscar evidències o indicis.

A la Figura 1, Castelló (2009) permet organitzar les diferents formes d'avaluació que recullen la majoria d'autors i treballs sobre aquest tema. Per una banda, l'eix procés-producte fa referència a situacions d'avaluació en les quals interessa recollir el resultat de l'aprenentatge. Per l'altra, l'eix del referent acadèmic indica si les activitats que es proposen per avaluar tenen com a referent els continguts acadèmics i per tant només tenen sentit en el si de la classe o si, ben al contrari, les activitats d'avaluació són similars a les que els estudiants trobaran en la vida real.

De la combinació dels dos eixos sorgeixen quatre tipus d'avaluació que no són excloents. Cal decidir com es vol que sigui l'avaluació i garantir coherència amb els objectius i les competències que es volen ensenyar.

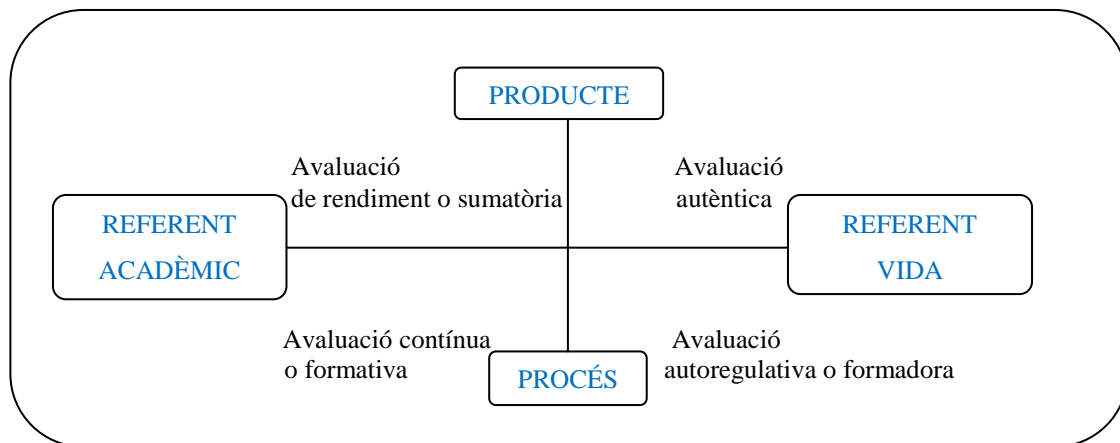


Figura 1: Formes d'avaluació (Castelló, 2009:4)

1. *Avaluació de rendiment o sumatòria.* La finalitat d'aquesta avaluació és garantir que la informació transmesa durant un temps ha estat assimilada per poder considerar superada la matèria i encarar nous continguts. En aquest tipus d'avaluació es busca el grau d'assoliment dels objectius proposats (criteris d'avaluació).

L'instrument més utilitzat solen ser proves amb diferents preguntes –obertes, semiobertes o tancades–, però també es poden plantejar mapes conceptuals, síntesis o resolucions de casos.

2. *L'avaluació formativa.* La finalitat bàsica d'aquesta avaluació és supervisar el procés d'aprenentatge que van fent els alumnes per poder introduir les modificacions oportunes en l'ensenyament. Serveix per saber com aprèn l'alumne i com estructura el coneixement. Informa a l'estudiant sobre la progressió del seu aprenentatge, és un element essencial de tot dispositiu d'avaluació en una formació per competències (Scallon, 2000).

Es pot utilitzar el diari com a eina d'avaluació. Cada nen recull en el seu diari el que ha fet i ha après en les sessions, així com el seu treball personal.

Cal que hi hagi informació sobre com es procedeix i per què, sobre allò que s'ha entès i sobre el que no s'ha entès, sobre els dubtes, etc.

3. *Avaluació autèntica (authentic assessment)*. La finalitat és assegurar que l'infant pot resoldre problemes similars als que trobarà en la vida quotidiana (Wiggins, 1989; Torrance, 1994).

La resolució de problemes que l'alumne es pot trobar al dia a dia és un exemple d'avaluació. També ho és l'ús de carpetes o dossiers en què el nen estableix un objectiu personal i recull evidències per demostrar que assoleix els objectius. Aquest instrument porta a terme una avaluació integral (Cisneros, 2008).

Aquesta avaluació és més holística, ja que evita presentar tasques que requereixin el desenvolupament d'una única habilitat, coneixement o actitud.

4. *L'autoavaluació autoreglativa o coavaluació*. L'objectiu és aconseguir que el nen aprengui, a més dels continguts propis de la matèria, els criteris que li permetran prendre decisions ajustades durant la seva tasca i autovalorar-se.

Pot servir qualsevol dels instruments abans esmentats.

Cada equip docent, segons les competències, objectius i continguts que es volen ensenyar, optarà per unes determinades activitats i un tipus d'avaluació. Es busca, així, un model d'avaluació holístic, integral i criterial basat en competències (Biggs, 2006).

Avui dia, els processos d'avaluació han de tenir en compte nous objectius i consideracions segons Blázquez (2009) com ara:

1. L'avaluació ha de prevenir fracassos i dificultats per assegurar una millora dels alumnes.
2. L'avaluació ha de facilitar que els infants utilitzin els seus coneixements i habilitats en situacions diverses.
3. L'avaluació ha d'ésser considerada com a causa d'aprenentatge; l'avaluació orienta el currículum, per tant genera un canvi en els processos d'aprenentatge.
4. Des d'una dimensió formativa l'avaluació ha de construir una oportunitat d'aprenentatge i s'ha d'utilitzar per promoure competències en tots els estudiants.

5. L'avaluació ha d'utilitzar una àmplia gamma de tècniques i instruments, tal com s'ha comentat anteriorment, i ha d'implicar agents diferents.
6. L'avaluació ha d'ésser coherent amb la resta d'elements i trobar-se integrada en el disseny formatiu.
7. L'avaluació ha d'ajudar els alumnes a ser més conscients del seu nivell, a conèixer els seus punts forts per poder potenciar-los i a saber quins punts febles han de corregir per poder fer front a futurs aprenentatges.

Es pot dir que avaluar és comprovar fins a quin punt s'han assolit els objectius previstos. Preveure les dificultats i els fracassos assegurant un millor seguiment dels alumnes. Facilitar que els alumnes utilitzin els seus coneixements i habilitats en situacions diverses. L'avaluació implica obtenir informació pertinent i suficient que es vol comprovar, i implica també analitzar i valorar aquesta informació, emetre judicis de valor i prendre decisions de millora. Ha de ser considerada com a causa dels aprenentatges, generar un canvi en els processos d'aprenentatge. Construir una oportunitat d'aprenentatge, i s'ha d'utilitzar per promoure competències entre els estudiants (Blázquez i Sebastiani, 2009).

Segons Sanmartí (2007), hi ha deu idees clau sobre l'aspecte d'avaluar per aprendre:

1. L'avaluació és el motor de l'aprenentatge, perquè en depèn tant el què i el com s'ensenya, com el què i com s'aprèn.
2. La finalitat principal de l'avaluació és la regulació tant de les dificultats i errors de l'alumnat com dels processos d'aprenentatge.
3. Amb l'error s'aprèn; s'ha de tendir a estimular l'expressió de l'error per poder detectar-lo, comprendre'l i facilitar-ne la seva regulació.
4. El més important és aprendre a autoavaluar-se. Per això, l'alumnat ha de conèixer els objectius d'aprenentatge i les estratègies de pensament i acció aplicables per donar resposta a les tasques plantejades, i alhora l'alumnat també ha de conèixer i fer-se seus els criteris d'avaluació.
5. A l'aula tothom avalua i regula tant mestres com professors, però l'avaluació-regulació més important és la de l'alumne.

6. La funció qualificadora i seleccionadora de l'avaluació també és important i dels seus resultats en depèn la qualitat de l'avaluació-regulació feta al llarg dels processos d'ensenyament aprenentatge.
7. L'avaluació només qualificadora no motiva, tret que es proporcionin a l'alumne criteris i instruments tant per comprendre els seus errors i superar-los com per reconèixer els seus èxits.
8. Cal diversificar els instruments d'avaluació. Han de ser múltiples i variats. Al seu torn, les estratègies per analitzar les dades i promoure la regulació han d'afavorir l'autonomia de l'alumnat.
9. L'avaluació externa dels aprenentatges pot ser útil per orientar l'ensenyament. Per això, és important que els instruments i mètodes d'avaluació aplicats promoguin pràctiques d'aula innovadores.
10. Avaluar és necessari per millorar l'ensenyament. L'avaluació ha de proporcionar informació que permeti jutjar la qualitat del currículum aplicat, amb la finalitat de millorar la pràctica docent i la teoria que la sustenta.

2.6.2. Avaluació per competències

Els canvis curriculars actuals requereixen una nova mirada envers l'avaluació, que esdevé fonamental per poder desenvolupar un currículum per competències i atendre a la diversitat. És per això que avui es pot afirmar que els canvis curriculars importants es concreten en canvis en l'avaluació. Si no canvia l'avaluació difícilment no canvia res. Per tant, una visió competencial de l'aprenentatge té en compte què, com, quan i per què s'avalua (Sanmartí, 2010).

El currículum actual que estableix els ensenyaments mínims a l'Educació Primària fixa uns criteris d'avaluació per cicles o cursos de l'educació bàsica que han de relacionar-se amb les competències i els objectius educatius. Per tant, cal que hi hagi un treball en equip per part del professorat si es vol ser coherent amb l'enfocament competencial. En les competències més transversals s'hauran de tenir en compte criteris més generals que permetin una visió de conjunt per aconseguir les competències desitjades. Aquesta visió la poden donar espais interdisciplinaris de cada centre o previstos al currículum com són els projectes interdisciplinaris a final de cada curs.

Cada docent haurà d'analitzar i triar les tècniques atenent als següents referents següents:

a) Tècniques d'observació:

Segons Casanova (2004), s'entén per observació l'examen atent que un subjecte fa sobre un altre o altres objectes, o sobre determinats objectes o fets, per arribar a un coneixement major d'aquests mitjançant l'obtenció de dades. L'observació és un procediment que permet obtenir informació utilitzant els sentits de l'observador (avaluador), per la qual cosa haurà d'utilitzar una sèrie d'instruments per enregistrar i valorar el que observat de manera precisa. Per afavorir l'observació, el docent haurà de propiciar situacions adequades, precisar allò que vol observar i elaborar una guia d'observació.

Tenbrink (2006) assenyala que no hi ha millor font d'informació sobre l'aprenentatge que les mateixes activitats d'aprenentatge.

b) Tècniques o procediments d'experimentació:

No sempre el docent pot enregistrar actuacions dels alumnes mitjançant observacions: En aquest cas necessita provocar una situació per obtenir determinats resultats de l'aprenentatge; necessita comprovar o posar a prova l'actuació de l'alumne. Per això haurà de seleccionar una mostra representativa dels aprenentatges i construir l'instrument que li permeti recopilar la informació.

Determinar el tipus d'instrument per recollir indicis o evidències depèn de la naturalesa del resultat d'aprenentatge que es vol captar. D'entre la diversitat d'instruments existents, se'n poden destacar quatre: llistes de control, escales descriptives o rúbriques, diari de classe i dossiers d'aprenentatge (en anglès portfolios). Es considera que aquests cobreixen les necessitats bàsiques per avaluar competències.

- Llistes de control: formades per frases que expressen competències, conductes, seqüències d'accions, etc., respecte de les quals l'avaluador n'indica la seva presència o absència, mitjançant l'observació. Segons Scallon (1988, p. 214), més que instruments d'avaluació són més aviat instruments d'observació. Posen de manifest l'aparició o no d'una acció concreta i, per tant, es poden reduir a fets molt específics i sobre els quals és relativament fàcil de pronunciar-se sobre ells. Exigeixen únicament un senzill judici senzill de "sí" o "no", o de "té

tal conducta” o no la té” és a dir manifestacions positives o negatives de la conducta, sense afegir-hi cap reflexió.

- Las escales rúbriques: elaborades a partir de dues consideracions: d'una banda prenent els criteris més importants per avaluar la situació escollida; de l'altra establint nivells o graus de consecució en relació amb cada criteri. Són guies de puntuació utilitzades en l'avaluació dels estudiants i descriuen les característiques específiques d'un producte, projecte o tasca en diferents nivells de rendiment, amb la finalitat d'aclarir el que s'espera del treball de l'alumne, de valorar-ne l'execució i de facilitar el *feedback* (Andrade,2005; Mertler,2001).
- Diari de classe: permet recollir les observacions que es refereix a les notes de camp que pren el docent des del seu pensament o experiència. Les notes de camp són escrits dels successos, anècdotes, impressions, etc que ocorren en l'acció docent i són captats per l'observació. És útil en l'avaluació formativa, qualitativa i integrada.
- Dossier d'aprenentatge o portfolio: eina que permet estimular l'autoavaluació. L'ús d'aquest dossier implica un procés de recollida, selecció, reflexió i projecció.

L'ordenació curricular de l'Educació Primària (Decret 119/2015) integra el concepte de competència dins del currículum, tal com s'ha dit, i fixa que l'adquisició de les competències per part de l'alumnat és el referent bàsic de l'acció educativa de cada equip docent de l'etapa. Aquesta visió competencial de l'aprenentatge comporta redefinir els objectius que es persegueixen des de totes les àrees, les matèries, els àmbits i les activitats escolars, així com seleccionar els continguts i les metodologies didàctiques més adients perquè l'alumnat assoleixi les competències bàsiques i reflexioni sobre què, com, quan i per què avaluar.

Avaluar competències és analitzar les demostracions dels estudiants davant d'una activitat plantejada (Sebastiani, 2009). No s'ha d'oblidar que s'educa ciutadans perquè siguin capaços de mobilitzar en un futur tots els recursos apresos davant de qualsevol activitat de la vida quotidiana, i s'adaptin així a la societat democràtica on es troben.

L'avaluació és una tasca del professor, però no sempre és el més apropiat per dur-la a terme. El docent sempre serà el responsable de tot el procés d'aprenentatge dels seus alumnes, però pot interactuar amb altres persones que podran aportar informacions interessants i profitoses (Brown i Glasner, 2007).

En tot cas, el docent responsable és el gestor d'aquestes fonts d'informació, i poder disposar de noves visions dels alumnes hauria de beneficiar i millorar els elements amb els quals pot fer una valoració més ajustada a la realitat del que està passant, i fer-ho de manera integral. En una concepció més evolucionada de l'avaluació, s'hi poden afegir altres persones com a elements de qualitat, per enriquir el procés avaluador (Sebastiani, 2009).

Avaluar per competències suposa cercar fórmules que no només pretenguin certificar o constatar el nivell adquirit, sinó que també, i sobretot, promoguin el desenvolupament de les competències.

El fet que l'avaluació també hagi d'estimular l'aprenentatge i hagi de contribuir a assolir-lo correspon a un enfocament centrat en l'alumne que requereix una coherència entre els objectius d'aprenentatge i els objectius d'avaluació. Així mateix, esdevé imprescindible utilitzar una retroacció constructiva continuada respecte de com progressen els aprenents.

Per tant, una de les idees més importants que es poden deduir de l'avaluació per competències és que emprar les mateixes activitats d'aprenentatge (on s'hagin d'aplicar els coneixements treballats) com a activitats d'avaluació és del tot natural i coherent, perquè situen l'estudiant en un requeriment competencial (d'aprenentatge i avaluació) que permetrà observar-lo de forma manifesta, i al mateix temps es pot intervenir en el procés d'ensenyament si l'alumne no assoleix els aprenentatges.

2.6.3. Avaluació de les competències socials

Es considera oportú per a la recerca clarificar no tan sols els termes de competència social i d'habilitats socials sinó també l'estudi de proves i mètodes d'avaluació utilitzats fins ara per poder quantificar aquests conceptes.

Hi ha un gran nombre d'instruments i de programes diversos relacionats amb les competències socials.

El punt de partida de l'avaluació de les competències socials ha estat el comportament inadequat. S'han elaborat diferents instruments de mesura pensats per a la població clínica, incloent-hi persones

amb alguna discapacitat o trastorn psicopatològic; per això en la majoria de casos s'ha partit de l'avaluació dels processos de socialització (Fernández-Ballesteros, 1995).

Dins del camp de la teràpia de conducta, les habilitats socials són el constructe amb més i més variats procediments d'avaluació (Caballo, 1993). Alhora, és un camp que va produint cada vegada més instruments nous, la qual cosa genera conflicte a l'hora de consensuar què i com avaluar. De fet, entre els diferents instruments que podem trobar, hi ha l'entrevista, els autoinformes, els tests psicomètrics, l'observació conductual, el *role-playing*... Malauradament, la manca de consens davant del concepte mateix de competència social provoca dificultats a l'hora d'avaluar-lo.

És oportú citar els diferents models per a l'avaluació a partir de l'esquema de Paula (2000).

Quadre 9: Models d'avaluació

<p>(a) <i>Modelo del análisis conductual aplicado (Skinner, 1953): E-R-C</i></p> <p>E= Estímulos externos R=Conductas manifiestas, respuestas C= Consecuencias externas</p>
<p>(b) <i>Modelo radical (Lindsey, 1961): E-R-K-C</i></p> <p>E= Estímulos externos R=Conductas manifiestas K=Contingencias de reforzamiento C= Consecuencias externas</p>
<p>(c) <i>Modelo de Kanfer y Phillips (1970): E-O-R-K-C</i></p> <p>E= Estímulos externos</p> <p>O= Variables genéticas, fisiológicas, neurológicas, bioquímicas y mecánicas</p> <p>R=Respuestas o conductas motoras, cognitivas y psicofisiológicas K=Contingencias de reforzamiento C= Consecuencias externas e internas</p>
<p>(d) <i>Modelo de Goldfried y Sprafkin (1974): E-O-R-C</i></p> <p>E= Estímulos prioritariamente percibidos</p> <p>O=Variables de autocontrol, autoevaluación, así como variables fisiológicas, genéticas, neurológicas y bioquímicas.</p> <p>R= Respuestas o conductas motoras, cognitivas y psicofisiológicas C= Consecuencias prioritariamente percibidas</p>
<p>(e) <i>Modelo de determinación recíproca de Bandura (1978):</i></p> <div style="text-align: center;"><pre>graph TD; P --> C; C --> P; P --> S; S --> P; C <--> S;</pre></div> <p>P= Condiciones de la persona fundamentalmente cognitivas S= Situación, fundamentalmente tal y como es percibida por la persona C= Conducta motora, cognitiva y psicobiológica</p>
<p>(f) <i>Modelo conductista paradigmático de Staats (1981)</i></p>

Font: Paula (2004: 96)

Per poder avaluar les competències socials no hi ha cap procediment, estratègia o tècnica que, *per se*, sigui capaç d'oferir una metodologia suficient. Per tant, cal disposar de diferents instruments per poder avaluar-les.

Cal destacar la presència d'una elevada generalitzabilitat entre avaluadors i entre mètodes, tal com s'ha destacat. Cal contrastar la informació amb diferents fonts (pares, mestres, iguals, la mateixa persona...) mitjançant la utilització de diverses estratègies (escales d'apreciació, observació directa, entrevistes, anàlisi de documentació...).

A continuació s'exposen una sèrie d'escales d'apreciació aplicades a la infància i a l'adolescència:

- Álvarez, Álvarez-Monteserín, Cañas, Jiménez, Ramírez i Petit (1990). *Habilidades de interacción social*. (Escala per a professors i per a pares.)
- Bursuck i Asher (1986). *Teacher Rating Scale* (Escala d'apreciació per a professors).
- Dodge, McClaskey i Fredman (1985). *The taxonomy of Problematic Social Situations Scale* (Taxonomia de situacions socials problemàtiques).
- Goldstein, Sprafkin, Gershaw i Klein (1984). *Questionari d'habilitats de l'aprenentatge estructurat*.
- Gresham i Elliot (1990). *Social Skills Rating System-Teacher (SSRT-T)* (Sistema de valoració d'habilitats socials). (També per a pares.)
- Hops, Walker i Greenwood (1979). *The Social Interaction Rating Scale (SIRS)* (Escala de valoració de la interacció social).
- Kohn (1977). *The Social Competence Scale* (Escala de competència social). (Per a nens.)
- Matson, Rotatori i Helsel (1983). *The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)* (Avaluació de les habilitats socials per a joves).
- Martínez Paredes (1992). En mares d'alumnes s'ha utilitzat el *Questionari d'aprenentatge estructurat de Goldstein*, en pares d'alumnes cecs i deficients visuals amb una adaptació a aquesta població específica (Vallés i Olivares, 1995).
- McGinnis, Goldstein, Sprafking i Gershaw (1984). *Teacher Skill Checklist* (Escala d'habilitats per a professors).
- Monjas (1992). *Cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS)*.
- Paula, I. (1999). *Escala de apreciación de las habilidades sociales en la infancia para el profesorado*.
- Pelechano (1979). *Escala de adaptación i hábitos sociales (AHS)*. (Els manuals es troben a Silva i López de Silva, 1976). Inicialment va ser construïda per a nens amb discapacitat, va

ser modificada i ampliada a “*Escalas de sociabilización escolar*” (*ESE-1* i *ESE-2*, per explorar aspectes positius i negatius).

- Reardon, Hersen, Bellack i Foley (1979). *Teacher Rating System* (Sistema de qualificació de professors).
- Silva i Martorell (1983). *Batería de socialización para profesores (BAS-1)*. És un conjunt d'escalas per avaluar dimensions de conducta social en l'àrea de les relacions entre companys. (*BAS-1* dirigida a professors i *BAS-2* a pares; n'hi ha una tercera versió dirigida a nens, *BAS-3* (Silva i Martorell, 1987).)
- Stephens (1978). *Social Behavior Assesment* (Avaluació del comportament social).
- Venn, Serwatka i Anthony (1987). *Scale of Social Development (SSD)* (Escala de desenvolupament social).
- Waskman (1984). *Waskman Social Skill Rating Scale (WSSRS)* (Escala d'apreciació d'habilitats socials).
- Walker, McConnell (1988). *The Scale of Social Competence and School Adjustment*. (Escala de competència social i ajust escolar).
- Wood, Michelson i Flynn (1978). *Informant Report of Youth's Behavior (CABS)* (Informe sobre la conducta dels joves). (Escala del comportament assertiu per a nens.)

Com a referents d'observació sistemàtica de la conducta interactiva en ambients naturals, destaquen:

- Asarnow (1983). *Social Behavior Coding System* (Codi d'observació de la conducta social).
- Clarke, McConnell, Walker, McCulloch & Walker (1984). *The Social Interaction Code (SIC)* (Codi d'interacció social).
- Díaz (1986, 1990). *Sistema de registro de la interacción con los compañeros*.
- Dunlop, Stoneman i Cantrell (1980). *Observación de interacciones*.
- Dygdon i Conger (1990). *The Behavioral Observation System for Social Interaction (BOSSI)* (Sistema d'observació conductual per a la interacció social).
- Equipo de evaluación de la integración (1987). *Escala de observación de la interacción social*.

- Guralnik i Groom (1988). *The Individual Social Behavior Scales* (Escala de comportament social i individual).
- Hops i Stevens (1978). *Procedures for Establishing Effective Relationship Skills (PEERS) Recording System* (Sistema de registre del programa PEERS, procediments per establir habilitats de relacions efectives).
- Kirschenbaum, Steffen i D'Orta (1978). *The Social Competence Classroom Behavioral Observation System (SCCBOS)* (Sistema d'observació conductual del comportament social a la classe).
- Michelson et al. (1987). Escala d'observació de les habilitats socials.
- Mize i Ladd (1990). *Classroom Interaction Coding System* (Sistema d'observació de la interacció a la classe).
- Monjas, Arias i Verdugo (1992). *Código de observación de la interacción social (COIS)*.
- Rubin (1981). *Free Play Behaviors Coding System* (Sistema d'observació de comportament de joc lliure).
- Trianes i Muñoz (1990). *Código de observación de la interacción en la clase*.
- Voeltz, Kishi i Brennan, (1981). *Social Interaction Observation System (SIOS)* (Sistema d'observació de la interacció social).
- Walter i altres (1989). *Peer Social Behavior (PSB) Observation System* (Sistema d'observació del comportament social amb iguals).

Alguns dels instruments d'autoinformes que enumera Monjas (1994) són els següents:

- Harter i Pike (1984). *Pictorial Scale of Perceived Competence and social Acceptance for Young Children* (Escala il·lustrada de competència percebuda i acceptació social per a nens).
- Matson, Rotatori i Helsel (1983). *The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters, Self-Report (MESSY)* (Avaluació de les habilitats socials per a joves).
- McGinnis et al. (1984). *Student Skill Checklist* (Llista d'habilitats per a l'alumne).
- Rathus (1973). *The Rathus Assertiveness Scale Revised for Children* (Escala revisada de l'assertivitat per a nens de Rathus). (Adaptada per a nens per Woods, Michelson i Flynn (1978).)

- Diverses adaptacions que s'han fet per a la població infantil de l'escala d'assertivitat de Rathus (1973) (*Rathus Assertiveness Schedule (RAS)*).
- Reardon, Hersen, Bellack i Foley (1979). *Self Report Assertiveness Test for Boys, SRAT-B* (Autoinforme d'assertivitat per a nens).
- Silva i Martorell (1983). *Batería de Socialización (BAS-3)*. (Autoavaluació.)
- Wood, Michelson i Flynn (1978). *Children's Assertive Behavior Scale (CABS)* (Escala de comportament assertiu per a nens autoinforme).
- Segura i Arcas (1998, 2002) a Mesa (2008). *Cuestionario para evaluar la asertividad:CEA*. Ha estat adaptat per a la població de primària i secundària a partir del *Children's Assertive Behavior Scale (CABS)* de Michelson i Wood (1982, 1987).

D'acord amb l'article 97 de la LEC (Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació), els centres exerceixen l'autonomia pedagògica, a partir del marc curricular establert en el Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, on es concreten les competències bàsiques, els continguts i els criteris d'avaluació.

Dins d'aquest marc de referència, el Departament d'Ensenyament ha impulsat l'elaboració de diversos documents per desplegar i concretar les competències associades a les diferents àrees del currículum. En concret, recentment el Departament ha publicat un document que correspon a les competències bàsiques de l'àmbit d'educació en valors (àrea de valors socials i cívics) per a l'educació primària.

Els continguts i competències que es presenten no només són responsabilitat d'aquesta àrea sinó que són una finalitat transversal de tota l'escola. Tanmateix, aquesta àrea concreta aporta el treball sistemàtic que permet conèixer i practicar els continguts i els hàbits que són necessaris per a la convivència, entre els quals s'inclouen les competències socials.

Els elements que componen el document aporten informació relativa a l'assoliment de les competències de l'àmbit al final de l'etapa educativa, la identificació dels continguts clau associats a cada competència, les orientacions metodològiques i d'avaluació per a l'aplicació a l'aula, diversos exemples d'activitats d'avaluació amb els seus indicadors i, finalment, una referència als recursos

actualment disponibles on es poden trobar exemples pràctics d'activitats d'aula relacionats amb el desenvolupament de les competències (aplicació de recursos al currículum- ARC).

Avaluar competències socials és una tasca complicada, per raons diverses. Per començar, és un concepte complex, tant a l'hora de definir-lo com a l'hora de mesurar-lo globalment.

Però, sense dubte, avaluar competències socials requereix una avaluació qualitativa i quantitativa en què es tingui en compte la presència o absència de les habilitats necessàries, l'execució que se'n fa i la valoració d'aquestes habilitats com un comportament socialment competent que es plasmarà en una millora del funcionament social i personal.

En resum, davant de la gran quantitat d'escala, qüestionaris i autoinformes que intenten avaluar la competència social, l'elecció d'un instrument en concret serà determinada per les necessitats i els objectius de cada investigador.

2.6.4. Avaluació de les competències socials en Educació Física

En la psicologia de l'esport hi ha diferents aproximacions de l'estudi de la socialització. En aquest context, les *teories constructivistes* de Piaget (1965), així com els *plantejaments estructurals* de Kolberg (1981) i les *teories de l'aprenentatge social* de Bandura (1986), han estat els enfocaments més freqüentment presents en les diferents formes d'abordar el procés de socialització en l'esport. Des de la perspectiva de *l'aprenentatge social*, es tenen en compte tres components importants perquè es produeixi l'assimilació de determinades conductes esportives: el modelatge o aprenentatge observacional, el reforç i la comparació social; i es dóna així una gran importància als agents de socialització com a models i moduladors de conductes a partir de reforços i càstigs.

La literatura científica corrobora, des de fa anys, la idea que l'esport no sempre comporta un desenvolupament implícit dels valors (Weinberg i Gould, 1996; Torregrosa i Lee, 2000, Escartí 2003). Una situació semblant ocorre a les classes d'Educació Física, atès que diverses investigacions han demostrat que només assistir a les sessions d'Educació Física no implica una millora del

desenvolupament moral ni dels valors, si el programa no està dissenyat per assolir aquesta fita (Torregrosa i Lee, 2000; Weinberg i Gould, 1996).

En els últims anys han augmentat els estudis dirigits a desenvolupar i implementar programes d'intervenció per millorar els comportaments ètics dels esportistes. Aquests estudis i programes tenen les arrels en els principis teòrics que es deriven tant de l'aprenentatge social com del desenvolupament estructural. Els programes que han tingut un impacte major s'han centrat en aquests aspectes:

1. El desenvolupament d'habilitats per a la vida (Danish, 1997; Danish i Nellen, 1997; Danish, Nellen i Owens, 1996).
2. La utilització de l'esport per a la pau (Ennis, 1999).
3. L'educació socioemocional (Miller, Bremeier i Shields, 1997; Solomon, 1997).
4. El desenvolupament de la responsabilitat personal i social (Hellison, 1995; Hellison, Martinek i Cutforth, 1996; Martinek i Hellison, 1997).

El model de desenvolupament d'habilitats per a la vida ha estat dissenyat per Steven Danish amb l'objectiu d'utilitzar l'Educació Física i l'esport com a mitjà perquè els nens i joves puguin desenvolupar competències personals i socials. Aquest autor defineix la competència com l'habilitat per planificar la vida, tenir confiança en un mateix i buscar recursos socials a l'afrontament (Danish, Petitpas i Hale, 1990). Aquest model es basa en el fet que les habilitats prosocials apreses en el joc poden transferir-se a altres dominis només si les experiències han estat específicament dissenyades per a això.

El model de l'esport per a la pau és un programa d'intervenció dissenyat per Ennis per trencar els comportaments disruptius dels estudiants urbans dels Estats Units. El programa es va dissenyar a partir de les necessitats detectades en joves amb un nivell econòmic i acadèmic baix, procedents de famílies monoparentals, amb problemes de comunicació... Els conceptes i habilitats recollides en aquest programa incloïen responsabilitats personals i socials, habilitats de negociació de conflictes, comportament físic i verbal no violent i sentit de la comunitat. Les dades recollides en aquest programa en documenten l'efectivitat a l'hora de generar canvis de conducta moral i social en l'educació secundària (Ennis, 1999).

Els programes d'educació sociomoral s'han dissenyat per millorar els comportaments ètics entre iguals mitjançant habilitats de comunicació i cooperació (Solomon, 1997), el desenvolupament de l'empatia, la maduresa, el raonament moral, l'èmfasi en l'orientació envers tasques, promovent sempre la creació d'un clima motivacional i de comportaments prosocials (Miller, Bredmeier i Shields, 1997).

El model de responsabilitat personal i social de Hellison (1995) és una aproximació holística que neix amb la finalitat de desenvolupar valors en joves propensos a activitats delictives. El creador dirigeix actualment el programa d'educació física per joves de risc a la Universitat d'Illinois (Chicago).

El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya, juntament amb altres organismes d'altres comunitats autònomes, va desenvolupar un estudi per intentar identificar les competències bàsiques dins l'àrea d'Educació Física. Les conclusions d'aquest estudi es van presentar en un congrés a Barcelona l'any 2003, i es van explicitar les competències pròpies de l'àrea d'Educació Física:

- El desenvolupament personal és una competència central de l'àrea que s'aconsegueix amb el treball i la cura del propi cos i de la motricitat, al mateix temps que es reflexiona sobre el sentit i els efectes de l'activitat física, assumint actituds i valors adequats a la gestió i la conducta motrius.
- Els continguts de l'àrea pretenen donar resposta a necessitats que condueixin al benestar personal i promoguin una vida més saludable i de més qualitat. Exercir hàbits saludables de manera regular i continuada contribueix a sentir-se bé amb el propi cos, i millora l'autoestima i el benestar personal.
- La competència comunicativa s'aconsegueix amb l'experimentació del cos i el moviment com a instruments d'expressió i comunicació; l'expressió i comunicació de sentiments i emocions individuals i compartides mitjançant el cos, el gest i el moviment; i la valoració crítica dels usos expressius i comunicatius del cos.
- En aquesta àrea també es desenvolupa la competència social centrada en les relacions interpersonals a través de l'adquisició de valors com el respecte, l'acceptació o la cooperació, que seran transferits a l'activitat quotidiana (jocs, esports, activitats a la natura...).

El disseny del currículum per competències té com base ideològica diferents estudis encarregats al context europeu com és el cas de l'informe Delors (1996) o els treballs de Morin (2001). Per poder entendre millor, el paper de l'Educació Física en el nostre currículum competencial hem de recórrer a la identificació de les competències educatives de la OCDE i de la Unió Europea.

L'avaluació de competències en l'Educació Física troba en els estàndars d'avaluació de la AAPHER (2004) un referent internacional de gran importància. A continuació s'enumeren aquests estàndards:

- Demuestra competència en les habilitats motrius i en els patrons de moviment requerits per dur a terme diverses activitats físiques.
- Demuestra comprensió dels conceptes del moviment, principis, estratègies i tàctiques, i aplica aquests conceptes a l'aprenentatge i a l'execució de les activitats físiques.
- Participa regularment en activitats físiques.
- Adquireix i manté una condició física dirigida a la millora de la salut.
- Mostra una responsabilitat personal i un comportament social de respecte a si mateix i als altres en el marc de l'activitat física.
- Valora l'activitat física per la salut, per gaudir, pel repte, per l'expressió pròpia i/o per la interacció social.

Així mateix, és reconeguda la tradició al Quebec pel que fa al disseny de competències i de directrius per avaluar-les. En aquest país, el currículum proposa tres competències que són:

- Adoptar un estil de vida sa i actiu.
- Actuar en diferents contextos de pràctica d'activitats físiques.
- Interactuar en diversos contextos de pràctica d'activitats físiques.

(Ministère d'Éducation-Québec, 2001)

En el entorn més proper, la investigació sobre l'avaluació de les competències a Educació Física troba una valuosa fonamentació en els estudis sobre competència motriu de Ruiz Pérez (1995), sobre tot pel que fa a l'identificació dels indicadors i descriptors que configuren la competència.

Tal com s'ha anat esmentant anteriorment una conseqüència lògica del nou plantejament curricular competencial serà, sense dubte, la modificació de les formes, moments i estratègies avaluadores en coherència amb el plantejament de desenvolupament de competències. El sistema d'avaluació de requerirà establir criteris clars que tinguin en compte simultàniament, el coneixement, les habilitats i les actituds. A part, els aprenentatges s'hauran d'avaluar-se aplicats a un determinat context, sense que això signifiqui restringir el coneixement, sinó mostrar la capacitat de l'estudiant d'aplicar el coneixement a una situació concreta. Les principals característiques que ha de presentar l'avaluació per competències fan referència al disseny, als instruments i als contextos.

Disseny: el disseny de l'avaluació ha de ser consensuada entre els equips de professors i també amb els alumnes. Això és evident pel caràcter interdisciplinari de les competències.

Instruments: els instruments han de permetre la integració i transferència d'aprenentatges (Scallon, 2004). Han d'anar més enllà de l'avaluació d'habilitats. L'avaluació de competències hauria de mostrar en quina mesura l'alumne és capaç de resoldre de forma eficaç una situació problemàtica en un context determinat (Laurier, 2005; Gerard, 2008). El que és realment interessant és la capacitat d'aprendre a aprendre i els processos d'autoregulació al llarg de la vida.

Els instruments per a l'avaluació de competències han de permetre que els estudiants prenguin consciència del procés i que se sentin satisfets. En aquest sentit, prenen una importància especial els mecanismes de *feedback* i d'autoregulació dels processos d'aprenentatge (Boekaerts, Pintrich i Zeidner, 2000). Amb això, l'autoavaluació es converteix en un requisit imprescindible. Potenciar l'aprenentatge entre iguals obre la porta a la coavaluació.

Contextos: en l'ensenyament-aprenentatge no es poden utilitzar activitats complexes que impliquin l'ús de múltiples capacitats i després avaluar demanant que l'alumne reproduïxi habilitats que ha estat automatitzant (Mateo, 2004). Per tant, s'ha de reflexionar sobre l'ús que fem de les proves tradicionals i seleccionar les que més s'acostin a la idea competencial. També cal que es sigui capaç d'introduir noves situacions en què l'alumnat utilitzi el seu aprenentatge en un contexte proper a la realitat i combini diferents aprenentatges per donar resposta a la situació problemàtica.

Hi ha un grup d'investigadors de la Universitat de Barcelona-INEFC (Arie 2008), coordinats per Teresa Lleixa, que actualment fan recerca sobre la qüestió de les competències bàsiques i/o clau especialment en l'àmbit de l'Educació Física a la primària i a la secundària. Entre els estudis que ha dut a terme en destaca un amb l'objectiu de construir i validar procediments d'avaluació en Educació Física per a l'educació primària. Els procediments d'avaluació dissenyats i pilotats en el context de la investigació han estat un primer pas per a l'adequació de l'avaluació en Educació Física a les noves exigències del currículum competencial.

3. ESTUDI EMPÍRIC

En aquest capítol s'emmarca la tesi doctoral des de la perspectiva del paradigma, del context, del tipus de recerca, dels objectius que es planteja i de la concepció del model d'anàlisi.

Es presenten els participants i els criteris de selecció que s'han aplicat.

Es detalla i justifica l'instrument de registre creat *ad hoc*. S'explica el procediment que s'ha seguit per a l'anàlisi de les dades i els resultats obtinguts.

Per concloure el capítol, es resumeix el procés de recerca, se'n presenten els aspectes ètics, els criteris de rigor científic i la temporització seguida.

3.1. Disseny

3.1.1. Tipus de recerca

El tipus de recerca plantejat a la tesi doctoral es defineix a continuació a partir de la classificació que proposa Zaragoza (2004) i que caracteritza el tipus d'investigació segons la finalitat, l'abast temporal, la profunditat o objectiu, la naturalesa, el context i la dimensió temporal.

- Segons la finalitat: La tesi que es presenta és una recerca bàsica, orientada a trobar nous coneixements i nous camps d'investigació.
- Segons l'abast temporal: Es tracta d'una recerca de seguiment longitudinal o diacrònic, ja que s'observen conductes al llarg d'un temps, tal com es justifica més endavant. Més concretament, de panell, perquè s'observen sempre els mateixos subjectes.

- Segons la profunditat o objectiu: És una recerca descriptiva. Més concretament, és un estudi observacional caracteritzat pel fet que la informació és recollida de manera directa dels subjectes observats i no mitjançant la seva resposta.

Segons Bisquerra (1989), la metodologia descriptiva és de les més emprades en l'àmbit de les Ciències humanes i socials i, en particular, en la recerca de l'àmbit educatiu. El mateix autor afirma que els estudis descriptius són bàsicament exploratoris i que tracten d'interpretar el que hi ha sense manipular a partir de dades quantitatives i/o qualitatives.

- Segons la naturalesa de l'aspecte estudiat: Aquesta tesi se situa en una posició clarament complementària de les metodologies qualitativa i quantitativa.

La tesi que es presenta pertany a l'àmbit de les Ciències Socials i de les Ciències de l'Educació i s'emmarca en una metodologia Mixed-Method. És oportú citar aquí les paraules de Creswell, un dels impulsors d'aquest corrent, pronunciades en una conferència impartida el 10 de juny de 2013 a Northampton (Massachusetts), titulada *Mixed Methods Research* i en la qual l'autor descriu aquesta via d'investigació de la manera següent: “*mixed methods research is an emerging research approach in the social and health sciences that involves combining both statistical trends and stories to study human and social problems*”. Així és com s'entén la recerca que es presenta, que està en perfecta simptonia amb els trets d'aquest corrent (Creswell, 2011; Creswell i Plano Clark, 2007). Hi ha altres estudis que emfasitzen aquesta epistemologia, com el de Wampold et al. (1995), que van incloure un esquema de codificació axial; el de Stoldosky and Grossman (2000), que van incloure l'anàlisi creuada de casos; i el de Brett et al. (2002), que va utilitzar les dades de l'entrevista i d'observació en la seva etnografia.

Avui dia comença a superar-se la poca reciprocitat entre els enfocaments qualitius i els quantitius per buscar la complementarietat i integració de tots dos en un mateix estudi (Camerino, 1995). La nova perspectiva metodològica denominada Mixed Method comença a ser aplicada al nostre país en la investigació d'esports, de l'activitat física i de la dansa dins de les ciències de l'activitat física i l'esport (Camerino, Castañer, i Anguera, 2012).

La investigació de mètodes mixtos consisteix en el disseny, la recollida, l'anàlisi i la integració dels enfocaments qualitatius i quantitius en un sol estudi o en una sèrie d'estudis (Creswell i Plano Clark, en premsa).

L'aparició dels mètodes mixtos s'ha denominat la "revolució silenciosa" (Johnson, Onwuegbuzie, i Turner, 2007; O'Cathain, 2009) perquè no es limita a una simple recollida de dades de naturalesa diferent, sinó que implica combinar la lògica inductiva amb la deductiva (Bergman, 2010) de manera mixta al llarg de tot el procés investigador, abraçant el plantejament del problema, la recollida-anàlisi de dades i la interpretació dels resultats i l'informe final (Wolcott, 2009).

Es parteix de Teddlie i Tashakkori (2010), que descriuen les característiques dels mètodes mixtos en investigació:

1. Metodologia eclèctica.
2. Paradigma pluralista.
3. Èmfasi en la diversitat en tots els nivells d'interpretació.
4. Perspectiva més global i integral en explorar diversos nivells o dimensions.
5. Enfocament interactiu, cíclic en la investigació.
6. Enfocament a la pregunta del problema en la determinació dels mètodes utilitzats dins de qualsevol àmbit.
7. Conjunt bàsic, signatura bàsica, disseny de la investigació i processos analítics.
8. Tendència a l'equilibri i al compromís que està implícit en la tercera comunitat metodològica.
9. Confiança en representacions visuals i un sistema de notació comú.

La metodologia observacional constitueix una de les opcions d'estudi científic del comportament humà que reuneix característiques especials. La lògica del procés en la metodologia observacional permet fer una seqüència de les perspectives, iniciant la investigació amb una predominança de la qualitativa, per després sotmetre's a un determinat tipus de registre, mitjançant el suport del format de camp, i a una codificació –preferentment informatitzada– generadora d'una matriu de dades intercanviables formalment, per finalitzar invertint-ne el criteri i continuar amb una predominança de la perspectiva quantitativa.

Es considera la metodologia observacional com un procediment encaminat a articular una percepció deliberada de la realitat manifesta amb una interpretació adequada, captant-ne el significat de manera que, mitjançant un registre objectiu, sistemàtic i específic de la conducta generada de manera espontània al context indicat, i sotmès a una codificació i anàlisi adequades, ens proporciona resultats vàlids dins d'un marc específic de coneixements (Anguera, 1990).

En aquesta metodologia, es disposa d'un marge d'actuació entre màxims i mínims, i cal treure partit de totes les possibilitats que ofereixen, per poder rendibilitzar els recursos disponibles. S'ha de treballar amb molt rigor i autodisciplina per afavorir el procés d'avançament del coneixement. No s'ha d'oblidar que la màxima de la metodologia observacional és l'especial combinació de flexibilitat i rigor, com si es tractés de les dues cares de la mateixa moneda.

Són nombrosos els estudis que han pogut comprovar l'eficàcia científica de la metodologia observacional (Arias i Anguera, 2004, 2005; Jonsson, Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada, Hernández-Mendo, Ardá, Camerino i Castellano, 2006). En definitiva, cal subratllar que la metodologia observacional, gràcies a aquestes peculiaritats, constitueix un marc metodològic que permet una eficàcia òptima.

El nombre d'estudis observacionals fets en l'àmbit de l'activitat física i l'esport s'ha incrementat de manera notable en les dues últimes dècades. Tots s'ajusten a una estructura bàsica pròpia del mètode científic, però també reuneixen una sèrie de característiques específiques pròpies de la metodologia observacional, que es caracteritza per la percepció del comportament, l'habitualitat en el context, l'espontaneïtat de la conducta observada i l'elaboració a mesura d'instruments d'observació.

Actualment, hi ha molta bibliografia relativa al procediment específic propi de la metodologia observacional i, concretament, a la seva aplicació en l'àmbit de l'activitat física i de l'esport (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada i Hernández-Mendo, 2000; Blanco-Villaseñor, Castellano i Hernández-Mendo, 2000; Castellano i Hernández-Mendo, 2000; Castellano, Hernández-Mendo, Gómez de Segura, Fontetxa i Bueno, 2000; Hernández-Mendo i Anguera, 2001; Hernández-Mendo i Anguera, 2002; Anguera i Blanco-Villaseñor, 2003; Blanco-Villaseñor i Anguera, 2003; Castellano i Hernández-Mendo, 2003; Gorospe, Hernández-Mendo, Anguera i Martínez de Santos, 2005; Jonson et al., 2006; Garay, Hernández-Mendo i Morales-Sánchez, 2006; Castellano, Hernández-Mendo,

Morales-Sánchez i Anguera, 2007; Garay, Hernández-Mendo i Morales, 2007; Reina-Gómez, Hernández-Mendo i Fernández-García, 2010; Hernández-Mendo, Díaz-Martínez i Morales-Sánchez, 2010).

- Segons el context on té lloc: En aquesta tesi es presenta una recerca de camp, atès que es porta a terme en una situació natural, sense control de laboratori. Això permet una millor aproximació a la realitat i la possibilitat de generalitzar els resultats a situacions semblants a l'estudiada aquí.
- Segons la dimensió temporal de la recerca: Aquesta tesi és descriptiva perquè estudia els esdeveniments tal com apareixen en el present, en l'actualitat. La finalitat és descriure els fenòmens en el moment en què tenen lloc.

La Taula 1 resumeix els apartats anteriors referits al tipus de recerca.

Taula 1: Tipus de recerca feta a la tesi

Criteri	Tipus
Segons la finalitat	Bàsica
Segons l'abast temporal	Longitudinal o diacrònica
Segons la profunditat o objectiu	Descriptiva
Segons la naturalesa de l'aspecte estudiat	Quantitativa Qualitativa
Segons el context on té lloc	De camp
Segons la dimensió temporal	Descriptiva

Font: Adaptació de Zaragoza (2004)

3.1.2. Paradigma

Són il·lustratives les paraules de Zaragoza (2004) sobre el paradigma de recerca: “els científics han vist el món des de diferents perspectives, han utilitzat diversos models d'investigació i han recollit la informació mitjançant múltiples tècniques. Aquesta diversitat obeeix a l'existència de diferents maneres d'interpretar la realitat [...]. En aquestes interpretacions s'hi troben un conjunt de concepcions o suposicions que tenen una implicació directa en les opcions metodològiques. De la mateixa manera que les concepcions socials tendeixen a guiar les accions de les persones, l'investigador també se serveixen de diferents perspectives per a guiar-se en els seus plantejaments metodològics” (p. 7).

La recerca plantejada en aquesta tesi doctoral es concep des de la coexistència de dos paradigmes: l'interpretatiu i el positivista.

Per al corrent interpretatiu, la realitat és múltiple i només pot ser estudiada de forma holística i global, lligada a un desenvolupament professional i personal que demana reflexió (Cano, 2008). La investigació d'aquestes múltiples realitats tendirà a divergir, per tant no hi haurà una única veritat. No es busca la generalització sinó el desenvolupament de coneixements ideogràfics. La visió constructivista de l'aprenentatge i l'ensenyament ha portat a terme estudis sobre l'execució d'experts en diferents àrees, i ha posat de manifest que algú competent no només executa tasques en una situació específica, sinó que per poder fer-ho ha d'emetre judicis, reflexionar, analitzar i ajustar la tasca a les característiques de l'entorn concret (García, Loredó, Luna i Rueda, 2008).

El positivisme ha estat un dels corrents intel·lectuals més importants del pensament occidental des de la segona meitat del segle XIX. Els seus antecedents es remunten a l'empirisme anglès dels segles XVIII i XIX, amb autors com Francis Bacon. Va ser Auguste Comte (1798-1857) qui va introduir el terme de filosofia positivista. Aquest pensador expressa un dels postulats bàsics de la seva doctrina, d'acord amb el qual el coneixement vàlid només es pot establir per referència al que s'ha manifestat mitjançant l'experiència. Al llarg de la història aquest corrent filosòfic ha passat per diverses etapes, i ha anat evolucionant des dels seus inicis. Autors com Popper, Lakatos i Kuhn han destacat en aquest desenvolupament.

La influència del positivisme en les ciències socials implica l'admissió dels postulats següents:

- a) Els objectius, els conceptes i els mètodes de les ciències naturals són aplicables a les indagacions científiques socials.
- b) Les normes lògiques que guien el model d'explicació en ciències naturals poden ser utilitzades en ciències socials.
- c) Les lleis científiques són universals i persisteixen fora de l'espai i del temps.
- d) Les dades aportades pel mètode científic són objectives, perquè la investigació és neutra i asèptica.
- e) Tota ciència es planteja els mateixos tipus d'objectius: l'explicació, la predicció i el control.

Aquest corrent porta implícit l'acceptació d'uns determinats principis i un marc conceptual de referència sota el qual treballa la comunitat d'investigadors, i es genera així una interpretació particular de la realitat.

La Taula 2 resumeix els paradigmes en els quals se sustenta aquesta tesi doctoral.

Taula 2: Paradigmes de la tesi doctoral

Paradigma	Perspectiva metodològica	Tipus de recerca
Interpretatiu	Interpretativa, constructivista	Recerca ideogràfica
Positivista	Empiricoanalítica	Recerca experimental

Font: Adaptació de Zaragoza (2004)

3.1.3. Context de la recerca

La recerca es contextualitza en l'àmbit de les Ciències Socials i de les Ciències de l'Educació, tal com s'ha comentat anteriorment.

L'objecte d'estudi de la tesi és l'individu en qualsevol dels seus àmbits d'actuació habitual, per tant és convenient captar la riquesa del seu comportament des d'una perspectiva ideogràfica, de tal manera que el participant desenvolupi les seves diverses activitats en contextos naturals, en aquest cas en les classes d'Educació Física. Per això, es preten elaborar un instrument elaborat *ad hoc*, que faci possible un seguiment diacrònic al llarg d'un temps prolongat.

3.1.4. Objectius

Com s'ha anomenat amb anterioritat, aquesta tesi doctoral es proposa com a objectiu principal:

“Crear un model per avaluar les competències socials dels alumnes d'educació primària des de l'àrea d'Educació Física”

Aquesta tesi es proposa com a objectius específics que es relacionen i depenen de l'objectiu principal:

1. “Crear un instrument *ad hoc* per avaluar les competències socials dels alumnes d'educació primària des de l'àrea d'Educació Física”.
2. “Analitzar si es poden observar relacions entre conductes relatives a les competències socials”

3.1.5. Metodologia

S'entén el disseny observacional com la pauta que facilita la presa de decisions que s'han de portar a terme al llarg de l'estudi empíric observacional, sempre subordinat a la delimitació dels objectius. Aquesta delimitació és rellevant per a la recollida de dades.

Aquesta metodologia disposa del rigor i la flexibilitat necessaris per poder estudiar les conductes que es presenten de manera natural en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Sobre la base de Heinemann (2003), es pot dir que l'observació duta a terme ha estat oberta i no participant.

Per afavorir l'observació, el docent ha de propiciar situacions adequades, precisar allò que vol observar i elaborar una guia d'observació d'acord amb el que vol avaluar. Això vol dir que el mestre ha d'elaborar activitats d'aprenentatge en les quals s'observin aquestes conductes.

En aquest sentit, es parteix de la consideració que el joc és un marc idoni on es donen aquestes conductes relacionades amb les competències socials, perquè és un espai propici en el qual afloren les *relacions interpersonals* de manera espontània gràcies a la metodologia mateixa de l'àrea d'Educació Física. El Decret 119/2015, el referent educatiu que estableix l'ordenació curricular dels ensenyaments mínims obligatoris de l'educació primària, esmenta, en desglossar els objectius de l'àrea i els criteris d'avaluació corresponents, la importància que hi tenen aspectes com el foment dels valors en el joc, l'esforç i les relacions amb el grup i l'actuació d'acord amb aquests valors. Així mateix, dóna importància al fet que els alumnes siguin capaços d'expressar els seus propis sentiments i emocions.

Tenbrik (2006) assenyala que no hi ha millor font d'informació sobre les tasques d'aprenentatge que les mateixes activitats d'aprenentatge, tal com hem anat esmentant. La tasca diària que fan els alumnes en el seu procés d'aprenentatge pot donar informació de com estan aprenent.

El disseny observacional en el cas d'aquesta tesi correspon al quadrant IV i específicament N/S/M, segons Anguera, Blanco-Villaseñor, Hernández-Mendo i Losada (2011). Aquestes sigles fan referència als conceptes següents: nomotètic (diversos participants que executen una mateixa tasca), de seguiment (diferents patrons de conductes observades durant mesos) i multidimensional (diverses dimensions que es corresponen amb els criteris de l'instrument d'observació). D'aquest disseny es deriven una sèrie de decisions sobre els participants, els instruments d'observació i de registre, i el procediment d'anàlisi.

3.2. Mètode

Aquest capítol informa de manera detallada de les decisions preses i de la manera de posar-les en pràctica, en relació amb els participants, els instruments i el procediment.

3.2.1. Participants

Els participants són no probabilístics, ja que se seleccionen els que donen més informació, amb el màxim de qualitat (Alaminos i Castejón, 2006: 45). Es tracta d'un mostreig intencional i de conveniència, en relació amb les persones escollides. Els participants triats són una classe de sisè de primària de 20 alumnes. Aquesta classe, per criteri de l'escola, està formada per alumnes que durant el curs anterior pertanyien a dos grups diferents. Aquest fet pot haver generat nous patrons i relacions de conducta entre els alumnes. D'entre aquests 20 alumnes s'observen, durant les classes d'Educació Física, quatre infants de perfil similar, dos alumnes de sexe masculí i dos de femení triats a l'atzar. Tenint present l'interès que generen avui dia els estudis de casos múltiples (Stake, 2006), en aquesta investigació s'intentarà conèixer si entre els participants es dona la realitat d'aquest tipus d'estudis.

Alaminos i Castejón (2006) afirmen que “el mostreig intencional constitueix una estratègia no probabilística vàlida per a la recol·lecció de dades, en especial per a mostres petites molt específiques” (p. 50).

El centre on s'implementa la recerca és una escola de titularitat pública situada al Prat de Llobregat. L'entorn sociocultural és mitjà-baix.

3.2.2. Instruments

En aquest apartat es presenten els instruments emprats en la recerca.

3.2.2.1. Instruments de registre audiovisuals de les sessions

Per a aquest estudi es va considerar oportú la utilització d'una càmera de vídeo Go Pro, una càmera mòbil amb la qual el mestre anava gravant les sessions. Prèviament s'havia demanat el permís corresponent a l'escola mitjançant una entrevista amb el director del centre en la qual se li sol·licitava el consentiment per poder enregistrar les classes d'Educació Física; aquesta sol·licitud es feia amb el lliurament d'una carta. També es va informar les famílies mitjançant una altra carta en què es feia constar que les classes serien enregistrades i es demanava el consentiment corresponent.⁷

La inclusió dels instruments de registre comporta una discussió al voltant d'una possible generació de distraccions i/o reactivitat dels participants (Losada, 1993). En aquest estudi es coincideix amb Bieschle, Mathiew i Pricken (1998) en el sentit que, com abans es feia la inclusió externa, és a dir, com abans s'introdueixi l'observació dels participants en una classe normal, menor serà l'impacte en la quotidianitat de la interacció dels participants. El mestre d'Educació Física enregistrava les sessions de les seves pròpies classes amb una càmera Go Pro; com que els alumnes coneixien la situació i hi estaven acostumats ho percebien com una cosa natural i quotidiana. A més, l'ús adequat del consentiment informat va permetre la incorporació dels instruments en el desenvolupament de les sessions d'Educació Física de manera quotidiana i gens estranya per als alumnes.

L'eina d'observació de les interaccions socials en ambients naturals (*HOISAN*) permet la codificació, el registre, la descripció i la manipulació de gravacions o del visionat des d'una o diverses càmeres en temps real (o diferents fitxers de vídeo, fins a un total de vint). Permet treballar amb tot tipus de dades: seqüències de successos, d'estats, de successos amb temps, d'interval, i esdeveniments multimodals. La mètrica del registre observacional utilitza paràmetres primaris i mesures secundàries. Té la finalitat d'analitzar la producció verbal, així com calcular diferents tipus d'acords i índexs de correlació. El programa admet l'intercanvi de dades amb programes específics d'ús en metodologia observacional (*SDIS-GSEQ*, *OBSERVER*, *THEME*, *SAGT*, *MOTS* i *LINCE*), altres programes de caràcter general (fulls de càlcul, paquets estadístics, processadors de textos) i programes per a l'anàlisi qualitativa (*ATLAS.ti*).

⁷ Vegeu l'annex (cartes de consentiment).

Les principals característiques tècniques del programa *HOISAN* són:

- a) Eina implementada en un entorn *.NET* amb llenguatge *C#*.
- b) Utilització dels principals formats de vídeo.
- c) Utilització dels sistemes PAL o NTSC en el visionat dels vídeos.
- d) Registre en segons o en *frames*.
- e) Permet la descripció del nucli categorial i dels graus d'obertura (exporta a World). Si el tipus de dades són multiesdeveniments, permet fer diferència entre criteris fixos i variables.
- f) Registre a través de menús desplegable o botons.
- g) Permet la visió esglaonada de dos vídeos conjunts.
- h) Importació des de bases de dades pròpies i des de *MOTS* i/o *LINCE*.
- i) Està traduït a diversos idiomes (espanyol, anglès, portuguès i francès).
- j) Disposa de notificador d'aviso programables amb finestres emergents.
- k) Permet implementar un diari de treball en què es poden incloure les anotacions sobre el desenvolupament de la investigació.
- l) Captura i edita *frames*, i també permet utilitzar i editar vídeos (dibuixar línies, cercles, el·lipses, rectangles, text). La imatge resultant és exportada a diferents formats d'imatge.
- m) Elaboració de gràfiques relatives a les diferents anàlisis fetes.
- n) Anàlisi de la producció recollida al camp 'Observacions' (principalment producció verbal o comentaris de l'observador). Permet importar-ho al *software* d'anàlisi qualitativa *ATLAS.ti*.
- o) Estimació de tots els paràmetres primaris i secundaris segons el tipus de dades i segons els participants.
- p) Anàlisi de qualitat de les dades calculant el coeficient *Kappa* de Cohen segons intervals de sensibilitat i considerant cada participant de manera aïllada o en conjunt. També calcula índexs de correlació (*Pearson*, *Spearman* i *Tau de Kendall*), índexs de concordances (coeficient *Pi*) i percentatges d'acord-concordança global, aleatòria i neta (*Kappa de Cohen*, *Kappa de Cohen Ponderato*, *Krippendorff*).
- q) Anàlisis seqüencials de retards i anàlisis de coordenades polars, i la gravació vectorial corresponent.
- r) Detecció de patrons de participants i de categoria, i possibilitat d'elaboració d'un vídeo on es recullen els patrons seleccionats. És una opció útil per als analistes esportius.
- s) Exportació de dades, resultats i sistemes de codificació als principals formats (HTML, CSV).

- t) Es pot descarregar gratuïtament des de la plataforma d'avaluació psicosocial en línia *MenPas* (www.menpas.com).

Són nombroses les recerques dins de l'àmbit de l'esport fetes per Hernández-Mendo (2012) i altres investigadors amb el software *HOISAN*, perquè és una eina que permet donar resposta a les necessitats d'investigadors i tècnics en molts sentits.

3.2.2.2. Instrument d'observació: combinació de format de camp i sistema de categories

Aquest instrument d'observació permet millorar les prestacions dels instruments clàssics de sistemes de categories i de format de camp, i en compensa els punts febles. Per això, combina sistemes de categories i de format de camp. Des d'aquesta perspectiva, es té present que amb freqüència és recomanable niar un o més sistemes de categories en un o més criteris dels formats de camp, respectivament, de manera que la relació de conductes/situacions que corresponen a aquest(s) criteri(s) són les categories que conformen el sistema, i per tant són exhaustives i mútuament excloents des d'un punt de vista intracriteri del format de camp.

Amb això s'aconsegueix mantenir la major flexibilitat dels formats de camp i, sempre que la recerca i/o la situació ho recomanen, s'incorporen unes categories rígides –i evidentment exhaustives i mútuament excloents– a fi i efecte de desenvolupar el criteri corresponent.

Aquest ús combinat actualment es pot trobar en recerques de nombrosos àmbits, com l'educatiu (Ordóñez, 1999; Anguera, Santoyo i Espinosa, 2003), el clínic (Arias i Anguera, 2004, 2005), l'esportiu (Hernández-Mendo i Anguera, 2002; Anguera, Blanco, Losada, Ardá, Camerino, Castellano, Hernández-Mendo i Jonsson, 2003; Jonsson, Blanco Blanco, Losada i Anguera, 2004; Prudente, Garganta i Anguera, 2004; Gorospe, Hernández-Mendo, Anguera i Martínez de Santos, 2005; Jonsson, Anguera, Blanco, Losada, Hernández-Mendo, Ardá, Camerino i Castellano, en premsa) i el de comunicació (Izquierdo i Anguera, 2000, 2002; Izquierdo i Anguera, 2001; Gimeno, Anguera, Berzosa i Ramírez, en premsa), entre d'altres.

Una vegada elaborat l'instrument no estàndard, es disposa de l'instrument d'observació *ad hoc*, fet a mida, que es refereix al “fons” de la qüestió estudiada, i caldrà optar per un instrument de registre, que

es refereix a la “forma” del registre. En aquesta recerca l'instrument de registre informàtic que s'ha considerat més oportú és el *HOISAN*, tal com s'ha destacat anteriorment. Tots dos (“fons” i “forma”), de manera conjunta, permetran l'obtenció del registre.

A causa de la gran quantitat de conductes que es poden generar en l'observació de competències socials, es justifica la construcció d'un instrument d'observació *ad hoc* amb les característiques assenyalades.

Per poder avaluar les competències socials en l'àrea d'Educació Física es decideix construir **una eina *ad hoc* que permeti observar de manera fiable, vàlida i generalitzable**, d'aquesta manera es podrà adaptar totalment a la conducta i al context que ens interessa (Bakeman i Gottman, 1989).

3.2.2.3. *Eina ad hoc*

Per poder construir l'eina *ad hoc* o l'instrument no estàndard cal justificar primerament l'establiment d'un *rang jeràrquic d'unitats de conducta*. Per materialitzar aquest establiment s'han d'adoptar uns criteris-base sobre la *segmentació de la conducta*, la qual depèn alhora de la natura dels paràmetres del comportament de la persona i dels objectius específics de la recerca (Scherer i Ekman, 1982), amb la qual cosa s'establirà el caràcter predominant molar, molecular o mixt (Meazzini i Ricci, 1986) del sistema taxonòmic.

En ser de caràcter multidimensional, aquesta eina *ad hoc* es regeix per les dimensions següents:

- Dimensions fixes: curs (sisè de primària) i sexe (masculí i femení).
- Dimensions canviants: habilitats socials (HS), dimensió social i ciutadana (SC), pensament social (PS) i espai forma (EF).

Cadascuna de les dimensions dóna lloc a unes subdimensions, a partir de les quals s'ha desplegat un llistat de categories que compleixen les condicions d'exhaustivitat i mútua exclusivitat. Cal destacar que s'ha partit del marc teòric per poder crear l'eina *ad hoc* i seleccionar quines competències es volen observar.

Tots els criteris o eixos que es proposen, segons l'objectiu que es persegueix (en aquest cas *crear una eina per poder observar competències socials*), es corresponen amb els nivells de resposta que es vol observar.

Es considera oportú definir les dimensions i les subdimensions establertes perquè sigui més clara la conducta que s'ha observat. A continuació s'exemplifiquen els conceptes a través d'accions motrius.

Dimensió habilitats socials
<p>Autoconeixement L'alumne fa les activitats físiques sense dubtar. Exemple: cada vegada que un alumne tira a cistella.</p>
<p>Comunicació eficaç Quan l'alumne parla s'entén què vol dir de manera clara, fa servir un llenguatge sense vulgaritats, manté una postura corporal adequada i deixa una distància correcta. Està atent a les explicacions o al que se li diu. Exemple: quan el mestre parla, l'alumne escolta i no està distret; passa la pilota si un altre nen la hi demana; quan un company té la pilota la distància que deixa és d'un braç i no se li tira a sobre en marcar-lo.</p>
<p>Presa de decisions L'alumne, abans de fer una acció, pensa quina opció és la correcta. Quan fa les accions motrius pot manifestar-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) impulsiu, actua sense pensar, es precipita. b) assertiu, més reflexiu, abans de fer una acció valora opcions diferents i tria. c) passiu, no actua perquè possiblement no li interessa el que estan fent; no es decanta per cap acció. <p>Exemple: Aquestes tres actituds es veuen, per exemple, en la manera que té l'alumne d'actuar quan té la pilota en el joc: la passa ràpidament sense pensar i sense haver valorat les diferents opcions, o bé fa una acció decidida, o bé no es mostra participatiu.</p>
<p>Treball en equip L'alumne col·labora, coopera en el joc. Es tracta de veure si el seu joc és individual, de manera que només juga ell sense comptar amb els altres; o bé és col·lectiu, i busca cooperar amb els companys. Exemple: passa la pilota als companys, es desmarca perquè li passin la pilota...</p>
<p>Resolució de conflictes Es tracta de veure si, davant un conflicte, l'alumne troba solucions o bé es discuteix, s'enfada... Exemple: davant un conflicte proposa solucions.</p>

Dimensió social i ciutadana
<p>Participació activa Es tracta de veure si l'alumne participa activament o no en els jocs. Exemple: busca la pilota perquè la hi passin.</p>
<p>Relacionar-se i conviure Es tracta de veure si l'alumne juga acceptant les normes del joc o no. Exemple: quan juga segueix les normes o no.</p>

Dimensió pensament social
Assertivitat La postura de l'alumne facilita la interacció. Exemple: sap desmarcar-se perquè li puguin passar la pilota.
Respectar Quan juga no s'enfada, anima, felicita, no es burla dels companys... Exemple: anima aplaudint quan un company tira a cistella i fa punts.

Dimensió espai i temps
Orientació espacial L'alumne sap situar-se en l'espai i anar en la direcció adequada. Exemple: es desmarca, obre espais quan juga.

3.2.2.4. Codis assignats a les categories de l'instrument

S'han assignat codis a les diverses subdimensions. Aquest codis són les unitats d'informació procedents de la parcel·la de realitat estudiada (subdimensions). Entre els codis hi ha una relació d'ocurrència o simultaneïtat, mentre que entre les configuracions successives hi ha una relació de diacronia o seqüencialitat. La taula següent mostra l'instrument *ad hoc* creat.

En resum, el contingut de la matriu de codis que es genera mostrarà l'enorme complexitat d'informació corresponent a les competències socials i constituirà el punt d'inflexió entre les perspectives qualitativa i quantitativa.

Taula 3: Eina ad hoc

Dimensions	Subdimensions	Codi	Categories
Dimensió habilitats socials	Auto coneixement	HSAS	Fa les activitats físiques de forma decidida i sense dubtar.
		HSAF	Tolera el fracàs en fer qualsevol activitat física.
	Comunicació eficaç	HSCCELL	Manté l'atenció en les explicacions de les activitats físiques.
		HSCEV	Es comunica verbalment
		HSCEG	Gestualitza sense vulgaritats.
		HSCED	Manté una distància interpersonal adequada.
	Preses de decisions	HSPDI	Mostra impulsivitat en actuar en les activitats físiques.
		HSPDA	Mostra assertivitat en actuar en les activitats físiques.
		HSPDP	Es mostra passiu en actuar en les activitats físiques.
	Treball en equip	HSTECC	Coopera en les activitats físiques.
	Resolució de conflictes	HSRSP	Proposa solucions als problemes que puguin sorgir.
HSRSN		No proposa solucions als problemes que puguin sorgir.	
Dimensió social i ciutadana	Participació activa	SCPAA	Durant l'activitat es mostra actiu i participant de la manera que se li sol·licita.
		SCPANA	Durant l'activitat no es mostra actiu i participant de la manera que se li sol·licita.
	Relacionar-se i conviure	SCRCJ	Compleix les normes en els jocs.
		SCRCNJ	No compleix les normes en els jocs.
Dimensió pensament social	Assertivitat	PSA	La seva postura facilita la interacció.
	Respecte	PSRI	En les activitats físiques es mostra amable: no molesta, felicita, anima...
Dimensió espai temps	Orientació espacial	ETOE	Sap situar-se en l'espai i anar en la direcció adequada.

3.2.3. Procediment

Les 12 sessions que ha fet el mestre d'Educació Física s'han gravat en una càmera de vídeo Go Pro. Durant els mesos d'octubre i novembre s'ha dut a terme la fase exploratòria, que ha servit per poder ajustar l'instrument de la recerca i per formar l'observador en el programa *HOISAN* 1-6 (Hernández-Mendo et al., 2012). En els tres mesos següents s'ha fet l'observació; i el mes següent, la recollida de dades.

3.2.3.1. Qualitat de les dades

Un objectiu primordial en qualsevol observació és garantir la qualitat de les dades. La importància d'aquest aspecte es deu a la multitud de biaixos i errors que hi ha en qualsevol observació. Blázquez (1990) i Moreno i Pino (2000) expliquen que, si es vol donar objectivitat i caràcter científic a la mesura, l'avaluació i l'observació de les conductes motrius, els instruments utilitzats han de complir els requisits de fiabilitat, validesa, objectivitat i discriminabilitat. Aquest factors que determinen la qualitat de les dades han estat tractats des de diferents perspectives i fins i tot amb significats diferents (Blanco, 1993).

D'acord amb Anguera (1990) i Blanco (1993), es pot afirmar que és difícil aïllar conceptes com la concordança, la fiabilitat i la validesa. A continuació es defineix cadascun d'aquests termes:

3.2.3.2. Validesa

Segons Hernández-Mendo i Molina (2002) hi ha diversos tipus de validesa:

1. Validesa de contingut: Examina si les diferents manifestacions del concepte es troben adequadament representades en el sistema.
2. Validesa relativa al criteri: Examina si les mesures obtingudes reflecteixen les diferències reals.
3. Validesa de constructe: Examina fins a quin punt l'indicador o la definició operativa mesura adequadament el concepte. Els indicadors són les característiques observables.

Tal com s'ha comentat anteriorment, per a aquesta recerca s'ha creat un instrument *ad hoc* a partir d'un marc teòric. Així s'han obtingut dimensions i subdimensions, a partir de les quals s'ha desplegat un llistat de categories que compleixen les condicions d'exhaustivitat i mútua exclusivitat. Aquest llistat de categories està format per les conductes que es volen observar. Cal destacar que en la construcció de l'instrument s'ha comptat amb l'assessorament de la doctora Teresa Anguera, experta en aquesta metodologia.

3.2.3.3. *Fiabilitat*

Un instrument d'observació és fiable si té pocs errors de mesura i si mostra estabilitat, consistència i dependència de les puntuacions individuals de les característiques avaluades.

Un concepte associat a la fiabilitat dels registres és la precisió. Una mesura és precisa si representa totalment els trets de la conducta en qüestió, i la precisió s'avalua mitjançant el grau de concordança entre un observador i un estàndard determinat.

Hi ha, almenys, tres formes d'entendre la fiabilitat:

- a) Des de la teoria de la psicologia, s'utilitzen observadors per enregistrar el comportament humà. Es tracta de la concordança de l'observador: dos o més observadors independents treballant al mateix espai temporal i observant les mateixes conductes.
- b) Des de la teoria psicomètrica de la fiabilitat, segons la qual una puntuació es compon d'una part verdadera i una d'error. Els procediments més comuns per estimar la part d'error són:
 - ✓ Fiabilitat inter- o intracodificadors (obtenció de dues puntuacions separades del mateix instrument)
 - ✓ Fiabilitat de dues formes alternes (puntuacions en dues parts del mateix instrument)
 - ✓ Fiabilitat test-retest
- c) Des de la teoria de la generalitzabilitat de Cronbach, Gleser, Nanda i Rajaratnam (1972), s'assumeix l'existència d'altres fonts de variació diferents. Gràcies a l'anàlisi multivariada, s'ha pogut integrar cadascuna de les fonts de variació en una estructura global.

3.2.3.4. *Concordança*

Diversos autors han proposat nombrosos criteris, no sempre coincidents, sobre les diferents maneres de trobar la concordança (inter- o intraobservador).

Bakeman i Gottman (1987,1989) es refereixen només al percentatge d'acord com l'estadístic més freqüent utilitzat en aquest sentit, i al Kappa de Cohen, però sense explicitar els criteris que van portar a aquesta selecció. Sackett (1978) afirma que es poden utilitzar almenys set coeficients de concordança, que depenen de l'escala a la qual pertanyen les dades. Hartmann (1982) entén que depèn de si es tracta de dades categòriques o quantitatives, i que les primeres es poden basar en ocurrències o no ocurrències, correcte/incorrecte, o respostes de signe, mentre que les segones es refereixen a la freqüència, la taxa, la latència o la durada. Berk (1979) descriu 22 índexs diferents, i House, House i Campbell (1981) discuteixen una llarga llista de procediments a aquest efecte, i fan reflexions també sobre altres aportacions com les de Krippendorff (1980), de Frick i Semmel (1978), i d'altres.

Queda constància que hi ha diverses taxonomies, totes perfectament justificables, que pretenen clarificar la multiplicitat de coeficients existents.

En aquesta recerca es determina la concordança o consistència intraobservador. Donada la naturalesa de les dades, s'ha seleccionat un índex de concordança basat en la freqüència: el coeficient alfa de Krippendorff (1980) en la seva forma canònica utilitzant el programa informàtic *HOISAN* 1.6.3.1 (Hernández-Mendo et al., 2012), que s'introdueix com a novetat.

Segons Anguera (1990), la concordança expressa la mesura en què dos observadors estan d'acord entre ells (concordança interobservador) o un mateix observador amb ell mateix en diferents moments (concordança intraobservador), sempre que es registrin els mateixos comportaments mitjançant el mateix sistema de codis. En el cas de l'estudi d'aquesta tesi, es tracta d'una concordança intraobservador.

El procediment que s'utilitzarà per al càlcul d'aquest índex serà el següent: un observador farà la codificació d'un mateix registre en tres moments diferents; els períodes de temps seleccionats que seran objecte de codificació corresponen a un terç del temps total de cada sessió enregistrada, i aquesta

selecció es fa a l'atzar. Seran seleccionats, per tant, un total de sis segments temporals i per a cada segment dues matrius de dades, una per a cada participant.

Sobre les dades d'aquestes matrius es procedirà al càlcul del coeficient alfa de Krippendorff (2004), que s'expressa com segueix:

$$\alpha = 1 - \frac{D_o}{D_e} = 1 - (n - 1) \frac{n - \sum_c o_{cc}}{n^2 - \sum_c n_c^2}$$

Mitjançant aquest algorisme s'obté un coeficient entre 0 i 1 (o entre 0 i 100 si s'expressa en percentatges) que donarà un indicador de la concordança o consistència entre les diverses codificacions d'un mateix registre per part d'un observador. Del 61% al 80% és tolerable, i del 81% al 100% és satisfactori.

A continuació es poden apreciar les concordances en diferents sessions observades amb uns resultats del 76%, el 100% i el 63%. Per tant, s'obtenen uns valors tolerables i satisfactoris.

Formulario Cálculo Concordancia Canónica de Krippendorff, 1980

Ruta BD Observacional del Observador nº: 3 C:\Users\elena\Desktop\videos sant jaume\ob3vg1.mdb

Criterios Participantes

Criterios: autoconeixement Participantes: alumne1

Categorías Categorías: HSAS

Observadores Nº de Observadores: 2

Observador	Frame Inicial	Frame Final	Criterio	Categoría	Participante
1	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1
1	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1
1	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1
1	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1

Antes: 0 Segundos Después: 0 Segundos

Tabla Acuerdos/Desacuerdos

Concordancia Canónica de Krippendorff (1980)

Concordancia Canónica de Krippendorff (1980): 76,48816947291%

Tabla de Cálculos de Concordancia Canónica

	Frame Inicio Observador 1	Frame Final Observador 1	Criterio Observador 1	Categoría Observador 1	Participante Observador 1	Frame Inicio Observador 2	Frame Final Observador 2	Criterio Observador 2	Categoría Observador 2	Participante Observador 2
	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1
	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1
	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1

Concordancia Canónica de Krippendorff (1980): 76,48816947291%

Figura 2: Concordança canònica sessió 1

Formulario Cálculo Concordancia Canónica de Krippendorff, 1980

Ruta BD Observacional del Observador nº: 3 C:\Users\elena\Desktop\videos sant jaume\ob3vm3.mdb

Criterios Participantes

Criterios: autoconeixement Participantes: alumne1

Categorías Categorías: HSAS

Observadores Nº de Observadores: 2

Observador	Frame Inicial	Frame Final	Criterio	Categoría	Participante
1	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1
1	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1
1	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1
1	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1

Antes: 0 Segundos Después: 0 Segundos

Tabla Acuerdos/Desacuerdos

Concordancia Canónica de Krippendorff (1980)

Concordancia Canónica de Krippendorff (1980): 100%

Tabla de Cálculos de Concordancia Canónica

	Frame Inicio Observador 1	Frame Final Observador 1	Criterio Observador 1	Categoría Observador 1	Participante Observador 1	Frame Inicio Observador 2	Frame Final Observador 2	Criterio Observador 2	Categoría Observador 2	Participante Observador 2
	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1
	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1
	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1

Concordancia Canónica de Krippendorff (1980): 100%

Figura 3: concordança canònica sessió 2

Formulario Cálculo Concordancia Canónica de Krippendorff, 1980

Ruta BD Observacional del Observador nº : 3 C:\Users\elena\Desktop\videos sant.jaume\ob3vm3.mdb

Criterios Participantes

Criterios: autoconeixement Participantes: alumne1

Categorias Categorias: HSAS

Observadores Nº de Observadores: 2

	Observador	Frame Inicial	Frame Final	Criterio	Categoría	Participante
▶	1	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne 1
	1	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne 1
	1	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne 1
	1	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne 1

Antes: 0 Segundos Después: 0 Segundos

Tabla Acuerdos/Desacuerdos

Concordancia Canónica de Krippendorff (1980)

Concordancia Canónica de Krippendorff (1980): 100%

Tabla de Cálculos de Concordancia Canónica

	Frame Inicio Observador 1	Frame Final Observador 1	Criterio Observador 1	Categoría Observador 1	Participante Observador 1	Frame Inicio Observador 2	Frame Final Observador 2	Criterio Observador 2	Categoría Observador 2	Participante Observador 2
▶	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1
	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1
	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1	0	0	comunicacio eficaç	HSCED	alumne1

Concordancia Canónica de Krippendorff (1980): 100%

Figura 4: concordança canònica sessió 3

Formulario Cálculo Concordancia Canónica de Krippendorff, 1980

Ruta BD Observacional del Observador nº: 3 C:\Users\elena\Desktop\videos sant jaume\ob3vm5.mdb

Códigos Participantes

Códigos Participantes

Observadores Nº de Observadores: 2

	Observador	Frame Inicial	Frame Final	Código	Participante
*					

Antes: Segundos Después: Segundos

Tabla Acuerdos/Desacuerdos

Concordancia Canónica de Krippendorff (1980)

Concordancia Canónica de Krippendorff (1980): 100%

Tabla de Cálculos de Concordancia Canónica

	Frame Inicio Observador 1	Frame Final Observador 1	Código Observador 1	Participante Observador 1	Frame Inicio Observador 2	Frame Final Observador 2	Código Observador 2	Participante Observador 2	Ningún Código
▶	Total								0
*									

Concordancia Canónica de Krippendorff (1980): 100%

Figura 5: concordança canònica sessió 4

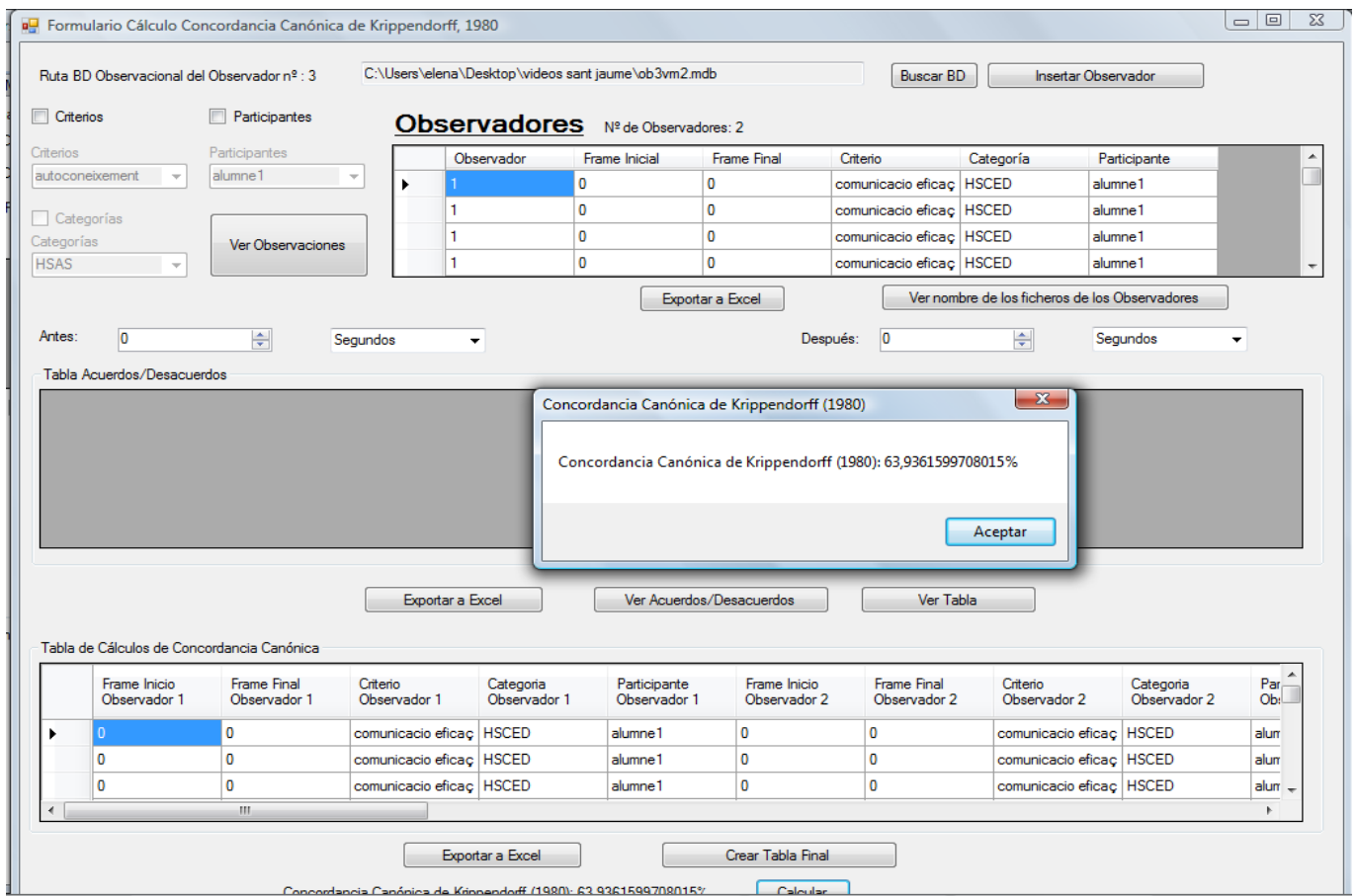


Figura 6: concordança canònica sessió 5

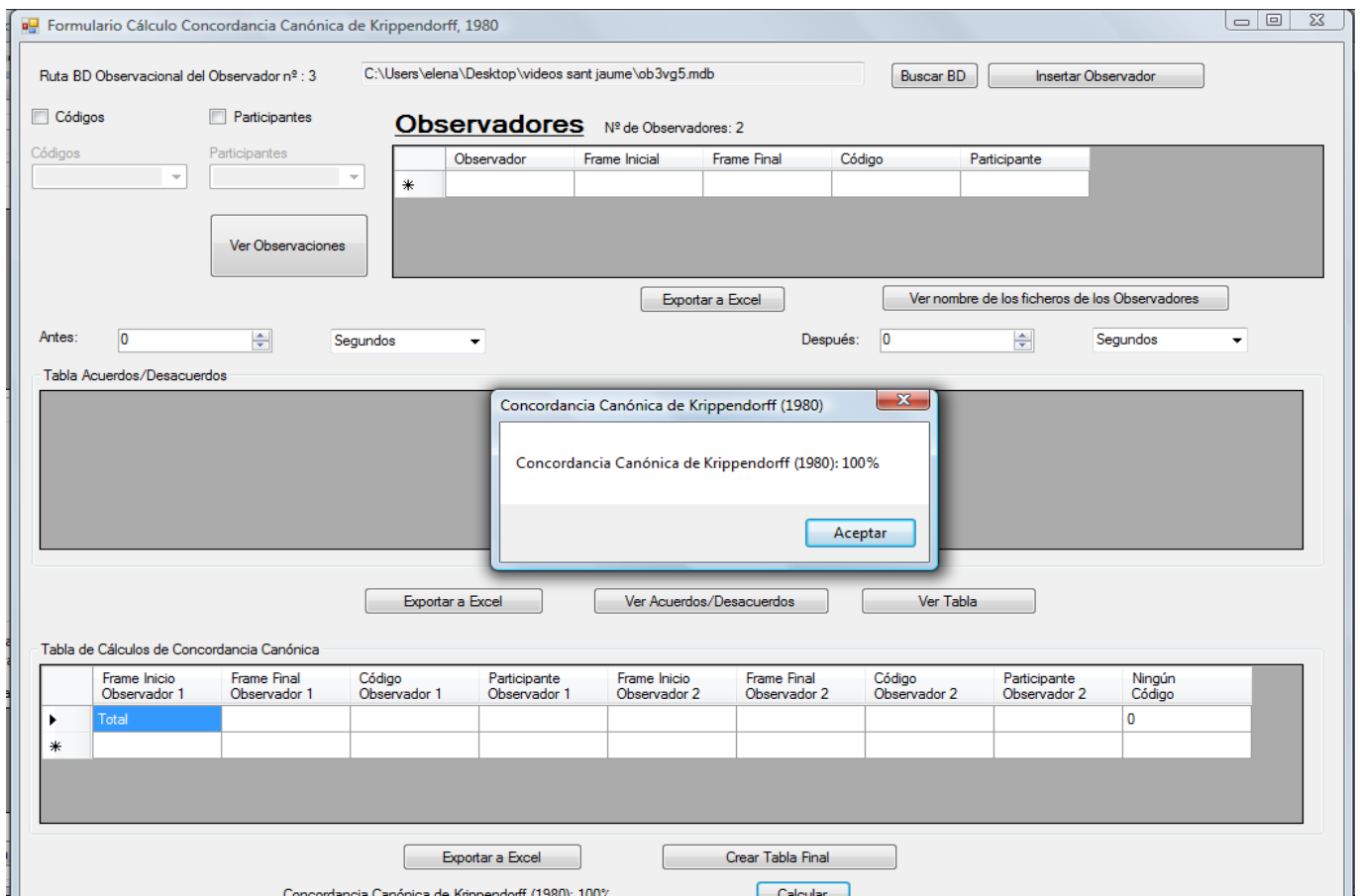


Figura 7: concordança canònica sessió 6

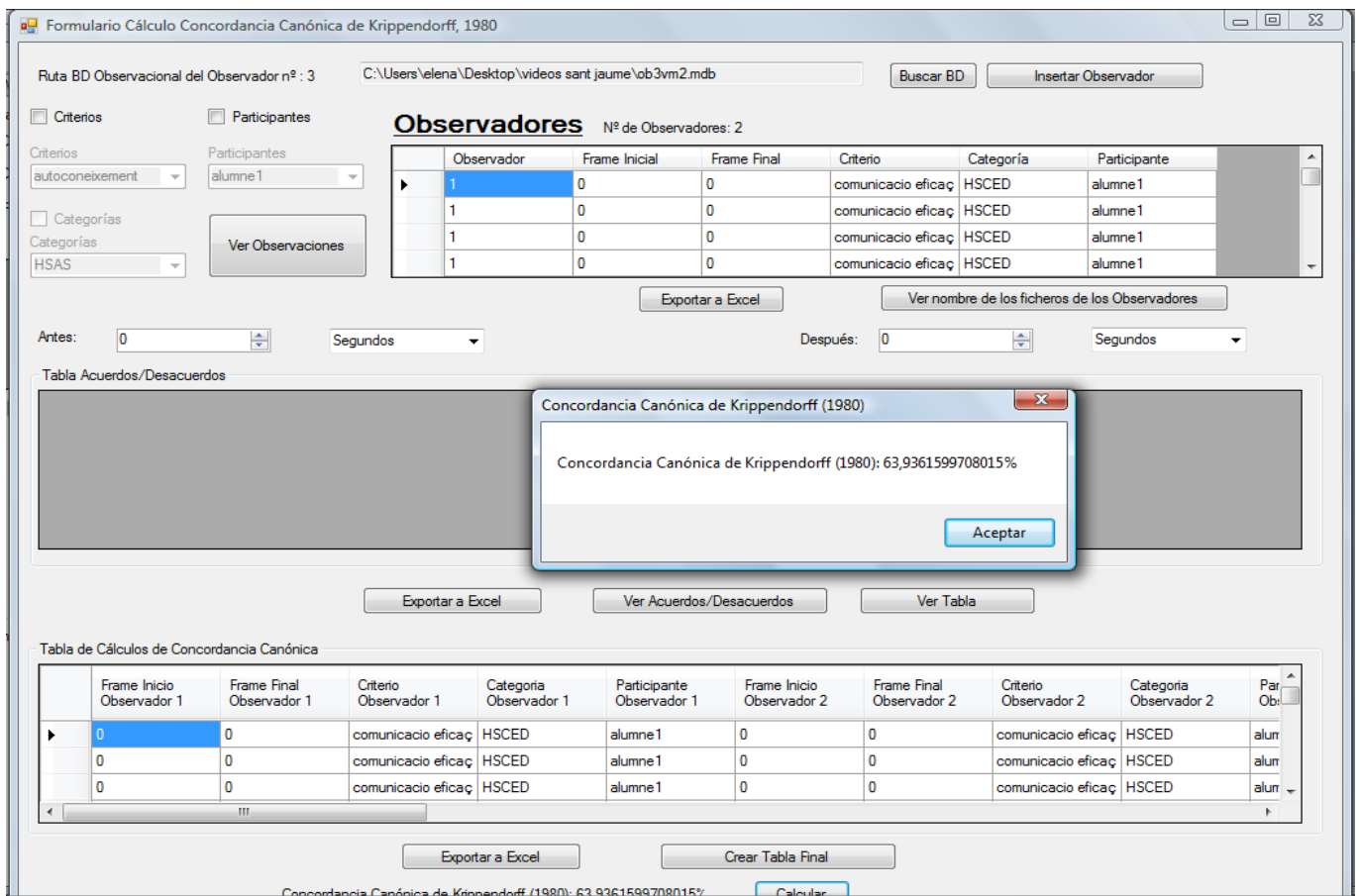


Figura 8: concordança canònica sessió 7

3.2.4. Procediment d'anàlisi de les dades

El mètode d'anàlisi que s'utilitza es detallarà en el proper apartat. Com a flaix anticipatiu i per prosseguir amb les etapes del mètode científic, s'avança que s'utilitzarà l'anàlisi seqüencial de retards, prospectius i retrospectius, per obtenir les taules seqüencials que generen les discussions i l'anàlisi de resultats. L'anàlisi seqüencial posa en relació conductes obtingudes diacrònicament, i busca patrons de repetició en el temps. A més, l'anàlisi seqüencial de retards es complementarà amb la utilització de la tècnica de coordenades polars (Sacket, 1980), que permetrà obtenir un mapa complet de les interrelacions entre les diferents categories de les diverses dimensions.

3.2.5. Principis ètics

Aquesta investigació té en compte el codi deontològic del Col·legi de Llicenciats en Educació Física Ciències de l'Activitat Física i l'Esport de Catalunya (*COPLEFC*), que assumeix al seu torn el codi deontològic del *Consejo General COLEF y CAFD* estatal i fa seu el codi deontològic de l'Associació Europea EUPEA (2002), així com el codi ètic de l'APA (2010).

Una altra font que es considera és el manifest de la Federació Internacional d'Educació Física (FIEP, 2000), en què es parla de la importància de l'Educació Física per desenvolupar dominis socials i es recorda el potencial humanístic i social d'aquesta disciplina. Així mateix, l'àrea d'Educació Física té un fi educacional, que s'integra en totes les àrees del currículum, de manera que permet accions interdisciplinàries.

Al llarg d'aquest estudi es garanteix l'anonimat de les dades. L'observació de les conductes dels alumnes és enregistrada amb un identificador/codi i no amb el nom real.

L'ús de les dades només té finalitats orientades a la recerca. Primerament, en una entrevista, es demana al director del centre el consentiment per poder gravar les sessions d'Educació Física i se li lliura formalment una carta amb aquesta petició perquè la signi. A la mateixa entrevista se li lliura també una carta per a les famílies, en la qual s'informa de la investigació i dels objectius que es pretén aconseguir i es demana el consentiment informat per poder filmar els seus fills a les sessions i portar a terme l'estudi⁸.

D'altra banda, aquesta recerca ha estat supervisada per la Comissió d'Ètica i Recerca de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull que, després de valorar la qualitat i aspectes ètics, així com la rellevància científica i tècnica de l'estudi, ha emès un informe favorable.

⁸ Es poden consultar les dues cartes (al director del centre i a les famílies) a l'annex.

4. Anàlisi de resultats

4.1. Patrons de conducta

4.1.1. Procediment d'anàlisi: Tècnica d'anàlisi seqüencial de retards (*lag sequential analysis*)

Per la seva rellevància en l'àmbit de la psicologia, i per congruència amb l'objectiu d'aquesta recerca, la tècnica analítica seleccionada és l'anàlisi seqüencial de retards (Sackett, 1980; Bakeman i Gottman, 1989; Anguera, 1990). L'anàlisi seqüencial permet detectar l'existència de patrons de conducta que no són directament perceptibles, i parteix de la suposició que la configuració de patrons deguda a la probabilitat condicional no aleatòria de les transicions entre conductes pot estar afectada per la successió d'altres conductes més allunyades en el temps, de manera que la forma clàssica d'aplicació és l'anàlisi seqüencial de retards. Bakeman i Brown (1980) parlen de *diàlegs de conductes* per descriure l'anàlisi de patrons i expliquen que va ser Sackett el 1977 qui va descriure la primera tècnica de patrons: “*It constructs probability profiles for various pairs of events, i.e, he graphs the probability of event B a time t+1, t+2, t+3, given A at time t, and from these profiles constructs probable sequences or patterns of behavior*” (p. 291).

L'anàlisi seqüencial de retards pot plantejar-se des d'una perspectiva prospectiva (cap endavant) o retrospectiva (cap endarrere). Si a una conducta criteri li succeeixen altres conductes en els retards següents, i per tant prospectivament, es té present que:

- a) Retard 1 significaria que les respectives conductes han ocorregut en ordre, immediatament posteriors a la conducta criteri,
- b) Retard 2 significaria que la conducta succeeix en un segon lloc d'ordre, posterior a la conducta criteri,

c) Retard 3 significaria que la conducta succeeix en un tercer lloc d'ordre, posterior.

Així, la perspectiva prospectiva significa que s'analitzen retards positius (1, 2, 3...), és a dir, de la conducta criteri cap endavant. Al seu torn, la perspectiva retrospectiva implica que s'analitzen retards negatius (-1, -2, -3...), des de la conducta criteri cap enrere.

Una vegada efectuada l'anàlisi, es considera que la conducta és *excitatòria* si la probabilitat condicional és major que la incondicional; i que és *inhibitòria* si la probabilitat condicional és igual o menor que la condicional. El contrast entre la probabilitat condicional i incondicional permet conèixer si les diferències són estadísticament significatives, i si és convenient aplicar-hi l'ajust proposat per Allison i Liker (1982). Els valors obtinguts de residus ajustats, segons el nivell de significació, permetran conèixer l'existència o no de patrons de conducta, i si són excitatoris o inhibitoris.

En aquesta recerca s'han considerat diverses conductes com a focals i s'han obtingut les relacions que es donaven amb altres conductes condicionals; s'han aconseguit residus ajustats (Z) del rang de retards (-5 a 5), tant en prospectiva com en retrospectiva. S'ha elaborat una taula de freqüència de retards que permetrà conèixer en cada retard quines conductes són excitatòries o activadores i, per tant, entendre si entre les conductes hi ha una força de cohesió superior a un desencadenament a l'atzar.

Com s'ha explicat anteriorment, l'anàlisi seqüencial de retards s'ha fet amb el programa informàtic *HOISAN* 1.6.3 (Hernández-Mendo et al., 2012). Són nombroses les recerques on s'utilitza l'anàlisi seqüencial de retards. Aquesta anàlisi té com a objectiu últim la detecció de patrons seqüencials entre categories o codis de conducta (segons si l'instrument d'observació ha estat el sistema de categories o el format de camp, respectivament). És oportú citar les investigacions de Barreira, Garganta, Castellano, Prudente i Anguera (2014), Barreira, Garganta, Machado i Anguera (2014), Louro, Silva, Anguera, Marinho, Oliveira i Campaniço (2010), entre d'altres.

A continuació es presenta una taula que il·lustra les conductes focals sobre les quals es té evidència estadística que mantenen una relació significativa amb les conductes condicionals. En aquesta recerca el que és interessant observar són les conductes concurrents entre criteris i veure si, en un futur, es poden produir variacions diacròniques entre les relacions existents. Més endavant, es veurà si la relació entre aquestes conductes és excitatòria o inhibidòria.

Taula 4: Relacions de conductes focals i condicionals

CONDUCTA FOCAL	CONDUCTA CONDICIONAL
HSAF: tolera el fracàs en fer qualsevol activitat física.	HSTECC HSRSP HSPDI
HSAS: fa les activitats físiques de forme decidida i sense dubtar	HSTECC HSRSP HSPDA
HSAS	ETOE PSRI SCPAA SCRJ
HSCED: manté una distància interpersonal adequada	HSRSP HSTECC SCRJ PSRI
HSCEV: es comunica verbalment	HSPDA HSTECC HSRSP
HSPDA: mostra assertivitat en actuar en les activitats físiques	SCRJ PSA PSRI
HSRSP: proposa solucions als problemes que puguin sorgir	HSCED HSCEV PSRI PSA
HSTECC: coopera en les activitats físiques	HSRSP PSRI ETOE PSA
PSA: la seva postura facilita la interacció	PSRI HSTECC HSCEV
PSRI: en les activitats físiques es mostra amable	SCRJ SCPAA HSCEV HSCEG
SCPAA: durant l'activitat física es mostra actiu i participatiu de la manera que se li sol·licita	SCRJ HSTECC HSCEV
SCRJ: compleix les normes del joc	PSRI PSA HSTECC HSCEV
ETOE: sap situar-se en l'espai i anar en la direcció adequada	HSCEV HSAS HSPDA

4.1.2. Resultats de l'anàlisi seqüencial

S'ha analitzat la relació existent entre conductes criteris i condicionals en els diferents participants, tal com s'ha esmentat en l'apartat anterior. De les diferents relacions s'han obtingut com a conductes significatives destacades les següents: HSAF (tolera el fracàs en fer qualsevol activitat física), HSCED (manté una distància interpersonal adequada), HSCEV (es comunica verbalment), HSPDA (mostra assertivitat en actuar en les activitats físiques), HSRSP (proposa solucions als problemes que puguin sorgir) i SCRJ (compleix les normes del joc).

Les taules que s'exposen a continuació mostren els residus ajustats on es relacionen conductes criteris significatives en contrast amb les conductes condicionals.

Taula 5: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conducta condicional (autoconeixement: resolució de conflictes, alumne 1)

ALUMNE 1	
AUTOCONEIXEMENT (HSAF)	RESOLUCIÓ DE CONFLICTES (HSRSP)
Retard -5 autoconeixement_HSAF	-2,377
Retard -4 autoconeixement_HSAF	-2,375
Retard -3 autoconeixement_HSAF	-2,371
Retard -2 autoconeixement_HSAF	-2,369
Retard -1 autoconeixement_HSAF	-2,367
Retard 0 autoconeixement_HSAF	-2,367
Retard +1 autoconeixement_HSAF	-2,367
Retard +2 autoconeixement_HSAF	-2,368
Retard +3 autoconeixement_HSAF	-2,368
Retard +4 autoconeixement_HSAF	-2,369
Retard +5 autoconeixement_HSAF	-2,369

Es comprova com HSAF(autoconeixement) s'autogenera, tant prospectivament (retards 1 a 5) com retrospectivament (retards -1 a -5). Són, curiosament, valors simètrics. En la perspectiva prospectiva això vol dir que progressivament va augmentant el fet que l'alumne toleri el fracàs, però molt

lentament. I pel que fa a la perspectiva retrospectiva, també augmenta des de més enrere. Sembla que no hi ha relació entre la conducta criteri HSAF (autoconeixement) i la conducta condicional HSRSP (resolució de conflictes). Es pot estar passiu i enfadat i no mostrar-ho externament. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar de conductes inhibidores.

Taula 6: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conductes condicionals (comunicació eficaç: resolució de conductes-relacionar-se i conviure, alumne 1)

ALUMNE 1		
COMUNICACIÓ EFICAÇ(HSCED)	RESOLUCIÓ DE CONFLICTES(HSRSP)	RELACIONAR-SE I CONVIURE(SCRCJ)
Retardo -5	1,056	-5,401
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo -4	-4,205	-2,236
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo -3	-9,47	0,932
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo -2	-14,741	4,103
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo -1	-14,758	7,277
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo 0	-14,775	10,453
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo +1	-14,785	10,446
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo +2	-14,796	10,439
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo +3	-14,806	10,432
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo +4	-14,817	10,425
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo +5	-14,827	9,924
Comunicació eficaç_HSCED		

Es comprova com HSCED (comunicació eficaç) en relació amb HSRSP (resolució de conflicte) prospectivament (retards 1 a 5) va augmentant i retrospectivament (retards -1 a 5) va disminuint. No es pot saber anticipadament si succeirà HSCED (comunicació eficaç) en cas que abans hagi passat HSRSP. El fet que l'alumne mantengui una distància correcta en defensar un jugador no vol dir que sigui capaç de poder proposar solucions als diferents problemes que pugui trobar-se en el marcatge del jugador. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar de conductes inhibidores. HSCED

(comunicació eficaç) en relació amb SCRSCJ (resolució de conflicte) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (retards -1 a 5) també va disminuint. Sembla que hi ha una relació entre la conducta criteri HSCEV (comunicació eficaç) i la conducta condicional SCRSCJ (resolució de conflicte). Pot haver-hi una relació entre mantenir una distància i complir les normes del joc: mantenir la distància correcta implica seguir una norma. Els resultats obtinguts són positius, per tant es pot parlar d'una relació de conductes excitatòries.

Taula 7: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conductes condicionals (comunicació eficaç: presa de decisions-resolució de conflictes, alumne 1)

ALUMNE 1

COMUNICACIÓ EFICAÇ(HSCEV)	PRESA DE DECISIONS (HSPDA)	RESOLUCIÓ CONFLICTES(HSRSP)
Retardo -5	-18,316	-5,976
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo -4	-17,407	-5,969
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo -3	-16,51	-0,589
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo -2	-15,612	4,797
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo -1	-14,714	10,188
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo 0	-13,816	15,584
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo +1	-12,049	15,591
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo +2	-10,306	15,604
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo +3	-8,556	15,617
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo +4	-6,564	15,63
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo +5	-4,642	15,643
Comunicació eficaç_HSCEV		

Es comprova com HSCEV (comunicació eficaç) en relació amb HSPDA (presa de decisions) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (-1 a -5) va augmentant. No es pot saber anticipadament si succeirà HSCEV (comunicació eficaç) en cas que abans hagi passat HSPDA (presa de decisions). El fet de comunicar-se amb algú no implica necessàriament assertivitat. Els

valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar d'una relació de conductes inhibidores. HSCEV (comunicació eficaç) en relació amb HSRSP (presa de decisions) prospectivament (retards 1 a 5) va augmentant i retrospectivament (retards -1 a -5) va disminuint. Sembla que hi ha una relació entre la conducta criteri HSCEV (comunicació eficaç) i la conducta condicional HSRSP (presa de decisions). Pot ser que el fet de comunicar-se implica que l'alumne no és passiu. Els valors obtinguts són positius, per tant es pot parlar de conductes excitatòries.

Taula 8: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conducta condicional (presa de decisions: relacionar-se i conviure, alumne 1)

ALUMNE 1

PRESA DE DECISIONS (HSPDA)	RELACIONAR-SE I CONVIURE (PSRI)
Retardo -5 Presa de decisions_HSPDA	-21,541
Retardo -4 Presa de decisions_HSPDA	-21,492
Retardo -3 Presa de decisions_HSPDA	-21,443
Retardo -2 Presa de decisions_HSPDA	-21,394
Retardo -1 Presa de decisions_HSPDA	-21,345
Retardo 0 Presa de decisions_HSPDA	-21,297
Retardo +1 Presa de decisions_HSPDA	-21,273
Retardo +2 Presa de decisions_HSPDA	-21,25
Retardo +3 Presa de decisions_HSPDA	-21,226
Retardo +4 Presa de decisions_HSPDA	-21,203
Retardo +5 Presa de decisions_HSPDA	-20,18

Es comprova com HSPDA (presa de decisions) en relació amb PSRI (relacionar-se i conviure) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (-1 a -5) també va disminuint. No es

pot saber anticipadament si succeirà HSPDA (presa de decisions) en cas que abans hagi passat PSRI(relacionar-se i conviure). Pot ser que no hi hagi relació entre ser assertiu i mostrar-se amable. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar d'una relació de conductes inhibidores.

Taula 9: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conductes condicionals (Resolució de conflictes: Comunicació eficaç (HSCEV)-Comunicació eficaç (HSCED), alumne 1)

ALUMNE 1

RESOLUCIÓ CONFLICTES (HSRSP)	COMUNICACIÓ EFICAÇ (HSCEV)	COMUNICACIÓ EFICAÇ (HSCED)
Retardo -5	15,643	-14,827
Resolució conflictes_HSRSP		
Retardo -4	15,63	-14,817
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo -3	15,617	-14,806
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo -2	15,604	-14,796
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo -1	15,591	-14,785
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo 0	15,584	-14,775
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo +1	10,188	-14,758
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo +2	4,797	-14,741
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo +3	-0,589	-9,47
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo +4	-5,969	-4,205
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo +5	-5,976	1,056
Resolució conflictes HSRSP		

Es comprova com HSRSP (resolució de conflictes) en relació amb HSCEV (es comunica verbalment) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (-1 a -5) va augmentant. Sembla que hi ha una relació entre la conducta criteri HSRSP (resolució de conflictes) i la conducta condicional

HSCEV(es comunica verbalment). Pot haver-hi relació entre resoldre problemes i comunicar-se. Els valors obtinguts són positius, per tant es pot parlar d'una relació de conductes excitatòries. HSRSP (resolució de conflictes) en relació amb HSCED (manté una distància interpersonal adequada) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (-1 a -5) va augmentant. No es pot saber anticipadament si succeirà HSRSP (resolució de conflictes) en cas que abans hagi passat HSCED (manté una distància interpersonal adequada). Saber donar solucions als problemes no implica que s'hagi de mantenir una distància. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar d'una relació de conductes inhibidores.

**Taula 10: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conducta condicional
(relacionar-se i conviure: comunicació eficaç, alumne 1)**

ALUMNE 1	
RELACIONAR-SE I CONVIURE (SCRJ)	COMUNICACIÓ EFICAÇ (HSCEV)
Retardo -5 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,407
Retardo -4 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,882
Retardo -3 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,89
Retardo -2 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,898
Retardo -1 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,906
Retardo 0 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,911
Retardo +1 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-6,66
Retardo +2 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-3,412
Retardo +3 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-0,167
Retardo +4 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	3,074
Retardo +5 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	6,312

Es comprova com SCRJ (relacionar-se i conviure) en relació amb HSCEV (es comunica verbalment) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (-1 a -5) va disminuint. No es pot saber anticipadament si succeirà SCRJ (relacionar-se i conviure) en cas que abans hagi passat HSCEV (es comunica verbalment). El fet de complir les normes del joc no implica que s'hagi de comunicar verbalment. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar d'una relació de conductes inhibidores.

**Taula 11: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conducta condicional
(Autoconeixement: resolució de conflictes, alumne 2)**

ALUMNE 2	
AUTOCONeixEMENT (HSAF)	RESOLUCIÓ CONFLICTES (HSRSP)
Retardo -5 autoconeixement_HSAF	-2,377
Retardo -4 autoconeixement_HSAF	-2,375
Retardo -3 autoconeixement_HSAF	-2,373
Retardo -2 autoconeixement_HSAF	-2,371
Retardo -1 autoconeixement_HSAF	-2,369
Retardo 0 autoconeixement_HSAF	-2,367
Retardo +1 autoconeixement_HSAF	-2,367
Retardo +2 autoconeixement_HSAF	-2,368
Retardo +3 autoconeixement_HSAF	-2,368
Retardo +4 autoconeixement_HSAF	-2,369
Retardo +5 autoconeixement_HSAF	-2,369

Es comprova com HSAF (autoconeixement) en relació amb HSRSP (resolució de conflictes) s'autogenera, tant prospectivament (retards 1 a 5) com retrospectivament (retards -1 a -5). Són, curiosament, valors simètrics. En la perspectiva prospectiva això vol dir que progressivament va

augmentant el fet que l'alumne toleri el fracàs, però molt lentament. I pel que fa a la perspectiva retrospectiva també augmenta des de més enrere. No es pot saber anticipadament si succeirà HSAF en cas que abans hagi passat HSRSP (resolució de conflictes). Es pot ser passiu i estar enfadat i no mostrar-ho externament. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar d'unes conductes inhibidores.

Taula 12: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conductes condicionals (Comunicació eficaç:Resolució de conflictes-relacionar-se i conviure, alumne 2)

ALUMNE 2

COMUNICACIÓ EFICAÇ(HSCED)	RESOLUCIÓ DE CONFLICTES(HSRSP)	RELACIONAR-SE I CONVIURE(SCRCJ)
Retardo -5	1,056	-5,401
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo -4	-4,205	-2,236
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo -3	-9,47	0,932
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo -2	-14,741	4,103
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo -1	-14,758	7,277
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo 0	-14,775	10,453
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo +1	-14,785	10,446
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo +2	-14,796	10,439
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo +3	-14,806	10,432
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo +4	-14,817	10,425
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo +5	-14,827	9,924
Comunicació eficaç_HSCED		

Es comprova com HSCED (comunicació eficaç) en relació amb HSRSP (resolució de conflictes) prospectivament (retards 1 a 5) va augmentant i retrospectivament (retards -1 a 5) va disminuint. Sembla que no hi ha relació entre la conducta HSCED (comunicació eficaç) i la conducta HSRSP (resolució de conflictes). El fet que l'alumne mantingui una distància correcta en defensar un jugador no vol dir que sigui capaç de proposar solucions als diferents problemes que pugui trobar-se en el

marcatge del jugador. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar de conductes inhibidores. HSCED (comunicació eficaç) en relació amb SCRSCJ (relacionar-se i conviure) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (retards -1 a 5) també va disminuint. Sembla que hi ha relació entre la conducta criteri HSCED (comunicació eficaç) i la conducta condicional SCRSCJ (relacionar-se i conviure) . Pot haver-hi una relació entre mantenir una distància i complir les normes del joc: mantenir la distància correcta implica seguir una norma. Els resultats obtinguts són positius, per tant es pot parlar d'una relació de conductes excitatòries.

Taula 13: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conductes condicionals (Comunicació eficaç: Presa de decisions-Resolució de conflictes, alumne 2)

ALUMNE 2

COMUNICACIÓ EFICAÇ(HSCEV)	PRESA DE DECISIONS (HSPDA)	RESOLUCIÓ CONFLICTES(HSRSP)
Retardo -5	-18,316	-5,976
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo -4	-17,407	-5,969
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo -3	-16,51	-0,589
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo -2	-15,612	4,797
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo -1	-14,714	10,188
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo 0	-13,816	15,584
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo +1	-12,049	15,591
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo +2	-10,306	15,604
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo +3	-8,556	15,617
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo +4	-6,564	15,63
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo +5	-4,642	15,643
Comunicació eficaç_HSCEV		

Es comprova com HSCEV (comunicació eficaç) en relació amb HSPDA (presa de decisions) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (-1 a -5) va augmentant. No es pot

saber anticipadament si succeirà la conducta criteri HSCEV (comunicació eficaç) en cas que abans hagi passat HSPDA (presa de decisions) . El fet de comunicar-se amb algú no implica assertivitat. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar d'una relació de conductes inhibidores. HSCEV (comunicació eficaç) en relació amb HSRSP (resolució de conflictes) prospectivament (retards 1 a 5) va augmentant i retrospectivament (retards -1 a -5) va disminuint. Sembla que hi ha relació entre la conducta criteri HSEV (comunicació eficaç) i la conducta condicional HSRP (resolució de conflictes). Pot ser que el fet de comunicar-se impliqui que no ser passiu. Els valors obtinguts són positius, per tant es pot parlar de conductes excitatòries.

**Taula 14: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conducta condicional
(Preses de decisions: relacionar-se i conviure, alumne 2)**

ALUMNE 2	
PRESA DE DECISIONS (HSPDA)	RELACIONAR-SE I CONVIURE (PSRI)
Retardo -5 Preses de decisions_HSPDA	-21,541
Retardo -4 Preses de decisions_HSPDA	-21,492
Retardo -3 Preses de decisions_HSPDA	-21,443
Retardo -2 Preses de decisions_HSPDA	-21,394
Retardo -1 Preses de decisions_HSPDA	-21,345
Retardo 0 Preses de decisions_HSPDA	-21,297
Retardo +1 Preses de decisions_HSPDA	-21,273
Retardo +2 Preses de decisions_HSPDA	-21,25
Retardo +3 Preses de decisions_HSPDA	-21,226
Retardo +4 Preses de decisions_HSPDA	-21,203
Retardo +5 Preses de decisions_HSPDA	-20,18

Es comprova com HSPDA (presa de decisions) en relació amb PSRI (relacionar-se i conviure) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (-1 a -5) va augmentant. Sembla que no hi ha relació entre la conducta criteri HSPDA (presa de decisions) i la conducta condicional PSRI.

Pot ser que no hi hagi relació entre ser assertiu i mostrar-se amable. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar d'una relació de conductes inhibidores.

Taula 15: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conductes condicionals (resolució de conflictes: comunicació eficaç (HSCEV)- comunicació eficaç(HSCED), alumne 2)

ALUMNE 2

RESOLUCIÓ CONFLICTES(HSRSP)	COMUNICACIÓ EFICAÇ (HSCEV)	COMUNICACIÓ EFICAÇ (HSCED)
Retardo -5	15,643	-14,827
Resolució conflictes_HSRSP		
Retardo -4	15,63	-14,817
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo -3	15,617	-14,806
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo -2	15,604	-14,796
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo -1	15,591	-14,785
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo 0	15,584	-14,775
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo +1	10,188	-14,758
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo +2	4,797	-14,741
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo +3	-0,589	-9,47
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo +4	-5,969	-4,205
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo +5	-5,976	1,056
Resolució conflictes HSRSP		

Es comprova com HSRSP (resolució de conflictes) en relació amb HSCEV (comunicar-se verbalment) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (-1 a -5) va augmentant. Sembla que hi ha relació entre la conducta criteri HSRSP (resolució de conflictes) i la conducta condicional HSCEV (comunicar-se verbalment). Pot haver-hi relació entre resoldre problemes i comunicar-se. Els valors obtinguts són positius, per tant es pot parlar d'una relació de conductes excitatòries. HSRSP (resolució de conflictes) en relació amb HSCED (mantenir una distància interpersonal adequada) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (-1 a -5) va augmentant. No es saber anticipadament si succeirà la conducta criteri HSRSP (resolució de conflictes) en cas que abans hagi

passat la conducta condicional HSCED (mantenir una distància interpersonal adequada). Saber donar solucions als problemes no implica que s'hagi de mantenir una distància. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar d'una relació de conductes inhibidores.

**Taula 16: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conducta condicional
(relacionar-se i conviure: comunicació eficaç, alumne 2)**

ALUMNE 2	
RELACIONAR-SE I CONVIURE (SCRJ)	COMUNICACIÓ EFICAÇ (HSCEV)
Retardo -5 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,407
Retardo -4 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,882
Retardo -3 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,89
Retardo -2 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,898
Retardo -1 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,906
Retardo 0 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,911
Retardo +1 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-6,66
Retardo +2 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-3,412
Retardo +3 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-0,167
Retardo +4 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	3,074
Retardo +5 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	6,312

Es comprova com SCRJ (relacionar-se i conviure) en relació amb HSCEV (comunicació eficaç) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (-1 a -5) també va disminuint. Sembla que no hi ha relació entre la conducta criteri SCRJ (relacionar-se i conviure) i la conducta condicional HSCEV (comunicació eficaç). El fet de complir les normes del joc no implica que s'hagi de comunicar verbalment. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar d'una relació de conductes inhibidores.

Taula 17: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conducta condicional (autoconeixement: resolució conflictes, alumna 1)

ALUMNA 1	
AUTOCONEIXEMENT (HSAF)	RESOLUCIÓ CONFLICTES (HSRSP)
Retardo -5 autoconeixement_HSAF	-2,377
Retardo -4 autoconeixement_HSAF	-2,375
Retardo -3 autoconeixement_HSAF	-2,373
Retardo -2 autoconeixement_HSAF	-2,371
Retardo -1 autoconeixement_HSAF	-2,369
Retardo 0 autoconeixement_HSAF	-2,367
Retardo +1 autoconeixement_HSAF	-2,367
Retardo +2 autoconeixement_HSAF	-2,368
Retardo +3 autoconeixement_HSAF	-2,368
Retardo +4 autoconeixement_HSAF	-2,369
Retardo +5 autoconeixement_HSAF	-2,369

Es comprova com HSAF (autoconeixement) en relació amb la conducta condicional HSRSP (resolució de conflictes) s'autogenera, tant prospectivament (retards 1 a 5) com retrospectivament (retards -1 a -5). Són, curiosament, valors simètrics. En la perspectiva prospectiva això vol dir que progressivament

va augmentant el fet que l'alumne toleri el fracàs, però molt lentament. I pel que fa a la perspectiva retrospectiva, això vol dir que també augmenta des de més enrere. Sembla que no hi ha relació entre la conducta criteri HSAF (comunicació eficaç) i la conducta condicional HSRSP (resolució de conflictes). Es pot ser passiu i estar enfadat i no mostrar-ho externament. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar d'unes conductes inhibidores.

Taula 18: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conductes condicionals (comunicació eficaç: resolució de conflictes-relacionar-se i conviure, alumna 1)

ALUMNA 1		
COMUNICACIÓ EFICAÇ(HSCED)	RESOLUCIÓ DE CONFLICTES(HSRSP)	RELACIONAR-SE I CONVIURE(SCRCJ)
Retardo -5	1,056	-5,401
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo -4	-4,205	-2,236
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo -3	-9,47	0,932
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo -2	-14,741	4,103
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo -1	-14,758	7,277
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo 0	-14,775	10,453
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo +1	-14,785	10,446
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo +2	-14,796	10,439
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo +3	-14,806	10,432
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo +4	-14,817	10,425
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo +5	-14,827	9,924
Comunicació eficaç_HSCED		

Es comprova com HSCED (comunicació eficaç) en relació amb HSRSP (resolució de conflictes) prospectivament (retards 1 a 5) va augmentant i retrospectivament (retards -1 a 5) va disminuint. Sembla que no hi ha relació entre la conducta criteri HSCED (comunicació eficaç) i la conducta condicional HSRSP (resolució de conflictes). El fet que l'alumna mantingui una distància correcta en defensar a un jugador no vol dir que sigui capaç de proposar solucions als diferents problemes que

pugui trobar-se en el marcatge del jugador. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar de conductes inhibidores. HSCED (comunicació eficaç) en relació amb SCRSCJ (relacionar-se i conviure) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (retards -1 a 5) també va disminuint. Sembla que hi ha relació entre la conducta criteri HSCED (comunicació eficaç) i la conducta condicional SCRSCJ (relacionar-se i conviure). Pot haver-hi una relació entre mantenir una distància i complir les normes del joc: mantenir la distància correcta implica seguir una norma. Els resultats obtinguts són positius, per tant es pot parlar d'una relació de conductes excitatòries.

Taula 19: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conductes condicionals (comunicació eficaç: presa de decisions-resolució de conflictes, alumna1)

ALUMNA 1		
COMUNICACIÓ EFICAÇ(HSCEV)	PRESA DE DECISIONS (HSPDA)	RESOLUCIÓ CONFLICTES(HSRSP)
Retardo -5	-18,316	-5,976
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo -4	-17,407	-5,969
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo -3	-16,51	-0,589
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo -2	-15,612	4,797
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo -1	-14,714	10,188
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo 0	-13,816	15,584
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo +1	-12,049	15,591
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo +2	-10,306	15,604
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo +3	-8,556	15,617
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo +4	-6,564	15,63
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo +5	-4,642	15,643
Comunicació eficaç_HSCEV		

Es comprova com HSCEV (comunicació eficaç) en relació amb HSPDA (presa de decisions) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (retards -1 a -5) va augmentant. Sembla que no hi ha relació entre la conducta criteri HSCEV (comunicació eficaç) i la conducta

condicional HSPDA (presa de decisions). El fet de comunicar-se amb algú no implica necessàriament assertivitat. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar d'una relació de conductes inhibidores. HSCEV (comunicació eficaç) en relació amb HSRSP (resolució de conflictes) prospectivament (retards 1 a 5) va augmentant i retrospectivament (retards -1 a -5) va disminuint. Sembla que hi ha relació entre la conducta criteri HSCEV (comunicació eficaç) i la conducta condicional HSRSP (resolució de conflictes). Pot ser que el fet de comunicar-se impliqui que no ser passiu. Els valors obtinguts són positius, per tant es pot parlar de conductes excitatòries.

Taula 20: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conducta condicional (presa de decisions: relacionar-se i conviure, alumna 1)

ALUMNA 1	
PRESA DE DECISIONS (HSPDA)	RELACIONAR-SE I CONVIURE (PSRI)
Retardo -5 Presa de decisions_HSPDA	-21,541
Retardo -4 Presa de decisions_HSPDA	-21,492
Retardo -3 Presa de decisions_HSPDA	-21,443
Retardo -2 Presa de decisions_HSPDA	-21,394
Retardo -1 Presa de decisions_HSPDA	-21,345
Retardo 0 Presa de decisions_HSPDA	-21,297
Retardo +1 Presa de decisions_HSPDA	-21,273
Retardo +2 Presa de decisions_HSPDA	-21,25
Retardo +3 Presa de decisions_HSPDA	-21,226
Retardo +4 Presa de decisions_HSPDA	-21,203
Retardo +5 Presa de decisions_HSPDA	-20,18

Es comprova com HSPDA (presa de decisions) en relació amb PSRI (relacionar-se i conviure) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (retards -1 a -5) va augmentant. Sembla que no hi ha relació entre la conducta criteri i la conducta condicional PSRI (relacionar-se i

conviure). Pot ser que no hi hagi relació entre ser assertiu i mostrar-se amable. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar d'una relació de conductes inhibidores.

Taula 21: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conductes condicionals (resolució conflictes: comunicació eficaç (HSCEV)- comunicació eficaç (HSCED), alumna 1)

ALUMNA 1

RESOLUCIÓ CONFLICTES (HSRSP)	COMUNICACIÓ EFICAÇ (HSCEV)	COMUNICACIÓ EFICAÇ (HSCED)
Retardo -5	15,643	-14,827
Resolució conflictes_HSRSP		
Retardo -4	15,63	-14,817
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo -3	15,617	-14,806
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo -2	15,604	-14,796
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo -1	15,591	-14,785
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo 0	15,584	-14,775
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo +1	10,188	-14,758
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo +2	4,797	-14,741
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo +3	-0,589	-9,47
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo +4	-5,969	-4,205
Resolució conflictes HSRSP		
Retardo +5	-5,976	1,056
Resolució conflictes HSRSP		

Es comprova com HSRSP (resolució de conflictes) en relació amb HSCEV (es comunica verbalment) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (retards -1 a -5) va augmentant. Sembla que hi ha relació entre la conducta criteri HSRSP (resolució de conflictes) i la conducta condicional HSCEV (es comunica verbalment). Pot haver-hi relació entre resoldre problemes i comunicar-se. Els valors obtinguts són positius, per tant es pot parlar de relació de conductes excitatòries. HSRSP (resolució de conflictes) en relació amb HSCED (manté distància adequada) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (retards -1 a -5) va augmentant. Sembla que no hi ha relació entre la conducta criteri HSRSP (resolució de conflictes) i la conducta

condicional HSCED (manté una distància adequada). Saber donar solucions als problemes no implica que s'hagi de mantenir una distància. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar d'una relació de conductes inhibidores.

Taula 22: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conducta condicional (relacionar-se i conviure: comunicació eficaç, alumna 1)

ALUMNA 1	
RELACIONAR-SE I CONVIURE (SCRJ)	COMUNICACIÓ EFICAÇ (HSCEV)
Retardo -5 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,407
Retardo -4 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,882
Retardo -3 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,89
Retardo -2 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,898
Retardo -1 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,906
Retardo 0 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,911
Retardo +1 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-6,66
Retardo +2 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-3,412
Retardo +3 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-0,167
Retardo +4 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	3,074
Retardo +5 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	6,312

Es comprova com SCRJ (relacionar-se i conviure) en relació amb HSCEV (comunicació eficaç) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (retards -1 a -5) també va disminuint. Sembla que no hi ha relació entre la conducta criteri SCRJ (relacionar-se i conviure) i la

conducta condicional HSCEV (comunicació eficaç). El fet de complir les normes del joc no implica que s'hagi de comunicar verbalment. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar d'una relació de conductes inhibidores.

Taula 23: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conducta condicional (autoconeixement: resolució de conflictes, alumna 2)

ALUMNA 2	
AUTOCONEIXEMENT (HSAF)	RESOLUCIÓ CONFLICTES (HSRSP)
Retardo -5 autoconeixement_HSAF	-2,377
Retardo -4 autoconeixement_HSAF	-2,375
Retardo -3 autoconeixement_HSAF	-2,373
Retardo -2 autoconeixement_HSAF	-2,371
Retardo -1 autoconeixement_HSAF	-2,369
Retardo 0 autoconeixement_HSAF	-2,367
Retardo +1 autoconeixement_HSAF	-2,367
Retardo +2 autoconeixement_HSAF	-2,368
Retardo +3 autoconeixement_HSAF	-2,368
Retardo +4 autoconeixement_HSAF	-2,369
Retardo +5 autoconeixement_HSAF	-2,369

Es comprova com HSAF (autoconeixement) en relació amb HSRSP (resolució de conflictes) s'autogenera, tant prospectivament (retards 1 a 5) com retrospectivament (retards -1 a -5). Són, curiosament, valors simètrics. En la perspectiva prospectiva això vol dir que progressivament va

augmentant el fet que l'alumne toleri el fracàs, però molt lentament. I pel que fa a la perspectiva retrospectiva, això significa que també augmenta des de més enrere. Sembla que no hi ha relació entre la conducta criteri HSAF (autoconeixement) i la conducta condicional HSRSP (resolució de conflictes). Es pot ser passiu i estar enfadat i no mostrar-ho externament. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar d'unes conductes inhibidores.

Taula 24: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conductes condicionals (comunicació eficaç:resolució conflictes-relacionar-se i conviure, alumna 2)

ALUMNA 2

COMUNICACIÓ EFICAÇ(HSCED)	RESOLUCIÓ DE CONFLICTES(HSRSP)	RELACIONAR-SE I CONVIURE(SCRCJ)
Retardo -5	1,056	-5,401
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo -4	-4,205	-2,236
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo -3	-9,47	0,932
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo -2	-14,741	4,103
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo -1	-14,758	7,277
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo 0	-14,775	10,453
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo +1	-14,785	10,446
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo +2	-14,796	10,439
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo +3	-14,806	10,432
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo +4	-14,817	10,425
Comunicació eficaç_HSCED		
Retardo +5	-14,827	9,924
Comunicació eficaç_HSCED		

Es comprova com HSCED (comunicació eficaç) en relació amb HSRSP (resolució de conflictes) prospectivament (retards 1 a 5) va augmentant i retrospectivament (retards -1 a 5) va disminuint. Sembla que no hi ha relació entre la conducta criteri HSCED (comunicació eficaç) i la conducta condicional HSRSP (resolució de conflictes). El fet que l'alumna mantingui una distància correcta en defensar un jugador no vol dir que sigui capaç de proposar solucions als diferents problemes que pugui

trobar-se en el marcatge del jugador. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar de conductes inhibidores. HSCED (comunicació eficaç) en relació amb SCRSCJ (relacionar-se i conviure) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (retards -1 a 5) també va disminuint. Sembla que hi ha relació entre la conducta criteri HSCED (comunicació eficaç) i la conducta condicional SCRSCJ (relacionar-se i conviure). Pot haver-hi una relació entre mantenir una distància i complir les normes del joc: mantenir la distància correcta implica seguir una norma. Els resultats obtinguts són positius, per tant es pot parlar d'una relació de conductes excitatòries.

Taula 25: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conductes condicionals (comunicació eficaç: presa de decisions-resolució de conflictes, alumna 2)

ALUMNA 2

COMUNICACIÓ EFICAÇ(HSCEV)	PRESA DE DECISIONS (HSPDA)	RESOLUCIÓ CONFLICTES(HSRSP)
Retardo -5	-18,316	-5,976
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo -4	-17,407	-5,969
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo -3	-16,51	-0,589
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo -2	-15,612	4,797
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo -1	-14,714	10,188
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo 0	-13,816	15,584
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo +1	-12,049	15,591
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo +2	-10,306	15,604
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo +3	-8,556	15,617
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo +4	-6,564	15,63
Comunicació eficaç_HSCEV		
Retardo +5	-4,642	15,643
Comunicació eficaç_HSCEV		

Es comprova com HSCEV (comunicació eficaç) en relació amb HSPDA (presa de decisions) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (retards -1 a -5) va augmentant. Sembla que no hi ha relació entre la conducta criteri HSCEV (comunicació eficaç) i la conducta

condicional HSPDA (presa de decisions). El fet de comunicar-se amb algú no implica necessàriament assertivitat. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar de relació de conductes inhibidores. HSCEV (comunicació eficaç) en relació amb HSRSP (resolució de conflictes) prospectivament (retards 1 a 5) va augmentant i retrospectivament (retards -1 a -5) va disminuint. Sembla que hi ha relació entre la conducta criteri HSCEV (comunicació eficaç) i la conducta condicional HSRSP (resolució de conflictes). Pot ser que el fet de comunicar-se impliqui no ser passiu. Els valors obtinguts són positius, per tant es pot parlar de conductes excitatòries.

**Taula 26: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conducta condicional
(presa de decisions: relacionar-se i conviure, alumna 2)**

ALUMNA 2	
PRESA DE DECISIONS (HSPDA)	RELACIONAR-SE I CONVIURE (PSRI)
Retardo -5 Presa de decisions_HSPDA	-21,541
Retardo -4 Presa de decisions_HSPDA	-21,492
Retardo -3 Presa de decisions_HSPDA	-21,443
Retardo -2 Presa de decisions_HSPDA	-21,394
Retardo -1 Presa de decisions_HSPDA	-21,345
Retardo 0 Presa de decisions_HSPDA	-21,297
Retardo +1 Presa de decisions_HSPDA	-21,273
Retardo +2 Presa de decisions_HSPDA	-21,25
Retardo +3 Presa de decisions_HSPDA	-21,226
Retardo +4 Presa de decisions_HSPDA	-21,203
Retardo +5 Presa de decisions_HSPDA	-20,18

Es comprova com HSPDA (presa de decisions) en relació amb PSRI (relacionar-se i conviure) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (retards -1 a -5) va augmentant. Sembla que no hi ha relació entre la conducta criteri HSPDA (presa de decisions) i la conducta

condicional PSRI (relacionar-se i conviure) . Pot ser que no hi hagi relació entre ser assertiu i mostrar-se amable. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar d'una relació de conductes inhibidores.

Taula 27: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conductes condicionals (resolució de conflictes: comunicació eficaç(HSCEV)-comunicació eficaç(HSCED), alumna 2)

ALUMNA 2

RESOLUCIÓ CONFLICTES(HSRSP)	COMUNICACIÓ EFICAÇ (HSCEV)	COMUNICACIÓ EFICAÇ (HSCED)
Retardo -5 Resolució conflictes_HSRSP	15,643	-14,827
Retardo -4 Resolució conflictes HSRSP	15,63	-14,817
Retardo -3 Resolució conflictes HSRSP	15,617	-14,806
Retardo -2 Resolució conflictes HSRSP	15,604	-14,796
Retardo -1 Resolució conflictes HSRSP	15,591	-14,785
Retardo 0 Resolució conflictes HSRSP	15,584	-14,775
Retardo +1 Resolució conflictes HSRSP	10,188	-14,758
Retardo +2 Resolució conflictes HSRSP	4,797	-14,741
Retardo +3 Resolució conflictes HSRSP	-0,589	-9,47
Retardo +4 Resolució conflictes HSRSP	-5,969	-4,205
Retardo +5 Resolució conflictes HSRSP	-5,976	1,056

Es comprova com HSRSP (resolució de conflictes) en relació amb HSCEV (comunica verbalment) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (-1 a -5) va augmentant. Sembla que hi ha relació entre la conducta criteri HSRSP (resolució de conflictes) i la conducta condicional HSCEV(comunica verbalment). Pot haver-hi relació entre resoldre problemes i comunicar-se. Els valors obtinguts són positius, per tant es pot parlar de relació de conductes excitatòries. HSRSP (resolució de conflictes) en relació amb HSCED (mante distància interpersonal adequada) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (-1 a -5) va augmentant. Sembla que

no hi ha relació entre la conducta criteri HSRSP (resolució de conflictes) i la conducta condicional HSCED (mante distància interpersonal adequada). Saber donar solucions als problemes no implica que s'hagi de mantenir una distància. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar de relació de conductes inhibidores.

Taula 28: Residus ajustats on es relaciona conducta criteri significativa en contrast amb conducta condicional (relacionar-se i conviure: comunicació verbal, alumna 2)

ALUMNA 2	
RELACIONAR-SE I CONVIURE (SCRJ)	COMUNICACIÓ EFICAÇ (HSCEV)
Retardo -5 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,407
Retardo -4 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,882
Retardo -3 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,89
Retardo -2 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,898
Retardo -1 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,906
Retardo 0 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-9,911
Retardo +1 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-6,66
Retardo +2 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-3,412
Retardo +3 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	-0,167
Retardo +4 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	3,074
Retardo +5 Relacionar-se i conviure (SCRJ)	6,312

Es comprova com SCRJ (relacionar-se i conviure) en relació amb HSCEV (comunicació eficaç) prospectivament (retards 1 a 5) va disminuint i retrospectivament (retards -1 a -5) va disminuint. Sembla que no hi ha relació entre la conducta criteri SCRJ (relacionar-se i conviure) i la conducta

condicional HSCEV (comunicació eficaç). El fet de complir les normes del joc no implica que s'hagi de comunicar verbalment. Els valors obtinguts són negatius, per tant es pot parlar d'una relació de conductes inhibidores.

L'anàlisi seqüencial dels diferents alumnes ha permès construir un mapa conceptual de les relacions conductuals que es produeixen. S'ha pogut observar que hi ha una coincidència entre les diferents relacions conductuals que es donen en tots els alumnes.

A continuació, es mostra un quadre que resumeix les conductes inhibidores i excitatòries.

Taula 29: Relacions entre conductes

CONDUCTES INHIBITÒRIES	CONDUCTES EXCITATÒRIES
HSAF - HSRSP	HSCED- SCRCJ
HSCED- HSRSP	HSCEV- HSRP
HSCEV- HSPDA	HSRP- HSCEV
HSPDA-PSRI	
HSRP- HSCED	
SCRJ- HSCEV	

HSAF: autoconeixement, HSRSP: resolució de conflictes, HSCED: manté una distància interpersonal adequada, HSCEV: es comunica verbalment, HSPDA: presa de decisions i SCRCJ: relacionar-se i conviure.

4.2. Vectorització del comportament

4.2.1. Procediment d'anàlisi: Tècnica de coordenades polars

Aquesta tècnica d'anàlisi de dades, d'acord amb l'objectiu d'aquest estudi, permet obtenir un mapa complet de relacions entre conductes, i expressar gràficament aquestes relacions mitjançant la vectorització del comportament.

Aquests residus ajustats (Z) s'introdueixen al formulari d'anàlisi de coordenades polars. Els valors obtinguts han estat validats mitjançant l'algorisme de Matlab (Perea et al., 2012) i, seguint la línia de treballs previs (Castellano i Hernández-Mendo, 2003), s'han incorporat utilitzant la tècnica analítica de Sackett (1980) en la seva variant retrospectiva genuïna proposada per Anguera (1997).

Anguera (1997) va proposar que podia haver-hi una retroactivitat genuïna a través de la conducta criteri i "cap enrere", considerant retards negatius, i va detectar que apareixen accions prèvies d'ordre n anteriors a la conducta criteri. Si és E la conducta criteri, A , B , C i D serien conductes d'aparellament o *apareo*, però tenint en compte únicament retards negatius (Figura 9).

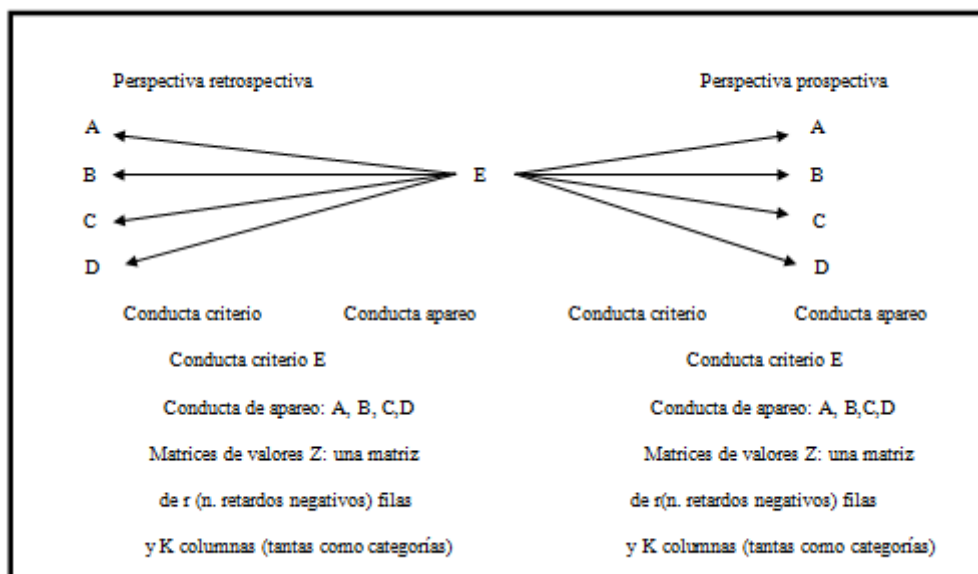


Figura 9: Anàlisi de coordenades polars. Esquema modificat de retrospectiva genuïna (Lago i Anguera, 2002: 23)

La tècnica de coordenades polars actua com a tècnica reductora de dades. Els valors obtinguts en el càlcul de la probabilitat condicionada permetran obtenir el paràmetre Z_{sum} ($Z_{sum} = \sum z \sqrt{n}$), que actua com un potent reductor de dades sempre que s'utilitzin valors independents com a punt de partida. Per obtenir els valors Z_{sum} es consideren retards prospectius (positius) i retrospectius (negatius). Aquesta consideració permetrà establir l'existència de dependència excitatòria o inhibidòria (segons si els valors són positius o negatius) entre la conducta focal i les conductes condicionades (Santoyo i Anguera, 1993; Anguera, Espinosa i Santoyo, 2002; Anguera i Losada, 1999; Anguera, Santoyo i Espinosa, 2003; Espinosa, Anguera i Santoyo 2004; Herrero, 2000). Aquestes últimes equivalen a una imatge especular de l'última, la penúltima, etc. Es poden observar conductes anteriors a la conducta criteri, o primera, segona, tercera... i conductes posteriors a la conducta criteri que mantenen entre elles una relació estable i que seran preparatòries o resultants de l'ocurrència de la conducta criteri (Gorospe i Anguera, 2000).

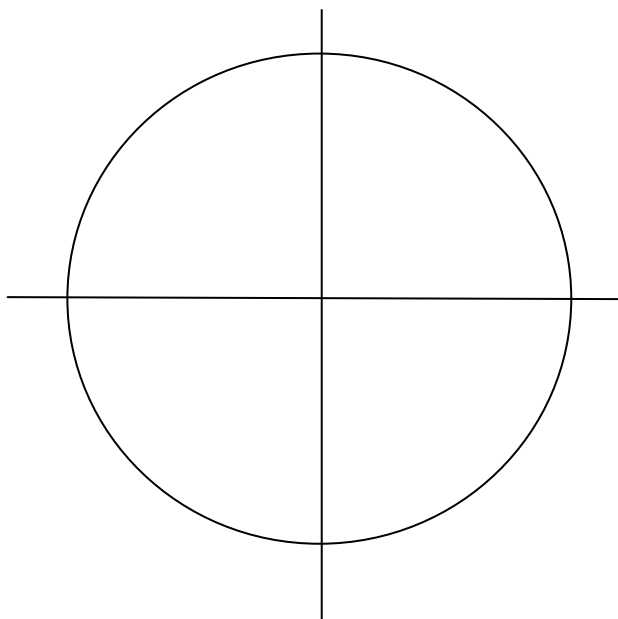
A partir d'aquest valors es pot construir el mapa interrelacional de conductes o mapa de coordenades polars (Gorospe i Anguera, 2000), expressat mitjançant valors de mòdul o longitud i angle, i representat en forma de vectors.

Encara que en la representació vectorial del mapa de coordenades polars hi apareixen totes les relacions, únicament es consideren significatives aquelles el mòdul del vector de les quals és superior a 1,96. Així mateix, l'angle del vector, depenent del quadrant en què es trobi, establirà la naturalesa de la relació (Castellano i Hernández-Mendo, 2003; Hernández-Mendo i Anguera, 1999).

Cal destacar que el programa *HOISAN* 1.6.3 (Hernández-Mendo et al., 2012) permet per primer cop calcular de manera informatitzada l'anàlisi de coordenades polars.

La Figura 10 il·lustra el que s'ha explicat i mostra com la perspectiva prospectiva es representa en l'eix d'abscisses, i la perspectiva retrospectiva en l'eix d'ordenades. La caracterització de cada quadrant és la següent (Hernández-Mendo i Anguera, 1998):

Eix Y: perspectiva retrospectiva



Eix X: perspectiva prospectiva

Quadrant I (+X+Y): Conducta criteri i conducta condicional mútuament excitatòries.	0-90°
Quadrant II(-X+Y): Conducta criteri inhibidòria i conducta condicional excitatòries.	91°-180°
Quadrant III(-X-Y): Conducta criteri inhibidòria i conducta condicional mútuament inhibidòria.	181°-270°
Quadrant IV(+X-Y): Conducta criteri excitatòria i conducta condicional inhibidòria.	271°-360°

Figura 10: Mapa vectorial de les coordenades polars (Anguera i Losada, 1999: 174)

4.2.2. Resultats de les coordenades polars

Es va fer l'anàlisi seqüencial utilitzant les categories focals amb les diferents categories condicionals i posteriorment la corresponent anàlisi de coordenades. A continuació es mostren els mapes conductuals, estimats a partir de les categories focals, representats pel gràfic de coordenades polars, juntament amb les taules que recullen els valors Z_{sum} prospectius i retrospectius, el quadrant del vector, la longitud del radi y/r , l'angle inicial i l'angle transformat del vector d'aquests mapes conductuals. La representació gràfica del mòdul del vector s'ha simbolitzat de manera que el radi de la circumferència correspon a 1,96 unitats, representat a escala.

És interessant saber les relacions tant d'activació com d'inhibició que s'estableixen entre els alumnes, així com la comparació dels resultats obtinguts entre ells, tant des de la prospectiva com des de la retrospectiva.

A continuació, es reflecteix això de manera esquemàtica, la qual cosa en facilitarà la comprensió.

Alumne 1

En la categoria focal HSAF (autoconeixement) (vegeu Figura 11) els resultats apareixen al quadrant III. També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal HSAF a la Taula 30.

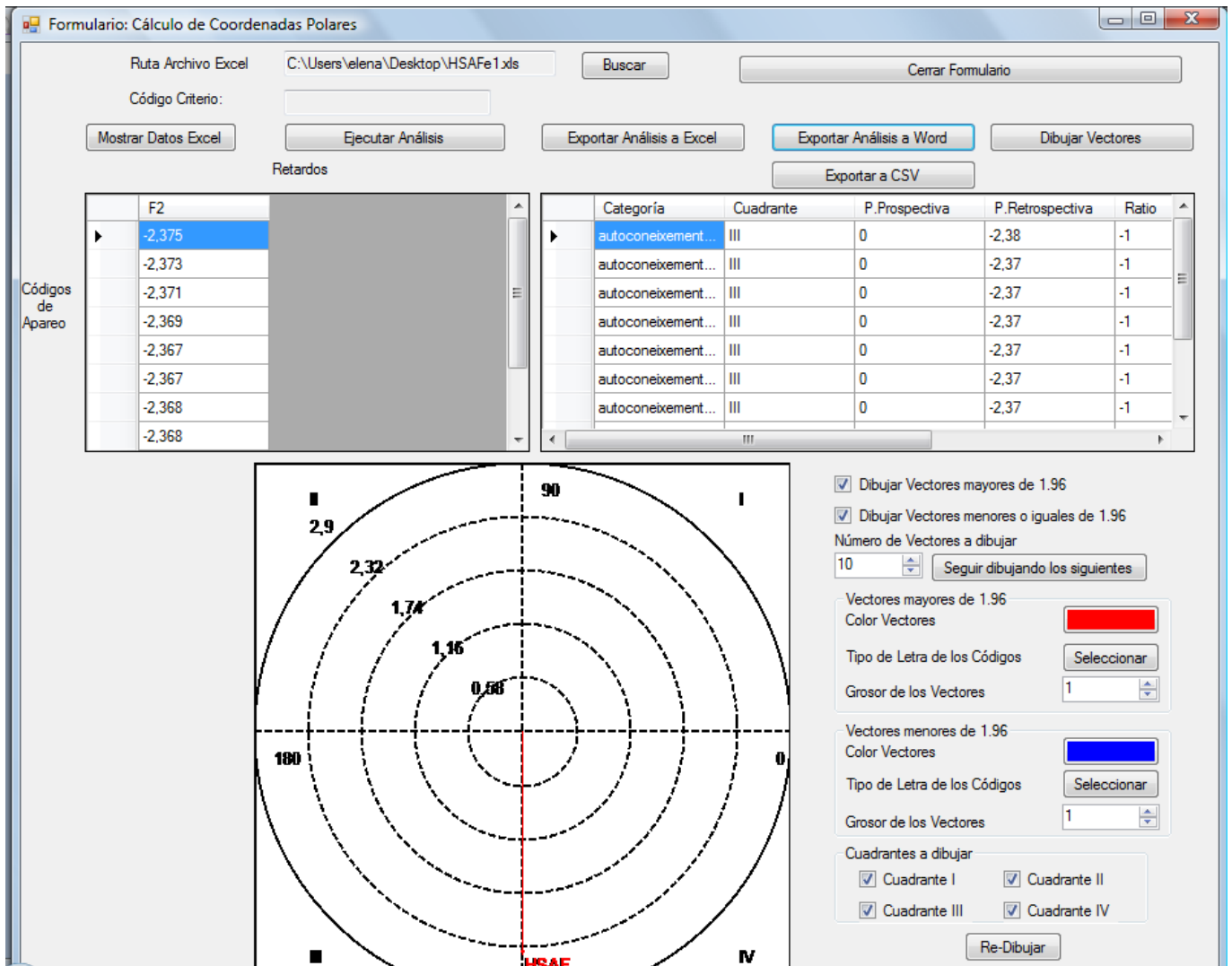


Figura 11. Representació del mapa conductual per a la categoria HSAF com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com a vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Zsum prospectiu [X] i Zsum retrospectiu [Y]).

Això vol dir que la conducta focal HSAF (autoconeixement) és inhibidora i la condicional HSRSP (resolució de conflictes) és mútuament inhibidora. Cal destacar els valors 0 en prospectiva.

Taula 30: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal autoconeixement de l'alumne1.

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,38	-1	2,38 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270

Els resultats de l'alumne 1 de les relacions que s'estableixen entre la categoria focal HSCED (comunicació eficaç) i les condectes condicionals HSRSP (resolució de conflictes) i SCRCJ (relacionar-se i conviure) (vegeu Figura 12) apareixen als quadrants III i IV. També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal HSCED (comunicació eficaç) a la Taula 31.

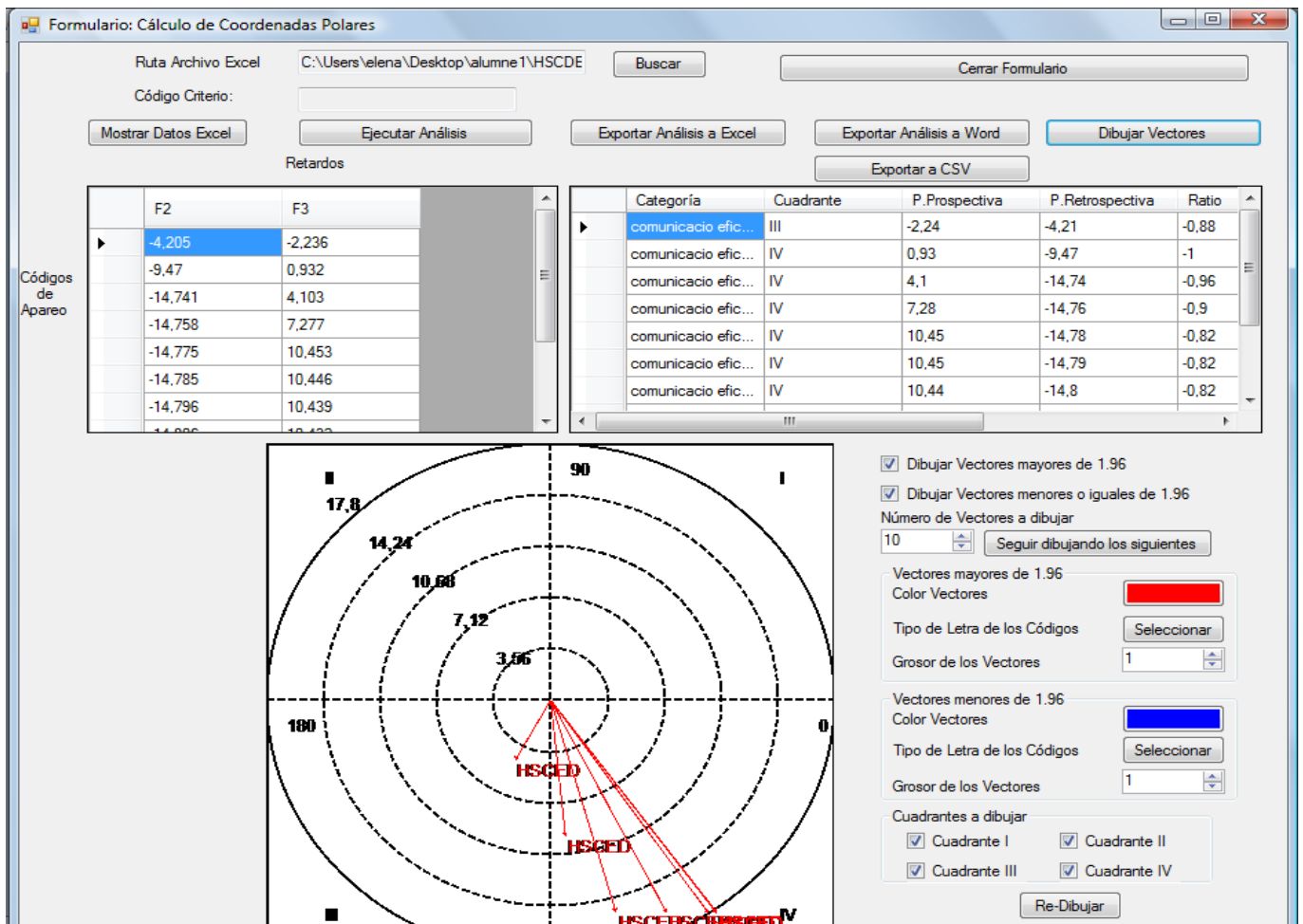


Figura 12. Representació del mapa conductual per a la categoria HSCED com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com a vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Zsum prospectiu [X] i Zsum retrospectiu [Y] de l'alumne 1).

Això vol dir que la conducta focal HSCED (comunicació eficaç) és inhibidòria i la conducta condicional HSRSP (resolució de conflictes) és mútuament inhibidòria. I la conducta focal HSCED (comunicació eficaç) és excitatòria i la condicional SCRCJ (relacionar-se i conviure) és inhibidòria.

Taula 31: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal comunicació eficaç i condicionals resolució de conflictes i relacionar-se i conviure de l'alumne 1.

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Comunicació eficaç_HSCED	III	-2,24	-4,21	-0,88	4,76 (*)	242
Comunicació eficaç_HSCED	IV	0,93	-9,47	-1	9,52 (*)	275,62
Comunicació eficaç_HSCED	IV	4,1	-14,74	-0,96	15,3 (*)	285,55
Comunicació eficaç_HSCED	IV	7,28	-14,76	-0,9	16,45 (*)	296,25
Comunicació eficaç_HSCED	IV	10,45	-14,78	-0,82	18,1 (*)	305,28
Comunicació eficaç_HSCED	IV	10,45	-14,79	-0,82	18,1 (*)	305,24
Comunicació eficaç_HSCED	IV	10,44	-14,8	-0,82	18,11 (*)	305,2
Comunicació eficaç_HSCED	IV	10,43	-14,81	-0,82	18,11 (*)	305,17
comunicació eficaç_HSCED	IV	10,43	-14,82	-0,82	18,12 (*)	305,13
Comunicació eficaç_HSCED	IV	9,92	-14,83	-0,83	17,84 (*)	303,8

Els resultats de l'alumne 1 de les relacions que s'estableixen entre la categoria focal HSCEV (comunicació eficaç) i les conductes condicionals HSPDA (presa de decisions) i HSRSN (resolució de conflictes) (vegeu Figura 13) apareixen a la quadranta III i IV. També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal HSCEV (comunicació eficaç) a la Taula 32.

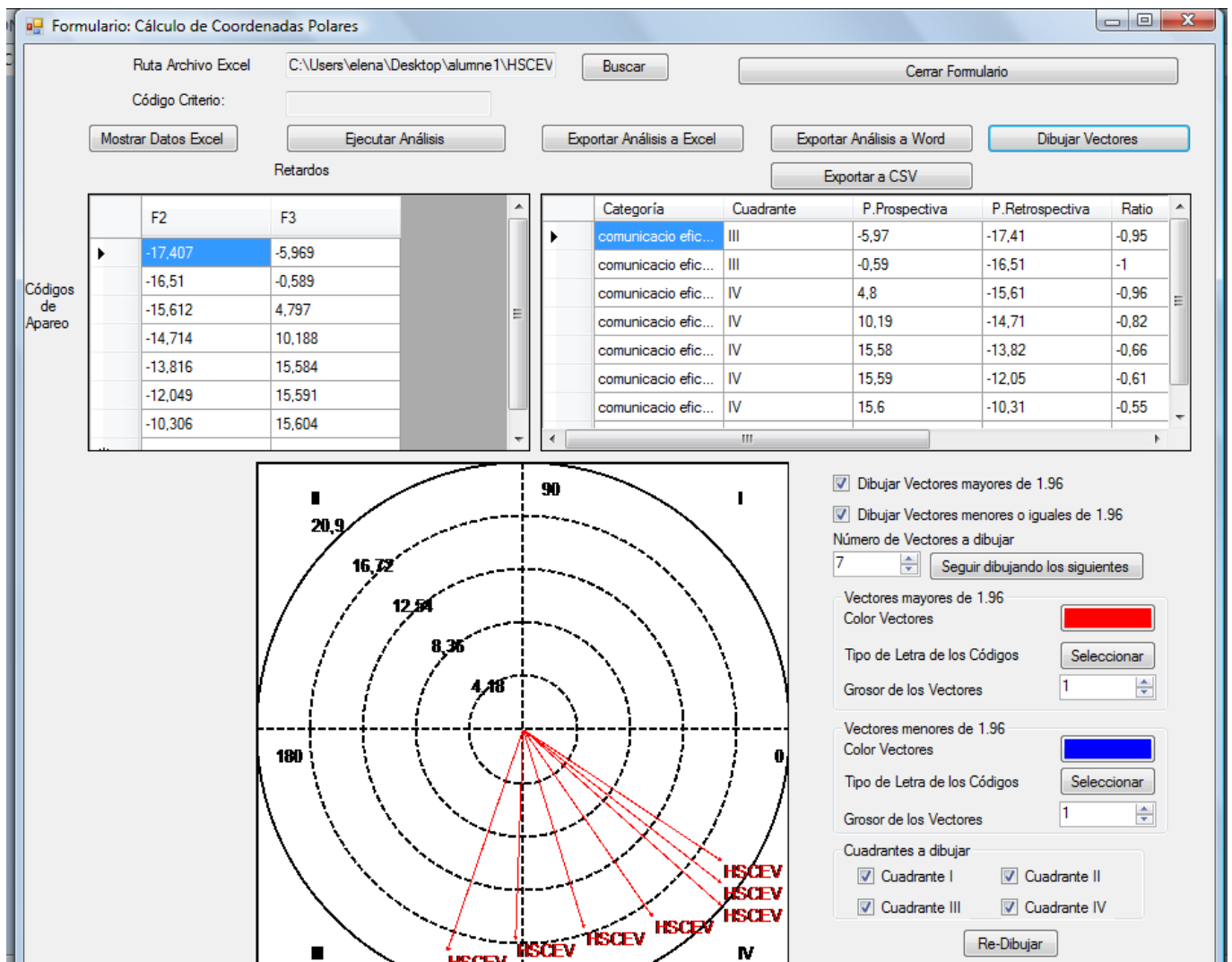


Figura 13. Representació del mapa conductual per a la categoria HSCEV com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com a vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Zsum prospectiu [X] i Zsum retrospectiu [Y] de l'alumne 1).

Això vol dir que la conducta focal HSCEV (comunicació eficaç) és excitatòria i la conducta condicional HSPDA (presa de decisions) és mútuament excitatòria. I la conducta focal HSCEV

(comunicació eficaç) és excitatòria i la condicional HSRSP (resolució de conflictes) és excitatòria i algun cop inhibidòria, de manera que són díades asimètriques.

Taula 32: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal comunicació eficaç i condicionals presa de decisions i resolució de conflictes de l'alumne 1

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Comunicació eficaç_HSCEV	III	-5,97	-17,41	-0,95	18,4 (*)	251,07
Comunicació eficaç_HSCEV	III	-0,59	-16,51	-1	16,52 (*)	267,96
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	4,8	-15,61	-0,96	16,33 (*)	287,08
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	10,19	-14,71	-0,82	17,9 (*)	304,7
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	15,58	-13,82	-0,66	20,83 (*)	318,44
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	15,59	-12,05	-0,61	19,7 (*)	322,3
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	15,6	-10,31	-0,55	18,7 (*)	326,56

Els resultats de l'alumne 1 de les relacions que s'estableixen entre la categoria focal HSPDA (presa de decisions) i la conducta condicional SCRCJ (relacionar-se i conviure) (vegeu Figura 14) apareixen al quadrant III. També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal HSPDA (presa de decisions) a la Taula 33.

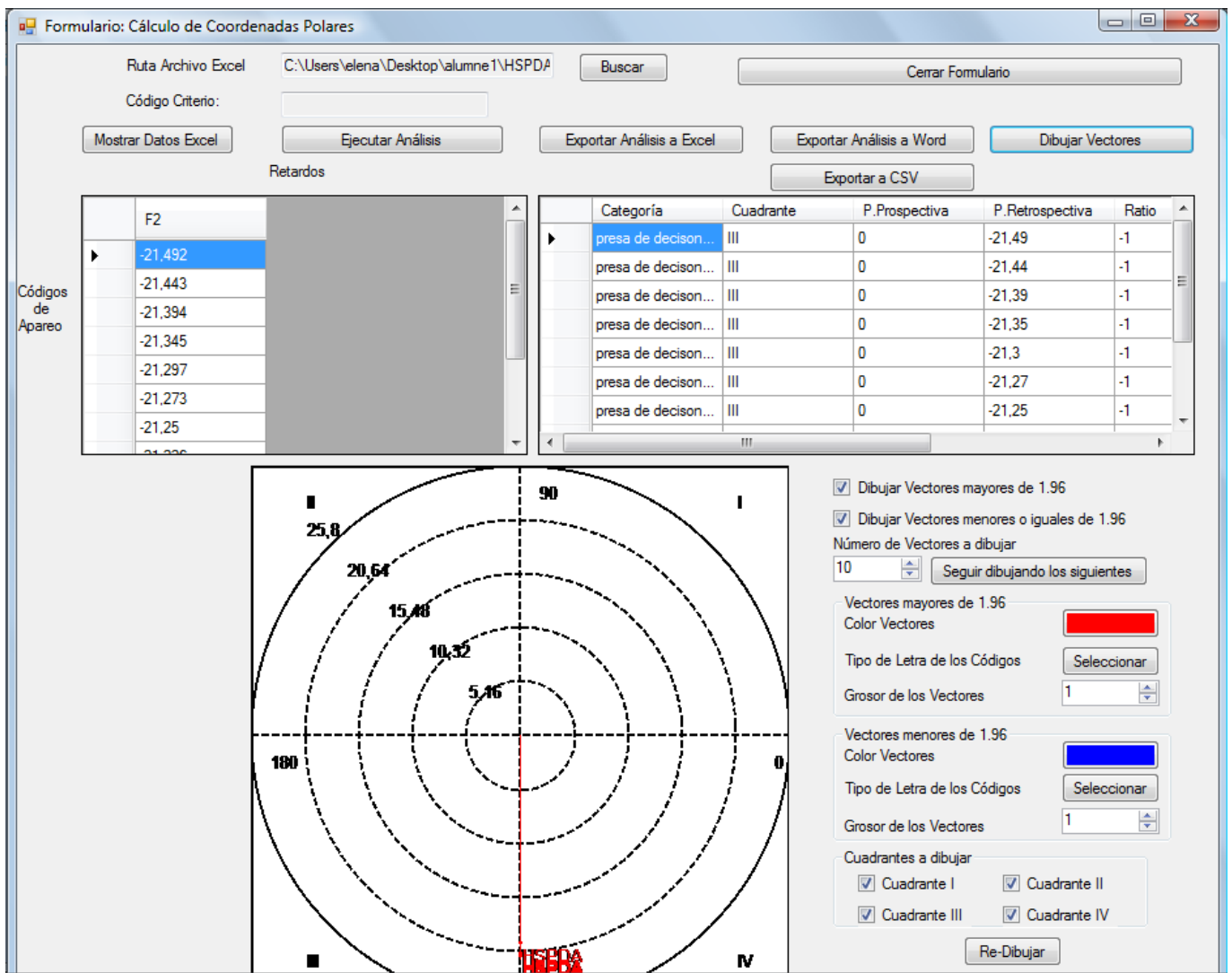


Figura 14. Representació del mapa conductual per a la categoria HSPDA com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com a vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Zsum prospectiu [X] i Zsum retrospectiu [Y] alumne 1).

Això vol dir que la conducta focal HSPDA (presa de decisions) en relació amb la conducta condicional SCRCJ (relacionar-se i conviure) és mútuament inhibidora. Cal destacar els valors 0 en prospectiva.

Taula 33: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal presa de decisions i condicional relacionar-se i conviure de l'alumne 1

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,49	-1	21,49 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,44	-1	21,44 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,39	-1	21,39 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,35	-1	21,35 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,3	-1	21,3 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,27	-1	21,27 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,25	-1	21,25 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,23	-1	21,23 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,2	-1	21,2 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-20,18	-1	20,18 (*)	270

Els resultats de l'alumne 1 de les relacions que s'estableixen entre la conducta focal HSRSP (resolució de conflictes) i les conductes condicionals HSCED (comunicació eficaç) i HSCEV (comunicació eficaç) (vegeu Figura 15) apareixen al quadrant II i alguna vegada al III. També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal HSRSP (resolució de conflictes) a la Taula 34.

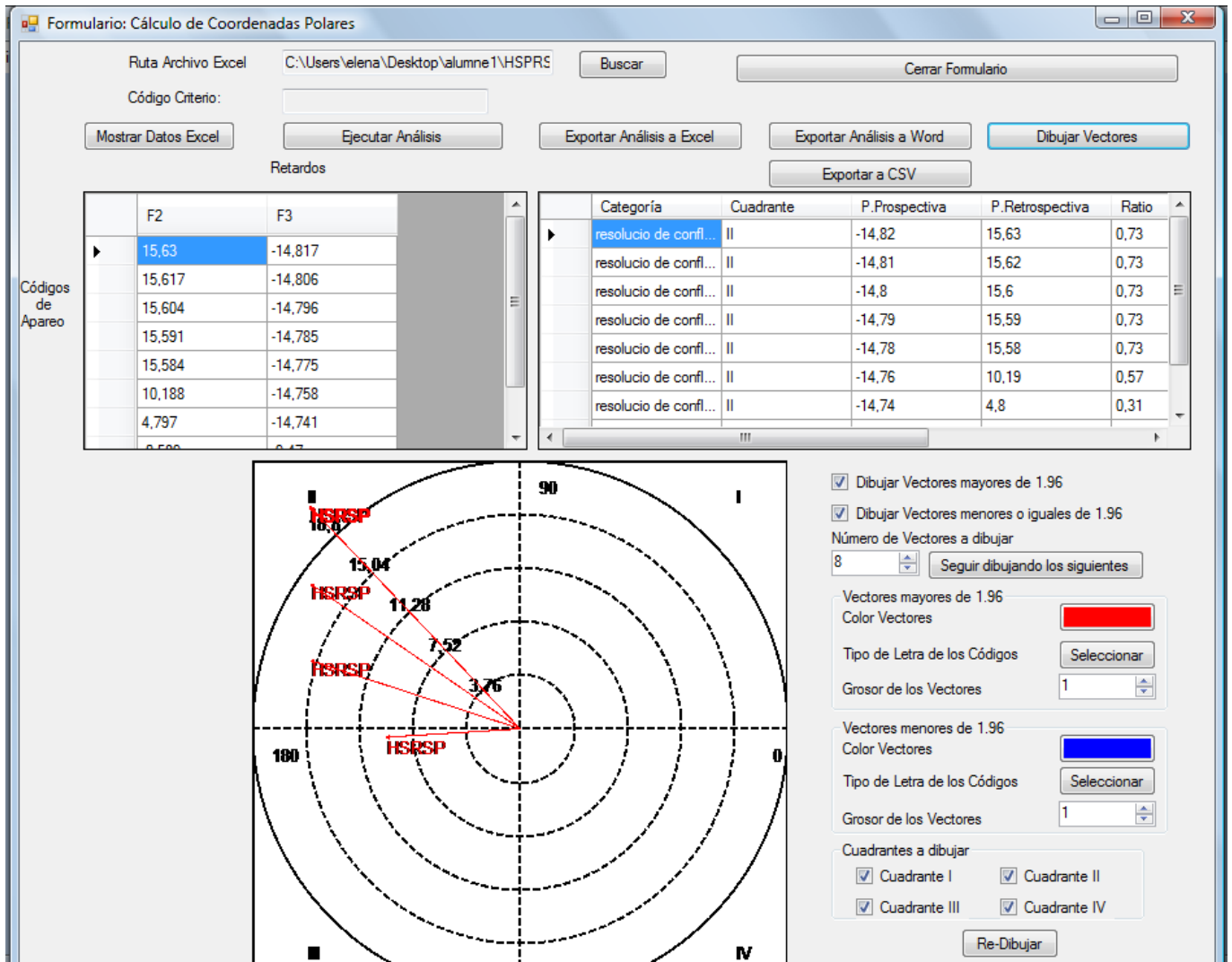


Figura 15. Representació del mapa conductual per a la categoria HSRSP com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com a vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Zsum prospectiu [X] i Zsum retrospectiu [Y]).

Això vol dir que la conducta focal HSRSP (resolució de conflictes) és inhibidòria i les conductes condicionals HSCED (mantenir distància interpersonal) i HSCEV (comunicar-se verbalment) són

excitatòries, de manera que són díades asimètriques, i alguna vegada pot passar que la focal i les condicionals siguin mútuament inhibidores.

Taula 34: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria resolució de conflictes i condicionals mantenir distància interpersonal i comunicar-se verbalment de l'alumne 1.

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,82	15,63	0,73	21,54 (*)	133,47
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,81	15,62	0,73	21,52 (*)	133,47
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,8	15,6	0,73	21,5 (*)	133,48
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,79	15,59	0,73	21,49 (*)	133,48
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,78	15,58	0,73	21,47 (*)	133,47
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,76	10,19	0,57	17,93 (*)	145,38
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,74	4,8	0,31	15,5 (*)	161,97
Resolució de conflictes_HSRSP	III	-9,47	-0,59	-0,06	9,49 (*)	183,56

Els resultats de l'alumne 1 de les relacions que s'estableixen entre la categoria focal SCRCJ (relacionar-se i conviure) i la conducta condicional HSCEV (comunicar-se verbalment) (vegeu Figura 16) apareixen al quadrant III i algun cop al quadrant I. També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal HSRSP (resolució de conflictes) a la Taula 35.

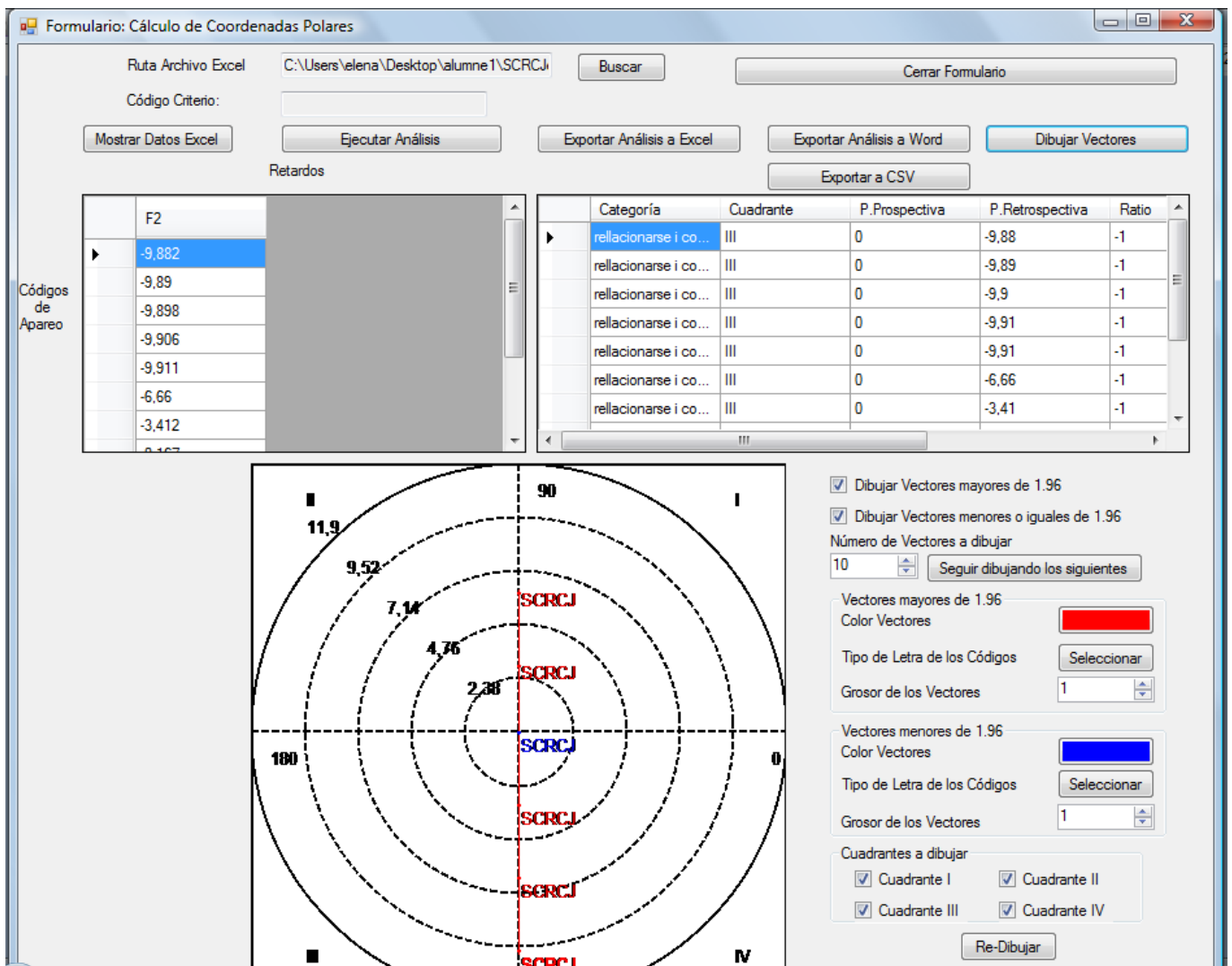


Figura 16. Representació del mapa conductual per a la categoria SCRCJ com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com a vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Zsum prospectiu [X] i Zsum retrospectiu [Y] de l'alumne 1).

Això vol dir que la conducta focal SCRCJ (relacionar-se i conviure) és inhibidora i la conducta condicional HSCEV (comunicació eficaç) és inhibidora. I alguna vegada la conducta focal SCRCJ

(relacionar-se i conviure) és excitatòria i la conducta criteri HSCEV (comunicació eficaç) és excitatòria mútuament. Destaquen els valors 0 en prospectiva.

Taula 35: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal relacionar-se i conviure i condicional comunicació eficaç de l'alumne 1.

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-9,88	-1	9,88 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-9,89	-1	9,89 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-9,9	-1	9,9 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-9,91	-1	9,91 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-9,91	-1	9,91 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-6,66	-1	6,66 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-3,41	-1	3,41 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-0,17	-1	0,17	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	I	0	3,07	1	3,07 (*)	90
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	I	0	6,31	1	6,31 (*)	90

Alumne 2

Els resultats de les relacions que s'estableixen entre la categoria focal HSAF (autoconeixement) (vegeu Figura 17) apareixen al quadrant III. També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal SCRCJ (relacionar-se i conviure) a la Taula 36.

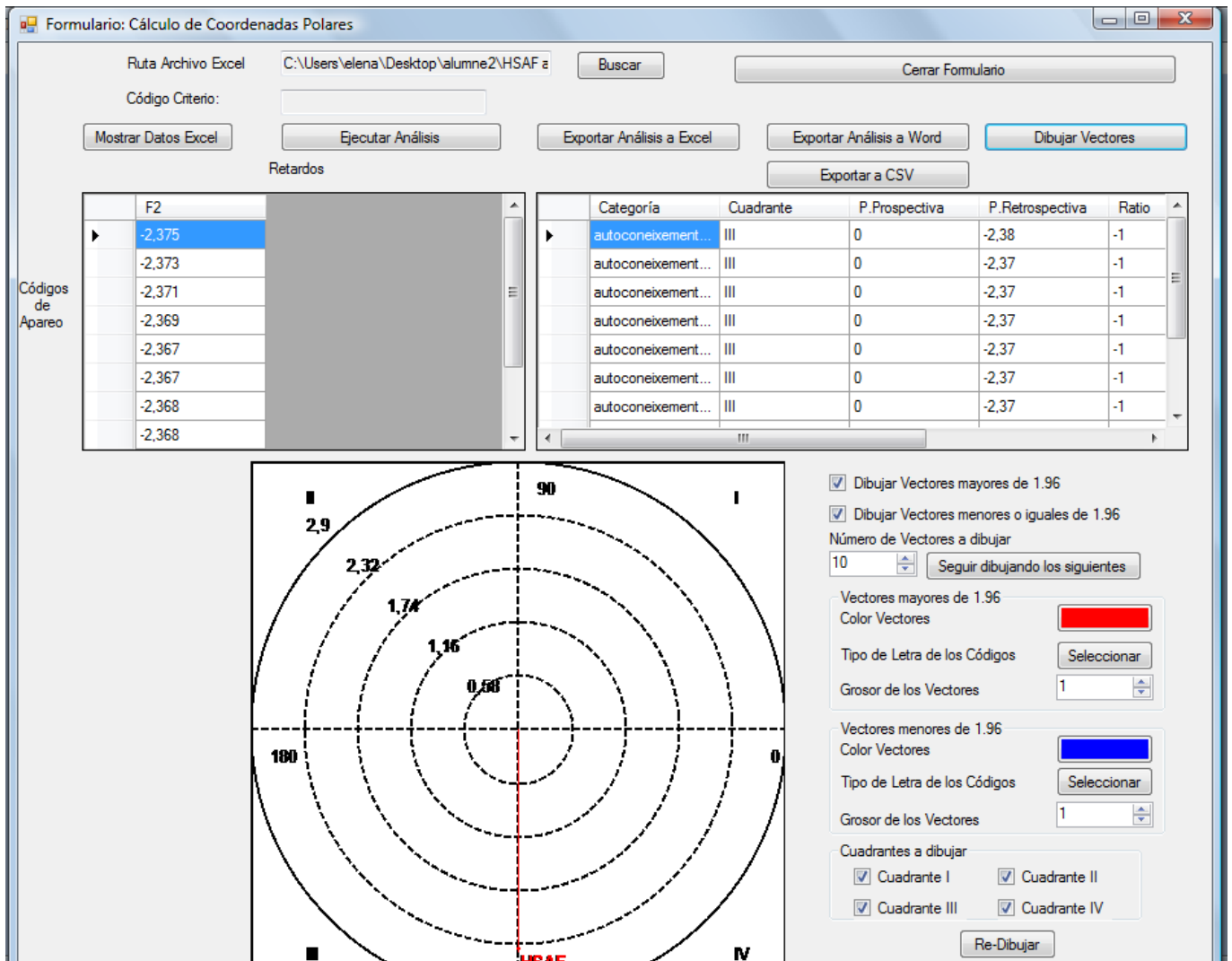


Figura 17. Representació del mapa conductual per a la categoria HSAF com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com a vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Z_{sum} prospectiu [X] i Z_{sum} retrospectiu [Y] de l'alumne 2).

Això vol dir que la conducta focal HSAF (autoconeixement) és inhibidòria i la condicional HSRSP (presa de decisions) és mútuament inhibidòria. Destaquen els valors 0 en prospectiva.

Taula 36: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal autoconeixement de l'alumne 2.

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,38	-1	2,38 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270

Els resultats de l'alumne 2 que s'estableixen entre la categoria focal HSCED (comunicació eficaç) i les conductes condicionades HSRSP (resolució de conflictes) i SCRCJ (relacionar-se i conviure) (vegeu Figura 18) apareixen al quadrant III. També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal HSAF (autoconeixement) a la Taula 37.

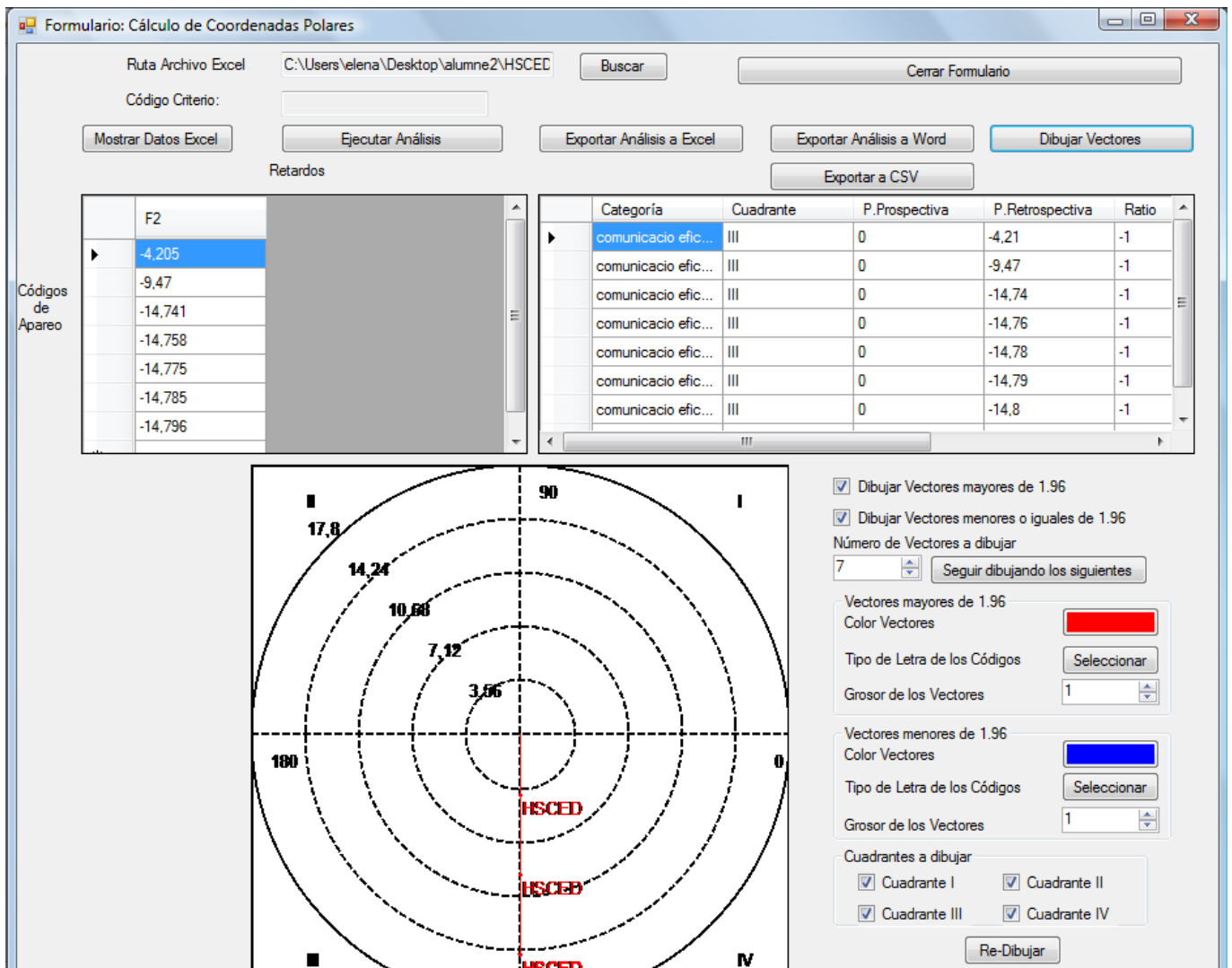


Figura 18. Representació del mapa conductual per a la categoria HSCED com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com a vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Zsum prospectiu [X] i Zsum retrospectiu [Y] de l'alumne 2).

Això vol dir que la conducta focal HSCED (comunicació eficaç) i les conductes condicionals HSRSP (resolució de conflictes) i SCRCJ (relacionar-se i conviure) són mútuament inhibidores. Es destaquen els valors 0 en prospectiva.

Taula 37: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal comunicació eficaç i condicionals resolució de conflictes i relacionar-se i conviure de l'alumne 2.

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Comunicació eficaç_HSCED	III	0	-4,21	-1	4,21 (*)	270
Comunicació eficaç_HSCED	III	0	-9,47	-1	9,47 (*)	270
Comunicació eficaç_HSCED	III	0	-14,74	-1	14,74 (*)	270
Comunicació eficaç_HSCED	III	0	-14,76	-1	14,76 (*)	270
Comunicació eficaç_HSCED	III	0	-14,78	-1	14,78 (*)	270
Comunicació eficaç_HSCED	III	0	-14,79	-1	14,79 (*)	270
Comunicació eficaç_HSCED	III	0	-14,8	-1	14,8 (*)	270

Els resultats de l'alumne 2 respecte a les relacions que s'estableixen entre la categoria focal HSCEV (comunicació eficaç) i les conductes condicionals HSPDA (presa de decisions) i HSRSP (resolució de conflictes) (vegeu Figura 19) apareixen als quadrants III i IV. També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal HSCEV (comunicació eficaç) a la Taula 38.

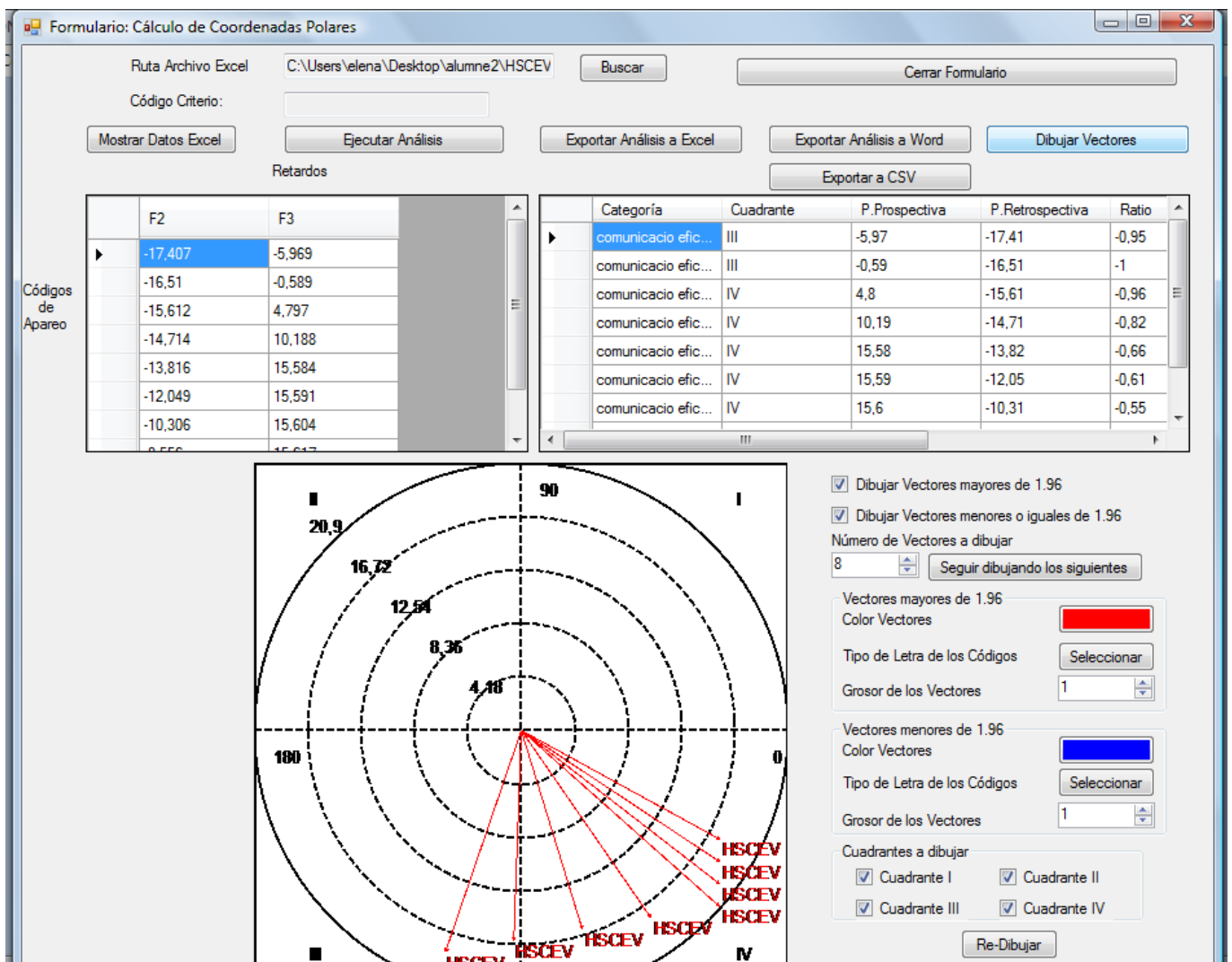


Figura 19. Representació del mapa conductual per a la categoria HSCEV com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com a vectors en l'eix X/Y i les seves corresponents coordenades Zsum prospectiu [X] i Zsum retrospectiu [Y] de l'alumne 2).

Això vol dir que la conducta focal HSCEV (comunicació eficaç) en relació amb la conducta condicional HSPDA (presa de decisions) és mútuament excitatòria. I la conducta focal HSCEV (comunicació eficaç) és excitatòria i la condicional HSRSP (resolució de conflictes) és mútuament excitatòria i algun cop inhibidòria, de manera que són díades asimètriques.

Taula 38: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal comunicació eficaç i condicional presa de decisions i resolució de conflictes de l'alumne 2.

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Comunicació eficaç_HSCEV	III	-5,97	-17,41	-0,95	18,4 (*)	251,07
Comunicació eficaç_HSCEV	III	-0,59	-16,51	-1	16,52 (*)	267,96
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	4,8	-15,61	-0,96	16,33 (*)	287,08
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	10,19	-14,71	-0,82	17,9 (*)	304,7
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	15,58	-13,82	-0,66	20,83 (*)	318,44
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	15,59	-12,05	-0,61	19,7 (*)	322,3
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	15,6	-10,31	-0,55	18,7 (*)	326,56
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	15,62	-8,56	-0,48	17,81 (*)	331,28

Els resultats de l'alumne 2 respecte a les relacions que s'estableixen entre la categoria focal HSPDA (presa de decisions) (vegeu Figura 20) i la conducta condicional SCRCJ (relacionar-se i conviure) apareixen al quadrant III. També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal HSPDA (presa de decisions) a la Taula 39.

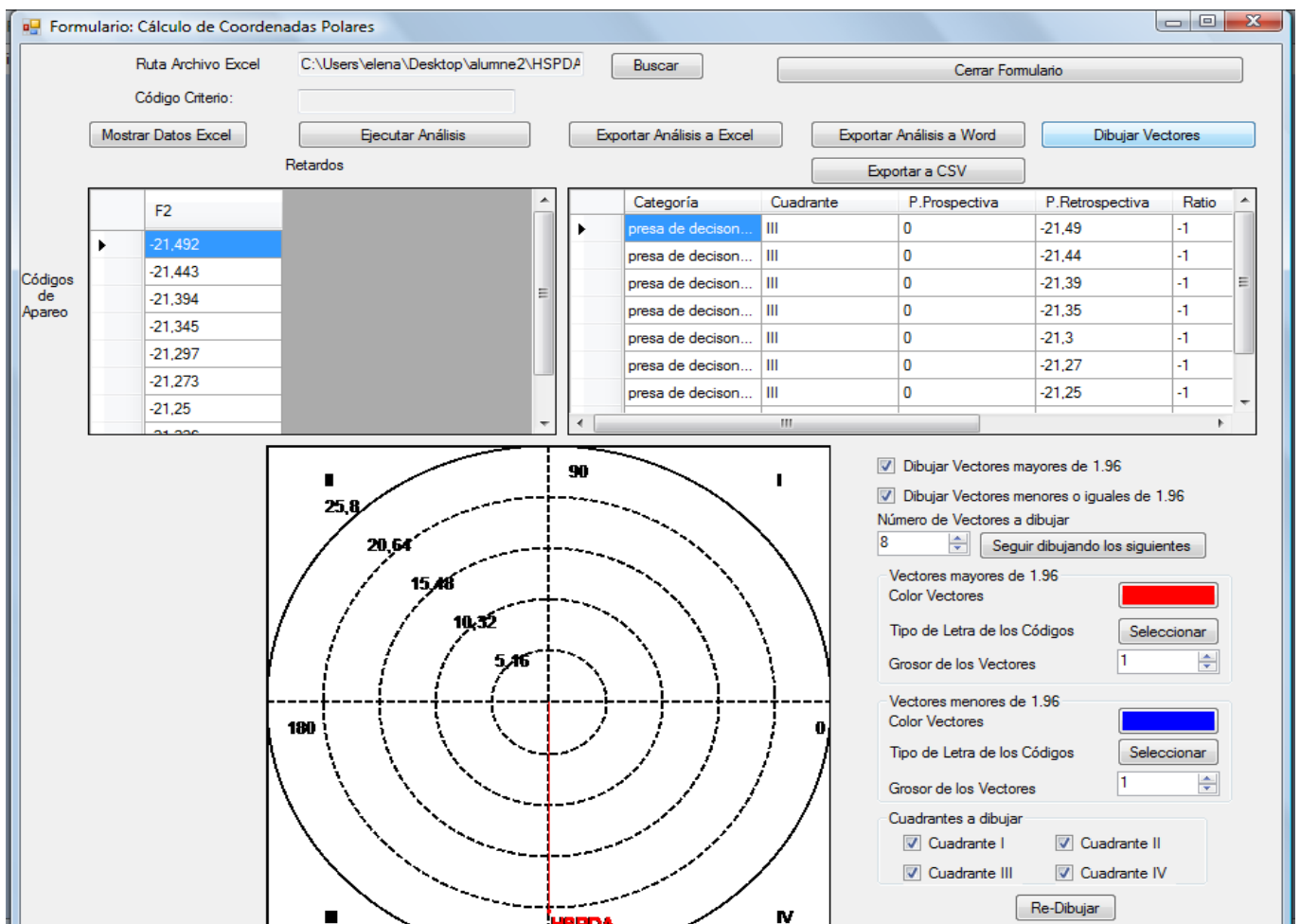


Figura 20. Representació del mapa conductual per a la categoria HSPDA com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com a vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Zsum prospectiu [X] i Zsum retrospectiu [Y] de l'alumne 2).

Això vol dir que la conducta focal HSPDA (presa de decisions) en relació amb la conducta condicional SCRCJ (relacionar-se i conviure) és mútuament inhibidora. Es destaquen els valors 0 en prospectiva.

Taula 39: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal presa decisions i la condicional relacionar-se i conviure de l'alumne 2

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,49	-1	21,49 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,44	-1	21,44 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,39	-1	21,39 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,35	-1	21,35 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,3	-1	21,3 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,27	-1	21,27 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,25	-1	21,25 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,23	-1	21,23 (*)	270

Els resultats de l'alumne 2 respecte a les relacions que s'estableixen entre la categoria focal HSRSP (resolució de conflictes) (vegeu Figura 21) i les conductes condicionades HSCED (mantenir distància interpersonal) i HSCEV (comunicar-se verbalment) apareixen al quadrant II i al III. També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal HSRSP (resolució de conflictes) a la Taula 40.

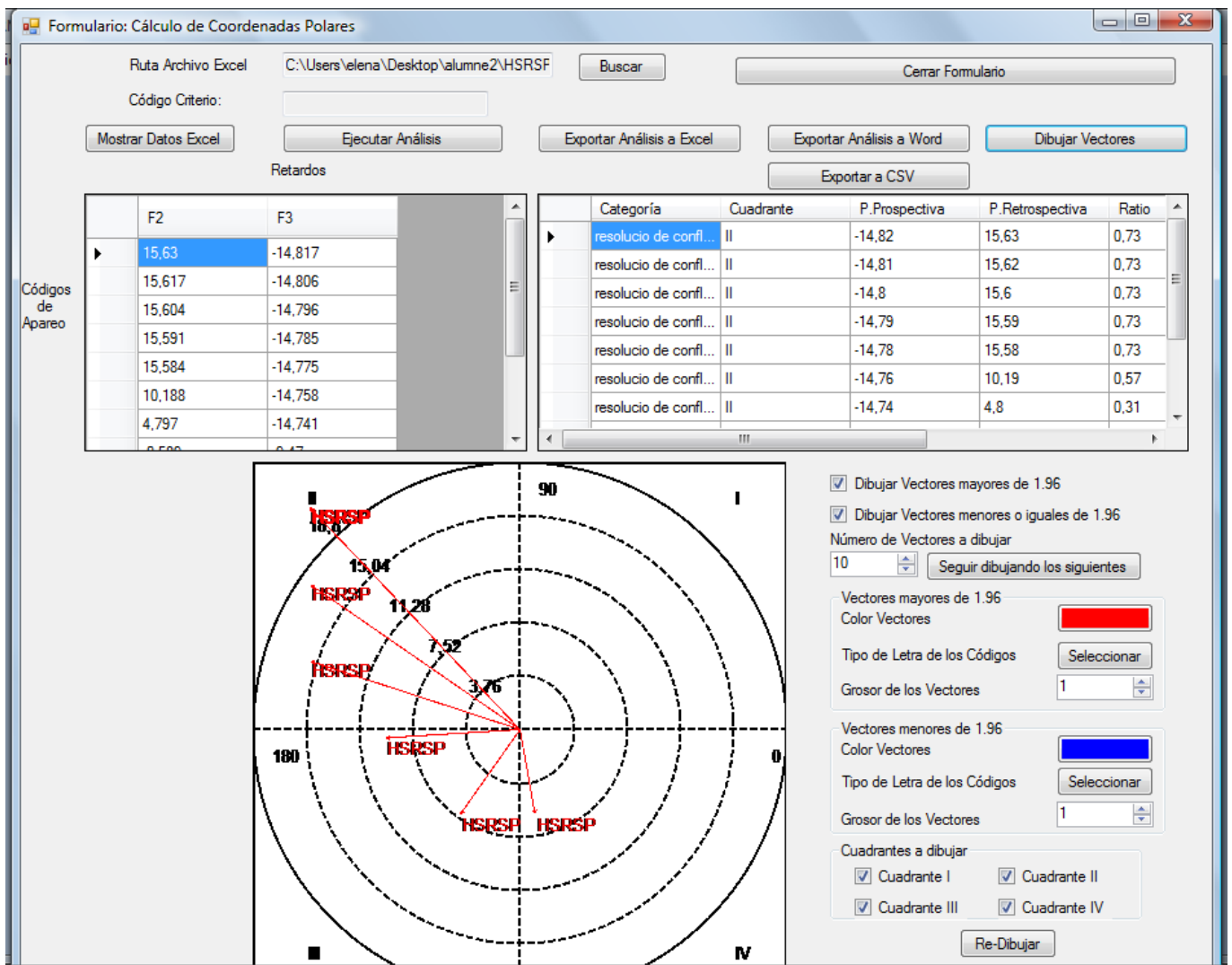


Figura 21. Representació del mapa conductual per a la categoria HSRSP com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com a vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Zsum prospectiu [X] i Zsum retrospectiu [Y] de l'alumne 2).

Això vol dir que la conducta focal HSRSP (resolució de conflictes) és inhibidora i la conducta condicional HSCED (distància interpersonal) és excitatòria, de manera que són díades asimètriques. La conducta focal HSRSP és inhibidora i la conducta condicional HSCEV (comunicar-se verbalment) és inhibidora mútuament.

Els resultats de l'anàlisi entre l'alumne 1 i 2 difereixen una mica.

Taula 40: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal resolució conflictes i condicionals mantenir distància interpersonal i comunicar-se verbalment de l'alumne 2

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,82	15,63	0,73	21,54 (*)	133,47
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,81	15,62	0,73	21,52 (*)	133,47
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,8	15,6	0,73	21,5 (*)	133,48
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,79	15,59	0,73	21,49 (*)	133,48
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,78	15,58	0,73	21,47 (*)	133,47
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,76	10,19	0,57	17,93 (*)	145,38
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,74	4,8	0,31	15,5 (*)	161,97
Resolució de conflictes_HSRSP	III	-9,47	-0,59	-0,06	9,49 (*)	183,56
Resolució de conflictes_HSRSP	III	-4,21	-5,97	-0,82	7,3 (*)	234,84
Resolució de conflictes_HSRSP	IV	1,06	-5,98	-0,98	6,07 (*)	280,02

Els resultats de l'alumne 2 respecte a les relacions que s'estableixen entre la categoria focal SCRCJ (relacionar-se i conviure) i la conducta condicional HSCEV (comunicació eficaç) (vegeu Figura 22) apareixen al quadrant III i algun cop al quadrant I. També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal SCRCJ (relacionar-se i conviure) a la Taula 41.

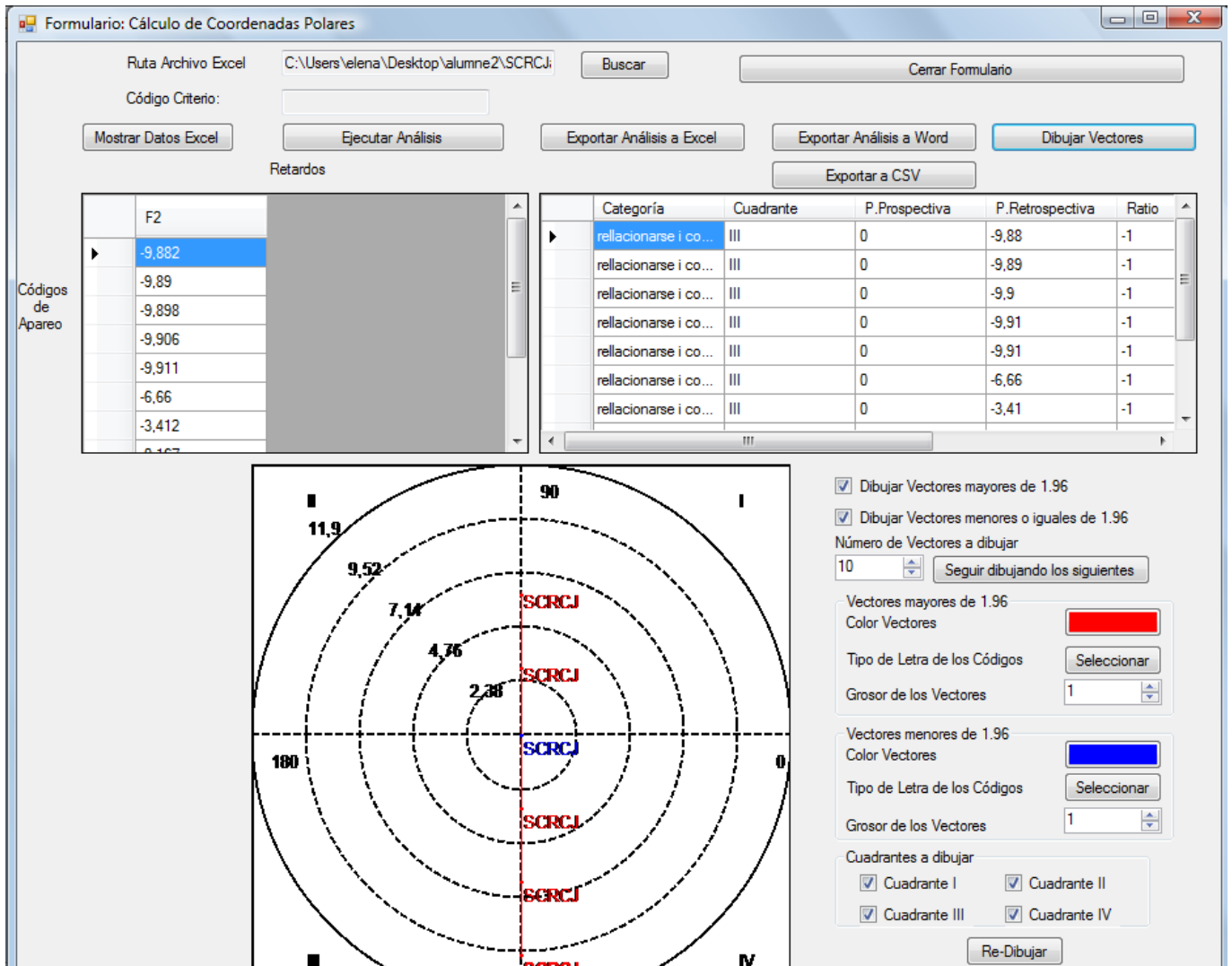


Figura 22. Representació del mapa conductual per a la categoria SCRCJ com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com a vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Zsum prospectiu [X] i Zsum retrospectiu [Y] de l'alumne 2).

Això vol dir que la conducta focal SCRCJ (relacionar-se i conviure) respecte a la conducta condicional HSCEV (comunicació eficaç) és inhibidòria mútuament. I alguna vegada la conducta

focal SCRCJ (relacionar-se i conviure) és excitatòria i la conducta criteri HSCEV (comunicació eficaç) és excitatòria mútuament. Es destaquen els valors 0 en prospectiva.

Taula 41: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal relacionar-se i conviure i condicional comunicació eficaç de l'alumne 2.

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-9,88	-1	9,88 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-9,89	-1	9,89 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-9,9	-1	9,9 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-9,91	-1	9,91 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-9,91	-1	9,91 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-6,66	-1	6,66 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-3,41	-1	3,41 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-0,17	-1	0,17	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	I	0	3,07	1	3,07 (*)	90
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	I	0	6,31	1	6,31 (*)	90

Alumna1

Els resultats de la categoria focal HSAF (autoconeixement) (vegeu Figura 23) apareixen al quadrant III. També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal HSAF (autoconeixement) a la Taula 42.

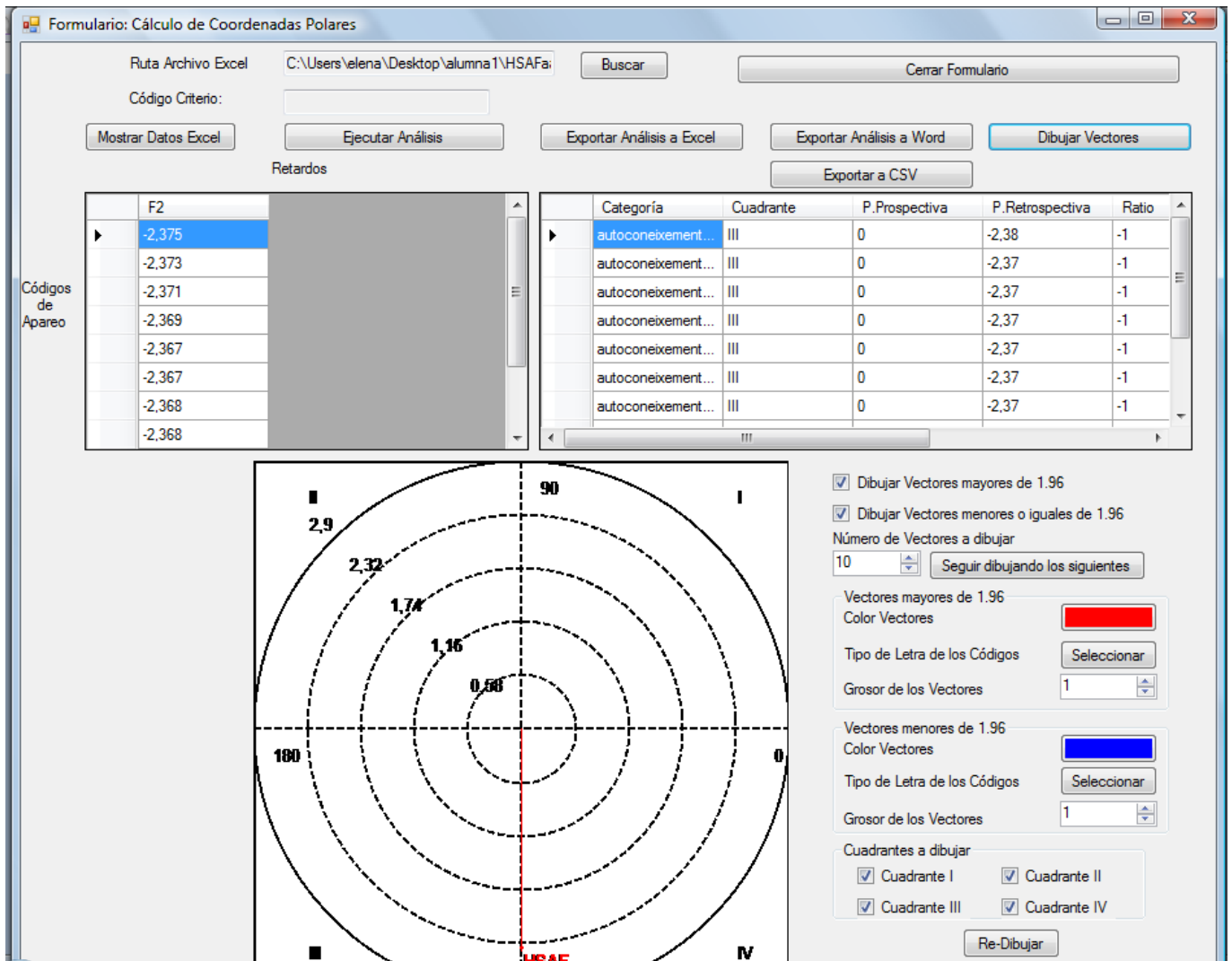


Figura 23. Representació del mapa conductual per a la categoria HSAF com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com a vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Z_{sum} prospectiu [X] i Z_{sum} retrospectiu [Y] de l'alumna 2).

Això vol dir que la conducta focal HSAF (autoconeixement) en relació amb la condicional HSRSP (resolució de conflictes) és mútuament inhibidora. Es destaquen els valors 0 en prospectiva.

Taula 42: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal autoconeixement de l'alumna 1.

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,38	-1	2,38 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270

Els resultats de l'alumna 1 respecte a les relacions que s'estableixen entre la categoria focal HSCED (comunicació eficaç) i les conductes condicionades HSRSP (resolució de conflictes) i SCRCJ (relacionar-se i conviure) (vegeu Figura 24) apareixen al quadrant IV i algun cop al III. També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal HSAF (autoconeixement) a la Taula 43.

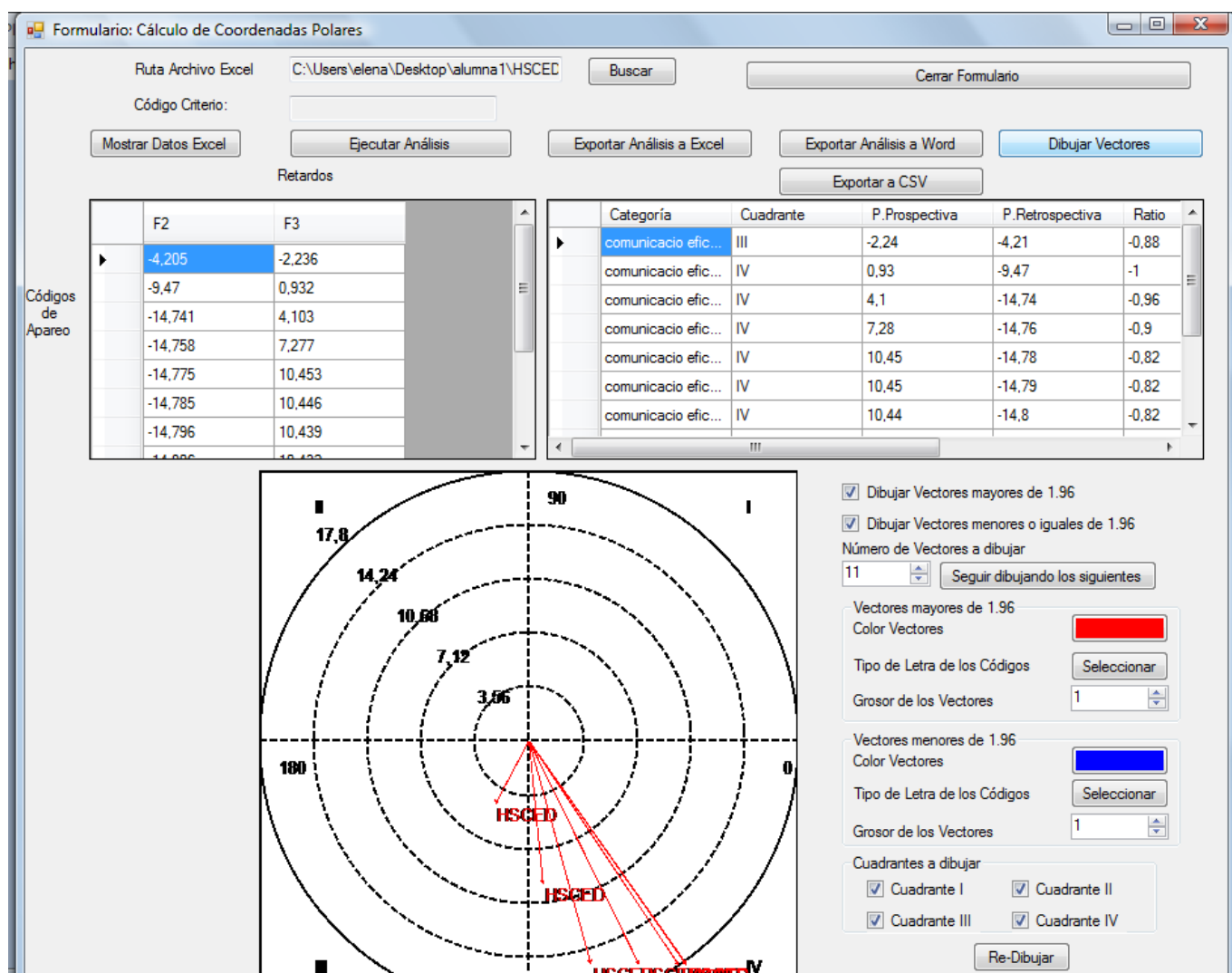


Figura 24. Representació del mapa conductual per a la categoria HSCED com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com a vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Zsum prospectiu [X] i Zsum retrospectiu [Y] de l'alumna 2).

Això vol dir que la conducta focal HSCED (comunicació eficaç) és excitatòria i les conductes condicionals HSRSP (resolució de conflictes) i SCRCJ (relacionar-se i conviure) són inhibidores, de manera que són díades asimètriques. I algun cop pot donar-se que HSCED (comunicació eficaç) i HSRSP (resolució de conflictes) i SCRCJ (relacionar-se i conviure) siguin mútuament inhibidores.

Taula 43: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal comunicació eficaç i condicionals resolució de conflictes i relacionar-se i conviure de l'alumna 1.

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Comunicació eficaç_HSCED	III	-2,24	-4,21	-0,88	4,76 (*)	242
Comunicació eficaç_HSCED	IV	0,93	-9,47	-1	9,52 (*)	275,62
Comunicació eficaç_HSCED	IV	4,1	-14,74	-0,96	15,3 (*)	285,55
Comunicació eficaç_HSCED	IV	7,28	-14,76	-0,9	16,45 (*)	296,25
Comunicació eficaç_HSCED	IV	10,45	-14,78	-0,82	18,1 (*)	305,28
Comunicació eficaç_HSCED	IV	10,45	-14,79	-0,82	18,1 (*)	305,24
Comunicació eficaç_HSCED	IV	10,44	-14,8	-0,82	18,11 (*)	305,2
Comunicació eficaç_HSCED	IV	10,43	-14,81	-0,82	18,11 (*)	305,17
Comunicació eficaç_HSCED	IV	10,43	-14,82	-0,82	18,12 (*)	305,13
Comunicació eficaç_HSCED	IV	9,92	-14,83	-0,83	17,84 (*)	303,8

Els resultats de l'alumna 1 respecte a les relacions que s'estableixen entre la categoria focal HSCEV (comunicació eficaç) i les conductes condicionades HSPDA (presa de decisions) i HSRSP (resolució de conflictes) (vegeu Figura 25) apareixen als quadrants III i IV . També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal HSCEV (comunicació eficaç) a la Taula 44.

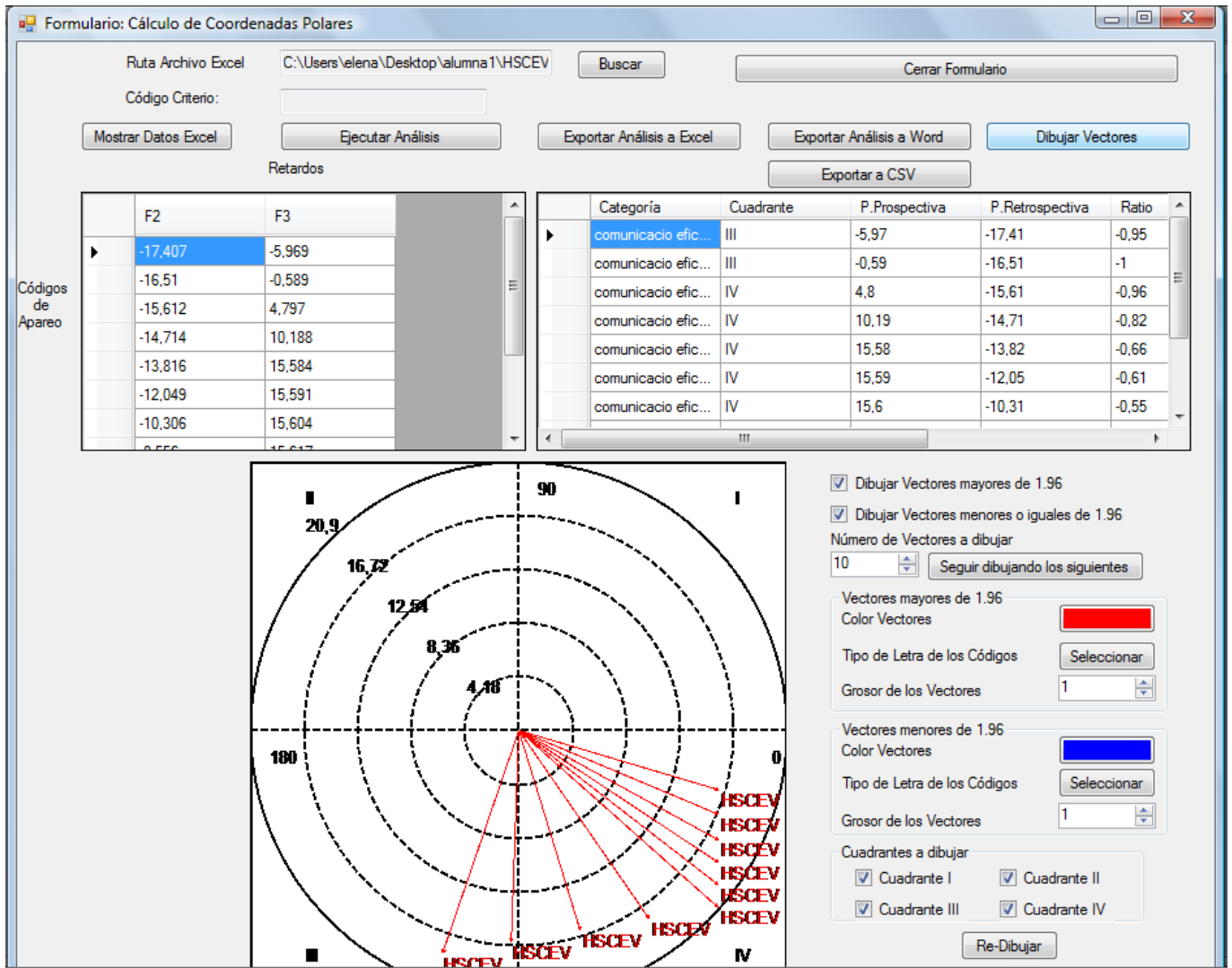


Figura 25. Representació del mapa conductual per a la categoria HSCEV com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com a vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Zsum prospectiu [X] i Zsum retrospectiu [Y] de l'alumna 1).

Això vol dir que la conducta focal HSCEV (comunicació eficaç) és excitatòria i la conducta condicional HSPDA (presa de decisions) és mútuament excitatòria. I la conducta focal HSCEV

(comunicació eficaç) és excitatòria i la condicional HSRSP (resolució conflictes) és mútuament excitatòria i algun cop inhibidòria, de manera que són díades asimètriques.

Taula 44: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal comunicació eficaç i condicional presa decisions i resolucions conflictes de l'alumna 1.

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Comunicació eficaç_HSCEV	III	-5,97	-17,41	-0,95	18,4 (*)	251,07
Comunicació eficaç_HSCEV	III	-0,59	-16,51	-1	16,52 (*)	267,96
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	4,8	-15,61	-0,96	16,33 (*)	287,08
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	10,19	-14,71	-0,82	17,9 (*)	304,7
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	15,58	-13,82	-0,66	20,83 (*)	318,44
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	15,59	-12,05	-0,61	19,7 (*)	322,3
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	15,6	-10,31	-0,55	18,7 (*)	326,56

Els resultats de l'alumna 1 respecte a les relacions que s'estableixen entre la categoria focal HSPDA (presa decisions) la i la conducta condicionada SCRCJ (relacionar-se i conviure) (vegeu Figura 26) apareixen al quadrant III. També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal HSPDA (presa decisions) a la Taula 45.

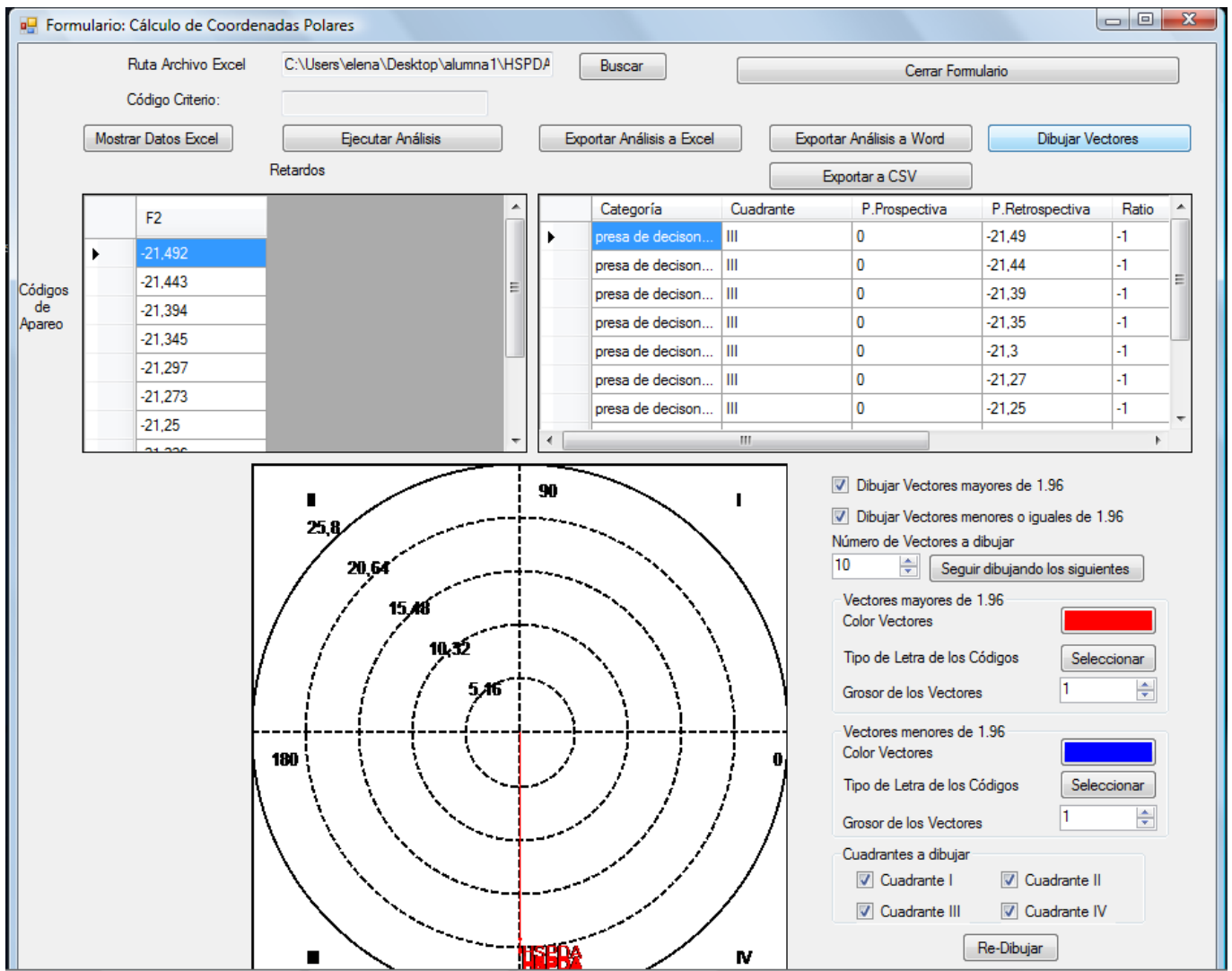


Figura 26. Representació del mapa conductual per a la categoria HSPDA com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com a vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Zsum prospectiu [X] i Zsum retrospectiu [Y] de l'alumna 1).

Això vol dir que la conducta focal HSPDA (presa decisions) en relació amb la conducta condicional SCRCJ (relacionar-se i conviure) és mútuament inhibidòria. Es destaquen els valors 0 en prospectiva.

Taula 45: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal presa decisions i condicionals relacionar-se i conviure de l'alumna 1

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,49	-1	21,49 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,44	-1	21,44 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,39	-1	21,39 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,35	-1	21,35 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,3	-1	21,3 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,27	-1	21,27 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,25	-1	21,25 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,23	-1	21,23 (*)	270

Els resultats de l'alumna 1 respecte a les relacions que s'estableixen entre la categoria focal HSRSP (resolució de conflictes) i les condectes condicionades HSCED (distancia interpersonal) i HSCEV (comunicar-se verbalment) (vegeu Figura 27) apareixen als quadrants II i III. També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal HSRSP (resolució de conflictes) a la Taula 46.

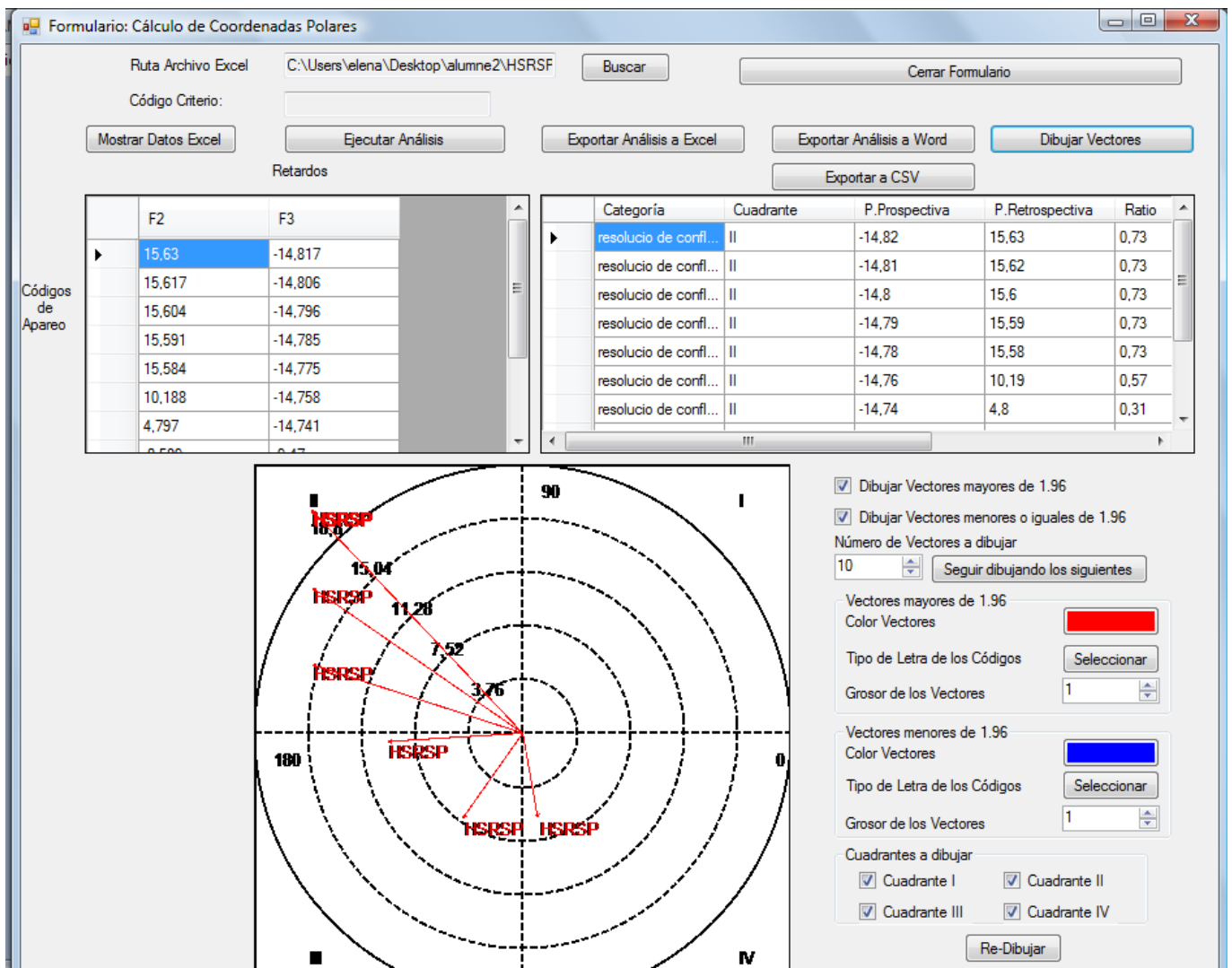


Figura 27. Representació del mapa conductual per a la categoria HSRSP com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com a vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Zsum prospectiu [X] i Zsum retrospectiu [Y] de l'alumna 2).

Això vol dir que la conducta focal HSRSP (resolució conflictes) en relació amb la conducta condicional HSCED (comunicació eficaç) és excitatòria, de manera que són díades asimètriques. La conducta focal HSRSP (resolució conflictes) inhibitòria i la conducta condicional HSCEV (comunicació eficaç) és inhibitòria mútuament.

Taula 46: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal resolució conflictes i condicionals distància adequada i comunicar-se verbalment de l'alumna 1.

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,82	15,63	0,73	21,54 (*)	133,47
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,81	15,62	0,73	21,52 (*)	133,47
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,8	15,6	0,73	21,5 (*)	133,48
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,79	15,59	0,73	21,49 (*)	133,48
resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,78	15,58	0,73	21,47 (*)	133,47
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,76	10,19	0,57	17,93 (*)	145,38
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,74	4,8	0,31	15,5 (*)	161,97
Resolució de conflictes_HSRSP	III	-9,47	-0,59	-0,06	9,49 (*)	183,56
Resolució de conflictes_HSRSP	III	-4,21	-5,97	-0,82	7,3 (*)	234,84
Resolució de conflictes_HSRSP	IV	1,06	-5,98	-0,98	6,07 (*)	280,02

Els resultats de l'alumna 1 respecte a les relacions que s'estableixen entre la categoria focal SCRCJ (relacionar-se i conviure) i la conducta condicional HSCEV (comunicació eficaç) (vegeu Figura 28) apareixen al quadrant III i algun cop al quadrant I. També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal SCRCJ (relacionar-se i conviure) a la Taula 47.

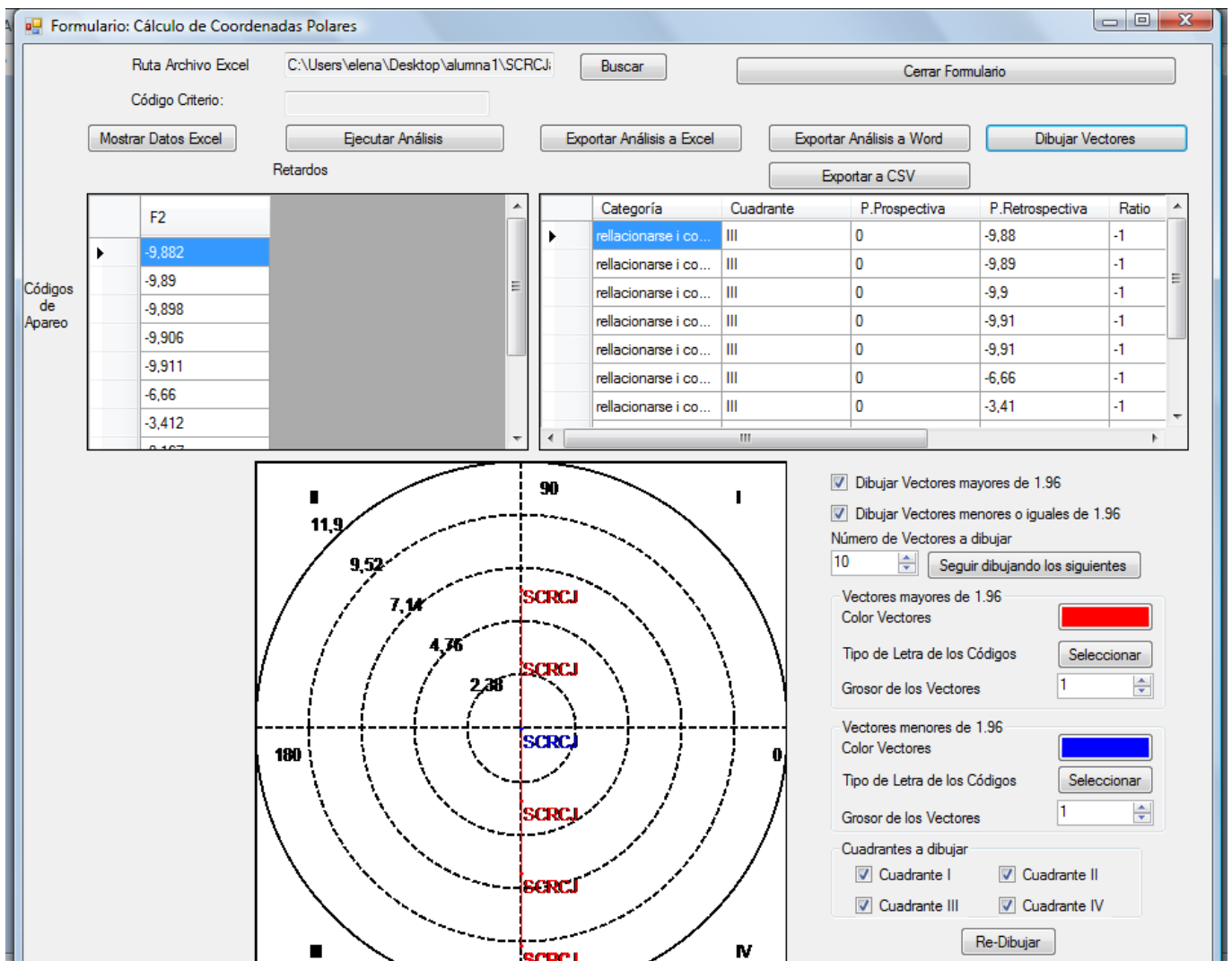


Figura 28. Representació del mapa conductual per a la categoria SCRCJ com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com a vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Zsum prospectiu [X] i Zsum retrospectiu [Y] de l'alumna 1).

Això vol dir que la conducta focal SCRCJ (relacionar-se i conviure) en relació amb la conducta condicional HSCEV (comunicació eficaç) és inhibidòria mútuament. I alguna vegada la conducta focal SCRCJ (relacionar-se i conviure) és excitatòria i la conducta criteri HSCEV (comunicació eficaç) és

excitatòria mútuament, de manera que són díades asimètriques. Es destaquen els valors 0 en prospectiva.

Taula 47: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal relacionar-se i conviure i condicional comunicació eficaç de l'alumna 1

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-9,88	-1	9,88 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-9,89	-1	9,89 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-9,9	-1	9,9 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-9,91	-1	9,91 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-9,91	-1	9,91 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-6,66	-1	6,66 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-3,41	-1	3,41 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-0,17	-1	0,17	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	I	0	3,07	1	3,07 (*)	90
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	I	0	6,31	1	6,31 (*)	90

Alumna 2

Els resultats de la categoria focal HSAF (autoconeixement) (vegeu Figura 29) apareixen al quadrant III. També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal HSAF (autoconeixement) a la Taula 42.

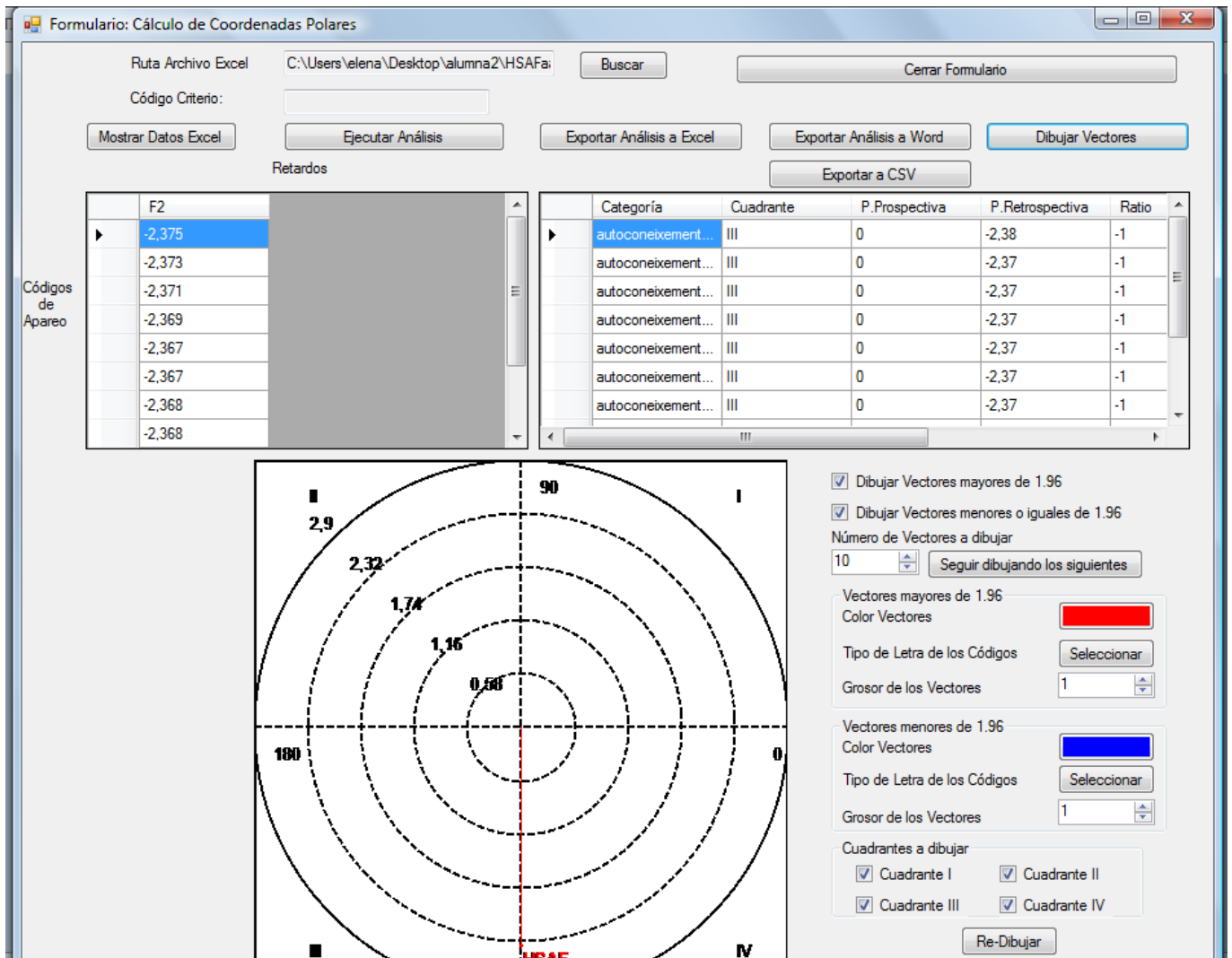


Figura 29. Representació del mapa conductual per a la categoria HSAF com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com s vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Z_{sum} prospectiu [X] i Z_{sum} retrospectiu [Y] de l'alumna 2).

Això vol dir que la conducta focal HSAF (autoconeixement) en relació amb la condicional HSRSP (resolució de conflictes) és mútuament inhibidora. Es destaquen els valors 0 en prospectiva.

Taula 48: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal autoconeixement de l'alumna 2.

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,38	-1	2,38 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270
Autoconeixement_HSAF	III	0	-2,37	-1	2,37 (*)	270

Els resultats de l'alumna 2 respecte a les relacions que s'estableixen entre la categoria focal HSCED (comunicació eficaç) i les conductes condicionals HSRSP (resolució de conflictes) i SCRCJ (relacionar-se i conviure) (vegeu Figura 30) apareixen als quadrants III i IV . També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal HSCED (comunicació eficaç) a la Taula 49.

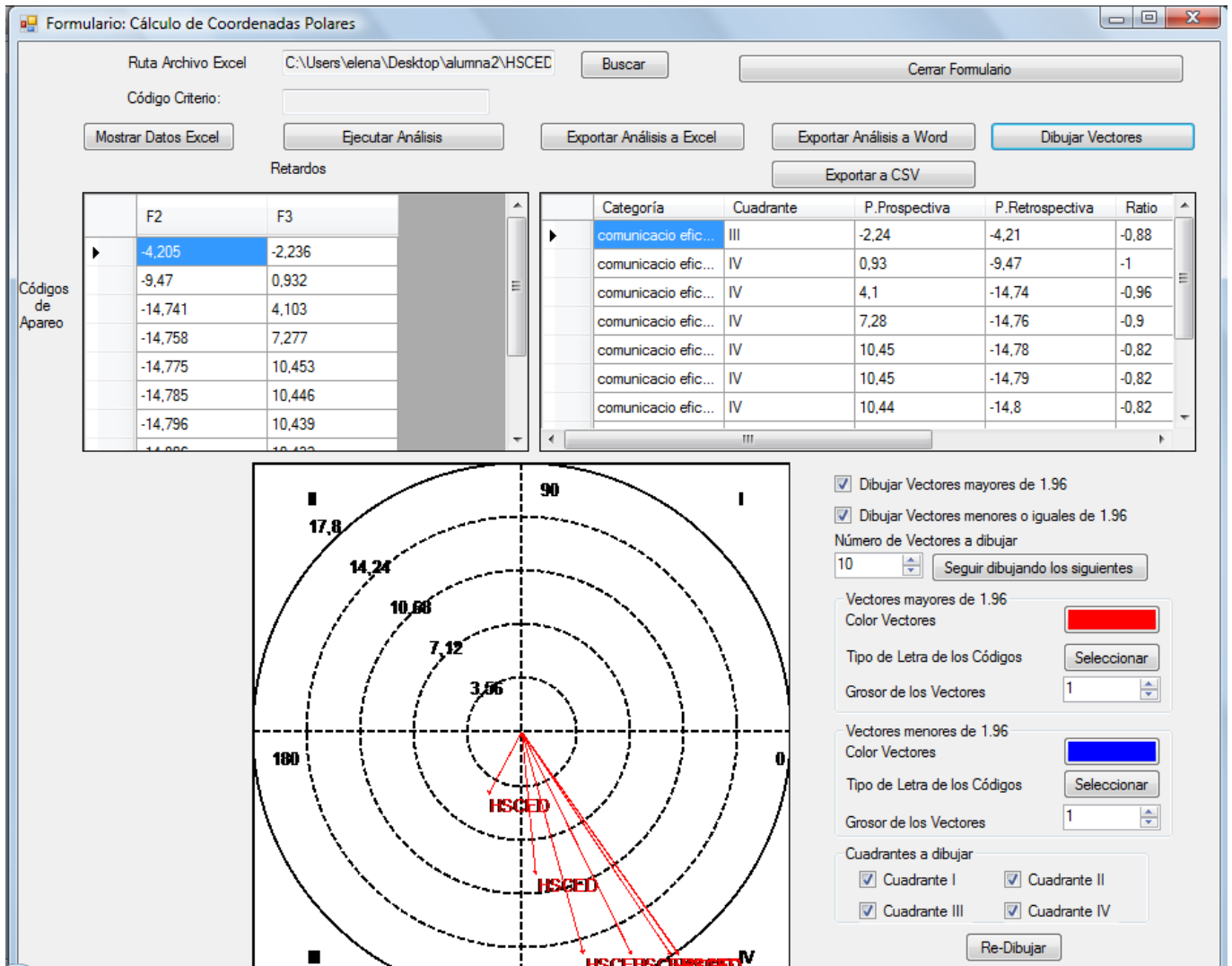


Figura 30. Representació del mapa conductual per a la categoria HSCED com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com a vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Zsum prospectiu [X] i Zsum retrospectiu [Y] de l'alumna 2).

Això vol dir que la conducta focal HSCED (comunicació eficaç) en relació amb la conducta condicional HSRSP (resolució de conflictes) és mútuament inhibidora. I la conducta focal HSCED (comunicació eficaç) és excitatòria i la condicional SCRCJ (relacionar-se i conviure) és inhibidora, de manera que són díades asimètriques.

Els resultats entre l'alumne 1 i l'alumna 1 coincideixen de nou.

Taula 49: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal comunicació eficaç i condicionals resolució de conflictes i relacionar-se i conviure de l'alumna 2.

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Comunicació eficaç_HSCED	III	-2,24	-4,21	-0,88	4,76 (*)	242
Comunicació eficaç_HSCED	IV	0,93	-9,47	-1	9,52 (*)	275,62
Comunicació eficaç_HSCED	IV	4,1	-14,74	-0,96	15,3 (*)	285,55
Comunicació eficaç_HSCED	IV	7,28	-14,76	-0,9	16,45 (*)	296,25
Comunicació eficaç_HSCED	IV	10,45	-14,78	-0,82	18,1 (*)	305,28
Comunicació eficaç_HSCED	IV	10,45	-14,79	-0,82	18,1 (*)	305,24
Comunicació eficaç_HSCED	IV	10,44	-14,8	-0,82	18,11 (*)	305,2
Comunicació eficaç_HSCED	IV	10,43	-14,81	-0,82	18,11 (*)	305,17
Comunicació eficaç_HSCED	IV	10,43	-14,82	-0,82	18,12 (*)	305,13
Comunicació eficaç_HSCED	IV	9,92	-14,83	-0,83	17,84 (*)	303,8

Els resultats de l'alumna 2 respecte a les relacions que s'estableixen entre la categoria focal HSCEV (comunicació eficaç) i les conductes condicionals HSPDA (presa decisions) i HSRSP (resolucions

conflictes) (vegeu Figura 31) apareixen als quadrants III i IV. També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal HSCEV (comunicació eficaç) a la Taula 50.

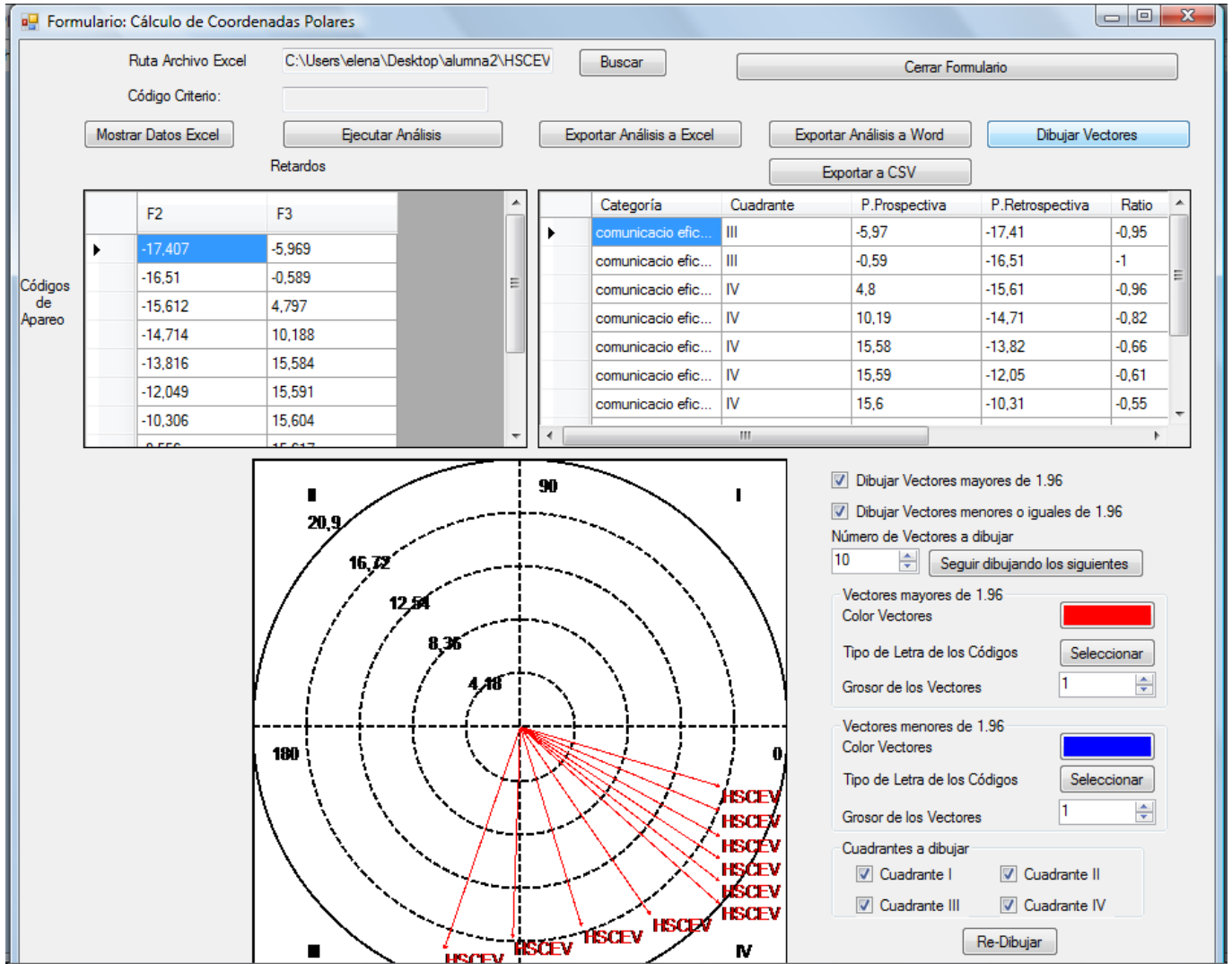


Figura 31. Representació del mapa conductual per a la categoria HSCEV com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com a vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Zsum prospectiu [X] i Zsum retrospectiu [Y] de l'alumna 2).

Això vol dir que la conducta focal HSCEV (comunicació eficaç) és excitatòria i la conducta condicional HSPDA (presa decisions) és mútuament excitatòria. I la conducta focal HSCEV és excitatòria i la condicional HSRSP (resolució conflictes) és excitatòria i algun cop inhibidòria, de manera que són díades asimètriques.

Taula 50: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal comunicació eficaç i condicionals presa decisions i resolució conflictes de l'alumna 2.

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Comunicació eficaç_HSCEV	III	-5,97	-17,41	-0,95	18,4 (*)	251,07
Comunicació eficaç_HSCEV	III	-0,59	-16,51	-1	16,52 (*)	267,96
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	4,8	-15,61	-0,96	16,33 (*)	287,08
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	10,19	-14,71	-0,82	17,9 (*)	304,7
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	15,58	-13,82	-0,66	20,83 (*)	318,44
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	15,59	-12,05	-0,61	19,7 (*)	322,3
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	15,6	-10,31	-0,55	18,7 (*)	326,56
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	15,62	-8,56	-0,48	17,81 (*)	331,28
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	15,63	-6,56	-0,39	16,95 (*)	337,22
Comunicació eficaç_HSCEV	IV	15,64	-4,64	-0,28	16,32 (*)	343,47

Els resultats de l'alumna 2 respecte a les relacions que s'estableixen entre la categoria focal HSPDA (presa decisions) i la conducta condicional SCRCJ (relacionar-se i conviure) (vegeu Figura 32) apareixen al quadrant III. També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal HSPDA (presa decisions) a la Taula 51.

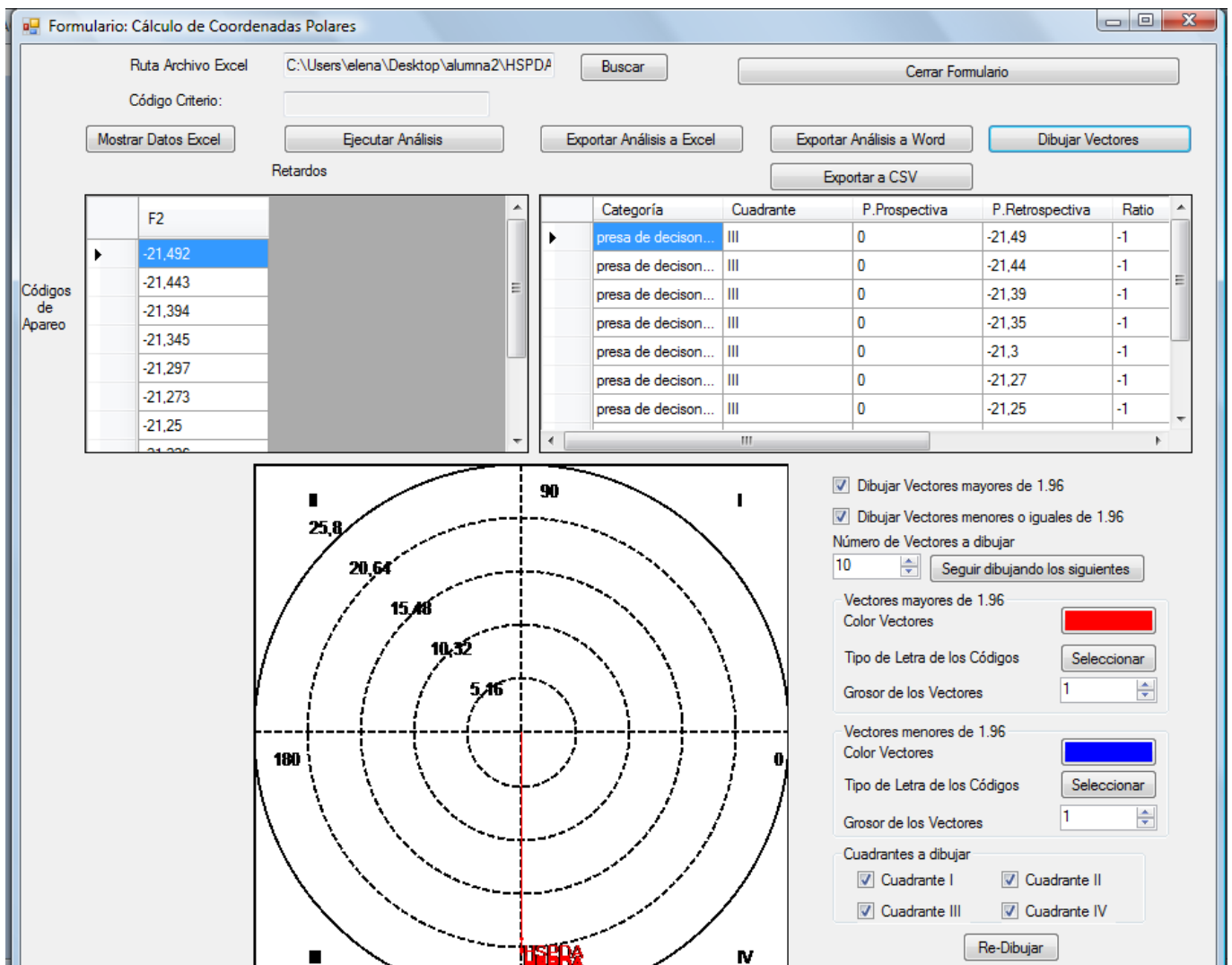


Figura 32. Representació del mapa conductual per a la categoria HSPDA com conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com a vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Zsum prospectiu [X] i Zsum retrospectiu [Y] de l'alumna 2).

Això vol dir que la conducta focal HSPDA (presa decisions) en relació amb la conducta condicional SCRCJ (relacionar-se i conviure) és mútuament inhibidora. Es destaquen els valors 0 en prospectiva.

Taula 51: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal presa decisions i condicionals relacionar-se i conviure de l'alumna 2.

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,49	-1	21,49 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,44	-1	21,44 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,39	-1	21,39 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,35	-1	21,35 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,3	-1	21,3 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,27	-1	21,27 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,25	-1	21,25 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,23	-1	21,23 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-21,2	-1	21,2 (*)	270
Presa de decisions_HSPDA	III	0	-20,18	-1	20,18 (*)	270

Els resultats de l'alumna 2 respecte a les relacions que s'estableixen entre la categoria focal HSRSP (resolució conflictes) i les conductes condicionals HSCED (mantenir distància) i HSCEV (comunicar-se verbalment) (vegeu Figura 33) apareixen al quadrant II i alguna vegada al III. També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal HSRSP (resolució conflictes) a la Taula 52.

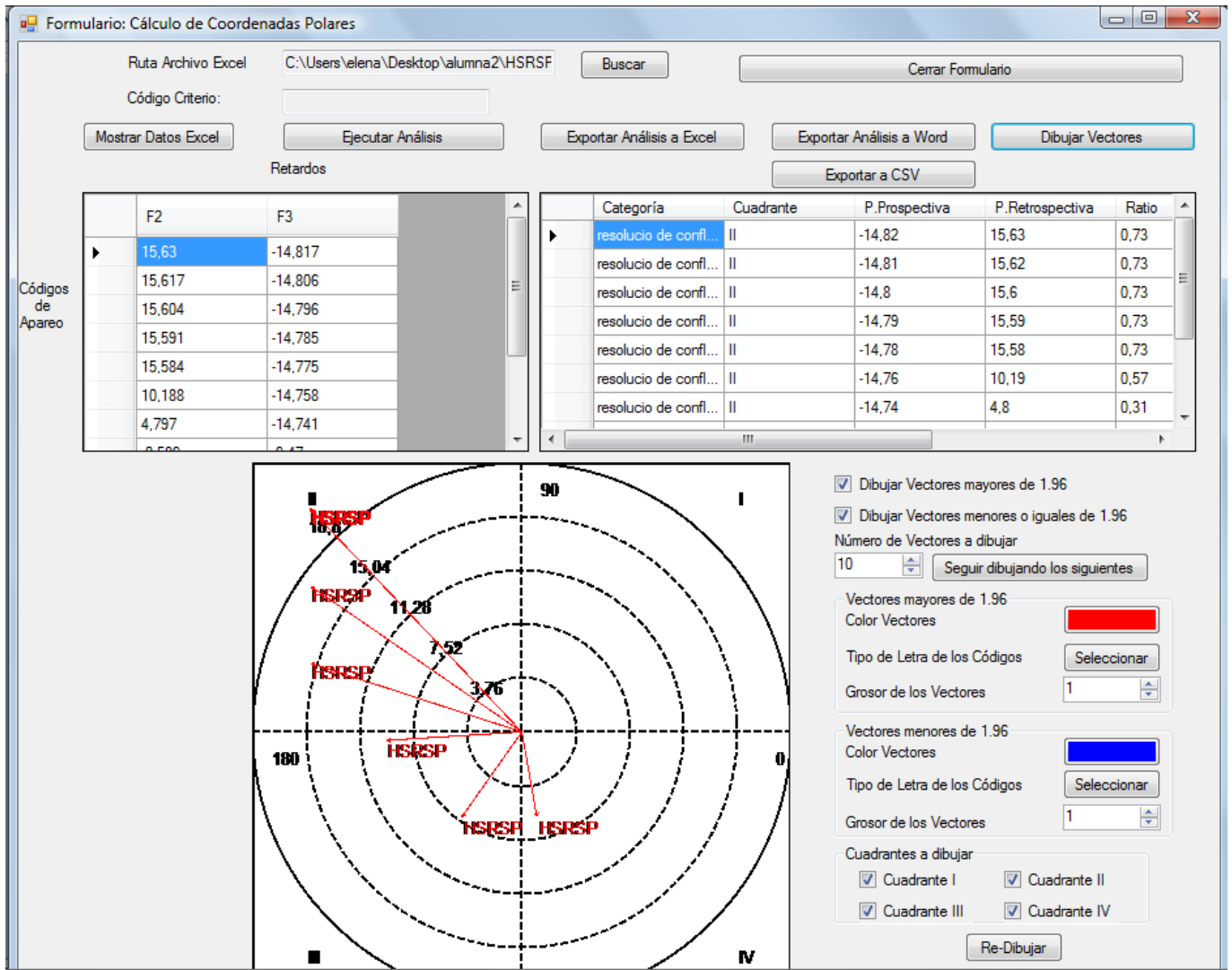


Figura 33. Representació del mapa conductual per a la categoria HSRSP com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicionals com a vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Zsum prospectiu [X] i Zsum retrospectiu [Y] de l'alumna 2).

Això vol dir que la conducta focal HSRSP (resolució conflictes) i les conductes condicionals HSCED (mantenir distància) i HSCEV (comunicar-se verbalment) són excitatòries, de manera que són díades asimètriques, i alguna vegada pot passar que la focal i la condicional siguin mútuament inhibidores.

Taula 52: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal resolució conflictes i condicionals mantenir distància i comunicar-se verbalment de l'alumna 2.

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,82	15,63	0,73	21,54 (*)	133,47
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,81	15,62	0,73	21,52 (*)	133,47
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,8	15,6	0,73	21,5 (*)	133,48
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,79	15,59	0,73	21,49 (*)	133,48
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,78	15,58	0,73	21,47 (*)	133,47
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,76	10,19	0,57	17,93 (*)	145,38
Resolució de conflictes_HSRSP	II	-14,74	4,8	0,31	15,5 (*)	161,97
Resolució de conflictes_HSRSP	III	-9,47	-0,59	-0,06	9,49 (*)	183,56

Els resultats de l'alumna 2 respecte a les relacions que s'estableixen entre la categoria focal SCRCJ (relacionar-se i conviure) i la conducta condicional HSCEV (comunicació eficaç) (vegeu Figura 34) apareixen al quadrant III i algun cop al quadrant I. També es poden observar els resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal SCRCJ (relacionar-se i conviure) a la Taula 53.

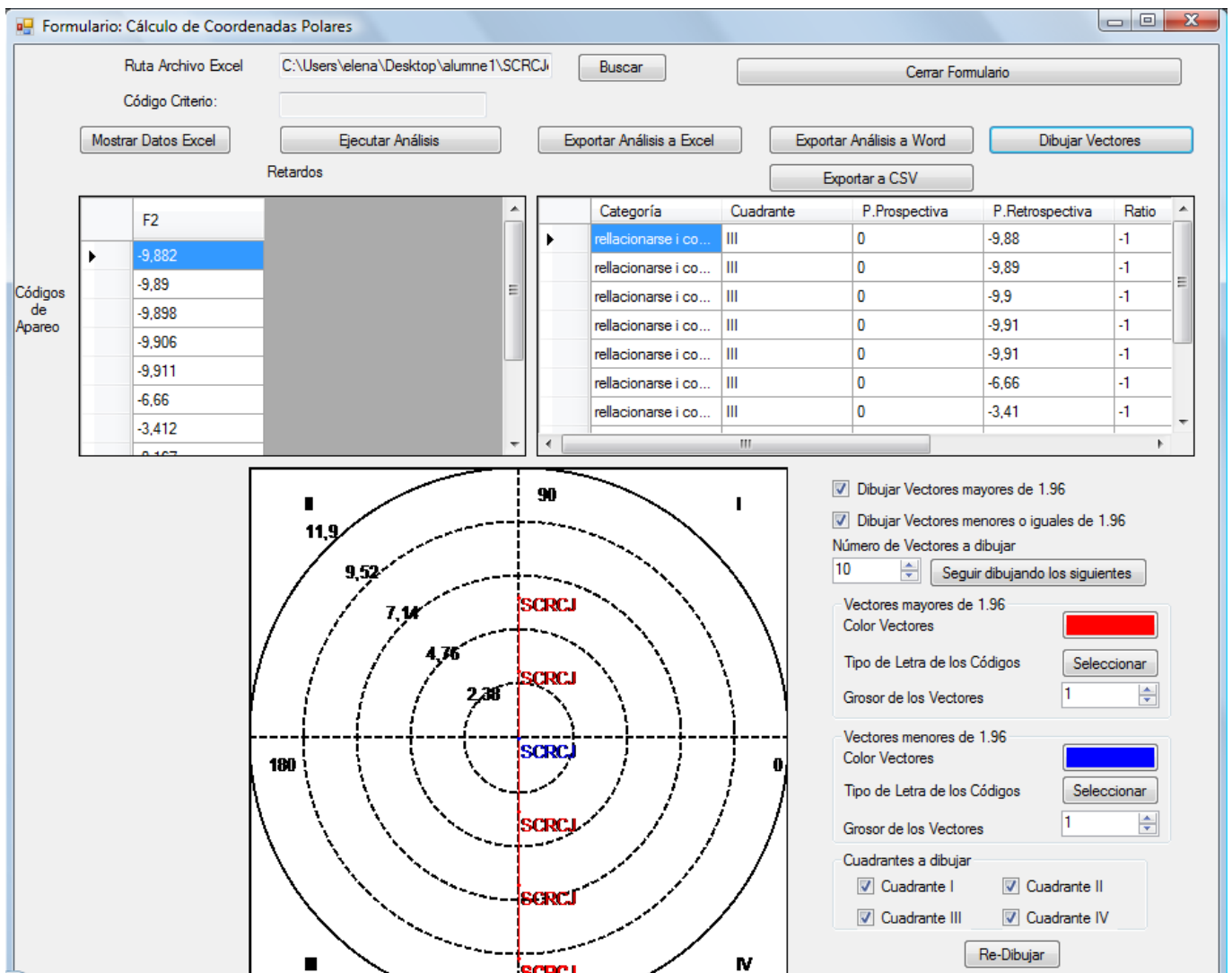


Figura 34. Representació del mapa conductual per a la categoria SCRCJ com a conducta focal (es representa el mapa conductual dividit en quatre quadrants, amb cadascuna de les categories condicional com a vectors en l'eix X/Y i les corresponents coordenades Zsum prospectiu [X] i Zsum retrospectiu [Y] de l'alumna 2).

Això vol dir que la conducta focal SCRCJ (relacionar-se i conviure) en relació amb la conducta condicional HSCEV (comunicació eficaç) és inhibidora. I alguna vegada la conducta focal SCRCJ

(relacionar-se i conviure) és excitatòria i la conducta criteri HSCEV (comunicació eficaç) és excitatòria mútuament. Es destaquen els valors 0 en prospectiva.

Taula 53: Resultats de l'anàlisi de coordenades polars per a la categoria focal relacionar-se i conviure i condicional comunicació eficaç de l'alumna 2

Categoria	Quadrant	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Ràtio	Radi	Angle
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-9,88	-1	9,88 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-9,89	-1	9,89 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-9,9	-1	9,9 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-9,91	-1	9,91 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-9,91	-1	9,91 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-6,66	-1	6,66 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-3,41	-1	3,41 (*)	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	III	0	-0,17	-1	0,17	270
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	I	0	3,07	1	3,07 (*)	90
Relacionar-se i conviure_SCRCJ	I	0	6,31	1	6,31 (*)	90

A continuació es mostra una taula de les relacions estadísticament significatives dels diferents alumnes, tal com s'ha avançat anteriorment.

Taula 54: Relacions estadísticament significatives dels diferents alumnes

	Mútuament excitatòries (Quadrant I)	Asimètriques (Quadrants II i IV)	Mútuament inhibidores (Quadrant III)
Alumne 1	SCRCJ- HSCED SCRCJ-HSCEV	HSCED-HSRSP (IV) HSCED-SCRCJ (IV) HSCEV- HSPDA (IV) HSCEV-HSRSP (IV) HSRSP- HSCED (II) HSRSP- HSCEV (II)	HSAF- HSRSP HSCED-HSRSP HSCED-SCRCJ HSCEV- HSPDA HSCEV-HSRSP HSPDA- SCRCJ HSRSP- HSCED HSRSP- HSCEV
Alumne 2	SCRCJ- HSCED SCRCJ-HSCEV	HSCEV- HSPDA (IV) HSCEV-HSRSP (IV) HSRSP- HSCED (II) HSRSP- HSCEV (II)	HSAF- HSRSP HSCED-HSRSP HSCED-SCRCJ HSCEV- HSPDA HSCEV-HSRSP HSPDA- SCRCJ HSRSP- HSCED HSRSP- HSCEV
Alumna 1	SCRCJ- HSCED SCRCJ-HSCEV	HSCED-HSRSP (IV) HSCED-SCRCJ (IV) HSCEV- HSPDA (IV) HSCEV-HSRSP (IV) HSRSP- HSCED (II) HSRSP- HSCEV (II)	HSAF- HSRSP HSCED-HSRSP HSCED-SCRCJ HSCEV- HSPDA HSCEV-HSRSP HSPDA- SCRCJ HSRSP- HSCED HSRSP- HSCEV
Alumna 2	SCRCJ- HSCED SCRCJ-HSCEV	HSCED-HSRSP (IV) HSCED-SCRCJ (IV) HSCEV- HSPDA (IV) HSCEV-HSRSP (IV) HSRSP- HSCED (II) HSRSP- HSCEV (II)	HSAF- HSRSP HSCED-HSRSP HSCED-SCRCJ HSCEV- HSPDA HSCEV-HSRSP HSPDA- SCRCJ HSRSP- HSCED HSRSP- HSCEV

HSAF: autoconeixement, HSRSP: resolució de conflictes, HSCED: manté una distància interpersonal adequada, HSCEV: es comunica verbalment, HSPDA: presa de decisions i SCRCJ: relacionar-se i conviure.

A partir dels resultats obtinguts es poden detectar les relacions estadísticament significatives entre els alumnes que s'expliquen a continuació.

Es pot observar que es repeteixen els mateixos patrons de conductes en tots els alumnes i les alumnes; només l'alumne 2 difereix dels altres en les relacions HSCED (comunicació eficaç)-HSRSP (resolució

de conflictes) i HSCED (comunicació eficaç)-SCRCJ (relacionar-se i conviure), que per a ell únicament són mútuament inhibidores.

Per tant, es pot plantejar si, a partir de l'estudi de casos particulars, es pot considerar que existeix el patró corresponent a un cas múltiple (Yin, 1994; i Stake, 2010).

Stake (1994), en els seus treballs sobre l'estudi de casos, es pregunta què és el que es pot aprendre dels casos particulars. Segons l'autor, les aportacions d'aquest tipus d'investigació ajuden a valorar la *unicitat* pròpia de cada cas com a possible font de noves investigacions. Defensa que l'epistemologia formal del desenvolupament necessita aquest tipus de recerca per poder portar a terme una discussió, una dialèctica que acceleri i generi coneixement nou. Així mateix, s'interroga sobre la necessitat de les generalitzacions, fins i tot afirma que a partir de l'estudi de casos, en algunes situacions d'estudis concrets, es pot arribar també a generalitzacions. També és oportú citar Sackett (1980) i la seva idea que l'investigador ha de ser flexible i adaptar-se al dinamisme continu del procés. Cal recordar que les competències socials són dinàmiques i són determinades per l'entorn social.

Un altre autor important en aquest punt és Yin (1981a, 1981b, 1984), que considera que els estudis de casos es caracteritzen per investigar fenòmens que transcorren en el seu context real, sense evidenciar-se els límits entre fenòmens i context, i fent ús de diverses fonts de certesa.

Però no sols cal considerar el que diuen els autors anteriors autors, sinó que també cal fer la proposta de cas múltiple, tenint present les regularitats detectades.

5. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

L'objectiu d'aquesta tesi és crear un instrument per avaluar les competències socials dels alumnes d'educació primària des de l'àrea d'Educació Física. La proposta d'aquesta recerca coincideix també a valorar l'Educació Física, amb el seu recorregut potencial, com una eina ideal per desenvolupar tota una gamma de competències socials que tan importants es consideren per a la nostra societat i per a la formació dels individus (Prat, 2001; Fraile, 2003; Sebastiani, 2003; Torralba, 2003).

Així mateix, s'ha escollit dur a terme la investigació des de l'àrea d'Educació Física perquè el camp motriu dota aquesta àrea d'una pertinència científica indiscutible (Parlebas, 1996: 57).

Actualment, el currículum a l'educació primària (Decret 119/2015) és un currículum competencial; això brinda l'oportunitat d'intentar ajustar eines d'avaluació en el camp de l'Educació Física. No s'ha d'oblidar que les competències socials són una de les competències primordials en Educació Física (Lleixà, 2007).

En aquesta tesi s'ha considerat interessant cercar una eina per avaluar les competències socials en l'àrea d'Educació Física perquè aquesta àrea ofereix *per se* una gran via d'intercanvis socials i de comunicació a través del mateix joc o de l'activitat física, tal com s'ha comentat anteriorment i tal com molts autors han avalat. Una altra consideració per avaluar les competències socials és que detectar possibles desajustos pot ajudar els mestres a preveure possibles trastorns, atès que la competència social és un camp de desenvolupament ampli i rellevant, que té un pes important en l'adaptació i ajust psicològic (Cichetti i Bukowiski, 1995; Parker, Rubin, Price i DeRosier, 1995). A més, com a camp o tasca del desenvolupament (i.e. Asher i Parker, 1989), és també un objecte educatiu de primera magnitud; de fet, actualment al nostre país és vigent currículum de caire competencial en el qual la competència social és considerada una competència clau que els alumnes han de assolir per poder fer front al la societat plural en què es troben (Monjas, 2002; Trianes, 1996; Trianes i Fernández-Figueras, 2001).

Un altre aspecte, que es comparteix en aquest cas amb Martínez Criado (1999), és que els instruments formalitzats d'observació del joc infantil poden ser de gran valor si es plantegen com una font d'informació complementària a la que s'obté amb les escales de desenvolupament.

S'ha optat per utilitzar la metodologia observacional perquè té el rigor i la flexibilitat necessaris per estudiar les conductes que es presenten de manera natural en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Són nombroses les veus (Barker, 1968; Fernández-Ballesteros, 1981; Blanco, 1983; Hernández, 1985) que coincideixen en l'alt grau d'adequació de la metodologia observacional per a l'estudi de marcs de conducta, perquè és un disseny que permet fixar-se en una sèrie de paràmetres (ocurrència, durada, població, temps d'ocupació, patrons d'acció) relativament objectius a través dels quals es poden descriure els marcs de conducta. La metodologia observacional té un immens potencial en l'estudi del comportament humà (Anguera, 2010) i, per tant, també en l'estudi del comportament esportiu en la seva expressió més àmplia (Anguera, 2009).

Actualment és reconegut per gran part de la comunitat científica que aquesta metodologia es desenvolupa en contextos naturals o habituals, i consisteix en un procediment científic que, segons els objectius plantejats, posa de manifest l'ocurrència de conductes perceptibles, per procedir a registrar-les organitzat mitjançant un instrument elaborat específicament i utilitzant els paràmetres adequats. Són moltes les situacions esportives en les quals la metodologia observacional és la més adequada o l'única possible (Castañer, Miquel i Anguera, 2009; Oliveira, Campaniço i Anguera, 2001; Planchuelo, 2008; Hernández-Mendo, Díaz Martínez i Morales Sánchez, 2010; Hernández-Mendo, Olmedo i Planchuelo; 2012; Torrents, Castañer i Anguera, 2011).

Així mateix, un altre factor a favor d'optar per un disseny observacional és que la recerca que es presenta vol cercar un instrument d'avaluació de les competències socials en l'àrea de l'Educació Física. De fet, son nombroses els estudis que, fent servir aquest tipus de disseny, investiguen l'avaluació i l'activitat física (Hernández-Mendo i Anguera, 2001; Reina-Gómez, 2012; Ardá i Anguera, 2000; Arda, Casal i Anguera, 2002).

Altres estudis utilitzen eines d'observació diferents, les quals presenten dificultats pel que fa a l'estimació de la qualitat de les dades. L'eina d'observació, utilitzada en el programa Hellinson, (1995) anomenat *Tomando responsabilidad personal i social* (TPRS), d'Escartí, Pascual i Gutiérrez

(2005), presenta exclusivament una concordança consensuada, sense aprofundir en les anàlisis de la qualitat de les dades. També l'*Instrumento de Observación de conductas de fair play en fútbol* (IOFF), de Cruz, Boixadós, Valiente i Torregrosa (1999), presenta un índex Kappa de Cohen de 0.57.

L'eina presentada per Hernández-Mendo, Díaz Martínez i Morales (2010), amb el títol *Herramienta observacional para evaluar la conductas prosociales en las clases de educación física*, presenta l'anàlisi de la qualitat de dades que abraça des de la concordança consensuada (Anguera,1990), l'entrenament dels observadors, l'elaboració d'arxius de detecció d'errors (utilitzant el programa de SDIS-GSEQ de Bakeman i Quera, 1996), la determinació de coeficients de concordança intraobservadors i interobservadors, fins als estudis de generalitzabilitat de les dades (Blanco i Hernández-Mendo, 1998). Una altra eina en què l'anàlisi de dades presenta similituds respecte de la que s'acaba de citar és *Una herramienta observacional para la evaluación del desarrollo moral en las clases de educación física en Primaria*, de Hernández-Mendo i Planchuelo Medina (2012). Aquesta eina obté, pel que fa a la qualitat de les dades, uns resultats satisfactoris, tant en els coeficients de correlació com en els d'associació i en els índexs de fiabilitat i generalitzabilitat.

L'instrument *ad hoc* que s'ha creat aquí per avaluar les competències socials en l'àrea d'Educació Física a la educació primària determina la concordança o consistència intraobservador. Donada la naturalesa de les dades s'ha seleccionat un índex de concordança basat en la freqüència: el coeficient alfa de Krippendorff (1980) en la seva forma canònica utilitzant el programa informàtic *HOISAN* 1.6.3.1 (Hernández-Mendo et al., 2012), que s'introdueix com a novetat i permet obtenir uns resultats satisfactoris i tolerables.

La investigació s'ha portat a terme amb quatre participants de perfil similar, dos de sexe masculí i dos de femení. S'ha construït una eina *ad hoc* que permet observar les competències socials de manera fiable, vàlida i generalitzable; d'aquesta manera es pot adaptar totalment a la conducta i al context que interessa (Bakeman i Gottman, 1989). A més a més, el procediment de la recerca mitjançant el *software* d'observació *HOISAN* 1-6 (Hernández-Mendo et al., 2012) ha permès salvar dificultats com la manca d'un programa informàtic que integrés anàlisi de retards i de coordenades polars, els càlculs matemàtics i la seva representació vectorial conjuntament (Perea i col., 2012).

Mitjançant l'anàlisi seqüencial es pretén posar de manifest les relacions seqüencials entre conductes, identificant les probabilitats d'ocurrència d'algunes conductes segons l'ocurrència prèvia d'altres (Hernández-Mendo i Anguera, 2000). S'ha analitzat la relació existent entre conductes criteris i condicionals en els diferents participants, tal com s'ha esmentat al llarg de la tesi. De les diferents relacions s'han obtingut com a conductes significatives destacades les següents: HSAF(autoconeixement), HSCED (mantenir distància), HSCEV (comunicar-se verbalment), HSPDA(presa decisions), HSRSP (resolució conflictes) i SCRJ (relacionar-se i conviure).

Les taules en què es poden apreciar els valors obtinguts positius i, per tant, els casos en què es pot parlar de conductes excitatòries, són les 6 i 7 de l'alumne 1, les 12 i 13 de l'alumne 2, les 18 i 19 de l'alumna 1 i les 24 i 25 de l'alumna 2. Així, es troba una relació entre mantenir la distància i complir les normes del joc, perquè una cosa implica l'altra. Mantenir la distància adequada (d'un braç en el marcatge) és una norma del joc. És important comunicar-se verbalment per poder trobar solucions a possibles problemes que poden sorgir en el joc. Coincideix en això Tough (1989) quan exposa que els nens utilitzen el llenguatge per informar sobre el que fan, per col·laborar, per anticipar-se, per resoldre conflictes... Així mateix, Vigosky (1979) considera que els intercanvis comunicatius representen el mitjà a través del qual es facilita l'aprenentatge i el desenvolupament conceptual. És curiós que hi ha una coincidència entre tots els alumnes en les conductes excitatòries i inhibidores. Tots els alumnes 1 i 2 tant masculins com femenins manifesten les mateixes relacions seqüencials entre conductes identificant les probabilitats d'ocurrència.

Posteriorment, s'ha fet l'anàlisi de coordenades polars. S'ha utilitzat una tècnica de reducció de dades basada en el Zsum de Cochran (1954), implementada per Sackett (1980) i optimitzada amb la tècnica genuïna per Anguera (1997). Té com a objectiu la vectorització del comportament i l'establiment de les relacions entre una conducta focal i les altres categories del sistema. Són nombrosos els estudis observacionals en ciències de l'esport on s'utilitza aquesta tècnica (Robles, Castellano i Perea, 2014; Robles i Castellano, 2012; Lago i Anguera, 2002; Castellano i Hernández-Mendo, 2002; entre d'altres).

Aprofundint en l'anàlisi i interpretació dels resultats, s'observa que les vinculacions de mútua excitació (quadrant 1) en tots quatre participants es donen en la conducta focal SCRJ (relacionar-se i conviure) i en les conductes condicionals HSCEV (comunicar-se verbalment) i HSCED (mantenir

distància adequada). Per tant, es troba que hi ha una vinculació més significativa en les normes de joc comunicant-se verbalment i deixant la distància adequada. Aquest resultat pot posar de manifest el fet de valorar que l'Educació Física, amb el seu reconegut potencial educatiu mitjançant els jocs, constitueix una eina ideal per desenvolupar tota una gamma d'actituds, valors, hàbits i, concretament, competències socials, que tan importants es consideren per a la nostra societat i per a la formació dels individus (Maza, 2001; Piastro, 2001; Prat, 2001; Gutiérrez, 2003; Sebastiani, 2003; Torralba, 2003; Pérez, 2006; entre d'altres).

Al tercer quadrant es donen relacions mútuament inhibidores en tots els participants. S'observa com la conducta focal HSAF (autoconeixement) inhibeix i la condicional HSRSP (resolució conflictes) també inhibeix. Es considera que el fet de saber tolerar el fracàs no implica saber proposar solucions als problemes en el joc ni a la inversa. La mateixa relació apareix en les vinculacions següents: HSCED (comunicació eficaç)-HSRSP (resolució conflictes), on mantenir la distància amb l'adversari no implica saber proposar solucions als conflictes del joc ni a la inversa; HSCEV (comunicació eficaç)- HSPDA (presa decisions), on comunicar-se verbalment no implica necessàriament assertivitat ni a la inversa; HSCEV (comunicació eficaç)- HSRSP (resolució conflictes), on comunicar-se verbalment no implica saber proposar solucions als conflictes en el joc ni a la inversa; HSPDA (presa decisions)- SCRCJ (relacionar-se i conviure), on ser assertiu no implica necessàriament complir normes del joc i a la inversa; HSRSP (resolució conflictes)- HSCED (comunicació eficaç); on saber proposar solucions en els possibles problemes sorgits en el joc no significa mantenir una distància correcta en el joc ni a la inversa; HSRSP (resolució de conflictes)- HSCEV (comunicació eficaç), on saber proposar possibles solucions no significa que comunicar verbalment per fer-ho ni a la inversa. Això darrer es pot interpretar en el sentit que l'ésser humà pot proposar possibles solucions en el joc i no cal que ho faci verbalment, sinó que hi ha altres vies de comunicació que no són les verbals i que són igual d'importants (Mehrabian 1972).

Es troben relacions significatives dels diferents patrons dels alumnes en el quadrant IV (la conducta criteri és excitatòria i la conducta *apareo* és inhibidora). Es troba una coincidència entre tots els alumnes, l'únic que difereix una mica és l'alumne 2. HSCED (comunicació eficaç)-HSRP (resolució conflictes): mantenir una distància adequada en el joc incita a mostrar-se passiu però no a la inversa. HSCED (comunicació eficaç)-SCRCJ (relacionar-se i conviure): mantenir la distància en el joc incita a seguir les normes però no a la inversa. HSCEV (comunicació eficaç)-HSPDA (presa decisions):

comunicar-se verbalment incita a mostrar-se assertiu però no a la inversa. Es torna a evidenciar la importància de la comunicació no verbal entre les persones per poder comunicar-se. HSCEV (comunicació eficaç)-HSRSP (resolució conflictes): la comunicació verbal incita a proporcionar possibles solucions en el joc però no a la inversa. Amb l'alumne 2 HSCED (comunicació eficaç)-HSRP (resolució conflictes) i HSCED (comunicació eficaç)-SCRJ (relacionar-se i conviure) no apareixen. En el quadrant II, conducta criteri inhibidora i conducta *apareo* o condicional excitatòria, es troben coincidències en tots els alumnes en les relacions següents: HSRSP (resolució conflictes)-HSCED (comunicació eficaç): mostrar-se passiu no inhibeix el manteniment d'una distància corporal en el joc sinó que incita a mantenir la distància corporal adequada en el joc. HSRSP (resolució conflictes)-HSCEV (comunicació eficaç): mostrar-se passiu inhibeix la capacitat de comunicar-se verbalment, i en canvi comunicar-se verbalment és excitatòria respecte de mostrar-se passiu.

És oportú valorar si es dona la realitat de cas múltiple entre els participants. Per tant, es pot plantejar si en l'estudi de casos particulars es detecta el patró corresponent a un cas múltiple (Yin, 1994; Stake, 2010). Amb els resultats obtinguts es pot apreciar com hi ha una coincidència de resultats en els diferents participants. Per tant, es pot fer la proposta de cas múltiple, tenint present les regularitats detectades.

Una futura línia d'investigació podria ser utilitzar aquesta eina d'avaluació en participants d'una altra cultura, per poder observar si seria vàlida en cultures diferents, ja que, com diversos autors (Lafuente, 1998; Argyle, 1975; entre d'altres) han corroborat, les competències socials s'adeqüen a l'entorn, per tant allò que per a uns és correcte socialment pot no ser-ho per a altres.

Les relacions d'activació i d'inhibició que s'estableixen entre els alumnes, així com la comparació dels resultats obtinguts entre ells, tant des de la prospectiva com des de la retrospectiva, han estat descrites amb la utilització de coordenades polars, una eina útil per comprovar relacions d'interacció social. Com a prospectiva, caldrà seguir aprofundint en aquest tipus d'anàlisi d'interaccions socials.

Futurs estudis metodològics requeriran la incorporació de l'anàlisi dels mecanismes funcionals com els índexs d'efectivitat, de correspondència i de reciprocitat social (Santoyo, 1996), per observar la manera com s'estructura, es manté i canvia la intensitat de les connexions entre conductes al llarg del temps.

6. CONCLUSIONS

Per tal de redactar aquest apartat d'una forma més entenedora i coherent amb el plantejament de la tesi, es relacionen, a continuació, les conclusions amb cadascun dels objectius formulats (tant principal com específics):

A) Respecte a l'objectiu principal: “Crear un model per avaluar les competències socials dels alumnes d'educació primària des de l'àrea d'Educació Física”

1. La metodologia observacional ens ha sigut útil per avaluar les competències socials dels alumnes d'educació primària des de l'àrea d'Educació Física.
2. Aquest mètode d'avaluació podria ser emprat pels propis mestres d'Educació Física malgrat hi ha un excessiu cost en l'ús del software que el faria inviable en un ús quotidià i continuat.
3. El joc és una eina indiscutible des d'on treballar i avaluar les competències socials.
4. Hi ha una relació molt important entre competència social i entorn. El que en un lloc o entorn pot significar ser competent socialment, en un altre pot no significar el mateix.

B) Respecte a l'objectiu específic: “Crear un instrument *ad hoc* per avaluar les competències socials dels alumnes d'educació primària des de l'àrea d'Educació Física”

5. S'ha construït una eina feta a mida que permet observar de manera fiable, vàlida i generalitzable les competències socials en l'àrea d'Educació Física.
6. El llistat de categories que configura l'instrument compleix les condicions d'exhaustivitat i mútua exclusivitat.

7. S'ha garantit la qualitat de les dades a través d'un índex de concordança: el coeficient alfa de Krippendorf (1980) en la seva forma canònica.

C) Respecte a l'objectiu específic: “ Analitzar si es poden observar relacions entre conductes relatives a les competències socials”

8. Mitjançant l'anàlisi seqüencial s'han posat de manifest les relacions seqüencials entre conductes i s'han identificat les probabilitats d'ocurrència d'algunes conductes segons l'ocurrència prèvia.
9. S'han pogut observar les diferents relacions entre les conductes a través de l'anàlisi de les coordenades polars i s'ha obtingut un mapa complet de relacions entre conductes.
10. S'han pogut observar que existeixen conductes excitatòries i/o inhibidores d'altres conductes i que això es repeteix en tots els casos estudiats.

En resum, millorar en la comprensió i avaluació de les competències socials que tenen els nens/es, ens pot permetre, com a mestres, precisar més eficaçment la nostra intervenció docent.

7. LIMITACIONS

Aquest capítol pretén explicitar una sèrie de consideracions per millorar la comprensió de les limitacions que la investigació presenta:

1. La mateixa bibliografia existent. El tema d'aquesta tesi, malgrat que hi ha moltes publicacions que hi fan referència, presenta encara alguns punts que susciten una gran confusió. El terme de competència social ha patit diverses variacions i s'han fet servir moltes expressions com a sinònimes. És un tema molt recent i innovador; de fet, en els últims temps les recerques i investigacions han anat evolucionant ràpidament i a uns nivells d'aprofundiment, rigor i fiabilitat molt diversos, amb la qual cosa ha estat difícil fer una selecció acurada de les referències. Finalment, s'ha cregut oportú seleccionar i analitzar les referències que tenen més suport governamental.
2. El mateix moment actual no afavoreix –o ni tan sols permet– processos de reflexió i maduració de les idees, dels contrastos i dels intercanvis, ni recerques i comparacions. La societat viu immersa en un trajecte ràpid que pretén que es prenguin decisions basades en el que les línies polítiques demanen, malgrat que aquesta velocitat en el procedir no vagi acompanyada de la reflexió social i pedagògica i social que requeriria.
3. No hi ha models universals per avaluar les competències socials, i moltes recerques s'han centrat en els anomenats indicadors de procés a partir tant de procediments deductius com d'inductius. El fet és, però, que no existeix un model únic d'avaluació de les competències socials que sigui generalitzable, atesa l'evolució constant del concepte d'avaluació i la gran quantitat de models que han sorgit durant els últims anys.
4. Els participants. És evident que els criteris que s'han emprat per a la selecció dels participants determinen els subjectes.

5. Les competències no es treballen únicament en l'àrea d'Educació Física, sinó que es fa transversalment. Aquesta és una limitació important perquè en aquesta tesi s'han mesurat les competències socials a partir de l'assistència dels infants a l'aula d'Educació Física, però sembla clar que cal fer l'esforç d'analitzar la presència d'aquestes competències en les diferents àrees curriculars, per saber què hi aporta cadascuna.

6. La mateixa metodologia implica poder analitzar només allò què és observable, per tant tot el que impliqui processos cognitius interns no pot ser mesurat (Van Deventer, 2009).

8. PROSPECTIVA

El fet de proposar unes categories que ens ajudin a identificar les competències socials en l'àrea d'Educació Física convida a la discussió i al debat, però, a la vegada, obre nous horitzons i línies de recerca que caldrà anar abordant.

Algunes d'aquestes línies de recerca, en les quals també es podria continuar treballant són:

1. Cercar noves estratègies sistemàtiques i el disseny d'instruments més ajustats a l'estudi de realitats canviants.
2. Estudiar si hi ha combinacions prototípiques segons un determinat context cultural d'intervenció. Tal com s'ha comentat, les competències socials depenen del context. Cada societat té una manera diferent de relacionar-se, de manera que el per a nosaltres és competent per a una altra cultura potser no és socialment correcte.
3. Incorporar l'anàlisi de mecanismes funcionals com a índex d'efectivitat, de correspondència i de reciprocitat social (Santoyo, 1996) per veure com s'estructura, es manté i canvia la intensitat de les relacions al llarg del temps.
4. Dissenyar i/o revisar unitats didàctiques en l'àrea d'Educació Física que permetin avaluar les competències socials i així poder aplicar-ho a altres camps.

9. FONTS UTILITZADES

9.1. Fonts bibliogràfiques

A

Agut, S. i Grau, R. (2001). Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias. *Proyecto Social:Revista de Relaciones Laborales*, 9, 13-24.

Alaminos, A. i Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoi: Marfil.

American Psychological Association (1992). *Ethical principles of psychologist and code of conduct*. Washington: APA.

Anaya, J. (1991). *Recursos psicotécnicos y bibliográficos para equipos interdisciplinarios*. Madrid: M.E.C., D.G.R.P.

Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics. *College Teaching*, 53(1) 27-30.

Anguera, M. T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.

Anguera, M. T. (1993). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Vol. II. Barcelona: PPU.

Anguera, M. T. (1997). *Metodología de la observación en Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.

Anguera, M. T. (1997). *From prospective patterns in behavior to joint analysis with a retrospective perspective*. Colloque sur invitation "Méthodologic d'analyse des interactions sociales". Université de la Sorbonne, Paris.

Anguera, M. T. (1990). "Metodología observacional". Dins J. Arnau, M. T. Anguera i J. Gómez (ed.), *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento* (p. 125-236). Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Argyle, M. (1975). *Bodily communication*. Londres: Methuen.

Ardá, T. i Anguera, M. T. (2000). "Evaluación prospectiva en programas de entrenamiento de fútbol a 7 mediante indicadores de éxito en diseños diacrónicos intensivos retrospectivos". *Psicothema*, 12 (Supl. núm. 2), p. 52-55.

Ardá, T., Casal, C. A. i Anguera, M. T. (2002). "Evaluación de las acciones ofensivas de éxito en fútbol 11 mediante diseños diacrónicos intensivos retrospectivos". *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, vol. especial, p. 48- 51.

Asher, S.R. i Parker, J. G. (1989). "Significance of peer relationship problems in childhood". Dins B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel i R. P. Weissberg (ed.), *Social Competence in developmental perspective* (p. 5-23). Dordrecht: Kluwer.

Anguera, M. T. (1990). "Metodología observacional". Dins J. Arnau, M. T. Anguera i J. Gómez (ed.), *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento* (p. 125-236). Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Anguera, M. T. i Losada, J. L. (1999). "Reducción de datos en marcos de conducta mediante la técnica de coordenadas polares". Dins Anguera, M.T. (ed.), *Observación de conducta interactiva en contextos naturales: aplicaciones* (p.164-188). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Anguera, M. T, Blanco, A, Hernández, A i Losada, J.L. (2011). "Diseños observacionales: ajuste y aplicación en psicología del deporte". *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11 (2), 67-76.

Anguera, M. T. i Blanco-Villaseñor, A. (2003). "Registro y codificación del comportamiento deportivo". Dins Hernández-Mendo, A. (ed.), *Psicología del Deporte (vol. II): Metodología* (p. 6-349). Buenos Aires: Efdeportes.com.

Anguera, M. T., Espinosa, M. C. i Santoyo, C. (2002). "Observación de la conducta interactiva en niños: Análisi de la intensidad interactiva diádica". *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, vol. especial, p. 34-36.

Anguera, M. T., Santoyo, C. i Espinosa, M. C. (2003). "Evaluating links intensity in social networks in a school context through observational designs". Dins R. García Mira, J. M Sabucedo Cameselle i J. Roma Martínez (ed.), *Culture, Environmental Action and Sustainability* (p. 286-298). Göttingen: Hogrefe & Huber.

Anguera, M. T. i Izquierdo, C. (2006). "Methodological aproches in human Communication: From complexity of situation to data analysis". Dins G. Riva, M. T. Anguera, B. K. Wiederhold i F. Mantovani (ed.), *From Communication to Presence: Cognition, emotions and culture towards the ultimate communicative experience* (p. 203-222). Amsterdam: IOS Press.

Anguera, M. T. i Losada, J. L. (1999). "Reducción de datos en marcos de conducta mediante la técnica de coordenadas polares". En M. T. Anguera (ed.), *Observación de la conducta interactiva en situaciones naturales: Aplicaciones* (p. 164-188). Barcelona: EUB.

Arias, E. i Anguera, M. T. (2004). "Detección de patrones de conducta comunicativa en un grupo terapéutico de adolescentes". *Acción Psicológica*, 3 (3), p. 199-206.

Arias, E. i Anguera, M. T. (2005). "Análisis de la comunicación en un grupo terapéutico de adolescentes: estudio diacrónico". *Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente*, núm. extraordinari 1, p. 25-36.

Argyle, M. i Kendon, A. (1967). "The experimental analysis of social performance". Dins L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental Social Psychology* (p. 212-255). New York: Academic Press.

B

Barker, R. G. (1968). *Ecological Psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behaviour*. Stanford: Stanford University Press.

Bakeman, R. i Brown, J. (1980). "Analyzing behavioural sequences: Differences between Pre-term and full term infant-mother dyads during the first month of live". Dins D. Sawin, R.C. Hawkins, L. Walker i D. Penticuff (ed.), *Exceptional Infant*, vol. 4 (p. 271-293). New York: Brunner-Mazel.

Bakeman, R. i Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.

Bakeman, R. i Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción. Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.

Bakeman, R. i Gottman, J. M. (1987). "Applying observational methods: A systematic view". In J. D. Osofsky (ed.), *Handbook of infant development* (p. 818-854). New York: Wiley & Sons.

Bakeman, R. i Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.

Bar-On, R. (2000). "Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory". Dins R. Bar-On i J. D. A. Parker (ed.). *The Handbook of Emotional Intelligence* 3 (p. 63-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Barreira, D., Garganta, J., Castellano, J., Prudente, J. i Anguera, M. T. (2014). "Evolución del ataque en el fútbol de élite entre 1982 y 2010: Aplicación del análisis secuencial de retardos". *Revista de Psicología del Deporte*, 23 (1), p. 139-146.

Barreira, D., Garganta, J., Machado, J. i Anguera, M. T. (2014). "How elite-level soccer dynamics has evolved over the last three decades? Input from generalizability theory". *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15 (1), p. 51-62.

Blanco Abarca, A. (1981). "Evaluación de las habilidades sociales". Dins R. Fernández-Ballesteros i J. A. I. Carrobles (ed.), *Evaluación conductual. Metodología y aplicaciones* (p. 606-642). Madrid: Pirámide.

Blanco, A. (1983). *Análisis cuantitativo de la conducta en sus contextos naturales: Desarrollo de un modelo de serie de datos para el establecimiento de tendencias patrones y secuencias*. Tesi doctoral no publicada, Universitat de Barcelona.

Blanco Abarca, A. (1993). "Fiabilidad, validez, precisión, y generalización de los diseños observacionales". Dins M. T. Anguera (ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica*, vol. 2. (p. 149-274). Barcelona: PPU.

Blanco, A. i Hernández-Mendo, A. (1998). "Estimación y generalización en un diseño de estructura espacial defensiva en el fútbol". Dins J. Sabucedo, R. García Mira, E. Ares i D. Prada (ed.), *Medio Ambiente y Responsabilidad Humana* (p. 579-583). A Coruña: Tórculo.

Blanco-Villaseñor, A. i Anguera, M. T. (2003). "Calidad de los datos registrados en el ámbito deportivo". Dins A. Hernández-Mendo (coord.), *Psicología del Deporte (vol. 2): Metodología* (p. 35-73). Buenos Aires: Efdeportes.com

Blanco-Villaseñor, A., Castellano, J. i Hernández-Mendo, A. (2000). "Generalizabilidad de las observaciones en la acción del juego en el fútbol". *Psicothema, suplemento*, 12 (supl. 2), p. 81-86.

Blázquez, D. (1990). *Evaluar en educación física*. Barcelona: INDE.

Blázquez, D. et al. (2010). *Didáctica de l'educació física*. Barcelona: Graó.

Blázquez, D. i Sebastiani, E. M. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundode la modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Berk, R. A. (1979). "Generalizability of behavioral observations: In clarification of interobserver agreement and interobserver reliability". *American Journal of Mental Deficiency*, 83, p. 460-472.
- Bieschke, K., Matthews, C. i Pricken, P. (1998). "Evaluation of the process observer method: group leader, member, and observer perspective". *Journal for Specialist in Group Work*, 23 (1), p. 55-65.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2003). "Educación emocional i competencias básicas para la vida". *Revista de investigación (RIE)*, 21, 1, p. 7-43.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bisquerra, R. i Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI* 10, p. 61-82.
- Blázquez, D. i Sebastiani, E. M.. (2009). *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: INDE.
- Boekaerts, M., Pintrich, R. i Zeidner, M.(2000). *Handbook of self-regulation*. London: Academic Press.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D. I. i Rhee, K. (2000). "Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)". Dins R. Bar-On i J. D. A. Parker (ed). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school, and in the workplace* (343-362). San Francisco: Jossey-Bass.

Brett, J. A., Heimendinger, J., Boender, C., Morin, C. i Marshall, J. A. (2002). "Using ethnography to improve intervention design". *American Journal of Health Promotion*, 16, p. 331-340.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiment by nature and design*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, R. D. i Newman, D. L. (1992). "Ethical principles and evaluation standards. Do they match?". *Evaluation Review*, 16 (6), p. 650-663.

Brown, S. i Glasner, A. (2007). *Evaluar en la Universidad*. Madrid: Narcea.

C

Caballo, V. E. (1986). "Evaluación de las habilidades sociales". Dins R. Fernández-Ballesteros i J. A. I. Carroles (ed.), *Evaluación conductual. Metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.

Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Caballo, V. E. (1987). *Evaluación y entrenamiento de las habilidades: una estrategia multimodal*. Madrid: Universidad Autónoma.

Caballo, V. E. (2002). *Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicologicos. Estrategias de evaluación, problemas infantiles y trastornos de ansiedad*. Madrid: Pirámide.

Camerino, O. (1995). *Integració metodològica en la investigació de l'educació física*. Lleida: Generalitat de Catalunya-INEFC.

Camerino, O., Castañer, M. T. (ed.) (2012). *Mixed Methods Research in the Movement Sciences: Cas studies in sport, physical education and dance*. London: Routledge.

Camp, B. W. i Bash, M. A. S. (1998). *Piensa en voz alta. Un Programa de Resolución de Problemas para Niños*. València: Promolibro.

Camps, V. (1998). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.

Casanova, M.A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.

Castañer, M., Miguel, C. i Anguera, M.T. (2009). "SOCOP_COACH: An instrument to observe coach's paraverbal communication into match competitions situations". *REDAF. Revista de Desporto e Actividade Física*, 2 (2), p. 1-10.

Castellano, J. i Hernández-Mendo, A. (2002). "Aportaciones del análisis de coordenadas polares en la descripción de las transformaciones de los contextos de interacción defensivos en fútbol". *Cronos*, 1, p. 42-48.

Castellano, J. i Hernández-Mendo, A. (2003). "El análisis de coordenadas polares para la estimación de relaciones en la interacción motriz en fútbol". *Psicothema*, 15 (4), p. 569-574.

Castellano, J., Hernández-Mendo, A., Morales Sánchez, V. i Anguera, M. T., (2007). "Optimising a probabilistic model of the development of play in soccer". *Quality & Quantity*, 41 (1), p. 93-104.

Castellano, J., Hernández-Mendo, A., Gómez de Segura, P., Fontetxa, E. i Bueno, I. (2000). "Sistema de codificación i análisis de la calidad del dato en el fútbol de rendimiento". *Psicothema*, 12 (4), p. 636-641.

Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Cepal-Unesco (1991). *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.

Castelló, M. (2009). *L'avaluació de les competències a la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Esport Blanquerna en el marc de l'Espai Europeu Superior. Principis orientadors de l'avaluació dels mòduls.* Facultat de Psicologia i Ciències de l'Esport Blanquerna. Document intern sense publicar, Universitat Ramon Llull.

Chavarría, X. (2009). "Competencias básicas y educación física". Dins D. Blázquez i E. M. Sebastiani (ed.), *Enseñar por competencias en Educación Física* (p. 83-95). Barcelona: INDE.

Cicchetti, D. i Bukowski, W. M. (1995). "Developmental processes in peer relations and psychopathology". *Development and Psychopathology*, 7, p. 587-589.

Cisneros, E. J. (2008). "El portafolio como instrumento de evaluación docente". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3), p. 154-162.

Cochran, W.G. (1954). "Some methods for strengthening the common test". *Biometrics*, 10, p. 417-451.

Creswell, J. W. (2011). *Research design*, 4a. ed. Los Angeles: Sage.

Creswell, J. W. i Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. i Plano Clark, V. L. (en premsa). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Crick, N. R. i Dodge, K. A (1994). "A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment". *Psychological Bulletin*, 115, p. 74-101.

Cronbach, L. J., Gleser, G. C., Nanda, H. i Rajaratman, N. (1972). *The dependability of behavioral measures: theory of generalizability for scores and profiles*. New York: Wiley.

Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L. i Torregrosa, M. (1999). “¿Se pierde el *fairplay* y la deportividad en el deporte en edad escolar?” *Apunts. Educación Física y Deportes*, 64, p. 6-16.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir, Flow*. Barcelona: Kairós.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lengua: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.

D

Danish, S.J. (1997). “Going for the goal: A life skills program for adolescent”. Dins G. Albee i T. Gullota (ed.), *Primary preventions work*, vol. 6: *Issues in children's and families' live* (p. 291-312). Thousand Oaks, CA: Sage.

Danish, S. J. i Nellen, V.C. (1997). “New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth”. *Quest*, 49, p. 100-113.

Danish, S. J., Nellen, V. i Owens, S. (1996). “Community-based programs for adolescents: Using sport to teach life skills”. Dins J. L. Van Raalte i B.W. Brewer (ed.), *Exploring sport and exercise psychology* (p. 205-228). Washington, D. C.: American Psychological Association.

Darwin, C. (1859). *On the origen of especies by means of natural selection*. Londres: Murray.

De Bono, E. (1991). *Pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós Empresa.

De Bono, E. (1991). *Enseñar a pensar*. Barcelona: Plaza y Janés.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO/Santillana.

Díaz-Aguado, M.J. (2004). “La violencia en la escuela”. Dins J. Sanmartín (coord.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel.

Díaz-Aguado, M. J. (2005). “La violencia entre iguales a la adolescencia y su prevención desde la escuela”. *Psicothema*, 17(4), p. 549-558.

Dodge, K. A., McClaskey, C. L. i Feldman, E. (1985). “Situational approach to the assessment of social competence in children”. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, p. 344–353.

D’Zurilla, T. J. (1993). *Terapia de resolución de conflictos. Competencia social. Un nuevo enfoque en la intervención clínica*. Bilbao: DDB.

E

Einsberg, N. Losoya, S. i Guthrie, I. K. (1997). “Social cognition and prosocial development”. Dins S. Hala (ed.), *The development of social cognition. Studies in developmental psychology* (p. 329-363). Hove: Psychology Press.

Einer, E. W. (1998). *El ojo ilustrado*. Buenos Aires: Paidós.

Ellis, R. i Whittington, D. (1981). *A guide to social skill training*. London. Croom Helm.

Ennis, C. D. (1999). “Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls”. *Sport, Education and Society*, 4, p. 31-49.

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

Escartí, A. (2003). “Socialización deportiva”. Dins A. Hernández-Mendo (coord.), *Psicología del Deporte* (p. 88-103). Buenos Aires: Tulio Guterman.

Escartí, A., Pascual, C. i Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Editorial Graó.

Escudero, J. M. (2007): *Competencias. Diseño del currículum*. Titulaciones universitarias.

Espinosa, M. C., Anguera, M. T. i Santoyo, C. (2004). “Análisis jerárquico y secuencial de patrones sociales ‘rudimentarios’ establecidos por niños pequeños”. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento, suplemento*, p. 193-200.

Eraut, M. (1994). “Developng professional knowledge and competence”. Londres. The Falmer Press.

European Commission. (2004). *Key competences for lifelong learning: a european reference framework*. Brussels: Commissions of European Communités.

F

Fernández-Ballesteros, R. (1994). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Pirámide.

Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Introducción a la Evaluación Psicológica II*. Madrid: Pirámide.

Fleishman, E. A. (1975). Towards a taxonomy of human performance. *American Psychologist*, 30(12), 1127-1149.

Forster, S. L. i Ritchley, W. L. (1979). “Issues in the assessment of social competence in children”. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, p. 625-638.

Frick, T. i Semmel, M.I. (1978). Observer agreement and reliabilities of classroom observational measures. *Review of Educational Research*, 48, p. 157-184.

Fraile, A. (2003). "Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de Educación Física". Dins A. Fraile (coord.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.

G

García Vilamisar, D. A. (1990). "Técnicas de evaluación de las habilidades sociales en el contexto clínico y escolar". Dins J. M. Román i D. A. García Vilamisar (ed.), *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. València: Promolibro.

Gadner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gadner, H. (2001). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Garay, J. O., Hernández-Mendo, A. i Morales, V. (2006). "Sistema de codificación y análisis de localidad del dato en el tenis de dobles". *Revista de Psicología del Deporte*, 15 (2), p. 279-294.

Garay, J. O., Hernández-Mendo, A., i Morales, V. (2007). "Análisis secuencial en el tenis dedobles". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (3), p. 253-269.

Garrido, V. i López-Latorre, M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia. Un enfoque de la competencia social*. València: Tirant Lo Blanch.

Garrido, V. i Martínez, M. D. (ed.) (1998). *Educación social para delincuentes*. València: Tirant lo Blanch.

Gerard, F.M. (2008). *Évaluer des compétences: guide pratique*. Bruxelles: De Boeck.

Gil, F. (1984). "Entrenamientos en habilidades sociales". Dins J. Mayor i F. J. Labrador (ed.), *Modificación de conducta*, (p. 399-429). Madrid: Alhambra.

Gil, F. i León, J. M^a. (1998). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Editorial Síntesis.

Gimeno, A., Anguera, M. T., Berzosa, A. i Ramírez, L. (en premsa). "Detección de patrones interactivos en la comunicación de familias con hijos adolescentes". *Psicothema*.

Goldfried, M. R. i D'Zurilla, T. J. (1971). "Problem-solving and behavior modification". *Journal of Abnormal Psychology*, 78, p. 107-126.

Goldstein, A. P.; Sprafkin, R.P.; Gershaw, N. J. i Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gorospe, G. i Anguera, M. T. (2000). "Modificación de la técnica clásica de coordenadas polares mediante un desarrollo distinto de la retrospectividad: aplicación al tenis". *Psicothema*, 12 (2), p. 279-282.

Gorospe, G., Hernández-Mendo, A., Anguera, M. T., i Martínez de Santos, R. (2005). "Desarrollo y optimización de una herramienta observacional en el tenis de individuales". *Psicothema*, 17 (1), p. 123-127.

González, J. i Wagenaar, R. (ed.) (2003). *Tuning educational structures in Europe: Final Report: Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Gresham, F. M. (1981). "Social skills training with handicapped children: A review". *Review of Educational Research*, 51, p. 139-176.

Gresham, F. M. i Reschly, K. (1988). "Relations among preschool children's adult and peer contacts and later academic achievement". *Child Development*, 58, p. 1051-1065.

Graczyk, P. A. i Payton, J. (2000). "Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs". Dins R. Baron i J. D. A. Parker (ed.):, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory Development. Assesment and Application at Home, School and in the Workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, p. 391-410.

H

Hartmann, D. P. (1982). "Assessing the dependability of observational data". Dins D.P. Hartmann (Ed.), *Using observers to study behavior* (p. 51-65). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hartup, W. W. i Moore, S.G. (1990). "Early peer relations. Developmental significance and prognostic implications". *Early Childhood Research Quarterly*, 5 (1), p. 1-18.

Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona: Paidotribo.

Hellison, D. R. (1995). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellison, D. R., Martinek, T. J. i Cutforth, N. J. (1996). "Beyond violence prevention in inner city physical activity programs". *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 2, p. 321-337.

Hernández, F. (1985). *La psicología ecológica de R.G. Barker como metodología de análisis de la cotidianidad*. Tesis doctoral no publicada, Universita de Barcelona.

Hernández-Mendo, A. i Anguera, M. T. (1998). "Análisis de coordenadas polares en el estudio de las diferencias individuales de la acción de juego". Dins M. P. Sánchez i M. A. Quiroga (coord.), *Perpectivas actuales en la investigación psicológica de las diferencias individuales* (p.84-88). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Hernández-Mendo, A. i Anguera, M. T. (2001). "Estructura conductual en deportes de equipo: fútbol". *Revista de Psicología Social*, 16 (1), p. 71-93.

Hernández-Mendo, A. i Anguera, M.T. (2001). “Análisis psicosocial de los programas de actividad física: Evaluación de la temporalidad”. *Psicothema*, 13 (2), p. 263-270.

Hernández-Mendo, A. i Anguera, M. T. (2002). “Behavioral Structure in Sociomotor Sports: Roller-Hockey”. *Quality & Quantity*, 36, p. 347-378.

Hernández-Mendo, A., Díaz, F. i Morales, V. (2010). “Construcción de una herramienta observacional para evaluar las conductas prosociales en las clases de educación física”. *Psicología del Deporte*, 19 (2), p. 305-318.

Hernández-Mendo, A., Planchuelo, L. (2012). “Una herramienta observacional para la evaluación del desarrollo moral en las clases de educación física en primaria”. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7 (2), p. 287-306.

Hernández-Mendo, A., López-López, J. A., Castellano, J., Morales-Sánchez, V. i Pastrana, J. L. (2012). “HOISAN 1.2: Programa informático para uso en metodología observacional”. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12 (1), p. 55-78.

Hernández, J. L. i Velázquez, R (coord.) (2004). *La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Graó.

Herrero, M. L. (2000). “Utilización de la técnica de coordenadas polares en el estudio de la interacción infantil en el marco escolar”. *Psicothema*, 12 (2), p. 292-297.

Hontangas, P.M. (1994). *Estudio de la congruencia de habilidades persona-puesto: Aplicación de dos métodos alternativos*. Tesis doctoral: Universitat de València

Hops, H. (1983). “Children's social competence and skill: current research practices and future directions”. *Behavior therapy*, 14, p. 3-18.

House, A. E., House, B. J. i Campbell, M. B. (1981). “Measures of interobserver agreement: Calculation formulas and distribution effects”. *Journal of Behavioral Assessment*, 3, p. 37-57.

Hymes, D. H. (1971). "Acerca de la competencia comunicativa". Dins Llobera *et al.* (ed.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (p. 27-47). Madrid: Edelsa.

I

Iriarte, C., López, N. i Carmen G. (2004). "Aproximación y revisión del concepto 'competencia social'". *Revista española de pedagogía*, 227, p. 143-156.

Izquierdo, C. i Anguera, M.T. (2000). "Hacia un alfabeto compartido en la codificación del movimiento corporal en estudios observacionales". *Psicothema*, 12 (supl. núm. 2), p. 311-314.

Izquierdo, C. i Anguera, M.T. (2001). "The rol of the morphokinetic notational system in the observation of movement". Dins Ch. Cavé, I. Guaitella i S. Santi (ed.), *Oralité et Gestualité. Interactions et comportements multimodaux dans la communication* (p. 385-389). Paris: L'Harmattan.

Izquierdo, C. i Anguera, M.T. (2002). "Propuesta preliminar de un alfabeto morfo-cinésico común en el marco de la metodología observacional: Cuestiones clave y componentes básicos". *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, vol. especial, p. 305-309.

J

Jonsson, G. K., Blanco, A., Losada, J. L. i Anguera, M. T. (2004). "Avances en la codificación y análisis de eventos deportivos: Ilustración empírica en el fútbol". *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, vol. especial, p. 317-322.

Jonsson, G. K., Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Hernández-Mendo, A., Ardá, T., Camerino, O. i Castellano, J. (2006). "Hidden patterns of play interaction in soccer using SOFCODER". *Behavior Research Methods*, 38 (3), p. 372-381.

Jonsson, G. K., Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Hernández-Mendo, A., Ardá, A., Camerino, O. i Castellano, J. (2006). "Hidden patterns of play interaction in soccer using SOFCODER". *Behavior Research Methods Computers & Instruments*, 38 (3), p. 372–381.

K

Kant, I. (1964). *Filosofía de la Historia*. Argentina: Nova.

Katz, L.G. & McClellan, D. E. (1997) *Fostering children's social competence: the teacher's role*. Washington, DC: National Association for The Education of Young Children.

Kelly, H. (1987). *Entrenamiento en habilidades sociales*. Bilbao: Declée de Brouwer.

Kluckholm, F. R. (1940). "The participant-observer technique in small communities". *American Journal of Sociology*, 46 (2), p. 331-343.

Kohlberg, L. (1971). *Essays on Moral Development Volum I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.

Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills, CA: Sage.

Krippendorff, K. (1980b). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills, CA: Sage.

Kitchener, K. S. (1984). "Intuition, critical evaluation and ethical principles: The foundation for ethical decisions in counseling psychology". *Counseling Psychologist*, 12 (3), p. 43-55.

L

Lafuente, E.(1998). “Comunicación y negociación intercultural”. *Revista de Gestión Pública y Privada*, 3, p. 109-116.

Lago, C. i Anguera, M. T. (2002). “Use of the polar coordinates technique to study interactions between professional soccer players”. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2 (4), p. 21-40.

Laurier, M.D. (2005). Evaluer les compétences: pas si simple...*Formation et profession*.Outremont (Quèbec) 11(1), p.14-17.

Lévy-Leboyec, C. (2003).*Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas,cómo desarrollarlas*. Barcelona:Gestión,2000.

Louro, H., Silva, A., Anguera,T., Marinho, D., Oliveira, C. i Campaniço, J. (2010). “Stability of Patterns of Behavior in the Butterfly Technique of the Elite Swimmers”. *Journal of Sport Science & Medicine* 9, p. 36-50.

López, N., Iriarte, C. i González, C. (2004). “Aproximación y revisión del concepto competencia social”. *Revista española de pedagogía*, 227, p. 143-156.

Losada, J. L. (1993). “Instrumentos de la observación”. Dins M. T. Anguera (ed.). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. vol. 2. *Fundamentación* (p. 262-339). Barcelona: PPU.

Lleixà, T. (2007). “Educación física y competencias básicas: contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículum”. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, p. 31-37.

M

Macià, D. i Méndez, F. X. (1986). “Aproximación a la medicina conductual”. *L'Arrel*, 6, p. 115-151.

Marina, J.A i Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.

Martinek, T. J. i Hellison, D. R. (1997). "Fostering resiliency in underserved youth through physical activity". *Quest*, 49, p. 34-49.

Martínez Criado, G. (1999). "Observación de la actividad infantil:Una propuesta de categorización de la actividad espontánea". Dins M.T. Anguera (coord.), *Observación de conducta interactiva en contextos naturales:aplicaciones* (p. 14-49). Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

Mateo,B. (2007). *Competencias basicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: MEPSYD / Narcea.

Mateo, J. (2004). Competències bàsiques i currículum. Transcripció de la conferència a *Xarxa de treball de les competències bàsiques*. Barcelona, 8 de setembre de 2004.

Maza, G. (2001). "Valores del deporte desde el ámbito de la educación social". *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 2, p. 63-73.

McClelland, D. C. (1973). "Testing for competencias rather than intelligence". *American Psychologist*, 28, p. 1-14.

McFall, R. M. (1982). "A review and reformulation of the concept of social skills". *Behavior Assessment*, 4, p. 1-33.

Meazzini, P. i Ricci, C. (1986). "Molar vs. molecular units of behavior". Dins T. Thompson i M. D. Zeiler (ed.), *Analysis and integration of behavioral units* (p. 19-43). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Chicago: Aldine-Atherton.

MEC (1994). *Cajas Rojas. Educación Infantil, Primaria y ESO*. Madrid: Servicio de publicaciones.

Mesa, J. R. (2008). *Resultados del Programa "ser persona y relacionarse"*. Tesis doctoral, Universidad de La Laguna.

Michelson, L., Sugai, D. P; Wood, R. P. i Kazdin, A.E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Miller, S.C., Bredemeier, B. J. L. i Shields, D. L. L. (1997). "Sociomoral education through physical education with at-risk children". *Quest*, 49, p. 114-129.

Mischel, W. (1973). "Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality". *Psychological Review*, 80, p. 252-283.

Mischel, W. (1981). *Introduction to Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Monereo (coord.) (2005). *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó.

Monjas, I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades sociales de interacción social PEHIS*. Salamanca: Trilce.

Monjas, I. (1994). "Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar". Dins M. A. Verdugo (dir), *Evaluación Curricular*. Madrid: Siglo XXI de España editores.

Monjas, M. I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Para niños/as y adolescentes*. Madrid: CEPE.

Monjas, M. I. i González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Monjas, M. I. (2002). "La promoción de competencia social: ¿moda pasajera o necesidad?". Dins *Actas de las Jornadas sobre habilidades sociales* (p. 37-50). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Monjas, M. I. (2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños/as y adolescentes*. Madrid: CEPE.

Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive?* Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing Co.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós

N

Naval, C. i Laspalas, J. (ed.) (2000). *La educación cívica hoy: una aproximación interdisciplinar*. Pamplona: Eunsa.

Naval, C i Urpi, C. (ed.) (2001). *Una voz diferente en la educación moral*. Pamplona: Eunsa.

O

Oliveira, C., Campaniço, J. i Anguera, M. T. (2001). "La metodología observacional en la enseñanza elemental de la natación: El uso de los formatos de campo". *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3 (2), p. 267-282.

Ordóñez, L. E. (1999). "Evaluación de un programa de educación física en el contexto educativo escolar". Dins M. T. Anguera (coord.), *Observación en deporte y conducta cinésico-motriz: Aplicaciones* (p. 161-197). Barcelona: EUB.

Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social de conocimiento*. Sevilla: Alfar.

Ortega, R. (1999). *Crecer y aprender*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Ortega, R. (2003). "El juego: la experiencia de aprender jugando". Dins J. L. Gallego i E. Fernández (ed). *Enciclopedia de Educación Infantil*, I, p. 765-787.

P

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). "Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente". *Diario Oficial de la Unión Europea*, p. L 394/10-18 (30 de diciembre de 2006).

Parlebas, P. (1996). "Perspectivas para una Educación Física moderna". Dins *Cuadernos Técnicos del Deporte*, 25. Málaga: Instituto Del Deporte Andaluz.

Paula, I. (1998). "Las habilidades sociales en el marco de la orientación psicopedagógica". Dins M. Álvarez González i R. Bisquerra (coord.), *Manual de orientación y tutoría*, p. 144/1-144/26. Barcelona: Praxis.

Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación*. Barcelona: Horsori.

Parker, J. G. i Asher, S.R. (1987). "Peer relations and later personal adjustment. Are low accepted children at risk?". *Psychological Bulletin*, 102 (3), p. 357-389.

Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M. i DeRosier, M. E. (1995). "Peer relationships, child development, and adjustment: a developmental psychopathology perspective". Dins D. Cichetti i D.I. Cohen (ed.), *Developmental psychopathology*, vol. II (p.96-161). New York: Wiley.

Pelechano, V. (1984). "Inteligencia social y habilidades interpersonales". *Análisis y modificación de conducta*, 10 (26), p. 393-420.

Pelechano, V. (1989). "Habilidades sociales en deficientes adultos". *Siglo Cero*, 109, p. 12-24.

Pelechano, V. (dir.) (1996). *Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de intervención*, vols. II i III. València: Promolibro.

Perea, A., Castellano, J., Alday, S. i Hernández-Mendo, A. (2012). "Analysis of behaviour in sports thought Polar Coordinate Analysis with MATLAB". *Quality and Quantity*, 46 (4), p. 1249-1260.

- Pereda, S. i Berrocal, F. (2001). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid:Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pérez Pueyo, A. (2006). “El estilo actitudinal: una propuesta didáctica centrada en una didáctica basada en actitudes”. Dins *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 5, p. 9-35.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Alcan.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. New York: The Free Press.
- Piastro, J. (2001). *Educar niños responsables*. Barcelona: RBA.
- PISA (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto Pisa 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Planchuelo, L. (2008). *Intervención y evaluación del desarrollo moral en educación física en primaria*. Tesis doctoral, Universidad de Málaga.
- Pozo, I. (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Prat, M. (2001). “Actitudes, valores y normas en educación física: reflexiones, problemática y propuestas para su integración en la escuela”. En *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 2, p. 7-20.
- Prudente, J., Garganta, J. i Anguera, M.T. (2004). “Desenho e validação de um sistema de observação no andebol”. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4 (3), p. 49-65.

R

Reber, A. S. (1995). *The Penguin Dictionary of Psychology*. Londres: Penguin Books.

Reina Gómez, A. (2012). *Evaluación de factores implicados en el rendimiento del fútbol profesional*. Tesis doctoral, Universidad de Málaga.

Reina-Gómez, A., Hernández-Mendo, A. i Fernández-García, J. C. (2010). "Multi-facet design for goal scoring in SOCCER-7". *Quality & Quantity*, 44 (5), p. 1025-1035.

Reid, J., Mark, E., Fetrow, R. i Stoolmiller, M. (1999). "Description and Immediate Impacts of a Preventive Intervention for Conduct Problems". *American Journal of Community Psychology*, 27, p. 483-518.

Riera, J. (2005). *Habilidades en el deporte*. Barcelona: INDE.

Robles, F., Castellano, J. i Perea, A.(2014). "Diferencias del juego entre la selección española de fútbol y sus rivales". *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 3 (2), p. 1-8.

Robles, F. i Castellano, J. (2012). "Comparación entre el juego ofensivo de la selección española de fútbol y sus rivales en la Eurocopa'08 y Mundial'10". *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7 (2), p. 307-322.

Rojas Marcos, L. (2000). *Nuestra felicidad*. Madrid: Espasa Calpe.

Ross, R., Fabiano, E., Garrido, V. i Gómez, A. (1996). *El pensamiento prosocial: El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia y abuso de drogas*. València: Cristóbal Serrano Villalba.

Rychen, D.S. i Hersh, L. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Malaga: Aljibe.

Rychen, D.S. i Salganik, L. H. (2003). *A holistic model of competence*. Dins D. S. Rychen i L. H. Salganik (eds.). *Key competencies for succesful life and a web-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.

Roche, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Ross, R. R. i Fabiano, E. (1985). *Time to think .A cognitive model of delinquency prevention and ofender rehabilitation*. Johnson City, Tennessee: Institute of Social Science and Art.

Ruiz Pérez, L.M. (1995). *Competencia motriz: elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física escolar*. Madrid:Gymnos.

S

Saarni, C. (1997). "Emotional competenceand self regulation in childhood". Dins P. Salovey i D. J. Sluyter (1997), *Emotional development and emotional intelligence* (p. 35-66). New York: Basic Books.

Saarni, C. (1998). "Emotional competence: How emotions and relationships become integrated". Dins R.A. Thompson (ed.), *Nebraska symposium on motivation* (p.117-182). Lincoln: University of Nebraska Press.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guildford.

Saarni, C. (2000). "Emotional competence. A Developmet Perspective". Dins Baron, R i J. D. A. Parker (ed.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory Development Assesment and Application at Home, School and in the Workplace* (p. 68-91). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sackett, G. P. (1980). "Lag sequential analysis as a data reduction technique in social interaction research". Dins D. B. Sawin, R. C. Hawkins, L. O. Warker, i J. H. Penticuff (ed.), *Excepcional infant: Psychosocial risks in infant-environment transactions*, vol. 4 (p. 300-349). New York: Brunner-Mazel.

Sackett, G. P. (1987). "Analysis of sequential social interaction data: Some issues, recent developments, and a causal inference model". In J. D. Osofsky (ed.), *Handbook of infant development* (p. 855-878). New York: Wiley.

Salovey, P. i Sluyter, D. J. (1997). "*Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*". New York: Basic Books.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Santoyo, C. i Anguera, M. T. (1993). Evaluación ambiental: Integración de estrategias flexibles en situaciones naturales. Dins M. Forns i M. T. Anguera (ed.), *Aportaciones recientes a la evaluación psicológica* (p. 121-135). Barcelona: PPU.

Santoyo, C. (1996). "Behavioral assessment of social interactions in natural settings". *European Journal of Psychological Assessment*, 12, P. 124-131.

Savater, F. (2000). "¿Educar para qué?". *Aula urbana*, 19, p. 14-15.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec: Les Presses de l'Université de Laval.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*. Québec: Ed. Du renouveau pédagogique.

Scherer, K. R. i Ekman, P. (1982). *Handbook of methods in nonverbal behavior research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sebastiani, E. M. (2003). "Reptes de l'Educació Física del segle XXI". *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport*, 12, p. 122-129.

Sebastiani, E. M. (coord.) (2009). *Guia per a l'avaluació de les competències en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).

Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Materiales 12-16 para educación Secundaria*. Madrid: Narcea.

Segura, M. (2004). "Competencia social: cómo llegar a relacionarse asertivamente". *Aula de Encuentro*, 8, p. 87-98.

Segura, M. i Arcas Cuenca, M. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos*. Madrid: Narcea.

Segura, M. (2007). *Jóvenes y adultos con problemas de conducta. Desarrollo de las competencias sociales*. Madrid: Narcea.

Segura, M.; Arcas Cuenca, M. i Mesa Expósito, J. R. (1998). *Programa de competencia social. Habilidades cognitivas, valores morales y habilidades sociales. Educación secundaria. Materiales curriculares Innova*. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Setenberg, R. J. (2000). "The concept of intelligence". Dins R. J. Stemberg (ed.), *The handbook of intelligence* (p. 3-15). New York: Cambridge University Press.

Solomon, G. B. (1997). Fair play in the gymnasium: Improving social skills among elementary school students. *Journal of Physical Education, and Recreation*, 68, p. 22-25.

Spivack, G. i Shure, M.B. (1974). *Social adjustment of Young children: a cognitive approach to solving real life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stake, R. E. (1994). *Case studies*. Dins N. Denzin i Y. Lincoln (ed.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage.

Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.

Stake, R. E. (2010). *La investigación con estudio de casos*. España: Morata.

Stodolsty, S. S. i Grossman, P. L. (2000). "Changing students, changing teaching". *Teacher's College Record*, 102 (1), p. 125-172.

T

Teddlie, C. i Tashakkori, A. (2010). "Overview of contemporary issues in mixed methods research". Dins A. Tashakkori i C. Teddlie (ed.), *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2a ed., p. 1-41). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.

Tenbrink, T.D. (2006). *Evaluación: guía pràctica para profesores*. Madrid: Narcea.

Thorndike, E. L (1920). "Intelligence and its uses". *Harper's Magazine*, 140, p. 227-235.

Topping, K., Bremmer, W. i Holmes, E. A. (2000). "Social Competence: The Social Construction of the Concept". Dins R. Bar-On i J. D. A. Parker (ed.). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (p. 28-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Torralba, F. (2007). "Ètica de la qualitat docent". Dins *V Jornades Educació i Esport*. Ajuntament de Barcelona. Barcelona, 2-3 de març de 2007.

Torrance, H. (ed.) (1994). *Evaluating Authentinc Assesment: Problem and Possibilities in New Approaches to Assessment*. Buckingham: Open University Press.

Torregrossa, M. i Lee, M. (2000). "El estudio de los valores en psicología del deporte". *Revista de Psicología del Deporte*, 9 (1-2), p. 71-86.

Tought, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Trianes, M. V.(1996). *Educación y competencia social: un programa en el aula*. Archidona: Aljibe.

Trianes, M. V., Jiménez, M. i Muñoz, A. (1997). *Las relaciones interpersonales: Evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.

Trianes, M. V., De La Morena, M. L. i Muñoz, A. M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.

Trianes, M. V., Muñoz, A. M. i Jiménez, M. (2000). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.

Trianes, M. V. i Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y convivir: Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.

V

Vallés, A. i Vallés, C. (1996) *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.

Van Deventer, J. P. (2009). "Ethical considerations during human centered overt and covert research". *Quality & Quantity*, 43, p. 45-57

Vergés, P. (1938). *Escola del mar*. Barcelona: Conselleria-Regidoria de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona.

Vizcarro, C. (1983). "Evaluación de repertorios clínicos de conducta". Dins R. Fernández (comp.), *Psicodiagnóstico* (p. 797-834) Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Vigostky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vigostsky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

W

Wampold, B. E., Ankarlo, G., Mondin, G., Marcelo, T-C., Baumler, B., i Prater, K. (1995). "Social skills and social environments produced by different Holland types: In social perspective on person-environment fit models". *Journal of Counseling Psychology*, 42, p. 365-379.

Waters, E., i Sroufe, L. A. (1983). "Social competence as a developmental construct". *Developmental Review*, 3, p. 79-97.

Waters, E., Wippman, J. i Sroufe, L. A. (1979). "Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation". *Child Development*, 50, p. 821-829.

Weick, K. E. (1968). "Systematic observational methods". Dins G. Lindzey i E. Aronson (ed.), *Handbook of Social Psychology* (p. 357-451). Reading, Mass.: Addison-Wesley, vol. II.

Webb, E. T., Campbell, D. T., Shwartz, R.D., Sechrest, L. i Grove, J. B. (1981). *Nonreactive measures in the Social Sciences*. Boston: Houghton Mifflin.

Weinberg, R. i Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel Psicología.

Weinert, F. E. (2001). "Concept of competence: A conceptual definition". Dins Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (ed.), *Defining and Selecting Key Competences* (p. 46). Seattle, WA: Hogrefe i Huber.

White, B. L. i Watts, J. C. (1959). *Experience and environment. Major influences on the development of youngchild*. Englewood: Prentice Hall.

Wiggins, G. (1989). "Teaching to the (authentic) test". *Educational Leadership*, 46,p. 41-47.

Wolcott, H. F. (2009). *Writing up qualitative research*. Los Angeles, CA:S age.

Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford California: Stanford University Press.

Woods, A.M., et al. (2007). "Influences of perceived motor competence and motives on children's physical activity". *Journal of Teaching in Physical Education*, 26 (4), p.390-403.

Woodruffe, C. (1993). *Assesment centres:identifying and developing competences*.Londres:Institute of Personnel Management.

Y

Yañiz, C.; Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto Cuadernos del ICE-12.

Yin, R. K. (1981a). "The case study as a serious research strategy". *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 3, p. 97-114.

Yin, R. K. (1981b). "The case study crisis: Some answers". *Administrative Science Quarterly*, 26, p. 58-65.

Yin, R. K. (1984). *Case study research. Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Z

Zabala, A. i Arnau, L. (2008). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona:Graó.

Zigler, E. i Trickett, P. K. (1978). "IQ, social competence, and evaluation of early childhood intervention programs". *American Psychologist*, 33, p. 789-798.

9.2. Fonts electròniques

A

AAHPERD (2004). *Moving in to the future: National Standards for Physical Education*. Recuperat a <http://www.aahperd.org/naspe/standards/nationalStandards/PEstandards.cfm>.

Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L. i Hernández-Mendo, A. (2000). “La metodología observacional en el deporte: Conceptos básicos”. *Lecturas: EF i Deportes. Revista Digital*, 24, agosto 2000. Recuperat a <http://www.efdeportes.com/efd24b/obs.htm>.

Anguera, M. T., Blanco, A., Losada, J. L., Ardá, T., Camerino, O., Castellano, J., Hernández-Mendo, A. i Jonsson, G. K. (2003). “Match & player analysis in soccer: Computer coding and analytic possibilities”. *International Journal of Computer Science in Sport (e-Journal)*, 2 (1), p. 118-121. Recuperat a http://www.iacss.org/ijcss/members_section/2003/Vol2_Ed1/IJCSSVolume2_Edition1_OralPresentations.pdf.

ARC (2015). Departament d'ensenyament. Recuperat a <http://apliense.xtec.cat/arc>.

B

Bergman, M. M. (2010). “On concepts and paradigms in mixed methods research”. *Journal of Mixed Methods Research*, 4 (3), p. 171-175. doi.org/10.1177/1558689810376950

C

Consell Superior d'Avaluació del sistema Educatiu (2003). *Competències bàsiques*. Recuperat a http://www20.gencat.cat/docs/.../doc_25861756_1.pdf

Consell Superior d'Avaluació del sistema Educatiu (2003). *Relación de competencias básicas*. Recuperat a http://csda.gencat.cat/.../consell_superior.../cbcastellan...

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2002). *Conferència Nacional d'Educació 2000-2002. Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes* Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Recuperat a [<http://www.gencat.es/cne/index.html>] [Disponible també en CD-ROM: Conferència Nacional d'Educació 2000-2002. *Memòria i documentació*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya].

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2003). *Estudi. Competències bàsiques en les tecnologies de la informació i la comunicació* (Febrer 2003). Recuperat a <http://www.gencat.net/ense/csda/tic.ht>

D

Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Recuperat a www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml.

Departament d'Educació (2008). *Les competències bàsiques-xtec*. Recuperat a www.xtec.cat/~atallada/competencia.../les_competncies_bsiques.html

Departament d'Educació (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit d'educació en valors*. Recuperat a <http://ensenyament.gencat.cat/...ducacio-valors-primaria.pdf>

DeSeCo (2002). . Recuperat a <http://www.portal.-statadmin.ch./deseco/index.htm>.

E

Eurydice (2002). *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. Recuperat a <http://www.mepsyd.es/cide/eurydice>.

H

Hernández-Mendo, A., i Anguera, M. T. (2000). “Estructura conductual en deportes sociomotores: Hockey sobre patines”. *Lecturas: Educación Física y Deportes: Revista Digital*. Recuperat a <http://www.efdeportes.com/efd21a/hockey.htm>.

Hernández-Mendo, A. i Molina, M. (2002). “Cómo usar la observación en la psicología del deporte: principios metodológicos”. *Lecturas Educación Física y Deportes*, 49. Recuperat a <http://www.eddeportes.com/efd49/obs.him>.

J

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. i Turner, L. A. (2007). “Toward a definition of Mixed Methods research”. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), p. 112-133. doi.org/10.1177/1558689806298224

M

McClellan, D. E. i Kinsey, S. (1999). “Children’s social behavior in relation to participation in mixed-age or same-age classrooms. *Early Childhood Research & Practice*”. Recuperat a <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/v1n1.html>.

Martínez, F.M i Carmona G. (2015).” Aproximación al concepto de “competencias emprendedoras”: Valor social e implicaciones educativas”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio*

en *Educación*, 7, (3), p.83-98. Recuperat a

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art6.pdf>

Mertler, C. A. (2001). "Designing scoring rubrics for your class-room". *Practical Assesment Research and Evaluation*, 7 (25). Recuperat a

http://www.reap.ac.uk/reap07/Portals/2/CSL/keynotes/david%20nicol/Principles_of_good_a.

Ministerio de Educación y Ciencia de España. Web MEC i comunitats autònomes. Recuperat a

<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/> .

Ministère d'Éducation Québec (2001). Loisir et Sport. *Programme de Formation Primaire*. Recuperat a

<http://www.mels.gouv.gc.ca/DGFJ/dp/programmedeformation/primaire/pdf/prform2001/prform2001-091.pdf>.

Moreno, M. I i Pino, J. (2000). "La observación en los deportes de equipo". *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 18. Recuperat a <http://www.efdeportes.com/efd18a/dequipo.htm>.

O

OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2002). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. Recuperat a

http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf

O' Cathain, A. (2009). "Mixed methods research in health sciences: A quiet revolution". *Journal of Mixed Methods Research*, 3 (3), p. 3-6. doi.org/10.1177/1558689808326272

P

Perea, A., Castellano, J., Alday, S. i Hernández-Mendo, A. (2012). "Analysis of behaviour in sport through Polar Coordinate Analysis with MATLAB". *Quality and Quantity*, 46 (4), p. 1249-1260. doi.org/10.1007/s11135-011-9435-z

T

Tuning Educational Structures in Europe. Recuperat a <http://www.eua.be/eua/index.jsp>

S

Sanmartí, N. (2010). Avaluar per aprendre. Recuperat a http://xtec.gencat.cat/.content/alfresco/d/d.../avaluar_per_aprendre.pdf

W

WCEFA (1990). *World Declaration on Education for All framework for actino to meet basic earning needs*. New York: WCEFA. Recuperat a <http://www.unesco.org/education/efa/ed-for-all/> .

Z

Zaragoza, J. M. (2004). *La Recerca. Tipus, tècniques i instruments*. Recuperat a: <http://www.xtec.cat/crpmontcada/treballs%20recerca/T%E8cniques%20i%20instruments.ppt>

9.3. Fonts legislatives

España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Educación. *Diario oficial del estado*, 4 de octubre de 1990, núm. 238, p. 28927-28942.

Catalunya. Decret 142/2007, del 26 de juny. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 29 de juny de 2007, núm. 4915, p. 21822-21870.

Catalunya. Decret 119/2015, del 23 de juny. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 26 de juny de 2015, núm. 6900,p.1-136 .

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Diario oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17158-17207.

Catalunya. Llei 12/2009, del 10 juliol, d'educació. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 16 de juliol 2009, núm. 5422, p. 56589-56682.

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, de Educación. *Diario oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm.295,p. 97858-97921.

10. Annexos

10.1. Carta a les famílies

Benvolgudes famílies,

Ens adrecem a vosaltres per demanar-vos la vostra autorització per permetre que filmem les sessions d'Educació Física els propers mesos. L'objectiu d'aquestes gravacions és el de poder disposar d'un material audiovisual que permeti fer una anàlisi en profunditat de les competències socials que apareixen i es treballen a la classe d'Educació Física. Això no comportarà cap modificació de la programació prevista pel mestre especialista.

La raó de demanar-vos això és que la mestra del centre, Elena Vila, està duent a terme un treball de recerca que forma part de la seva tesi doctoral, i que pretén estudiar les competències socials des de l'àmbit de l'Educació Física. Aquesta tesi és dirigida pel Dr. Enric M. Sebastiani (FPCEE Blanquerna) i s'inscriu en el programa de doctorat de la FPCEE Blanquerna (Universitat Ramon Llull).

El que es cerca amb aquesta recerca és arribar a crear un instrument que permeti avaluar les competències socials des de l'àrea de l'Educació Física.

Per fer-ho, primer s'ha hagut de determinar quines són les competències socials marcades pel currículum del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i que es poden observar a la classe d'Educació Física a partir d'un sistema de criteris i categories. La informació extreta de les diferents sessions serà analitzada a través del mètode observacional, per la qual cosa el registre és necessari.

Les imatges registrades tindran un ús estrictament científic per part de la investigadora i en cap cas se'n farà cap mena de difusió parcial o total sense el vostre consentiment. Quan en l'estudi s'hagi de fer referència a un alumne, sempre es farà de forma totalment anònima de manera que resulti impossible identificar el subjectes.

Si esteu d'acord a permetre que el vostre fill o filla sigui filmat us demanem que retorneu, durant la propera setmana, la part inferior d'aquesta pàgina al mestre d'Educació Física, degudament emplenada.

Moltes gràcies per la vostra col·laboració.

Elena Vila

✕

En/Na..... amb el DNI com a pare/mare/tutor/-a de.....autoritzo que el meu fill / la meva filla participi en les classes d'Educació Física que seran enregistrades amb vídeo per fer un estudi sobre les competències socials, tenint en compte que en cap cas es farà difusió de les imatges i que tot el tractament de la informació serà anònim.

El pare/mare/tutor/-a:

Data:

10.2. Carta al director

Benvolgut director,

Ens adreçem a vostè per demanar-li l'autorització per permetre que filmem les sessions d'Educació Física els propers mesos. L'objectiu d'aquestes gravacions és el de poder disposar d'un material audiovisual que permeti fer una anàlisi en profunditat de les competències socials que apareixen i es treballen a la classe d'Educació Física. Això no comportarà cap modificació de la programació prevista pel mestre especialista.

La raó de demanar-vos això és que la mestra del centre, Elena Vila, està duent a terme un treball de recerca que forma part de la seva tesi doctoral, i que pretén estudiar les competències socials des de l'àmbit de l'Educació Física. Aquesta tesi és dirigida pel Dr. Enric M. Sebastiani (FPCEE Blanquerna) i s'inscriu en el programa de doctorat de la FPCEE Blanquerna (Universitat Ramon Llull).

El que es cerca amb aquesta recerca és arribar a crear un instrument que permeti avaluar les competències socials des de l'àrea de l'Educació Física.

Per fer-ho, primer s'ha hagut de determinar quines són les competències socials marcades pel currículum del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i que es poden observar a la classe d'Educació Física a partir d'un sistema de criteris i categories. La informació extreta de les diferents sessions serà analitzada a través del mètode observacional, per la qual cosa el registre és necessari.

Les imatges registrades tindran un ús estrictament científic per part de la investigadora i en cap cas se'n farà cap mena de difusió parcial o total sense el seu consentiment. Quan en l'estudi s'hagi de fer referència a un alumne, sempre es farà de forma totalment anònima de manera que resulti impossible identificar el subjectes.

Moltes gràcies per la seva col·laboració.

Elena Vila



Universitat Ramon Llull

Aquesta Tesi Doctoral ha estat defensada el dia ____ d _____ de 20

al Centre _____

de la Universitat Ramon Llull

davant el Tribunal format pels doctors sotasignants, havent obtingut la qualificació:

President/a

Vocal

Secretari/ària

Doctorand/a
