



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Factors contextuais, curriculars i metodològics necessaris per a l'assoliment de les competències en Educació Física a l'ensenyament obligatori

Sandra Gallardo Ramírez

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**FACULTAT D'EDUCACIÓ**

**FACTORS CONTEXTUALS,  
CURRICULARS I METODOLÒGICS  
NECESSARIS PER A L'ASSOLIMENT  
DE LES COMPETÈNCIES EN  
EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT  
OBLIGATORI**

Informe de recerca, per obtenir el títol de Doctor, elaborat per:

**Sandra Gallardo i Ramírez**

**Directors: Dra. M<sup>a</sup> Teresa Lleixà i Arribas  
Dr. Carles González i Arévalo**

**Tutora: Dra. M<sup>a</sup> Teresa Lleixà i Arribas**

**Programa del doctorat EES: HDK02 Activitat Física, Educació Física i Esport**

**Barcelona, 2017**



**A la meva mare**

## **AGRAÏMENTS**

A la meva família, en especial, al meu marit Rafa, al meu fill, Pau, i a la meva filla, Judit, per la seva immensa paciència i recolzament altruista durant els anys que ha durat la meva formació, les lectures eternes, la investigació insaciable i la redacció d'aquest document.

Als professors d'Educació Física del Baix Llobregat que han respost al qüestionari rebut i que s'han interessat per conèixer els resultats de la tesis.

Als 6 professors d'Educació Física, l'Asun, l'Alexis, el Lluís, l'Anna, el Raúl i el Dani per regalar el seu valuós temps en participar a un debat de concordança consensuada.

A la Sònia Vidal, professora d'Educació Física de Primària, i al Josep M<sup>a</sup> Piulachs, professor d'Educació Física de Secundària, per compartir amb mi una sessió d'Educació Física amb el seu alumnat de 6è i 1r d'ESO, respectivament, per respondre tots dos a totes les preguntes de l'entrevista en profunditat que els vaig fer i per donar-me la seva programació i deixar que l'analitzés sense condicions.

A la Marta Agustinoi, directora de l'Escola La Vinyala de Sant Vicenç dels Horts, i a l'Olga Rabinad, coordinadora pedagògica de l'Institut de Castelldefels, pel seu temps en participar en una entrevista en profunditat i pel seu acolliment en els centres, permetent-me la gravació d'alumnes del seu centre educatiu i mostrant-se obertes en tot moment.

A la Ruth Vila, per mostrar-nos el camí de la validesa del qüestionari.

Al Marcelo Braz i a la Mercedes Reguant per ajudar-me amb el programa SPSS i en l'anàlisi descriptiva del qüestionari.

A la Dra. M<sup>a</sup> Teresa Anguera per inspirar-me en l'instrument aplicat de la concordança consensuada, pel temps que ens ha dedicat a parlar d'observació i per tots els articles que ens ha enviat tan generosament.

Als professors i companys del DEMC de la Facultat de Formació del Professorat per la seva col·laboració i ajut sempre que l'he necessitat.

A la Dra. Teresa Godall per aconsellar-me en els dubtes, suggerir-me nous enfocaments i ajudar-me en la implementació del debat amb experts.

Al Dr. Xavier Chavarría per validar-me l'estructura de la tesis i el qüestionari; per ser el meu mestre pedagògic i, segurament, el causant de la tria de l'objecte d'estudi.

Al Dr. Carles González i a la Dra. Teresa Lleixà pel seu guiatge, orientació i aportació de coneixements en aquesta tesis. Per la seva immensa paciència en llegir els meus llargs escrits i fer-me suggeriments molt rics, sempre des de la transparència i la confiança. Us estaré sempre agraïda perquè amb vosaltres he crescut encara més a nivell personal i professional, i amb vosaltres he fet el camí pedagògic més apassionant de la meva vida.

## RESUM

La nostra societat ha viscut, en aquests darrers anys, canvis en l'àmbit social, polític i ambiental que han modificat substancialment la realitat educativa.

El final del segle XX ha donat pas d'una societat industrial a una societat de la informació. El fet de disposar de tants coneixements a l'abast, està implicant necessàriament, en ple segle XXI, un canvi en el paradigma educatiu, perquè el que ara necessita l'alumnat és que se li aportin recursos per gestionar, seleccionar i analitzar críticament els enormes volums d'informació que té a la seva disposició.

En aquest context, tenir un esperit crític o ser capaç de reflexionar i d'establir uns criteris inequívocs per argumentar i actuar resulten avui eines més importants que la capacitat d'emmagatzemar moltes dades.

A les demandes inherents a la societat actual s'afegeixen les necessitats que presenta cada alumne/a. En aquest sentit, el professorat d'Educació Física té un paper fonamental per poder desenvolupar un ensenyament de qualitat que contribueixi significativament a l'assoliment de les competències. Per aconseguir aquesta finalitat cal saber quines són les condicions contextuais, curriculars i metodològiques que ho afavoreixen i, fins i tot, ho potencien.

Abordar aquestes qüestions bàsiques ha estat la nostra prioritat. La present investigació se centra en un disseny mixt seqüencial amb un qüestionari i un estudi de cas múltiple realitzats a la comarca del Baix Llobregat. Té com a objectiu saber quins són els factors de context, de currículum i de metodologia que s'han de donar per contribuir, de forma òptima, a l'assoliment de les competències en educació física en l'ensenyament obligatori. El propòsit és el de poder establir unes pautes d'actuació que permetin implementar processos d'aprenentatge competencials i, en conseqüència, contribuir a l'assoliment de ciutadans competents en tots els àmbits.

Per realitzar la investigació s'ha presentat un qüestionari a tots els especialistes d'Educació Física del Baix Llobregat, per tal de conèixer les seves percepcions sobre la temàtica. Les dades obtingudes s'han contrastat amb un estudi de cas múltiple (un centre educatiu de l'etapa de Primària i un de l'etapa de Secundària) que ha

permès reforçar les generalitzacions analítiques en dissenyar evidències corroborades a partir dels dos casos. En aquest sentit, hem realitzat quatre entrevistes (a un especialista d'EF de l'ESO, a una especialista d'EF de Primària, a una directora de Primària i a una Coordinadora Pedagògica d'ESO), s'han realitzat observacions en diferents sessions d'Educació Física dels dos centres educatius, s'ha realitzat un grup de discussió en concordança consensuada amb sis experts i s'ha dut a terme l'anàlisi documental de dues programacions.

És un estudi amb enfocament metodològic essencialment qualitatiu, si bé s'han usat totes les dades triangulades per a l'obtenció dels resultats de la investigació. En els quatre instruments utilitzats s'han analitzat les tres dimensions: context, currículum i metodologia. Els resultats obtinguts han estat interpretats en dos nivells d'anàlisi: des d'una perspectiva descriptiva i des d'una perspectiva interpretativa. En la primera s'ha realitzat una recopilació de les dades i una exposició dels resultats. En la segona s'ha dut a terme una anàlisi interpretativa de les dades.

Finalment s'ha efectuat una triangulació de totes les dades i s'ha arribat a uns resultats que han aportat respostes molt interessants a l'objectiu de la investigació.

Com a conclusions, es percep que hi ha moltes qüestions a transformar i/o canviar en els sistemes educatius per tal de poder contribuir de forma òptima a les competències; no obstant, es visualitzen determinades condicions que poden ajudar:

A nivell contextual, cal garantir un Projecte Educatiu que contempli les competències, i un lideratge pedagògic que vetlli per una comunitat d'aprenentatge i per una formació continuada del professorat. En referència al currículum, cal tenir clar els referents normatius per poder planificar actuacions competencials de qualitat, i afavorir la coordinació del professorat per desenvolupar programacions transdisciplinàries. Quant a la metodologia, és imprescindible situar l'alumne/a com a protagonista dels aprenentatges i oferir metodologies en les quals sigui un agent actiu dels seus processos d'aprenentatge i avaluació.

**Paraules clau:** competències; educació física; context; currículum; metodologies.



## **ABSTRACT**

This research focuses on a case study in the region of Baix Llobregat. It aims to find the factors of context, curriculum and methodology required to achieve competencies in physical education at the stage of compulsory education. The purpose is to establish some guidelines that allow the learning of skills and processes that contribute to the achievement of competent people at all levels.

In the research a questionnaire was presented to all the specialists of Physical Education in Baix Llobregat, to ascertain their thoughts on the subject. The data obtained was compared and contrasted with a multiple case study (primary and secondary school stages) allowing analytical generalizations for the design of corroborated evidences from both cases.

We have conducted four interviews, there have been comments in various PE sessions of the two schools and there has been a discussion group agreed in accordance with six experts who have carried out analysis of both documentaries programmes.

It is a study with a methodological approach essentially qualitative since all data have been used to obtain the results of the research. In the four instruments used were analyzed in three dimensions: context, methodology and curriculum. The results have been interpreted on two levels of analysis: from a descriptive and interpretative from a perspective. The first has made a compilation of data and presentations of results. Whilst the second analysis was conducted on data interpretation.

Finally, we made a triangulation of all data and results that gave a response to the purpose of the investigation. As a conclusion, it is perceived that there are many issues to transform and/or change in educational systems in order to contribute optimally to the competencies.

An educational project must take into account the skills and educational leadership to ensure a community of learning and continuous training of teachers. Referring to the curriculum, clear references are needed in order to plan quality interventions. Regarding the methodology, it is essential to place the students as protagonists and provide learning methodologies which are active agents in their learning processes and evaluation.

**Key words:** competences; physical education; context; curriculum; methodologies.

# ÍNDEX DE CONTINGUTS

<b>ÍNDEX DE TAULES</b>	<b>17</b>
<b>ÍNDEX DE GRÀFICS</b>	<b>18</b>
<b>ÍNDEX DE SIGLES I ABREVIATURES</b>	<b>21</b>
<b>I. INTRODUCCIÓ</b>	<b>23</b>
i. <b>ORIGEN I MOTIVACIONS</b>	<b>24</b>
ii. <b>OBJECTE D'ESTUDI</b>	<b>27</b>
iii. <b>JUSTIFICACIÓ</b>	<b>29</b>
iv. <b>APROXIMACIÓ METODOLÒGICA</b>	<b>33</b>
v. <b>ESTRUCTURA DE LA TESIS</b>	<b>34</b>
<b><u>TÍTOL I. FONAMENTACIÓ TEÒRICA</u></b>	<b>37</b>
<b>CAPÍTOL 1: LES COMPETÈNCIES: CONCEPTE I ANTECEDENTS</b>	<b>38</b>
1.1. <b>El terme competència</b>	<b>38</b>
1.2. <b>Antecedents de les competències</b>	<b>44</b>
1.3. <b>Evolució del terme competència</b>	<b>50</b>

<b>CAPÍTOL 2: LES COMPETÈNCIES EN EL MÓN EDUCATIU</b>	<b>59</b>
2.1. Les competències a l'educació	59
2.2. Implementació de les competències a les aules	63
2.3. Les creences del professorat i les competències	77
<b>CAPÍTOL 3: LES COMPETÈNCIES I L'EDUCACIÓ FÍSICA</b>	<b>83</b>
3.1. Un nou context en l'Educació Física	83
3.2. L'Educació Física amb enfocament competencial	88
3.3. Contribució de l'Educació Física a l'assoliment de les competències	96
3.3.1. L'aprenentatge i desenvolupament significatiu de les competències a partir de la pràctica motriu	99
3.3.3. Propostes motrius competencials	100
3.4. Un currículum competencial en Educació Física	102
3.5. Programar per competències en Educació Física	106
3.5.1. Per què programar	106
3.5.2. Com programar competencialment	109
3.5.3. Programar les sessions d'Educació Física	114
3.6. Condicions metodològiques per a la contribució a les competències en l'àrea d'Educació Física.	117
3.6.1. Implicacions metodològiques segons les lleis	117
3.6.2. Metodologies competencials	120
3.7. L'avaluació per competències en Educació Física	124

3.7.1. L'avaluació al currículum actual	124
3.7.2. Una avaluació competencial	128
3.7.3. Avaluar competències en Educació Física a la pràctica diària	132
3.8. Formació del professorat en competències i Educació Física	136
<b>CAPÍTOL 4. CONDICIONS PER CONTRIBUIR DES DE L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ASSOLIMENT DE LES COMPETÈNCIES</b>	<b>143</b>
4.1. Condicions contextuais, curriculars i metodològiques	143
4.2. Condicions contextuais	147
4.3. Condicions curriculars	151
4.4. Condicions metodològiques	155
4.4.1. Orientacions metodològiques des de l'Administració	155
4.4.2. Principis metodològics competencials	158
<b>CAPÍTOL 5. RECERQUES EN COMPETÈNCIES I EDUCACIÓ FÍSICA</b>	<b>165</b>

<b><u>TÍTOL II: DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ</u></b>	<b>171</b>
<b>CAPÍTOL 6: METODOLOGIA DE LA RECERCA</b>	<b>172</b>
<b>6.1. Enfocament metodològic</b>	<b>172</b>
<b>6.2. Objectius de la investigació</b>	<b>173</b>
<b>6.3. Dimensions, variables i indicadors de la investigació</b>	<b>174</b>
<b>6.4. Tècniques, instruments i estratègies per a l'obtenció de la informació</b>	<b>177</b>
<b>6.4.1. El qüestionari</b>	<b>179</b>
<b>6.4.1.1. Justificació de la utilització del qüestionari</b>	<b>179</b>
<b>6.4.1.2. Estructuració del qüestionari</b>	<b>181</b>
<b>6.4.1.3. Procés de validació de l'instrument</b>	<b>182</b>
<b>6.4.1.3.1. Anàlisi de la univocitat del llenguatge utilitzat</b>	<b>183</b>
<b>6.4.1.3.2. Anàlisi de la pertinença de les preguntes del qüestionari</b>	<b>183</b>
<b>6.4.1.3.3. Conclusions i resum de les modificacions realitzades al qüestionari</b>	<b>184</b>
<b>6.4.1.4. Qüestionari pilot</b>	<b>186</b>
<b>6.4.1.4.1. Perfil de la mostra</b>	<b>186</b>
<b>6.4.1.4.2. Anàlisi de la fiabilitat</b>	<b>188</b>
<b>6.4.1.5. La mostra</b>	<b>191</b>

6.4.1.5.1. Característiques de la població	191
6.4.1.5.2. Selecció de la mostra	191
6.4.1.5.3. Procediment per al la validació i administració del qüestionari	192
6.4.2. Estudi de casos	193
6.4.2.1. Entrevistes	195
6.4.2.1.1. Justificació de la utilització de les entrevistes	195
6.4.2.1.2. Estructuració de les entrevistes	195
6.4.2.1.3. Procés de validació de l'instrument	197
6.4.2.2. Observació en grup de discussió en concordança consensuada	198
6.4.2.2.1. Justificació de la utilització de la concordança consensuada	198
6.4.2.2.2. Estructuració del grup de discussió en concordança consensuada	200
6.4.2.2.3. Procés de validació de l'instrument	201
6.4.2.3. Anàlisi documental de programacions	202
6.4.2.3.1. Justificació de l'anàlisi documental de programacions	202
6.4.2.3.2. Estructuració de l'anàlisi documental	203
6.4.2.3.3. Procés de validació de l'instrument	204
6.5. Tractament de les dades de la investigació	204
6.6. Aspectes ètics de la recerca	206

<b><u>TÍTOL III: RESULTATS, TRIANGULACIÓ I DISCUSSIÓ</u></b>	<b>211</b>
<b>CAPÍTOL 7: QÜESTIONARI</b>	<b>212</b>
<b>7.1. Codificació del qüestionari i tractament estadístic</b>	<b>212</b>
<b>7.1.1. Perspectiva descriptiva</b>	<b>212</b>
<b>7.1.1.1. Anàlisi estadística univariant</b>	<b>213</b>
<b>7.1.1.2. Anàlisi estadística bivariant o bidimensional</b>	<b>234</b>
<b>7.1.2. Perspectiva interpretativa</b>	<b>243</b>
<b>CAPÍTOL 8: ESTUDI DE CASOS</b>	<b>247</b>
<b>8.1. Entrevistes</b>	<b>247</b>
<b>8.1.1. Perspectiva descriptiva</b>	<b>248</b>
<b>8.1.2. Perspectiva interpretativa</b>	<b>250</b>
<b>8.2. Observacions i concordança consensuada</b>	<b>258</b>
<b>8.2.1. Perspectiva descriptiva</b>	<b>258</b>
<b>8.2.2. Perspectiva interpretativa</b>	<b>260</b>
<b>8.3. Anàlisi documental de programacions</b>	<b>264</b>
<b>CAPÍTOL 9: TRIANGULACIÓ I DISCUSSIÓ</b>	<b>269</b>
<b>9.1. Triangulació</b>	<b>269</b>
<b>9.1.1. Concordances</b>	<b>269</b>
<b>9.1.2. Discordances</b>	<b>272</b>
<b>9.2. Discussió</b>	<b>273</b>
<b>9.2.1. Factors contextuais</b>	<b>273</b>

9.2.2. Factors curriculars	277
9.2.3. Factors metodològics	281
<b><u>TÍTOL IV: CONCLUSIONS</u></b>	<b>287</b>
<b>CAPÍTOL 10. CONCLUSIONS, LIMITACIONS DE LA RECERCA I PROSPECTIVA DE FUTUR</b>	<b>288</b>
10.1. Conclusions en referència als objectius de la tesis	288
10.2. Limitacions de la recerca	300
10.3. Prospectives de futur	302
10.4. Consideracions finals	303
<b>REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES</b>	<b>311</b>
<b>ANNEXOS IMPRESOS</b>	<b>327</b>
ANNEX 1. Guió enviat per a la validació del qüestionari	328
ANNEX 2. Resultats de la validació del qüestionari	338
ANNEX 3. Guió del qüestionari.	341
ANNEX 4. Guió de les entrevistes	349
ANNEX 5. Transcripció entrevistes	354
5.1. Transcripció entrevistes directius	354
5.2. Transcripció entrevistes especialistes d'Educació Física	364
ANNEX 6. Guió per a la concordança consensuada	381



<b>ANNEX 7. Transcripció de la discussió en concordança consensuada</b>	<b>383</b>
<b>ANNEX 8. Indicadors per anàlisi de programacions.</b>	<b>395</b>
<b>ANNEX 9. Consentiment gravació i difusió de resultats de nens observats.</b>	<b>397</b>
<b>ANNEX 10. Consentiment experts participants del grup de discussió en concordança consensuada</b>	<b>398</b>
<b>ANNEX 11. Documents annexats en el CD</b>	<b>399</b>

## ÍNDIX DE TAULES

Capítol	Taula	Text	Pàgina
1	1	Visió general de les competències clau	48
6	2	Dimensions, variables i indicadors de la investigació	175
6	3	Relació entre els objectius i els instruments de la investigació	178
6	4	Relació dels blocs del qüestionari amb les dimensions	181
6	5	Estadística d'anàlisi de fiabilitat	188
6	6	Instruments i anàlisi de dades	206
7	7	Interpretació de les dades resultats pregunta oberta del qüestionari	244
8	8	Interpretació dels resultats de les entrevistes amb NVIVO-v10	248
8	9	Resultats de les entrevistes des de la perspectiva interpretativa	256
8	10	Interpretació de resultats de la concordança consensuada amb NVIVO-v10	258
8	11	Resultats del grup de discussió en concordança consensuada des de la perspectiva interpretativa	263
8	12	Resultats de l'anàlisi documental de les programacions	265

## ÍNDIX DE GRÀFICS

Capítol	Gràfic	Text	Pàgina
6	1	Freqüència d'etapes en les que s'imparteix docència	187
6	2	Freqüència d'incorporació de les competències en les programacions	187
6	3	Freqüència en la formació del professorat en competències	188
7	4	Sexe	213
7	5	Anys d'experiències	213
7	6	Nombre d'estudiants	214
7	7	Edat	214
7	8	Nombre d'alumnes per grup	214
7	9	Competències Bàsiques en el PEC	215
7	10	Etapa d'implementació de docència	215
7	11	Competències Bàsiques i Programacions d'EF	215
7	12	Grau d'autonomia per proposar propostes competencials	216
7	13	Grau d'importància de l'EF en el PEC	216
7	14	Implicació en projectes competencials	216
7	15	Potenciació de formacions internes per part dels Equips Directius	218
7	16	Grau de concreció de les CB en el PEC	218
7	17	Estructura organitzativa per a la coordinació docent	219
7	18	Coordinació entre diferents etapes educatives	219
7	19	Característiques de l'entorn social, cultural i sociolingüístic	219
7	20	Foment d'iniciatives innovadores per part dels Equips Directius	220
7	21	Presca de decisions, per part de l'alumnat, en les activitats motrius	221
7	22	Pertinença de diversitat de recursos materials	221

7	23	Ús sistemàtic de recursos TICs	222
7	24	Funcionalitat de les activitats d'ensenyament-aprenentatge	222
7	25	Contextualització de les activitats d'ensenyament-aprenentatge	222
7	26	Rellevància dels referents normatius en les programacions anuals	223
7	27	Treball col·laboratiu en el disseny de la programació anual d'EF	224
7	28	Apartats de les programacions anuals	224
7	29	Consens en decisions metodològiques, organitzatives i d'avaluació	224
7	30	Relació entre matèries i programació d'EF	225
7	31	Necessitat de contemplar temporització, grup i matèries en les UD's	226
7	32	Importància de les característiques dels centres en les UD's	226
7	33	Apartats de les UD's basades en Cb	227
7	34	Relació entre les UD's i les Cb a desenvolupar	227
7	35	Relació entre UD's, activitats, organització d'aula i recursos materials	227
7	36	Inclusió de l'avaluació de l'alumnat, la pràctica i el professorat en les UD's	228
7	37	Metodologies actives en l'assoliment de les Cb	229
7	38	Les situacions motrius competencials i els contextos d'interès real	229
7	39	Les activitats competencials i els diferents graus de complexitat	230
7	40	L'acció educativa i l'assoliment de la competència motriu	230
7	41	L'assoliment competencial en relació a les activitats cooperatives	230
7	42	L'agrupament de l'alumnat i la distribució d'espais en relació a les Cb	231
7	43	La generació de bones preguntes en relació a l'assoliment de Cb	232

7	44	Relació entre l'atmosfera de confiança i la curiositat-iniciativa	232
7	45	Relació entre activitats obertes i assoliment de les Cbs	233
7	46	Receptibilitat del professorat respecte les propostes de l'alumnat	233
7	47	Participació de l'alumnat en la creació dels criteris d'avaluació	233
7	48	Relació entre la Titularitat i les variables ordinals	236
7	49	Taula creuada entre Titularitat i Coordinació docent	236
7	50	Taula creuada entre Titularitat i Interdisciplinarietat	236
7	51	Gràfic de caixa de relació entre la Titularitat i la coordinació docent	237
7	52	Gràfic de caixa de relació entre la Titularitat i la interdisciplinarietat	237
7	53	Relació entre el Sexe dels docents i les variables ordinals	238
7	54	Taula creuada entre Sexe i Coordinació docent	239
7	55	Taula creuada entre Sexe i Metodologies actives	239
7	56	Relació entre l'Etapa Educativa i les variables ordinals	239
7	57	Taula creuada entre Etapa Educativa i Coordinació docent	240
7	58	Taula creuada entre Etapa Educativa i Metodologies actives	240
7	59	Gràfic de caixa de relació entre l'Etapa Educativa i la coordinació docent	240
7	60	Relació entre l'Edat i les variables ordinals	241
7	61	Relació entre l'experiència docent i les variables ordinals	242
7	62	Correlació de Spearman entre l'Edat i els anys d'experiència docent i les variables ordinals	242

## ÍNDIX DE SIGLES I ABREVIATURES

C	Castelldefels i Currículum
CB	Competències Bàsiques
CU	Currículum
ED	Equip Directiu
EF	Educació Física
ESO	Ensenyament Secundari Obligatori
LGE	Ley General de Educación
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo
LOE	Ley Orgànica Educativa
LEC	Llei d'Educació de Catalunya
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
LV	La Vinyala
M	Metodologia
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PEF	Professor d'Educació Física



# INTRODUCCIÓ



## I. INTRODUCCIÓ

### i. ORIGEN I MOTIVACIONS

El procés que s'està vivint en els centres educatius en referència a la transició d'un model més tradicional a un altre model més competencial ens porta als docents a la incertesa sobre com programar o quines són les metodologies més adients. Ens trobem en una fase incipient en la qual hi ha molts dubtes inherents a aquest procés, a la qual ens afegim molts docents.

La incorporació de les competències en els sistemes educatius europeus porta més de 20 anys de trajectòria, però és en aquests últims anys que s'està duent a terme una empena en aquest nivell. Aquest procés no s'està duent a terme únicament en al nostre sistema educatiu, sinó que s'està desenvolupant a nivell mundial.

Aquest nou plantejament té una complexitat determinada perquè no es pot canviar de currículum sense un cert desconcert. El Departament d'Ensenyament està impulsant polítiques educatives per intentar fer arribar el currículum als centres, però no acaba de trobar una manera eficaç, doncs no es visualitzen transformacions evidents, sinó petits avenços focalitzats en determinats centres educatius.

Els antecedents de les competències es poden trobar des de fa mig segle, aproximadament. Un dels referents d'ancoratge de les competències és Noam Chomsky (1965) que va exposar algunes teories lingüístiques en clau de competències. Ell reflectia, en la seva teoria, que les llengües intervenen en tots els aprenentatges i condicionen tots els processos de desenvolupament de la resta de competències.

Més tard apareixen tot un seguit d'investigacions, durant els últims 25 anys, de persones que han estat treballant en el tema de competències i no només des de l'àmbit educatiu, sinó també des de l'àmbit cultural, econòmic i polític. Aquest procés, en el nostre cas, s'ha de situar en les lleis educatives que s'han anat publicant: la LGE en el 1970, la LOGSE en el 1990, la LOE en el 2006, la LEC en el 2009 i la LOMCE en el 2013.

Però és sobre tot en l'última dècada del segle XX que s'integren les competències en els currículums. I creiem que aquesta fase encara no s'ha acabat, sinó que està començant.

La complexitat del tema continua perquè no es coneix prou el punt de partida ni les connotacions socials que se'n deriven. Es parteix d'unes premisses amb instàncies internacionals que tracten de respondre a la paradoxa de trobar-nos en una societat canviant amb uns sistemes educatius ancorats en el temps.

Mentre la societat canvia, el sistema educatiu continua essent i fent el mateix. És com si l'escola anés a una velocitat i la societat a una altra ben diferent.

La societat ha evolucionat en referència a la tecnologia (estem immersos en una revolució tecnològica), a l'economia i els sistemes productius (hem passat de la societat industrial a la societat de la informació i la comunicació), al treball (el treball s'ha deslocalitzat i ja no existeix el treball definitiu), a la societat en general (la família s'ha allunyat de la norma i els canvis costen d'assimilar), a la cultura (la imatge i els mitjans tecnològics han modificat les formes d'expressar-se i de comunicar-se), al coneixement i al seu accés, a la informació, a la globalització creixent i a la complexitat; mentre que als centres educatius es continua treballant amb llibres de text i no s'ha produït un canvi de paradigma. Hem passat d'una etapa en la qual allò important era el programari (allò no tangible) a una etapa en que la qüestió important és la circulació de la informació. Hem de preparar a l'alumnat per una societat cada vegada més complexa, més global i amb més incertesa. Ara ja queden molt poques coses immutables, vivim en una realitat líquida i canviant.

Cal preparar els alumnes per a tota aquesta complexitat. Però com? Cada cop és més gran la sensació que hi ha grans canvis i que l'escola no dona resposta.

Davant d'aquesta realitat tan evident, la motivació per aquest camp d'estudi va anar creixent en paral·lel amb l'entusiasme per investigar sobre:

- La vinculació de l'escola i l'educació amb la societat i el món real als centres educatius. L'escola està donant resposta a la realitat del segle XXI?

- La reformulació dels currículums i les finalitats educatives. En els centres s'estan adequant les programacions a la normativa vigent per tal que es puguin implementar a la pràctica educativa?
- La promoció de l'adaptabilitat de l'alumnat al medi social i als canvis. Els processos d'aprenentatge permeten a l'alumnat capacitar-se per adaptar-se als canvis?
- La renovació dels mètodes d'ensenyament. S'estan implementant metodologies per contribuir a l'assoliment de les competències?
- L'aprofitament de les oportunitats que les tecnologies ofereixen a l'educació. Les TIC/TAC són un element necessari per aconseguir alumnat competent?
- El posicionament de l'alumnat en el centre del procés d'ensenyament-aprenentatge. És l'alumne el protagonisme del seu aprenentatge?
- La millora de l'eficiència i l'eficàcia del sistema educatiu. Els canvis educatius han permès una millora educativa?

Les persones han de tenir formació per donar resposta a les necessitats de la societat.

Crec que les ganes de saber, l'esperit optimista i l'interès per aportar llum als centres educatius i al professorat, han motivat aquesta investigació que està centrada en recerchar quins són els factors contextuais, curriculars i metodològics que contribueixen a assolir, de forma òptima, les competències, a l'Educació Física i en l'ensenyament obligatori, que són la meua passió i el meu lloc de desenvolupament de la professió que idolatro.

## ii. OBJECTE D'ESTUDI

La qüestió plantejada per aquesta investigació ha estat la següent:

**FACTORS CONTEXTUALS, CURRICULARS I METODOLÒGICS  
NECESSARIS PER A L'ASSOLIMENT DE LES COMPETÈNCIES EN  
EDUCACIÓ FÍSICA A L'ENSENYAMENT OBLIGATORI**

El coneixement que aportarà la resposta a aquesta qüestió interessa fonamentalment per ampliar el nostre saber i aprofundir en ell, per un costat, i per difondre coneixements ja consolidats que permetin posar-los a l'abast dels educands i dels educadors.

Atenent l'objecte principal de la investigació, el fil conductor que l'ha vertebrat i la seva finalitat, s'ha pretès realitzar una anàlisi descriptiva i interpretativa de quines són les millors condicions que es poden donar per contribuir, des de l'escola en general i des de l'Educació Física en particular, a l'assoliment de les competències en l'Ensenyament Obligatori.

La intenció d'aquest plantejament ha estat la de potenciar una reflexió teòrica des de l'ampli camp de l'acció educativa que es dona a les sessions d'Educació Física, que afavoreixi el desenvolupament de la teoria i la pràctica, així com obrir nous camins que impulsin el desenvolupament de pràctiques futures més competencials.

El plantejament dels objectius de la investigació s'han centrat en:

1. Constatar l'opinió del professorat d'Educació Física de l'ensenyament obligatori sobre els diferents factors que afecten, de forma efectiva, a l'assoliment de les competències.
2. Reconèixer aquelles condicions del context educatiu que afavoreixen l'adquisició de les competències des de l'àrea d'Educació Física.
3. Identificar les estratègies, instruments i procediments vinculats a aspectes curriculars que resulten exitosos en l'adquisició de les competències.
4. Determinar quines són les estratègies i procediments metodològics utilitzats pels centres educatius i el professorat de l'ensenyament obligatori per contribuir, de forma òptima, a l'assoliment de les competències des de l'àrea d'Educació Física.

### **iii. JUSTIFICACIÓ**

Com a resulta de les profundes mutacions que s'han anat produint, durant aquest segle XXI, a les societats occidentals post-industrialitzades, els sistemes educatius han realitzat un canvi de paradigma en diversos sentits, manifest amb la inclusió de les competències en el currículum, la potenciació de les relacions interactives entre el professorat i l'alumnat, i el propi alumnat, la modificació de l'organització social de l'aula, els continguts, els espais, els materials i el temps, l'ús de mètodes d'aprenentatge més cooperatius en els que l'alumnat participa de forma autònoma i coordinada, treballant per aprendre, o la potenciació de metodologies investigadores, per part de l'alumnat i del professorat.

Tal i com estableix Gallardo (2016), tots aquests canvis són suficientment rellevants per a que tots els agents implicats continuem reflexionant sobre la importància de contribuir a l'assoliment d'un dels objectius prioritaris de l'educació del segle XXI que és, sense dubtes, el de la qualitat educativa. És aquest plantejament sobre el qual s'ha forjat la motivació per realitzar aquesta investigació; tots els professionals del món educatiu hem de contribuir a aquesta prioritat del Departament d'Ensenyament i són els resultats d'investigacions com aquesta que permeten concretar les mesures i procediments per desenvolupar al màxim les capacitats de tot l'alumnat, com a principi fonamentador de l'equitat i garantia, alhora, de la cohesió social.

És un dels nostres objectius legitimar les directrius de les polítiques educatives, fonamentar les decisions que s'han de prendre en la conducció dels centres educatius i proveir-les de les eines i dades que ens permetin aprofundir en el desenvolupament institucional i professional. Tanmateix, el que caracteritza el moment actual és la importància que ha cobrat el pluralisme i eclecticisme metodològics, i creiem en la necessitat d'aportar resultats fiables que dotin als docents de l'interès i la motivació d'implicar-se i protagonitzar els processos per generar les reformes i innovacions curriculars i organitzatives necessàries en l'educació actual.

La qualitat dels sistemes educatius depèn, en gran mesura, de la capacitat dels centres educatius, en general, i dels docents, en particular, per trobar resposta als canvis socials que s'hi van succeint i necessiten d'un lideratge fort capaç de generar i gestionar coneixements entre els implicats en els processos formatius: professorat, alumnat o altres membres, com són la família, el personal d'administració i serveis o el monitoratge que gestiona els serveis escolars, entre d'altres. En aquesta nova arquitectura organitzativa, les noves lleis i decrets educatius admeten la importància, la rellevància i la incidència de la funció docent en el desenvolupament i en la millora del sistema educatiu, en general, i en els centres educatius, en particular.

Les noves tendències curriculars europees incideixen especialment en el desenvolupament de competències per part de l'alumnat. Primer la Llei Orgànica d'Educació (2006) i després la Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa (2014) incorporen, per primera vegada, les competències als ensenyaments mínims amb la voluntat de capacitar l'alumnat per a la seva realització personal, l'exercici de la ciutadania activa, la incorporació satisfactòria a la vida adulta i el desenvolupament d'un aprenentatge permanent al llarg de la vida.

Les competències tenen un caràcter dinàmic, en el sentit en què es pot progressar al llarg de la vida en la seva adquisició. Per altra banda, tenen un marcat caràcter transversal, donat que solen implicar aprenentatges propis de diferents àrees curriculars.

Però per què vincular les competències amb l'àrea d'Educació Física? L'explicació ve determinada pel valor que té i representa l'Educació Física com la matèria que tracta específicament del desenvolupament de les capacitats relatives al comportament motor; per altra banda, aquesta finalitat només té sentit quan va unida a una sòlida educació en valors i a una educació per a la salut que condueixi a la millora de la qualitat de vida. Per tot això, l'educació física es converteix en una àrea privilegiada en l'adquisició de les competències establertes al currículum. Aquesta àrea atén els aspectes orgànics, socials i culturals del cos i el moviment humà.

Les seves implicacions en l'expressivitat corporal, l'educació en valors i l'educació en salut fan que contribueixi notablement a l'adquisició de les competències per a que l'alumnat sigui autònom en els aprenentatges i pugui gestionar la pròpia activitat física al llarg de tota la seva vida.

Donada la multidimensionalitat del tema de les competències, hem plantejat la recerca des d'una perspectiva múltiple dels indicadors que interactuen al mateix temps.

La investigació realitzada és una aproximació descriptiva de l'Educació Física i les competències i té per objecte definir les estratègies i procediments que s'utilitzen als centres educatius per contribuir a l'assoliment de les competències des de l'àrea d'Educació Física, tant a nivell contextual, com per conèixer els recursos i mètodes que utilitzen els docents en el disseny, aplicació i avaluació de programacions d'Educació Física amb enfocament competencial.

La intencionalitat d'aquest estudi no ha recaigut en la producció de canvis respecte a l'objecte de la investigació, sinó en la recollida d'informació rellevant sobre el mateix, la seva anàlisi i la descripció de la realitat per poder arribar a conclusions generalitzables.

Tant la consulta a estudis i investigacions específiques sobre el tema com a l'excel·lent bibliografia sobre el tractament i desenvolupament de les competències, i específicament en la concreció de l'Educació Física, ens ha ajudat, de forma determinant, en l'elaboració del marc teòric i de la recerca en general.

Concretament, aquesta investigació ha partit d'una base teòrica molt actualitzada, degut bàsicament a la recent incorporació de la metodologia competencial a les aules del sistema educatiu català i a la publicació de nous currículums a mitjans de l'any 2015.



Els fenòmens educatius són únics, però això no impedeix que es desenvolupin dins d'unes pautes, amb certes tendències predominants i en el marc d'una certa variabilitat. Cal afegir que l'educació és, a més, una realitat profundament complexa, doncs implica a més d'una persona i es dona en uns determinats contextos en simultaneïtat amb un ampli conjunt de relacions humanes en un ambient singular.

La relació professional incorpora una manera de fer reglada i pautaada, generada a partir de la pròpia personalitat, l'experiència, la reflexió o la investigació. I per entendre més aquesta complexitat, la relació educativa es desenvolupa en el marc de contextos amplis, generalment adversos als plantejaments educatius, en els quals l'ambient social i cultural es converteixen en condicionants de l'acció educativa.

Davant aquests aspectes, i amb la prioritat d'aportar coneixement rigorós, ens hem vist amb la responsabilitat de mantenir-nos oberts a l'aplicació d'una diversitat d'instruments de mesura que ens aportessin resultats vàlids, fiables i generalitzables sobre la pedagogia i la didàctica que es dona a les sessions d'educació física.

Des del marc regulador que disposem, l'aplicació de les competències a les sessions d'educació física s'ha plantejat com un aspecte que necessàriament havia de ser investigat en correspondència amb la normativa vigent existent. Així, i partint del curricularment prescriptiu, la investigació ha pres com a base les praxis dels docents a les sessions d'educació física en triangulació amb les seves opinions i el contingut de les programacions, a través d'indicadors específics sorgits des dels diferents criteris d'avaluació i descriptors dissenyats a tal efecte.

El 26 d'agost de 2013 es realitza una reunió personalitzada amb el cap d'inspecció de Barcelona, per mostrar-li l'estructura del plantejament de la tesis. Les aportacions i els suggeriments que realitza són incorporats a la proposta i, a partir de la seva validació, es construeix l'índex definitiu.

#### **iv. APROXIMACIÓ METODOLÒGICA**

El nostre objecte d'estudi ens situa en l'estela del paradigma interpretatiu naturalista.

De tots els procediments d'investigació existents vam optar pel qüestionari i per l'estudi de casos múltiples com a mètode d'investigació concretat, aquest últim, en un centre d'Educació Primària i en un centre d'Educació Secundària, en els quals s'ha realitzat la gravació de sessions d'Educació Física, quatre entrevistes (a dos experts en Educació Física i a dos membres d'equips directius), així com també l'anàlisi documental de dues programacions, corresponents a Primària i a Secundària.

Previ a l'estudi d'aquests dos casos, es va dur a terme un qüestionari massiu que va ser enviat a tots els centres educatius del Baix Llobregat. A partir dels resultats d'aquest qüestionari es van escollir els centres per realitzar l'estudi de cas, seguint les següents premisses:

- L'etapa educativa: un centre de Primària i un centre de Secundària.
- Que es contemplessin les competències en el Projecte Educatiu de Centre.
- Que les competències fossin l'eix de les programacions.
- Que l'Educació Física fos rellevant en el Projecte Educatiu de Centre.
- Que es participés, com a mínim, en dos projectes vinculats a les competències (formació, grup de treball...).

L'anàlisi es realitza en 4 nivells. Un primer nivell en el qual es valoren els resultats del qüestionari amb el programa SPSS i amb una anàlisi interpretativa basada en indicadors avalats per experts. Un segon nivell en el que s'analitzen les transcripcions de les entrevistes dels experts i dels membres dels equips directius i es triangulen amb els resultats del grup de debat en concordança consensuada. Els resultats prèviament han estat analitzats, per separat, utilitzant el programa NVIVO-v10. En un tercer nivell es duu a terme una anàlisi documental de les programacions. I en un quart nivell es determinen les coincidències i les discordances entre els resultats obtinguts dels diferents instruments aplicats.

## **v. ESTRUCTURA DE LA TESIS**

La tesis doctoral està dividida en quatre títols corresponents a la fonamentació teòrica, a la investigació, a l'anàlisi i resultats i a les conclusions.

**El Títol I** està format per 5 capítols.

En el Capítol 1, Les competències: concepte i antecedents, es realitza un recorregut històric pel terme i les seves accepcions. Es presenta el concepte de competència, de competència bàsica i de competència clau per tal de poder discernir i situar el concepte de forma adequada a la realitat actual.

En el Capítol 2, Les competències en el món educatiu, es presenta la incidència que han tingut les competències a l'educació, com ha estat la seva implementació a les aules i quines són les creences del professorat en referència a la seva aparició en el currículum recent.

El Capítol 3, Les competències i l'educació física, està focalitzat en l'educació física i quin és el nou context esdevingut arrel de l'aparició de les competències en el sistema educatiu. En els diferents punts s'exposa el context amb enfocament competencial, el currículum competencial i la programació, les metodologies més competencials i es fa un recorregut sobre l'avaluació formativa i formadora, segons la literatura existent. Així mateix, es planteja com ens trobem en l'actualitat en referència a la formació continuada o permanent del professorat d'educació física en aquest àmbit.

El Capítol 4, Condicions per contribuir des de l'educació física a l'assoliment de les competències, és una síntesi de la literatura existent sobre quins són els factors contextuals, curriculars i metodològics que permeten contribuir, de forma òptima, a les competències des de l'àrea d'educació física.

I per últim, en el Capítol 5, Recerques en Competències i Educació Física, es fa un recorregut per les diferents investigacions existents en aquest àmbit i que han estat de gran valor per a la construcció del marc teòric d'aquest estudi.

**El Títol II** engloba un únic capítol.

En el Capítol 6, Metodologia de la recerca, es defineixen els objectius, les variables i els indicadors de la investigació. S'exposa el qüestionari i l'estudi de casos i s'argumenta l'elecció de la modalitat d'aquest tipus de recerca. Els instruments utilitzats han estat l'observació, l'enregistrament en vídeo, el grup de debat en concordança consensuada, les entrevistes semiestructurades i l'anàlisi documental de programacions. Es justifica la tria i s'especifiquen les condicions d'aplicació dels instruments, així com les tècniques d'anàlisi de dades que s'han emprat. Finalment s'aborden els criteris de rigor i qualitat utilitzats, es detallen els crítics i validadors participants i es presenten els instruments aplicats.

**El Títol III** està desglossat en tres capítols vinculats directament amb l'anàlisi de les dades i els resultats obtinguts.

El Capítol 7, està centrat en el qüestionari i tot el procés seguit per la seva implementació: la seva codificació, el buidatge de dades, l'anàlisi estadística i els resultats obtinguts.

El Capítol 8, està dedicat a l'anàlisi dels casos escollits. En aquest apartat s'exposa tot el procés seguit de gravació i enregistrament de les sessions, realització dels indicadors per dur a terme l'observació amb grup de discussió en concordança consensuada i els resultats obtinguts de la transcripció de la gravació dels experts en debat. Així mateix es descriu com s'han elaborat les entrevistes a experts d'educació física i a membres d'equips directius i els resultats obtinguts.

I per últim, en el Capítol 9 es fa un recorregut pel disseny dels indicadors per a l'anàlisi documental de programacions i els resultats obtinguts.

Després del buidatge i anàlisi per separat de les dades obtingudes pels diferents instruments d'observació utilitzats, es procedeix a l'explicació de la triangulació dels diferents resultats amb una interpretació i redacció de concordances i discordances al respecte.

**El Títol IV** correspon a les Conclusions.

Es desenvolupa en un únic capítol, el Capítol 10, en el qual es procedeix al redactat de les conclusions després d'una discussió, es fa un plantejament de les limitacions de la recerca i es realitzen prospectives de futur. En aquest apartat es fa un recorregut sobre quins són els factors contextuals, curriculars i metodològics més adients per contribuir a l'assoliment de les competències, des de l'Educació Física, en l'Educació Obligatoria, després dels resultats obtinguts. Així, es dóna resposta als objectius plantejats a la investigació i es realitzen propostes de millora en referència a aquest àmbit.

Per últim, s'incorporen els **referents bibliogràfics** utilitzats i als **anexos** s'adjunten tots els documents i els recursos que ens han ajudat a dur a terme el treball de camp.

# TÍTOL I. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

En el títol I es fa un recorregut pel concepte de competències i els seus antecedents. Des d'aquesta perspectiva té sentit plantejar-se quines són les competències que ha d'adquirir l'alumnat en finalitzar l'educació obligatòria. La qüestió plantejada ve definida, doncs, pel terme de competència i la seva vinculació amb l'educació.

## **CAPÍTOL 1: LES COMPETÈNCIES: CONCEPTE I ANTECEDENTS**

El primer capítol fa referència al concepte de competència. Aquest capítol es desglossa en tres apartats: el primer apartat exposa el terme de competència i fa un recorregut històric que permet entendre la seva etimologia i els antecedents històrics que el precedeixen. Al segon apartat es fa un recorregut per la breu història de les competències. I l'últim se centra en l'exposició dels canvis de nomenclatura i significat que s'han succeït a nivell de polítiques educatives en referència a les competències.

### **1.1. El terme competència**

El concepte de competència apareix per primera vegada en el Consell de Lisboa de l'any 2000 (European Council, 2000) en el qual es planteja que Europa arribarà a ser l'economia del coneixement més competitiva i dinàmica del món, capaç d'un creixement sostenible, una millor qualitat i quantitat d'ocupació i una major cohesió social. És en aquest marc que es planteja la necessitat d'aconseguir ciutadans competents que portin el continent europeu a ser una de les potències econòmiques més poderoses del món. A partir d'aquesta fita adquireixen sentit l'adquisició de competències (OCDE, 2005), concepte que es materialitza en el projecte de Definició i Selecció de Competències Teòriques i Conceptuals (DeSeCo) com a base dels sistemes educatius dels països de la Unió Europea (Parlament Europeu i Consell de la Unió Europea, 2006).

"Els termes "competència" i "competència clau" són preferits al de "Destreses bàsiques", el qual va ser considerat massa restrictiu donat que s'utilitzava generalment per referir-se a l'alfabetització i a l'alfabetització numèrica bàsica, i al que és conegut de forma diversa com a capacitats de "supervivència" i habilitats "pràctiques per a la vida". Es considera que el terme "competència" es refereix a una combinació de destreses, coneixements, aptituds i actituds, i a la inclusió de la disposició per aprendre a més a més del saber com" (European Commission, 2004, p. 5).

D'aquesta manera, a principis de la dècada dels setanta, i en l'àmbit de les empreses, va sorgir el terme de "competència" per designar allò que caracteritza a una persona capaç de realitzar una tasca concreta de forma eficient (Zabala, 2009).

No gaire més tard, aquestes idees comencen a ser utilitzades al sistema educatiu, inicialment als estudis de formació professional per a continuació estendre's de forma generalitzada a la resta d'etapes i nivells educatius. És, en aquest moment, que s'intenten identificar les competències de l'ensenyament i s'inicien les avaluacions internacionals basades en el domini de les competències, es comencen a elaborar, des de la universitat, estudis basats en competències i es comencen a reescriure, de forma generalitzada, els currículums oficials de molts països en funció del desenvolupament de les competències. Així mateix, a la identificació de les competències, que ha d'adquirir l'alumnat, s'associen les competències que ha de disposar el professorat per poder contribuir al seu assoliment.

La necessitat de conceptualitzar el terme "competència" ha provocat l'aparició de diverses definicions, generalment complementàries.

El concepte de competència és molt ampli i complex, representant la capacitat de mobilitzar varis recursos cognitius per fer front a un determinat tipus de situacions (Perrenoud & Riambau, 2004).

Per tant, definir una competència suposa, d'acord amb Perrenoud & Riambau (2004) identificar tres elements complementaris: per una part, els tipus de situacions en les quals es dóna un cert control; per una altra, els recursos que mobilitza; i finalment, la naturalesa dels esquemes de pensament que permet la mobilització dels recursos pertinents en situacions complexes i en temps real.

Per poder entendre com s'ha anat construint el concepte de competència i, en concret, en l'àmbit de l'educació, que és en el qual se centra aquesta investigació, s'analitzen diferents definicions des dels àmbits professional i educatiu, amb la finalitat de poder arribar a entendre el sistema conceptual de forma significativa.

Així, el terme de competència, en el terreny professional, ha estat definit per diferents autors i/o organismes:



- McClelland (1987), considerat el responsable de l'origen del concepte, va definir el terme competència com una forma d'avaluar allò que realment causa un rendiment superior en el treball. La seva definició està centrada en la funció de la competència relacionada amb la qualitat dels resultats del treball.
- Tremblay (1994) entén la competència com un sistema de coneixements, conceptuals i procedimentals, organitzats en esquemes operacionals i que permeten, dins d'un grup de situacions, la identificació de tasques-problema i la seva resolució per a una acció eficaç. Aquest autor introdueix a la definició les actuacions apreses.
- El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1995) defineix el terme de competència, en el Real Decreto 797/1995, com la capacitat d'aplicar coneixements, destreses i actituds en l'exercici de l'ocupació, incloent la capacitat de resposta a problemes imprevistos, l'autonomia, la flexibilitat i la col·laboració amb l'entorn professional i amb l'organització del treball. Aquesta definició se centra en els components i l'estructura del concepte, lligat aquest a la realització de tasques específiques exitoses.
- Salleras & Sánchez (1996) defineixen les competències professionals com l'exercici eficaç de les capacitats que permeten la realització d'una ocupació. És quelcom més que el coneixement tècnic que fa referència al saber i al saber fer. El concepte de competència engloba les capacitats requerides per a l'exercici d'una activitat professional i també un conjunt de comportaments, facultat d'anàlisi, presa de decisions, transmissió d'informacions, etc., considerats necessaris per al ple exercici.
- Le Boterf (2000) estableix que competència és una construcció, el resultat d'una combinació pertinent de diferents recursos (coneixements, xarxes d'informació, xarxes de relació, saber fer). Aquest autor amplia el concepte fent referència als recursos que són mobilitzats en cada situació singular, única i irrepetible.

- Cepeda (2005) defineix competència com la presència de característiques o l'absència d'incapacitats que fan a una persona adequada o qualificada per realitzar una tasca específica o per assumir un rol definit. Aquesta definició se centra en la manifestació d'unes condicions.

De la revisió d'aquestes definicions, dins de l'àmbit laboral, s'estableix que les competències tenen com a finalitat la realització de tasques eficaces relacionades amb un context concret d'aplicació i que impliquen una posada en pràctica d'un conjunt de coneixements, habilitats i actituds.

La conceptualització del terme "competència" en l'àmbit educatiu es duu a terme poc després que en el món laboral i en recull les idees principals de les formulades en el món del treball, però amb un major nivell de profunditat i extensió en el camp d'aplicació.

- En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) es defineixen les competències com la suma de coneixements, destreses i característiques individuals que permeten a una persona realitzar accions.
- Perrenoud & Lorca (2002) defineixen competència com l'aptitud per enfrontar eficaçment una família de situacions anàlogues, mobilitzant a consciència i de manera ràpida, pertinent i creativa, múltiples recursos cognitius: sabers, capacitats, microcompetències, informacions, valors, actituds, esquemes de percepció, d'avaluació i de raonament. Els autors fan referència al procés d'actuació així com a l'actitud amb la qual s'actua en les diferents situacions.
- Les competències són les capacitats, coneixements i actituds que permeten una participació eficaç en la vida política, econòmica, social i cultural de la societat (*Key data on education in Europe, 2002*).
- En el Projecte DeSeCo (Definició i Selecció de Competències) (OCDE, 2005), s'estableixen dues definicions, una de caràcter semàntic en la qual es defineix "competència com l'habilitat de complir amb èxit les exigències complexes, mitjançant la mobilització dels prerequisits psicosocials, de manera que

s'emfatitzen els resultats que l'individu aconsegueix a través de l'acció, selecció o forma de comportar-se segons les exigències"; i una altra estructural en la qual es considera cada competència com la combinació d'habilitats pràctiques, coneixements, motivació, valors ètics, actituds, emocions i altres elements socials i de comportament que poden mobilitzar-se conjuntament per a que l'acció realitzada en una determinada situació pugui ser eficaç (Rychen, 2003).

- La Conselleria d'Educació de la Generalitat de Catalunya (*Síntesi de resultats : competències , educació secundària obligatòria, primer cicle : curs 2003-2004 : proves d'avaluació*, 2004) defineix, de forma estructural, que una competència és la capacitat de l'alumnat per posar en pràctica, d'una forma integrada, coneixements, habilitats i actituds de caràcter transversal, és a dir, que integren sabers i aprenentatges de diferents àrees, que sovint s'aprenen no només a l'escola i que serveixen per resoldre diversos problemes de la vida real.
- Monereo & Badia (2005) defineixen competència com el domini d'un ampli repertori d'estratègies en un determinat àmbit o escenari de l'activitat humana. Per tant, una persona competent sap llegir amb gran exactitud quin tipus de problema és el que es planteja i quines són les estratègies que haurà d'activar per resoldre'l.

Fent una síntesi de les definicions d'aquests autors i organismes i recollint les idees principals que ells mateixos exposen, coincidint amb Zabala (2009) es pot sintetitzar el terme competència com la capacitat o habilitat d'efectuar tasques o fer front a situacions diverses de forma eficaç en un context determinat, acció que implica la mobilització paral·lela i interrelacionada d'actituds, habilitats i coneixements.

Situant-nos en l'àmbit educatiu, i seguint les diferents aportacions, s'estableix que una escola que pretén formar per a la vida haurà d'entendre que la competència consistirà en la intervenció eficaç en els diferents àmbits de la vida mitjançant accions en les quals es mobilitzen, al mateix temps i de manera interrelacionada, components actitudinals, procedimentals i conceptuals.

L'anàlisi de diferents definicions de competència ha estat un aspecte ineludible per obtenir dades rellevants que permetin continuar avançant en el marc teòric al voltant del qual es desenvolupa aquesta tesi.

Del concepte de competència, doncs, es destaquen diferents aspectes :

- Les competències són accions eficaces en situacions i problemes de diferents tipus, i que obliguen a utilitzar els recursos disponibles.
- Per poder donar resposta a aquests problemes s'ha d'estar disposat a resoldre'ls amb unes determinades actituds.
- És necessari, també, dominar els procediments, habilitats i destreses que implica l'acció que s'està duent a terme.
- Aquestes habilitats s'han de realitzar sobre uns objectes de coneixement de tipus conceptual.
- L'acció implica la interrelació i integració d'actituds, procediments i coneixements.

Reflectint, segons les definicions competencials, que l'execució d'una acció competent eficaç succeeix en una situació única i complexa i en un determinat context, és necessari realitzar una sèrie de passos de gran complexitat en un temps molt reduït:

- L'anàlisi de la situació que permeti identificar els problemes o qüestions.
- La selecció dels esquemes d'actuació apresos més adequats per afrontar la situació -Perrenoud els anomena "esquemes de pensament", Monereo "repertoris d'acció" i Le Boterf i Tremblay "esquemes operatius"-.
- L'aplicació de l'esquema d'actuació més apropiat, des d'una posició estratègica, adequant-lo a les característiques específiques de la situació real. Aquesta acció implica una transferència del context en el qual va ser après al nou context, entenent que el nou context, en cap cas, és igual a l'après.
- La mobilització dels components de la competència (actituds, procediments, fets i conceptes) de forma interrelacionada.

Tenint en compte que una persona no és competent en si mateixa, sinó que la competència necessita ser demostrada en una situació concreta mobilitzant de forma integrada coneixements, procediments i actituds per resoldre la situació amb eficàcia, s'evidencia que és difícil trobar actuacions òptimes en cada situació i que depenen de la forma que les persones tenen de considerar o avaluar les actuacions.

Així doncs, a manera de síntesi, es concreta que el terme "competència" indica la manera en que quelcom actua en situacions concretes per realitzar les tasques de forma excel·lent. Per aquest motiu, les competències tenen implícit l'element contextual, referit al moment d'aplicar els sabers a les tasques que les persones han d'exercir. En cada situació influeixen molts factors (la predisposició, els coneixements previs, l'estat psicofísic de la persona en el moment, els interessos...), de manera que es pot afirmar que les persones no són competents en si mateixes sinó que en cada situació mostren un major o menor grau de competència per resoldre-la de forma eficaç.

## **1.2. Antecedents de les competències**

El naixement del concepte de competència, a nivell oficial, el podem trobar al març de 2000 quan el Consell Europeu de Lisboa (European Council, 2000) va marcar un nou objectiu estratègic per a la Unió Europea:

"Arribar a ser l'economia, basada en el coneixement, més competitiva i dinàmica del món, capaç de tenir un creixement econòmic sostenible amb més i millors treballs i amb una major cohesió social".

Per aconseguir això, els mandatariis, en termes d'educació, dels països assistents, es plantegen que els sistemes d'educació i formació s'han d'adaptar a les demandes de la societat del coneixement i a la necessitat de millorar el nivell i la qualitat del treball. Un dels components bàsics d'aquesta proposta és la promoció de destreses clau: en concret, el Consell Europeu de Lisboa de l'any 2000 (European Council, 2000) va fer una crida als Estats Membres del Consell i a la Comissió perquè establissin un marc europeu que definís "les noves destreses" proporcionades per

mitjà d'un aprenentatge al llarg de la vida. Aquest marc hauria d'incloure les Tecnologies de la Informació i la Comunicació, la cultura tecnològica, les llengües estrangeres, l'esperit emprenedor i les habilitats socials.

Un any després, el Consell Europeu d'Estocolm (Europea Council, 2001), va adoptar l'informe "The concrete future Objectives of education and training Systems". Aquest document identificava tres objectius estratègics (de qualitat, d'accessibilitat i de flexibilitat dels sistemes d'educació i formació), desglossats en 13 objectius relacionats.

Posteriorment el Consell Europeu de Barcelona de l'any 2002 va adoptar un detallat programa de treball, els principis bàsics del qual eren la millora de la qualitat i l'accés universal a l'educació, i l'obertura a una dimensió mundial per tal d'assolir aquests objectius comuns pel 2010 (el detallat "Programa de treball pel 2010" feia referència als sistemes d'educació i formació). Aquest programa detallat de treball va augmentar la llista de destreses clau com a continuació s'indica: alfabetització i alfabetització numèrica (destreses elementals), competències clau en matemàtiques, ciència i tecnologia, TIC i ús de tecnologia, aprendre a aprendre, habilitats socials, esperit emprenedor i cultura general.

Les conclusions tretes en el Consell de Barcelona (Consell Europeu, 2002), així mateix, accentuaven la necessitat de l'acció per millorar el domini de les destreses clau. En particular, es demanava especial atenció a l'alfabetització digital i a les llengües estrangeres. Fins i tot, es considerava essencial promoure la dimensió europea en educació i la seva integració en les destreses clau de l'alumne/a pel 2004.

Seguint l'adopció del programa de treball detallat, (Cardona & Chavarría, 2003) la comissió va establir grups d'experts per treballar en una o més de les tretze àrees d'objectius. Concretament, el grup de treball de les competències va començar a treballar durant el 2002. Els objectius principals del grup de treball consistien en identificar i definir les noves destreses i quina era la millor manera d'integrar-les en el currículum, mantenir-les i aprendre-les al llarg de tota la vida.

En aquest primer informe sobre els progressos realitzats, s'introdueix un marc per a vuit competències amb els seus corresponents coneixements, destreses i actituds les quals estan relacionades amb aquests àmbits. La crida del Consell Europeu de Barcelona per a que s'intensifiqués la dimensió europea en educació, va ser reiterada en 2004 en l'informe provisional conjunt del Consell i de la comissió sobre el progrés del programa de treball "Education and Training 2010". En resposta a aquesta crida, el grup de treball va revisar el marc per tal d'afegir elements de dimensió europea als dominis apropiats de les competències.

L'informe conjunt (European Commission, 2004), inicialment de caire provisional, també feia una crida per a l'aplicació de referències i principis europeus comuns que poguessin donar suport, de manera eficaç, a les polítiques nacionals. Encara que no creen obligacions per als estats membres, sí que contribueixen al desenvolupament d'una confiança mútua entre els participants principals i encoratgen la reforma amb atenció cap els diversos aspectes d'un aprenentatge al llarg de la vida. Una d'aquestes referències és suggerida per competències que tots haurien de ser capaços d'adquirir i de les quals depèn qualsevol tipus de resultat exitós. La definició de les destreses clau va ser donada a la vegada que es duia a terme un treball substancial referent a competències en altres fòrums internacionals. El projecte de l'OCDE Definició i Selecció de Competències (Rychen, 2003) va estudiar quines serien les competències clau per a una vida pròspera i per a una societat amb bon funcionament. La competència, en aquest context, es referia a l'èxit d'un major nivell d'integració entre les capacitats i l'amplitud d'objectius socials d'un individu (European Council, 2000).

Pel que fa als plans d'estudis d'educació obligatòria, l'informe sobre competències (Eurydice, 2002) va mostrar un gran interès per competències considerades vitals per a una participació reeixida en la societat. Moltes d'aquestes competències eren definides com genèriques, independents d'una matèria i basades en objectius transversals. En el document es presenten relacionades amb una millor organització del propi aprenentatge, de les relacions socials i interpersonals i de la comunicació, i reflectien un canvi general en l'enfocament en l'ensenyament-aprenentatge.

L'estudi internacional PISA 2000 (Adams & Wu, 2002) també emfatitzava la importància de l'adquisició de competències més àmplies per aconseguir un aprenentatge exitós. A més del rendiment en lectura i matemàtiques, també avalua competències genèriques com la motivació de l'alumnat, les actituds i les habilitats per regular el propi aprenentatge.

El marc de les competències, tal com va ser demanat pel Consell de Lisboa (European Council, 2000), hauria de ser vist des d'una perspectiva d'aprenentatge al llarg de la vida, i havent estat ja adquirides per al final de l'ensenyament reglat obligatori, però també apreses, renovades i mantingudes. Finalment sorgeix la qüestió sobre si seria possible determinar un cert nivell de domini d'una competència anomenada "bàsica".

Considerant aquests reptes i tenint en compte els desenvolupaments internacionals en aquest camp, el grup de treball va definir un marc compost per vuit dominis de competències que es consideraven necessaris per a tots i totes en la societat del coneixement.

La taula 1 dona una visió general de les competències considerades necessàries per a tots en la societat del coneixement en el marc europeu (*Marco común europeo de referencia para las lenguas : aprendizaje, enseñanza, evaluación*, 2002).



### Taula 1. Visió general de les competències clau

(Les Competències clau: la formació al segle XXI: actes de la jornada del 27 de novembre de 1996, 1997)

Competència	Definició
<b>Comunicació en la llengua materna</b>	Comunicació és l'habilitat per expressar i interpretar pensaments, sentiments i fets, tant de forma oral com escrita (escoltar, parlar, llegir i escriure), i per a interactuar lingüísticament de manera apropiada en una àmplia gamma de contextos socials i culturals-educació i formació, treball, llar i oci.
<b>Comunicació en una llengua estrangera</b>	La comunicació en llengües estrangeres comparteix de forma general les principals dimensions de les destreses de comunicació en la llengua materna: està basada en l'habilitat per comprendre, expressar i interpretar pensaments, sentiments i fets, tant de forma oral com escrita (escoltar, parlar, llegir i escriure), en una gamma apropiada de contextos socials - treball, llar, oci, educació i formació - d'acord amb els desitjos i necessitats de cada un. La comunicació en llengües estrangeres també necessita habilitats com ara la mediació i l'entesa intercultural. El grau d'habilitat variarà entre les quatre dimensions, entre les diferents llengües i d'acord amb l'entorn i herència lingüística de l'individu.
<b>Competència matemàtica i competències en ciència i tecnologia</b>	L'alfabetització numèrica és l'habilitat per utilitzar la suma, resta, multiplicació, divisió i ràtio, en càlcul mental i escrit, per resoldre una sèrie de problemes en situacions quotidianes. S'emfatitza el procés més que el resultat, i l'activitat més que el coneixement. L'alfabetització científica es refereix a l'habilitat i disposició per utilitzar la totalitat dels coneixements i la metodologia emprada per explicar el món natural. La competència en tecnologia és entesa com l'enteniment i aplicació d'aquests coneixements i metodologia per tal de modificar l'entorn natural en resposta a desitjos o necessitats humanes.

<b>Competència digital</b>	Competència digital implica l'ús confiat i crític dels mitjans electrònics pel treball, l'oci i la comunicació. Aquestes competències estan relacionades amb el pensament lògic i crític, amb destreses en el maneig d'informació d'alt nivell, i amb el desenvolupament eficaç de les destreses comunicatives. En el nivell més bàsic, les destreses de TIC comprenen l'ús de tecnologies multimèdia per recuperar, avaluar, emmagatzemar, produir, presentar i intercanviar informació, i per comunicar i participar en fòrums a través d'Internet
<b>Aprendre a aprendre</b>	'Aprendre a aprendre' comprèn la disposició i habilitat per organitzar i regular el propi aprenentatge, tant individualment com en grups. Inclou l'habilitat d'organitzar el temps propi de forma efectiva, de resoldre problemes, d'adquirir, processar, avaluar i assimilar coneixements nous, i de ser capaç d'aplicar nous coneixements en una varietat de contextos - a la llar, en el treball, en l'educació i en la formació. En termes més generals, aprendre a aprendre contribueix enormement al maneig de la vida professional pròpia.
<b>Competències interpersonals i cíviques</b>	Les competències interpersonals comprenen tot tipus de comportaments que un individu ha de dominar per ser capaç de participar, de forma eficient i constructiva, en la vida social, i per poder resoldre conflictes quan sigui necessari. Les destreses interpersonals són necessàries per a que hi hagi una interacció efectiva individualitzada o en grups, i són emprades tant en l'àmbit públic com en el privat.
<b>Esperit emprenedor</b>	L'esperit emprenedor té un component actiu i un altre passiu: comprèn tant la capacitat per induir canvis com l'habilitat per acollir, donar suport i adaptar-se als canvis deguts a factors externs. L'esperit emprenedor implica ser responsable de les accions pròpies, ja siguin positives o negatives, el desenvolupament d'una visió estratègica, marcar i complir objectius i estar motivat per triomfar.

**Expressió cultural**

L'expressió cultural comprèn una apreciació de la importància de l'expressió d'idees de forma creativa en una sèrie de mitjans d'expressió, incloent la música, l'expressió corporal, la literatura i les arts plàstiques.

Les orientacions de la Unió Europea insisteixen en la necessitat de l'adquisició de les competències clau per part de la ciutadania com a condició indispensable per aconseguir que els individus assoleixin un ple desenvolupament personal, social i professional que s'ajusti a les demandes d'un món globalitzat i faci possible el desenvolupament econòmic, vinculat al coneixement.

**1.3. Evolució del terme competència**

Avui, en el món de l'educació, tothom parla de competències. Però no tots entenem el mateix sota aquesta expressió.

Com ja s'ha apuntat amb anterioritat, el terme "competència" sorgeix com a bastida organitzativa de les titulacions i assignatures que desenvoluparan en l'Espai Europeu d'Educació Superior i es poden trobar multitud de definicions sobre competències establertes en diversos documents i per diferents autors.

Una de les definicions que més s'aproxima a les dels seus orígens i també a les publicades actualment en els diferents currículums educatius, és la que varen crear Margalef García de Sotelsek, Canabal & Sierra (2010) i que definien competència com una combinació de coneixements, habilitats, actituds i valors que capaciten un titulat per afrontar, amb garanties, la resolució de problemes a la intervenció en un assumpte en un context acadèmic, professional o social determinat.

L'informe de la UNESCO "L'educació amaga un tresor" anomenat també Informe Delors (Delors, 1996) va establir els quatre pilars que haurien de sustentar l'educació per al segle XXI: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser. I els relaciona amb les competències i l'aprenentatge competencial.

A nivell europeu, el terme competència es completa amb l'adjectiu "clau", per primera vegada, en el Projecte DeSeCo (Rychen, 2003) promogut per l'OCDE en el qual es defineix el concepte "competència clau" i es procedeix a la seva categorització per tal d'establir el marc per a l'avaluació de les competències clau (keys competences).

Delgado, Rué & Martínez (2005) parlen de dimensions orientades a saber (coneixements), a saber fer (procediments o habilitats) i saber ser (actituds). Les definicions són múltiples, però totes elles es vinculen a una concepció de competència amb trets comuns.

Des de que es van implantar els currículums per competències al nostre estat, l'any 2006 amb la LOE, han aparegut diferents termes en referència a les competències: competències clau, competències bàsiques, competències transversals, competències específiques, competències pròpies...

Aquest fet ha provocat, entre el sector del professorat, confusió i un cert neguit en la seva implementació a les aules (Lleixà, 2016).

Tots aquests conceptes apareguts durant les últimes dues dècades han anat tenint diferents significats en funció de l'àmbit d'aplicació i de l'època. El terme competència ha tingut un major ús en el món empresarial i laboral on es considera com l'aptitud per realitzar amb èxit una activitat determinada. En el món educatiu ha estat utilitzat a posteriori, amb connotacions diverses en diferents èpoques, en funció del marc psicopedagògic de referència existent en cada moment. En els anys setanta del passat segle, la competència s'utilitzava des del conductisme i es posava l'èmfasi en el comportament observable. Durant els següents anys es va deixar d'utilitzar en l'àmbit curricular, tornant a aparèixer amb molta força a principis del segle XXI amb un nou significat (Pérez Gómez & Baches, 2010). En els nous models curriculars, la competència respon no tant al comportament observable, sinó a la capacitat de mobilitzar habilitats pràctiques, coneixements, motivació, valors ètics, actituds, emocions i altres components socials i de comportament amb la finalitat d'aconseguir una acció eficaç (European Commission, 2006; OCDE, 2005; Rychen & Salganik, 2006).

A l'estat espanyol, el desplegament de la Llei Orgànica d'Educació (LOE) (Educación, 2006), va portar la primera definició de competències i ho fa amb el terme competències bàsiques, entenent-les com aquelles que s'han d'adquirir al llarg de la formació, per a la pròpia realització personal, per poder desenvolupar-se en el món actual i per ser aptes per exercir una professió beneficiosa per a un mateix i per a la societat.

El terme de competències bàsiques apareix amb la LOE (Llei Orgànica d'Educació de 2006) i continua vigent en el currículum d'algunes comunitats autònomes del nostre país, en el desenvolupament de la LOMCE.

El disseny del currículum de la LOE va coincidir amb la difusió de les directrius europees sobre competències clau. La LOE va seleccionar vuit competències, en base a les establertes pel Marc Europeu, i les va anomenar bàsiques, entenent que eren les que havia de garantir el sistema educatiu i que eren la base del desenvolupament competencial de la persona. Pràcticament coincideixen amb les que estableix la LOMCE, amb algunes petites diferències terminològiques.

El terme de competències clau apareix per primera vegada en el Marc Europeu i posteriorment, en el nostre país, a la LOMCE l'any 2013. Quan apareix, en el context europeu, es refereix a aquelles competències necessàries al llarg de la vida per tenir un desenvolupament personal satisfactori, una ciutadania activa i l'accés al món laboral. La LOMCE utilitza aquesta mateixa terminologia i estableix set competències clau:

- Comunicació lingüística
- Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia
- Competència digital
- Aprendre a aprendre
- Competències socials i cíviques
- Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor

- Consciència i expressions culturals

A la LOMCE (Educación, 2014) es contemplen, doncs, les competències com a coneixement en la pràctica, un coneixement adquirit a través de la participació activa en pràctiques socials que, com a tals, es poden desenvolupar tant en el context educatiu formal, a través del currículum, com en els contextos educatius no formals i informals. Les competències, per tant, es conceptualitzen com un «saber fer» que s'aplica a una diversitat de contextos acadèmics, socials i professionals. Perquè la transferència a diferents contextos sigui possible és indispensable una comprensió del coneixement present en les competències, i la vinculació d'aquest amb les habilitats pràctiques o destreses que les integren.

L'aprenentatge per competències afavoreix els propis processos d'aprenentatge i la motivació per aprendre, a causa de la forta interrelació entre els seus components: el concepte s'aprèn de forma conjunta al procediment d'aprendre aquest concepte. S'adopta la denominació de les competències clau definides per la Unió Europea (European Commission, 2004). Es considera que:

«les competències són aquelles que totes les persones necessiten per a la seva realització i desenvolupament personal, així com per a la ciutadania activa, la inclusió social i l'ocupació».

S'identifiquen set competències essencials per al benestar de les societats europees, el creixement econòmic i la innovació, i es descriuen els coneixements, les capacitats i les actituds essencials vinculades a cadascuna d'elles.

En la LOMCE (Educación, 2014) s'estableix que el rol del docent és fonamental, ja que ha de ser capaç de dissenyar tasques o situacions d'aprenentatge que possibilitin la resolució de problemes, l'aplicació dels coneixements apresos i la promoció de l'activitat dels estudiants, és a dir, l'assoliment de les competències.

Tant la Llei Orgànica d'Educació (LOE) (Educación, 2006) com la Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa (LOMCE) (Educación, 2014) estan presidides per tres principis bàsics (Pérez Pueyo & Casanova Vega, 2009), a través dels quals s'han de buscar les finalitats de l'educació i que són: proporcionar una educació de qualitat a tots els ciutadans, potenciar la col·laboració entre tots els sectors implicats en l'educació i aconseguir la convergència en matèria d'educació amb els objectius en educació de la Unió Europea.

Moya Otero & Luengo Horcajo (2011) estableixen que les competències permeten ser un tipus d'aprenentatge caracteritzat per la forma en què qualsevol persona aconsegueix combinar les seves múltiples recursos personals per aconseguir una resposta satisfactòria a una tasca plantejada en un context definit.

Díez Gutiérrez et al. (2000) estableixen que una competència clau és quelcom essencial o important, i Lleixà (2008) equipara el terme "clau" amb el de "claus".

Les competències són, segons Armas Hernández & Moya Otero (2010), un tipus d'aprenentatge caracteritzat per la forma en què qualsevol persona aconsegueix combinar els seus múltiples recursos personals per aconseguir una resposta satisfactòria a una tasca plantejada en un context definit.

O com les defineix Lleixà (2007), que anomena clau o claus, "a tot allò que en la seva formació ha d'adquirir el jovent per a la seva realització personal, per desenvolupar-se en el món actual i per ser aptes per desenvolupar-se a nivell professional i a la societat". Per aquest desenvolupament integral de la persona, el marc educatiu actual, requereix de la relació entre les noves Competències clau i les Capacitats".

Els Reials Decrets que regulen el currículum bàsic de l'Educació Primària, de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat, després de la modificació de l'organització i elements curriculars d'aquests ensenyaments realitzada per la Llei Orgànica 8/2013 (Educación, 2014), de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa, segueixen les orientacions de la Unió Europea.

Aquests insisteixen en la necessitat de l'adquisició de les competències per part dels alumnes com a condició indispensable per aconseguir que els individus assoleixin un ple desenvolupament personal, social i professional que s'ajusti a les demandes d'un món globalitzat i faci possible el desenvolupament econòmic, vinculat al coneixement.

Les competències específiques o pròpies són aquelles formulades en una determinada matèria i estan definides en funció de la lògica de la mateixa. En el currículum de la LOMCE per a l'ensenyament primari s'estableix:

"L'assignatura de l'Educació Física té com a finalitat principal desenvolupar en les persones la seva competència motriu, entesa aquesta com la integració dels coneixements, els procediments, les actituds i els sentiments vinculats fonamentalment a la conducta motora" (*Real Decreto 126/2014, Sec. I, p. 19406*).

Per a l'ensenyament secundari, el text és pràcticament igual.

Les competències transversals són aquelles que s'adquireixen des de les diferents disciplines. No obstant, cal destacar la redundància en el propi terme ja que el mateix concepte de competència inclou el requisit de la transversalitat en la seva definició (Lleixà & Sebastiani, 2016).

Aquest terme s'utilitza més en l'entorn universitari en el qual els aprenentatges propis de cada matèria tenen més pes en el desenvolupament dels programes de les diferents titulacions. El treball en equip, el lideratge i la comunicació verbal són competències transversals en les titulacions universitàries.

Es considera que les competències són aquelles que totes les persones necessiten per a la seva realització i desenvolupament personal, així com per a la ciutadania activa, la inclusió social i l'ocupació. A Espanya s'incorporen al sistema educatiu no universitari les competències amb la mateixa denominació.

En aquest sentit, les noves competències suggereixen pocs canvis en relació a les Competències Bàsiques establertes en lleis educatives anteriors, però, pretenen harmonitzar-se amb les nomenclatures i definicions de les directrius Europees.



Com ha quedat reflectit, a totes les definicions proporcionades per diferents organismes, institucions, lleis, decrets i autors es recull la necessitat de “demostrar la competència” en contacte amb contextos i escenaris “reals i rellevants”. Així, Perrenoud (1998) parla de mobilitzar els coneixements; Marchesi et al., (1975), d’adquirir els coneixements adquirits en diverses situacions; Monereo & Badia (2005), de posseir un coneixement funcional no inert, utilitzable i reutilitzable; i Coll, Rochera Villarch, Mayordomo Saiz, & Naranjo Llanos (2007), d’activar i utilitzar els coneixements rellevants per afrontar determinades situacions i problemes.

L’objectiu final és aconseguir que l’alumnat, en finalitzar l’ensenyament obligatori, sigui capaç d’assolir la seva realització personal, la inclusió social, exercir la ciutadania activa, fer front a la vida adulta i desenvolupar un aprenentatge permanent, és a dir, un aprenentatge bàsic i clau.

Fent una síntesi de les definicions anteriors, s’extreu que les competències tenen les següents característiques (Blázquez & Sebastiani, 2009):

1. Proporcionen la capacitat de saber fer, és a dir, d’aplicar els coneixements als problemes de la vida professional i personal. Inclouen una combinació de saber, habilitats i actituds.
2. Poden ser adquirides en tot tipus de contextos: a l’escola, a casa i a àmbits extraescolars.
3. Les competències, a diferència dels continguts específics, són multifuncionals, ja que permeten la realització i el desenvolupament personal al llarg de la vida, la inclusió i la participació com a ciutadans actius i l’accés a un lloc de treball en el mercat laboral.
4. Tenen un caràcter integrador, unint els coneixements, els procediments i les actituds (saber, saber fer, saber ser i saber estar).
5. Permeten integrar i relacionar els aprenentatges amb diferents tipus de continguts, utilitzar-los de manera efectiva i aplicar-los en diferents situacions i contextos (aplicabilitat i transferència).
6. Són dinàmiques, s’han d’aprendre, renovar i mantenir a llarg de tota la vida.
7. Constitueixen la base dels aprenentatges bàsics posteriors.

Tal i com estableix Lleixà (2016), el terme competències clau s'ha utilitzat, sobretot, en el context europeu i es refereix a aquelles competències necessàries al llarg de la vida per tenir un desenvolupament personal satisfactori, una ciutadania activa i l'accés a l'ocupació. La LOMCE utilitza aquesta mateixa terminologia, adaptant-se així a la proposta europea.

No ens trobem davant d'un nou currículum, però sí d'una nova manera d'interpretar què és el que s'ha d'aprendre, perquè cal aprendre-ho i per a què.



## CAPÍTOL 2: LES COMPETÈNCIES EN EL MÓN EDUCATIU

El segon capítol se centra en les competències en el món escolar, com s'entenen i s'estan implementant en els centres educatius. Per poder fer un discerniment acurat d'aquests aspectes, s'ha seqüenciat aquest capítol en tres blocs. En un primer bloc es realitza una exposició teòrica en referència al recorregut històric que han realitzat les competències en l'àmbit de l'educació. En un segon bloc, es descriu el procés seguit a nivell institucional per implementar les competències a les escoles i quina és la situació actual. Finalment, en un tercer bloc, es reflexiona sobre les creences del professorat en referència a la incorporació de les competències als centres educatius i les vivències que el nou paradigma educatiu està comportant.

El propòsit d'aquest capítol és oferir una visió transversal del que està suposant la implementació de les competències en l'àmbit educatiu.

### 2.1. Les competències a l'educació

En les últimes dècades, el terme competència ha envaït tots els àmbits de l'educació obligatòria. En aquest sentit, un gran nombre de pedagogs ha reflexionat i reflexiona sobre les aportacions de les competències a l'escola.

Fent un exercici de retrospecció en el temps, ja des de mitjans del segle XX, s'observa l'existència de referents que avalaven la necessitat d'incorporar les competències en l'àmbit de l'educació:

- L'article 26.2 de la Declaració Universal dels Drets Humans proclamada per l'Assemblea General de les Nacions Unides (Castiella, Leonart & Amsélem, 1978), declara que l'educació ha de tendir al ple desenvolupament de la personalitat humana i al reforç del respecte dels drets humans i de les llibertats fonamentals. Ha d'afavorir la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i tots els grups socials o religiosos, i la difusió de les activitats de les Nacions Unides per el manteniment de la pau.

- A l'article 27.2 de la Constitució Espanyola (Espanya, 1978) s'estableix que l'educació té per objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i llibertats fonamentals.
- L'article 29 de la Convenció sobre els Drets del Nen (*Convención sobre los derechos del niño : 20 de noviembre de 1989*, 2006) estableix que una de les finalitats de l'educació és preparar el nen per assumir una vida responsable en una societat lliure, amb esperit de comprensió, pau, tolerància, igualtat de sexes i amistat entre tots els pobles, grups ètnics, nacionals i religiosos i persones d'origen indígena.
- A l'informe de la UNESCO presidida per Delors (1996) s'afirma que la finalitat de l'educació és el ple desenvolupament de l'ésser humà en la seva dimensió social i el mateix autor en «L'educació o la utopia necessària» afirma que l'educació té la missió de permetre, a tots sense excepció, fer fructificar els seus talents i totes les seves capacitats de creació, aspecte que implica que cadascun pugui responsabilitzar-se per si mateix i realitzar el seu propi projecte personal.
- En el Fòrum Mundial sobre l'Educació de Dakar (2000) es va insistir en que tots els nens, joves i adults tenen dret a una educació que afavoreixi aprendre a assimilar conceptes, a fer, a viure amb els demés i a ser. Una educació orientada a explotar els talents i les capacitats de cada persona i desenvolupar la personalitat de l'educand, amb objecte que millori la seva vida i transformi la societat.
- Arias Robles (2002) exposa que, des de l'àmbit educatiu i des del desenvolupament d'un nou currículum escolar, s'han de potenciar les capacitats dels nens i nenes per comprendre la realitat, i transformar les relacions de les persones amb les noves sensibilitats interculturals, mediambientals, solidàries i igualitàries. Es tracta d'aconseguir una educació transformadora i compromesa. Una educació per a la Ciutadania Global.

Revisant les declaracions de les diferents instàncies internacionals, es visualitza, com de forma explícita durant més de mig segle, s'insta als poders públics a que promoguin les accions corresponents per garantir l'educació en totes les seves capacitats, emfatitzant en aquelles relacionades amb els valors i principis ètics fonamentals.

Així, seguint aquesta idea i amb la finalitat de reflectir el fet que les competències han d'ensenyar-se des de l'escola, primer s'ha de definir quina és la finalitat de l'educació en el Segle XXI.

El final del segle XX va donar pas d'una societat industrial a una societat de la informació. Aquest canvi va implicar enormes transformacions en l'àmbit econòmic, però especialment en l'àmbit social; cal destacar com el desenvolupament vertiginós de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) va influenciar i influència en els espais de les nostres vides, des de la producció industrial fins a les pràctiques quotidianes.

Durant el Segle XXI, encara s'ha desenvolupat més el món mediàtic en què estem immersos i el fet de disposar de tants coneixements a l'abast, ha generat que les polítiques europees defensin i generin un canvi de paradigma educatiu que postuli l'assoliment d'una societat de la informació per a tots i totes.

Avui, les Tecnologies de la Informació i la Comunicació posen tota aquesta informació i molta més a l'abast de tothom i fan que, entre altres factors, l'educació es trobi davant d'una nova realitat. L'alumnat no necessita que se li transmetin continguts sinó recursos i estratègies per gestionar, seleccionar i analitzar críticament els enormes volums d'informació i així poder obtenir coneixements.

En aquest context, tenir un esperit crític o ser capaç de reflexionar i d'establir uns criteris inequívocs per argumentar i actuar esdevenen avui eines més importants que la capacitat d'emmagatzemar moltes dades. És per tot això que el sistema escolar es troba amb el compromís i l'obligació d'oferir a l'alumnat formes d'organització i mètodes d'ensenyament per a que els nostres nens i nenes puguin adquirir els coneixements i habilitats que necessiten per a la vida.

D'acord amb la finalitat d'aconseguir una societat de la informació per a totes les persones, resulta imprescindible que tothom desenvolupi al màxim les seves capacitats; per aquesta raó, l'escola ha de fixar l'objectiu en potenciar al màxim l'aprenentatge, que l'alumnat participi contínuament en activitats formatives i que s'aprofiti al màxim el temps que s'hi dedica. L'escola ha de proposar processos d'ensenyament-aprenentatge que estiguin en sintonia amb les particularitats del context en el qual es duren a terme.

Les demandes de la societat actual passen per un canvi d'orientació en la concepció de l'aprenentatge i és l'enfocament per competències. Però cal tenir present que aprendre a ser competent requereix de la col·laboració de tots els agents formatius, família i escola, en un llarg procés d'interacció que abasta tota la vida (Guasch Pascual, 2008) doncs els problemes als quals s'enfronten les persones, evolucionen a la mateixa vegada que els escenaris socials que envolten els seus interessos en cada moment.

Segons Blázquez & Sebastiani (2009) l'enfocament per competències ha tingut la principal tasca de proposar un model educatiu que superi el tradicional enfocament propedèutic i atorgui una dimensió contextual i situada a l'aprenentatge escolar.

El canvi d'enfocament educatiu s'ha produït fonamentalment per la influència que han exercit dos factors sobre el model tradicional. El primer lloc, perquè els coneixements es generen, transformen i s'esgoten a gran velocitat i queden obsolets d'immediat i, per tant, ha calgut un replantejament del coneixement i de la forma en que es presenta a l'alumnat; i en segon lloc, perquè la quantitat i varietat de coneixements curriculars necessaris superen les possibilitats de l'escola i, per tant, ha calgut realitzar una selecció de continguts que atengui les necessitats socials i garanteixi la interacció eficaç amb la realitat.

Inicialment amb la LOE (2006) i actualment amb la LOMCE (2013) es proposen nous enfocaments en l'aprenentatge i en l'avaluació, que han suposat un important canvi en les tasques que han de resoldre els alumnes i en els plantejaments metodològics innovadors per tal de ser competencials.

Així, la finalitat de l'educació primària és la de proporcionar a tots els nens i nenes una educació que permeti refermar el seu desenvolupament personal i el seu propi benestar, adquirir les habilitats culturals relatives a l'expressió i comprensió oral, a la lectura, a l'escriptura i al càlcul, així com desenvolupar habilitats socials, hàbits de treball i estudi, el sentit artístic, la creativitat i l'afectivitat (Espanya, 2006: art. 2). Aquesta pretén assentar les bases de l'individu des de les capacitats que el desenvolupen de manera integral, permetent l'assoliment de les competències que posteriorment es consolidaran.

La finalitat de l'Educació Secundària Obligatòria és, igualment, aconseguir que els alumnes i les alumnes adquireixin els elements bàsics de la cultura, especialment en els aspectes humanístic, artístic, científic i tecnològic; desenvolupar i consolidar hàbits d'estudi i de treball; preparar-los per la seva incorporació a estudis posteriors i per a la seva inserció laboral i formar-los per a l'exercici dels seus drets i obligacions en la vida com a ciutadans (Educación, 2006).

En definitiva, s'ha d'aconseguir alumnat competent capaç de transferir els aprenentatges d'aula a qualsevol situació de la vida quotidiana i, per això, les institucions educatives han de posar els mitjans per a que en els 10 anys que dura l'ensenyament obligatori, els nens i nenes i els nois i les noies participin d'aprenentatges en els quals apliquin els sabers a diferents entorns i sàpiguen seleccionar les estratègies més adients a cada situació (Gallardo, 2015).

Lleixà (2008) planteja que l'escola ha de proporcionar tot allò que permetrà als joves realitzar-se personalment, desenvolupar-se en el món actual i ser aptes per exercir una ocupació que alhora sigui beneficiosa per a la societat.

## **2.2. Implementació de les competències a les aules**

L'OCDE en el Projecte DeSeCo (Rychen, 2003) va definir el concepte competència com la capacitat de respondre a demandes complexes i dur a terme tasques diverses de forma adequada.



La competència suposa una combinació d'habilitats pràctiques, coneixements, motivació, valors ètics, actituds, emocions, i altres components socials i de comportament que es mobilitzen conjuntament per aconseguir una acció eficaç. Es contemplen, doncs, com a coneixement a la pràctica, és a dir, un coneixement adquirit a través de la participació activa en pràctiques socials i, com a tals, es poden desenvolupar tant en el context educatiu formal, a través del currículum, com en els no formals i informals.

Les competències, per tant, es conceptualitzen com un "saber fer" que s'aplica a una diversitat de contextos acadèmics, socials i professionals. Perquè la transferència a diferents contextos sigui possible és indispensable una comprensió del coneixement present en les competències i la vinculació d'aquest amb les habilitats pràctiques o destreses que les integren.

Atès que l'aprenentatge basat en competències es caracteritza per la seva transversalitat, el seu dinamisme i el seu caràcter integral, el procés d'ensenyament-aprenentatge competencial s'ha d'abordar des de totes les àrees de coneixement i per part de les diverses instàncies que conformen la comunitat educativa, tant en els àmbits formals com en els no formals i informals. El seu dinamisme es reflecteix en el fet que les competències no s'adquireixen en un determinat moment i romanen inalterables, sinó que impliquen un procés de desenvolupament mitjançant el qual els individus van adquirint majors nivells d'acompliment en l'ús de les mateixes.

Des de la publicació de la Llei Orgànica d'Educació (2003) i l'aparició de les competències en el currículum, els professors i els centres educatius van començar l'aventura d'aprendre a aprendre per aconseguir el seu assoliment. Amb el pas del temps i d'altres lleis educatives, el desconcert inicial s'ha anat transformant en interès per conèixer quines metodologies contribueixen, de manera òptima, al seu desenvolupament i quines característiques han de tenir les propostes per ser el més competencials possibles. L'ensenyament obligatori es converteix així en l'escenari idoni per a que els estudiants aprenguin a ser i actuar de manera autònoma, a pensar i comunicar, a descobrir i tenir iniciativa i a saber conviure i habitar el món.

La construcció de competències es realitza mitjançant la mobilització de coneixements, en temps real, en una determinada acció, així com mitjançant la mobilització de diversos recursos cognitius en accions complexes. Seguint aquest postulat, per elaborar programes dirigits al desenvolupament de competències, es fa necessari dissenyar situacions problemàtiques a partir de diverses pràctiques socials habituals (Gallardo, 2016).

A més, aquest aprenentatge implica una formació integral de les persones que, en acabar l'etapa acadèmica, han de poder transferir aquells coneixements adquirits a les noves instàncies que apareguin en l'opció de vida que triïn. Així, podran reorganitzar el seu pensament i adquirir nous coneixements, millorar les seves actuacions i descobrir noves formes d'acció i noves habilitats que els permetin executar eficientment les tasques, afavorint un aprenentatge al llarg de tota la vida (Perrenoud, 1998).

La implementació d'un aprenentatge competencial implica una redefinició de l'objecte d'estudi de l'escola. El que s'ha d'ensenyar no és un conjunt de continguts organitzats en funció de la lògica d'unes disciplines acadèmiques, sinó estratègies d'aprenentatge que permetin a l'alumnat donar respostes satisfactòries a les situacions reals i complexes que se li presenten.

Acceptant que les persones construeixen la seva personalitat a partir de les experiències generades per les diferents vies educatives (educació formal, informal i no formal) s'arriba a la conclusió que els governs han de ser els organismes que prenguin les mesures necessàries per a que els agents educatius promoguin experiències educatives coherents que incideixin en el ple desenvolupament de la personalitat. Cal tenir en compte que, malgrat algunes responsabilitats són compartides, cadascun dels agents educatius posseeix atribucions de les quals són els únics responsables segons les possibilitats i limitacions de l'educació formal.

La irrupció d'un ensenyament basat en el desenvolupament de competències ve motivat per l'entrada en crisi d'almenys tres factors (Perrenoud, 1998), que exposem a continuació.

En primer lloc, els canvis en una educació que, a partir de la necessitat de convergència europea, s'està replantejant la seva estructura i els seus continguts configurant-los al voltant de les competències. L'entrada de les competències a la universitat és un fet i, en conseqüència, el sistema escolar no pot quedar al marge d'aquests canvis.

En segon lloc, la pressió social sobre la necessària funcionalitat dels aprenentatges ha forçat la introducció de les competències. La constatació de la incapacitat de bona part de la ciutadania escolaritzada per saber utilitzar els coneixements teòrics apresos en situacions o problemes reals, professionals o quotidians, està incidint en la necessitat de revisar el caràcter dels aprenentatges.

En tercer lloc, la funció social de l'ensenyament. Com argumenta Perrenoud (1998), una escola amb caràcter propedèutic i selectiu fomenta la reproducció de les desigualtats socials ja que una escola amb aquestes característiques només ensenya les competències necessàries als que desenvoluparan el seu futur en un context universitari; queden exclosos tots i totes els que optin per altres alternatives als quals la majoria de competències apreses no els seran útils i no hauran adquirit aquelles necessàries per desenvolupar-se en l'àmbit del mercat laboral o la formació professional.

Davant aquesta evidència, neix la necessitat social d'un ensenyament per a tothom, que formi en totes les capacitats de l'ésser humà i amb la finalitat de poder donar resposta als problemes que depara la vida.

Amb aquesta idea, l'escola ha de vetllar per la formació integral de la persona com a funció, en lloc de la funció propedèutica. Un ensenyament que compleixi una funció orientadora que faciliti a cada alumne/a els mitjans per a que puguin desenvolupar-se segons les seves possibilitats en tots els àmbits de la vida, és a dir, que formi en totes les competències imprescindibles per al desenvolupament personal, interpersonal, social i professional (Zabala, 2009).

Llegint a Dewey (Dewey, Tarrés & Carbonell, 1985), Decroly (Decroly & Boon, 1968), Claparède (Claparède & González-Agàpito, 1991), Freire (Freire, 1978), Freinet (Freinet, 1972), i Montessori (Montessori, 1973), entre molts altres, s'aprecia com les novedoses idees al voltant de les competències foren exposades i portades a la pràctica per nombrosos docents ja a moltes escoles al llarg del segle XX.

Reprenent la història, ens adonem que per disposar dels constructes bàsics sobre l'ensenyament basat en competències s'ha de recuperar la tradició de col·lectius de mestres que ja defensaven aquest tipus d'ensenyament i les idees dels quals han adquirit un estatus oficial en ser compartides en l'actualitat per totes les instàncies internacionals amb competències a nivell educatiu.

La funció de l'escola ha de consistir en la formació integral de la persona, per a que sigui capaç de donar resposta als problemes que la vida li depararà, tal i com planteja l'informe Delors que identifica els quatre pilars fonamentals per aconseguir aquesta finalitat: saber conèixer, saber fer, saber ser i saber conviure.

Zabala (2009) exposa que la introducció en l'ensenyament de les competències es manifesta en tres nivells d'exigència, cadascun amb diferents graus de revisió dels currículums tradicionals:

El primer grau d'aplicació del terme de competències en l'ensenyament és la conversió a competències dels continguts tradicionals. En aquest cas, no existeixen canvis en els continguts i el que es planteja és un aprenentatge d'aquests continguts des d'una vessant funcional, és a dir, que l'alumne/a sàpiga utilitzar-los en contextos variats. Aquest canvi implica un reajustament en l'estructura organitzativa de l'escola, una major dedicació d'hores, la formació del professorat i unes dinàmiques d'aula allunyades de l'ensenyament de caràcter transmissor.

El segon grau d'aplicació del terme de competències en l'ensenyament és el que prové de la necessitat de formació professionalitzadora, de manera que els coneixements acadèmics es converteixen en insuficients ja que no inclouen els coneixements teòrics ni les habilitats generals de les professions. Es fa necessari un aprenentatge de competències relacionades amb el saber fer i el saber emprendre, així com amb el treball col·laboratiu i en equip, fonamentals en el àmbit professional.

El tercer grau d'aplicació, i el nivell més alt d'exigència per al sistema escolar, correspon a un ensenyament que orienti les seves finalitats cap a la formació integral de les persones. Això implica que, al saber i al saber fer, s'afegeixen el saber ser i el saber conviure. En conseqüència, la introducció de les competències a l'ensenyament és el resultat de la demanda de donar resposta a les necessitats reals d'intervenció de la persona en tots els àmbits de la seva vida, fet que exigeix una transformació radical de l'escola.

La incorporació de la noció de "competència" en el debat educatiu revifa una discussió tradicional; un debat, com ja va plantejar Michel de Montaigne (Llinàs Begon & Montaigne, 2001) que va bandejar les doctrines massa rígides i les certes cegues, exposant, des del seu punt de vista, que les competències fixen els continguts bàsics.

Actualment hi ha dues visions contraposades. Per a unes persones, ensenyar vol dir recórrer el camp més ampli possible de coneixements, principalment conceptuals, sense preocupar-se gaire de la seva mobilització davant situacions complexes.

Els exercicis d'aplicació —de vegades força estereotipats i que acostumen a presentar-se només al final de les explicacions— s'entenen, des d'aquesta òptica, com a exemplificacions justificades per consolidar els conceptes teòrics. Aquesta concepció de l'educació pressuposa que la construcció de les competències és una qüestió que no correspon a l'educació, sinó més aviat a la formació professional, al món del treball, a la vida quotidiana: en qualsevol cas no a l'escola.

Per a altres persones, en canvi, ensenyar no és tant una qüestió de la quantitat de coneixements com de la seva qualitat. Els qui pensen d'aquesta manera estan disposats a limitar, tant com calgui, la quantitat de coneixements ensenyats per concentrar-se en exercitar de forma intensiva la seva mobilització davant de problemes pròxims que ens pot plantejar la vida quotidiana. En aquest cas, els problemes van primer que les explicacions i els conceptes: si cal determinat concepte és, justament, per resoldre un problema.

Precisament, una de les finalitats que estableix el nou currículum, és la d'aconseguir que els nois i noies adquireixin les eines per entendre el món en el que viuen i, en conseqüència, siguin capaços d'intervenir activament i críticament en aquesta societat tan diversa i en continu canvi, tot assolint les competències establertes.

En el currículum actual català per a l'etapa de Primària (Decret 119 d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, 2015) s'entén per competència la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, implicant la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació.

El currículum contempla dos tipus de competències: unes són més transversals, essent la base del coneixement i del desenvolupament personal, entre les quals hi trobem les comunicatives, per comprendre i expressar la realitat, les metodològiques, que activen l'aprenentatge, i les relatives al desenvolupament personal; i unes altres, més específiques, relacionades amb la cultura i la visió del món, que faran que les accions siguin reflexives, crítiques i adequades.

Segons Almor (2001) per contribuir, de forma òptima a les competències, es requereixen quatre canvis fonamentals a les aules.

En primer lloc, deixar de considerar secundaris els aspectes pragmàtics del coneixement: la universitat encara continua fingint que la majoria dels seus estudiants es dedicarà a la investigació, és a dir, a una ocupació on la producció i l'ordenació metòdica del coneixement passa per davant de la seva aplicació pràctica immediata. L'enfocament competencial implica construir una relació amb el saber menys presonera d'aquesta jerarquia que situa al lloc més alt el saber acadèmic pur i aïllat de la quotidianitat i, molt per sota d'ell, els sabers sense nom nascuts de l'experiència.

En segon lloc, acceptar el desordre i el caràcter fragmentari dels sabers per fer front als diversos problemes que ens proposa la realitat: respecte de qualsevol situació concreta, sempre és possible reconstruir, pas a pas, la "pilota teòrica".

Quan un professor o professora respon a una pregunta, està sempre temptat d'anticipar-se i respondre, abans d'hora, a totes les preguntes que encara no li han fet: i això transforma la seva pregunta en un curs magistral. Treballar en la construcció de competències és acceptar donar a cada resposta el mínim requerit, tot sabent que la resta vindrà en una altra ocasió, de manera certament inconnexa, però d'acord amb una necessitat real.

En tercer lloc, renunciar a voler dominar l'organització dels coneixements en la ment de l'alumnat: el professorat ha esmerçat temps i esforços per dominar allò que ensenya. Més enllà dels continguts, els sabers han trobat una organització que, de mica en mica, li ha anat semblant evident i que és subjacent a l'estructura del seu curs magistral. I té l'esperança que el seu alumnat no només domini els components, sinó també que sigui capaç de restituir l'estructura sencera.

En l'enfocament competencial, en canvi, és el problema real que es vol resoldre allò que organitza els coneixements, i no pas els discurs teòric. S'esvaeix, d'aquesta manera, una part de la ciència del magisteri. I no queda, doncs, més remei que cercar altres models de satisfacció personal: tal vegada, en lloc de la figura del magisteri, caldria pensar en la figura de l'entrenador, la mestria del qual no consisteix a exposar sabers de forma discursiva, sinó suggerir o fer que es treballin els vincles entre els sabers i les situacions concretes.

En quart lloc, tenir una pràctica personal de l'ús dels sabers en contextos d'acció reals: un professor o professora de ciències que no participa en cap projecte de recerca, bé sigui pedagògica o bé científica, o d'aplicació tecnològica dels seus coneixements, que per no fer no fa ni bricolatge, té alguna possibilitat de fer-se una idea realista del funcionament dels sabers en contextos d'acció?

Un professor o professora de llengua catalana o de llengua castellana, o un professor de qualsevol matèria, que no s'escriu amb ningú, que no publica mai res, que no participa en cap debat, que no intervé en públic enlloc llevat de la seva aula, té una imatge realista d'allò que vol dir parlar i escriure?

Ens podem imaginar un entrenador esportiu o un mestre de ball o de música que només faci discursos teòrics sense cap pràctica real?

Ens podem imaginar un cirurgià que mai no hagi entrat en un quiròfan?

Aquests interrogants tenen una resposta que ens pot ajudar a reflexionar sobre les competències: per ensenyar coneixements, n'hi ha prou amb saber algunes coses; per formar en competències, cal que els formadors i les formadores les tinguin assolides.

Els quatre canvis plantejats són suficientment rellevants perquè tots els agents implicats continuem reflexionant sobre la importància d'una educació que tingui en compte les competències del nostre alumnat, a fi que aquest aprengui a desenvolupar-se amb èxit en situacions complexes de la vida quotidiana i pugui continuar aprenent al llarg de la seva vida.

Segons diferents autors (González, 2011; Lleixà & Sebastiani, 2016; Parera, 2012; Rodríguez Moneo & González Briones, 2013), la implementació de les competències a l'aula, requereix d'orientacions per a la intervenció del professorat. Un primer pas implica la realització d'una anàlisi prèvia sobre quins són els components de les competències generals, és a dir, les habilitats, actituds i coneixements que són necessaris dominar, exercir i conèixer per aconseguir ser capaços d'actuar competentment, i que des del punt de vista de la planificació educativa correspondran als continguts d'aprenentatge. Aquesta identificació permetrà determinar les competències relacionades directament amb els continguts d'aprenentatge.

Un segon pas és establir per a cada competència els diversos indicadors d'assoliment que permetin identificar el grau de competència adquirit sobre cadascun dels continguts que la constitueixen. Els indicadors d'assoliment són el reflex de la competència ja que aquesta és la que dóna significat a l'aprenentatge dels diferents continguts seleccionats.

Un tercer pas, i amb la finalitat d'assolir les competències, és respondre a les següents qüestions (Zabala, 2009):

- Què és necessari saber? (coneixements conceptuals)
- Què s'ha de saber fer? (habilitats o continguts procedimentals)



➤ Com s'ha de ser? (actituds o continguts actitudinals)

Així és necessari la realització d'un exhaustiu procés d'anàlisi de les competències generals i específiques i relacionar-les amb els continguts.

La concreció curricular a la Llei Orgànica d'Educació (Educación, 2006) en el capítol II, determina l'autonomia dels centres per a l'aplicació dels ensenyaments mínims en els diferents contextos educatius. D'aquesta manera, després de l'elaboració, per part del Govern, dels Reials Decrets d'Ensenyaments Mínims de les diferents etapes educatives són els diferents estaments implicats (administracions educatives, equips docents, professors ...) els que duen a terme les concrecions curriculars per a cada àmbit o nivell.

Així, el currículum oficial establert en els Reials Decrets és modificat, en major o menor grau amb l'autonomia que els confereix en matèria educativa, per a cada comunitat autònoma i estableixen els decrets llei.

Establerts els plans d'estudi en cada comunitat, es concreten, a partir de l'anàlisi del context, l'adequació dels objectius generals de cada etapa segons les peculiaritats de l'entorn i de l'alumnat plasmant en el Projecte Educatiu de Centre. A més, en aquest s'inclouran les Programacions Didàctiques de cada cicle a Primària i de cada nivell per a les seves corresponents matèries a Secundària. En el Projecte Educatiu de Centre és on es concreten les competències.

Les programacions didàctiques presenten les competències seqüenciades i, a través de les àrees, es concreta la seva contribució de manera intencional i s'expressa en funció de la seqüenciació establerta en el Projecte Educatiu de Centre.

En referència a un curs concret, en les Programacions d'Aula s'estableix l'organització i distribució de les Unitats Didàctiques per a cada curs, i en elles s'identifiquen les activitats, accions i actuacions concretes que contribuiran a l'assoliment de les competències prèviament establertes.

Les programacions d'aula tenen el seu origen l'any 1992 (MEC, 1992, p. 87) que es van definir com "l'instrument en mans del professor d'aula per establir les decisions sobre els diferents components curriculars, en l'àmbit de l'aula, per tal de planificar els processos d'ensenyament i aprenentatge que es realitzen durant un curs". D'això es desprèn que les realitzarà cada professor establint les unitats didàctiques per a cada curs escolar.

La concreció de les competències en cadascuna de les etapes es porta a terme a través dels objectius de cada etapa i de cada àrea, delimitant els aspectes de cada competència, la profunditat i la forma en què es treballarà en cada centre. Els equips de cicle en l'etapa de Primària i dels Departaments didàctics en l'etapa Secundària, són els encarregats de desglossar i seqüenciar cada competència en funció de les característiques psicopedagògiques de l'alumnat i del context.

Segons Escamilla (2008) el procés de "programació de competències ha d'estar regulat pels següents principis:

- Recerca de consens al voltant del concepte i les característiques de base de les competències en les seves diferents accepcions i tipologies.
- Identificació de marcs d'acord respecte al paper que les àrees i matèries exerciran en la seva posada en pràctica.
- Esforç i determinació per buscar diàleg i equilibri entre la forma que adopten i l'essència del que persegueixen. Respecte a la forma, es requerirà delimitar millor els territoris conceptuals de capacitat, habilitat, i destresa, i com transmetre'ls en projectes de centre i d'aula. Pel que fa a l'essència, hem de considerar que aquesta forma és un mitjà per aconseguir un fi, la forma no pot desvirtuar ni distreure respecte al seu propòsit essencial: contribuir a un desenvolupament equilibrat. En definitiva, es tracta de concedir a la tecnologia didàctica el paper que li correspon veritablement (planificar de manera clara, sistemàtica i coherent), i a la filosofia de l'educació el seu (determinar quin tipus de persona volem ajudar a formar i a quina vessant de desenvolupament contribuir).

Zabala & Arnau (2007) concreten el plantejament sobre com programar les competències a nivell de centre a través de les intencions educatives o components de treball, implícits en cada competència, i que són de diferent naturalesa jeràrquica; així per poder tractar cada competència en la seva totalitat es requereix un suport Disciplinari (components de treball que s'afronten des de cadascuna de les àrees), un suport Interdisciplinari (components de treball que s'afronten des de més d'una àrea) i un suport Metadisciplinari (components de treball que s'afronten des del conjunt de les àrees, fonamentalment a través dels projectes i de les activitats complementàries i extraescolars).

Bolívar Botía (2008) estableix que les competències s'adquireixen a través d'experiències educatives diverses, i perquè aquestes experiències siguin realment positives han de complir dos requisits: primer, que s'ordenin adequadament tots els elements (objectius, continguts...) que conformen la competència en els dissenys curriculars, i segon, que es defineixin i seleccionin les tasques adequades perquè les persones aprenguin els elements que conformen la competència.

El desenvolupament coherent de les competències implica l'aplicació d'una metodologia didàctica i uns processos avaluatius fonamentats en alguns principis bàsics de l'aprenentatge sustentats en l'adaptació reflexiva de l'ensenyament a les característiques dels alumnes, objectius i continguts a treballar i a les característiques del context concret d'actuació.

Els principis que han d'inspirar el procés d'ensenyament-aprenentatge en les situacions didàctiques (Bolívar Botía, 2008) són:

- Un procés d'ensenyament al servei del desenvolupament d'aprenentatges significatius i funcionals, en què les connexions i relacions lògiques entre els aprenentatges de les diferents àrees doti els alumnes de recursos suficients per solucionar variades situacions que se li presentin en la seva vida diària.
- Provocar situacions per al desenvolupament d'actituds i relacions positives dins de l'aula, incidint especialment en processos de treball grupals (tant de caràcter col·laboratiu com cooperatiu) que afavoreixin la socialització i la comunicació.

- Partir de les característiques psicoevolutives dels alumnes, prenent com a referència els seus coneixements previs en la construcció dels aprenentatges i la implicació activa de l'alumne en tot el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Seguint Bolívar (2008), les conseqüències o implicacions derivades de la inclusió de les competències a l'educació són:

- Mantenir les pràctiques actuals que siguin vàlides: anàlisi de concepcions prèvies, elaboració de projectes, treball en equip del professorat, relació família-centre, etc.
- Modificar algunes pràctiques: definir i seleccionar activitats que només són útils en el context acadèmic, etc.
- Incorporar algunes pràctiques noves: analitzar les tasques que el professorat proposa al seu alumnat, desenvolupar tasques compartides en el currículum formal, informal i no formal, etc.

Segons Zabala & Arnau (2007), ensenyar competències implica determinar els coneixements previs de cada alumne/a en relació als nous continguts d'aprenentatge, plantejar continguts que siguin significatius i funcionals, i pensar en propostes adequades al nivell de desenvolupament de cada alumne/a, que representin un repte abordable, és a dir, que tinguin en compte les competències actuals de l'alumnat i el facin avançar amb l'ajut necessari (que permetin crear zones de desenvolupament pròxim). Les activitats han de provocar un conflicte cognitiu i promoure l'activitat mental de l'alumnat necessària per a que estableixi relacions entre els nous continguts i les competències prèvies, han de fomentar una actitud favorable, és a dir, que siguin motivadores, han d'estimular l'autoestima i l'autoconcepte en relació amb els aprenentatges que es proposen, és a dir, que l'alumne/a senti que l'esforç li ha proporcionat aprenentatge i han d'ajudar l'alumne/a a adquirir habilitats que li permetin ser cada vegada més autònom en els seus aprenentatges.

Les competències es desenvolupen en un procés constituït per diferents fases per a les quals s'exigeix una actuació estratègica de resolució complexa. L'alumnat ha d'aprendre a intervenir en situacions de la realitat global, és a dir, en la complexitat; s'ha d'ensenyar a l'aprenent a donar resposta a problemes i situacions que en la vida real es presenten de forma complexa. Així doncs, com estableix Zabala (2009b) una actuació competent comporta no només conèixer els instruments conceptuals i les tècniques disciplinàries, sinó sobre tot ser capaç de reconèixer quins d'ells són necessaris per ser eficients en situacions complexes, a la vegada que saber com aplicar-los en funció de les característiques específiques de la situació. Aquesta actuació exigeix un pensament complex i, en conseqüència, un ensenyament dirigit a la formació per a la complexitat.

Les unitats de programació, didàctiques o temàtiques han d'estructurar els seus continguts d'aprenentatge en funció d'una realitat propera a l'alumnat i en la qual es contemplin tots els factors que intervenen en ella, una realitat presentada amb el major nombre de variables, i no simplificada, i que impliqui en l'alumnat la identificació de la informació rellevant amb la finalitat de resoldre les qüestions plantejades, la selecció de l'esquema d'actuació més apropiat i l'aplicació de l'esquema d'actuació adaptat a les característiques singulars de la situació plantejada.

Qualsevol acció competent implica un saber fer, és a dir, el domini de successives habilitats d'interpretació i comprensió de la situació objecte d'estudi en la seva complexitat i, per tant, la identificació dels problemes o qüestions que plantegen una intervenció eficaç, el reconeixement de la informació rellevant per a la resolució de les qüestions plantejades, la revisió dels diferents esquemes d'actuació apresos que poden donar resposta a cadascuna de les qüestions o problemes plantejats, l'anàlisi de la informació disponible en funció de cadascun dels esquemes, la valoració de les variables reals i la seva incidència en els esquemes apresos, i l'aplicació de l'esquema d'actuació de forma adequada i integrant els fets, conceptes, procediments i actituds que conformen la competència.

Segons Zabala & Arnau (2007) els criteris per a l'ensenyament de les habilitats prèvies o inherents a l'aplicació de les competències impliquen activitats d'ensenyament-aprenentatge que parteixin de situacions significatives i funcionals, que impliquin una visió completa de les accions que componen el saber fer en la seva complexitat, que s'ajustin al màxim a una seqüència clara, que ofereixin ajuts de diferent grau i pràctica guiada i que permetin desenvolupar un treball independent per poder demostrar la competència en el domini del contingut après.

El procés d'una acció competent implica el domini d'unes habilitats prèviament a l'aplicació estratègica de l'esquema d'actuació seleccionat. Per a l'aplicació de l'esquema d'actuació és necessari haver après els seus components i això s'aconsegueix amb activitats d'ensenyament-aprenentatge adequades a cada component. Per als continguts memorístics o mecànics, la clau és utilitzar exercicis de repetició i organitzacions significatives entre els nous coneixements i els coneixements previs, per als continguts conceptuals, és convenient usar activitats amb condicions de significativitat, per als continguts procedimentals s'aconsellen exercicis-problema i per als continguts actitudinals, el professor ha de ser un model coherent per l'alumnat, tant en l'organització de l'aula com en les relacions i pautes de comportament, i provocar situacions de reflexió i compromís.

### **2.3. Les creences del professorat i les competències**

Gimeno Sacristán (2011) corrobora algunes de les creences del professorat sobre les competències i és que l'univers semàntic del que es nodreix el discurs, en referència a les competències, representa una forma d'entendre el món de l'educació, del coneixement i del paper d'ambdós en la societat. La utilització de les competències en el discurs educatiu implica prendre una opció per una forma d'entendre els problemes, d'ordenar-los, de condicionar el que es farà i també pot ser un motiu per ocultar certs problemes i deslegitimar altres estratègies pedagògiques i polítiques que queden tapades o excloses.

És precís rastrejar l'origen de les competències per comprendre com s'ha arribat a entendre la seva identitat, sense depreciar el que de positiu pot tenir l'elaboració de competències per fer una educació de més qualitat.

L'enfocament competencial ha convertit la competència en quelcom pretendidament clarificador del què es pretén assolir i la situa en el lloc de guia dels sistemes educatius, de l'organització i de les pràctiques didàctiques.

El procés de canvi al nostre Estat, en referència a la implementació de les competències, ha estat un tant accidentat i erràtic, sense la generació d'un esquema coherent per arribar a una proposta estable de competències. El currículum no es pot estructurar al voltant de les competències del model DeSeCo, doncs manca saber com fer-ho.

Per al professorat, la competència no és un concepte precís, aspecte que dificulta la comunicació i la seva implementació. La competència la consideren un concepte holístic, l'habilitat de satisfer amb èxit les demandes d'un context o situació mobilitzant els recursos psicològics necessaris, però fent un esforç de superació dels significats del llenguatge, es pot comprovar que existeix una mancança important en la precisió del concepte també a nivell acadèmic-científic (Gimeno Sacristán, 2011).

En general, no hi ha acord respecte quines són les competències, quantes i quines són perquè no disposem d'experiència en la nostra cultura pedagògica sobre la manera de pensar i fer l'educació a nivell competencial, aspecte que comporta una visió diferent de l'educació, del paper que ha de tenir aquesta pels individus i per a la societat, i concepcions epistemològiques i valors no coincidents.

Els pedagogs també estableixen que no posseïm del capital de sabers pràctics necessari per saber com es provoca el desenvolupament de les competències, és a dir, no disposem d'un model pedagògic des del constructe de les competències per mostrar o ensenyar, més enllà de la voluntat.

Així mateix, sembla que el nou model basat en competències és discutit entre els docents, tot i els seus avals, i són precisament els professors i professores els que l'han de legitimar, proposar i/o implementar.

Cal destacar que la generació de problemes tècnics artificials poden ocultar les veritables dificultats, entre les quals destaquen la falta de definició dels aprenentatges que es volen aconseguir en termes de competències.

En general, el professorat està cansat de veure passar modes educatives sense tenir clar quines són les metodologies que afavoreixen l'èxit educatiu de l'alumnat.

En realitat, es pot afirmar que "No hi ha una metodologia pròpia per a l'ensenyament de les competències, però sí unes condicions generals sobre com han de ser les estratègies metodològiques, entre les quals cal destacar que totes han de tenir un enfocament globalitzador" (Zabala & Arnau, 2007, p. 163). Però sí que hi ha uns aspectes metodològics, a tenir en compte pel professorat, i que són facilitadors del procés d'adquisició de les competències:

- Prioritzar les seqüències didàctiques: "[...] per així encadenar les diferents tasques i activitats d'una unitat didàctica" (Zabala & Arnau, 2007, p. 168). Medina Rivilla (1987) parla de quatre models didàctics dins de l'enfocament globalitzador: intradisciplinarietat, transdisciplinarietat, transversalitat i interdisciplinarietat, sent aquest últim una peça en l'adquisició de les competències ja que permet posar l'accent en aquells aprenentatges que es consideren imprescindibles, des d'un plantejament integrador i orientat a l'aplicació dels sabers adquirits.
- "Potenciar les relacions interactives entre professorat i alumnat i entre l'alumnat: aspecte que fomenta la metacognició i l'autonomia de l'alumnat" (Zabala & Arnau, 2007, p. 173). Segons Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (1992) els alumnes aprenen l'intercanvi i transmissió d'idees i coneixements explícits en el currículum oficial, i principalment com a conseqüència de les interaccions socials en el centre i a l'aula.
- Modificar l'organització social de l'aula, els continguts, els espais, els materials i els temps: com estableix la LOE (Educación, 2006), el treball en les àrees i matèries del currículum per contribuir al desenvolupament de les competències s'ha de complementar amb diverses mesures organitzatives i funcionals, imprescindibles per al seu desenvolupament.



- Implementar els mètodes més apropiats per a l'assoliment de les competències, com són els centres d'interès, els projectes, la investigació del medi i els treballs globals (Zabala & Arnau, 2007). Dins d'aquestes línies metodològiques, resulta de gran importància el foment de mètodes d'aprenentatge cooperatiu, entesos com un conjunt de mètodes d'organització del treball en què els alumnes participen de forma interdependent i coordinada, realitzant activitats de caràcter educatiu, habitualment planificades i proposades pel mestre. En aquests mètodes, els alumnes treballen per aprendre i són responsables dels aprenentatges dels seus companys (Omeñaca Cilla, Ruiz Omeñaca & Omeñaca Mora, 1999). Tots aquests mètodes presenten, en essència, aspectes comuns des del punt de vista de l'adquisició i desenvolupament de les competències com són la pràctica col·laborativa, l'ensenyament recíproc o l'ensenyament entre iguals, l'aprenentatge en equips cooperatius o els projectes cooperatius.
- Prioritzar tasques que suposin processos de pensament crític en els alumnes, així com l'aplicació de coneixements adquirits: resulta interessant la proposta de situacions-problema sobre què centrar el treball d'aula. La resolució de situacions-problema (Mosston & Ashworth, 1993) s'integra dins dels models d'ensenyament mitjançant cerca o descobriment i es tracta d'un mètode de caràcter inductiu, es pot desenvolupar de manera individual o grupal, i les solucions davant el problema plantejat són múltiples i variades. Omeñaca Cilla (1999) destaca que permeten la negociació i modificació de solucions, el reforç del grup respecte a la solució vàlida, la tolerància respecte a les solucions no vàlides i un clima d'inclusió.
- Potenciar la metodologia investigadora per part de l'alumnat, així com el tractament de la informació des dels diferents recursos amb què compta l'alumnat. Segons Zabala & Arnau (2007) cada professor en la seva programació d'aula ha de revisar les unitats didàctiques i tasques a fi de detectar aquelles que no presenten el perfil pedagògic per al desenvolupament de les competències i procedir a adaptar-les o eliminar-les.

El currículum dissenyat pels docents ha de partir de la cultura experiencial de l'alumnat i ha de crear un espai de coneixement compartit, és a dir, que ha d'integrar els interessos i experiències dels alumnes i assegurar que, en el desenvolupament pràctic, es crea un ambient d'aprenentatge que fomenta la reconstrucció dels continguts.

El professorat creu que el disseny de tasques dins les unitats didàctiques és l'última baula del procés de programació i resulta fonamental per garantir el desenvolupament de les competències. Segons Bolívar Botía (2008), les competències es desenvolupen a través de la resolució de tasques i és a través d'elles que les persones mobilitzen els recursos de què disposa. Per a això es requereix una adequada formulació i selecció de les operacions mentals que l'alumnat ha de realitzar, els continguts que necessita dominar i el context en què aquesta tasca es desenvoluparà.

Els docents s'esforcen per proposar tasques variades, rellevants per a la vida, adequades als objectius que es desitgen i que propiciïn l'adquisició del màxim nombre de competències, tot i no saber ben bé com fer-ho.

Partint dels elements propis de la programació didàctica, en cada unitat didàctica, els docents s'esforcen per dissenyar les tasques, tenint en compte les directrius metodològiques i avaluatives afins al desenvolupament de les competències així com els descriptors recollits en la seqüenciació de cada competència, però el professorat, en general, no pot evitar pensar que les competències són una moda passatgera que ha vingut acompanyant el final del segle XX.

Lleixà (2016) estableix que, en general, entre el professorat preval la idea que les competències no s'ensenyen, i que el que s'ensenyen són habilitats, conceptes, actituds que faciliten el desenvolupament de competències, és a dir, que ensenyen els components de les competències i estratègies per ser competents en els diferents contextos. Zabala & Arnau (2007) entenen, però, que si es facilita la capacitat de transferir uns aprenentatges, que generalment es presenten descontextualitzats, s'estan ensenyant competències.

La idea de treballar per competències s'utilitza en els centres educatius de forma col·loquial. Però el que més contribueix a les competències són els aspectes que supediten diversos aspectes d'organització, planificació i coordinació a les directrius d'un model competencial.

Les administracions educatives creuen que la possibilitat de desenvolupar noves experiències educatives competencials dependrà de l'encert que tinguin els centres educatius, en general, i els docents, en particular, en la selecció de les tasques que puguin contribuir al desenvolupament de les diferents competències. Un món educatiu ple de controvèrsies per aprofundir i el treball del qual ha de començar des de l'escola i amb els docents, els quals encara no tenen gaire clar com fer-ho possible.

## **CAPÍTOL 3: LES COMPETÈNCIES I L'EDUCACIÓ FÍSICA**

El tercer capítol se centra en les competències dins de l'àrea de l'Educació Física. En un primer apartat es fa un recorregut sobre la incorporació de les competències i l'àrea. En un segon apartat es realitza un discerniment sobre el que ha representat la incorporació del paradigma competencial en l'àmbit de l'activitat motriu. En un tercer apartat es descriu com es pot contribuir a l'assoliment de les competències des de la matèria. El quart i el cinquè apartat estableixen les bases del currículum i la programació competencial. En el sisè apartat s'exposen els principis metodològics que porta implícit el paradigma competencial. En el setè s'exposa com ha de ser una avaluació per competències i, per últim, al vuitè apartat es descriu com ha estat i està desenvolupant-se la formació inicial i permanent per tal de fer extensiu aquest nou plantejament pedagògic basat en les competències, i quines necessitats es plantegen en l'actualitat.

### **3.1. Un nou context en l'Educació Física**

En els últims anys les competències han entrat amb força a les institucions educatives i, per tant, a totes les matèries, inclosa l'Educació Física. En aquest sentit, un gran nombre de pedagogs reflexionen sobre les aportacions de l'àrea a l'assoliment d'aquestes competències (Blázquez & Sebastiani, 2009; Contreras & Cuevas, 2011; Lleixà, 2007; Pérez Pueyo & Casado, 2013; Vaca, 2008). L'Educació Física centra la seva acció educativa en l'adquisició d'una cultura corporal i en el desenvolupament de la motricitat i posa en contacte l'alumnat amb l'entorn social i cultural. Per això, constitueix una via privilegiada per afavorir l'adquisició de les competències del currículum (Lleixà, 2007).

L'Educació Física és una matèria que tradicionalment s'ha considerat altament motivant per l'alumne/a. Aquesta predisposició de l'alumnat a aprendre i participar de manera activa en el seu treball és perquè quan l'alumne/a participa activament en el seu aprenentatge el resultat del mateix és més profund i durador (eficàcia de l'aprenentatge), quan l'alumne participa adequadament a les tasques disminueixen les conductes disruptives i, en conseqüència, es redueix la necessitat de control de la classe i perquè la implicació habitual de l'alumnat en les classes d'Educació Física comporta l'adquisició d'un hàbit de pràctica d'activitats físiques que té com a finalitat la seva adherència (Gallardo, 2015).

L'educació física contribueix significativament al desenvolupament de coneixements, capacitats, habilitats i actituds, i en la seva mobilització en els moments necessaris. Així, es pot afirmar que aquesta àrea actua de forma decisiva en l'assoliment de les competències per la gran riquesa de continguts que genera, en una multiplicitat de contextos i situacions. Aquesta versatilitat conjugada amb la transdisciplinarietat que porta implícita, atorga a l'educació física el lloc privilegiat que ocupa en el desenvolupament d'un aprenentatge integral i permanent de les persones al llarg de tota la seva vida.

Les competències s'esdevenen quelcom essencial, indispensable, que combina coneixements, habilitats de tot tipus, actituds i valors. Aquestes competències no són fruit d'un moment ni d'un àmbit determinat i es desenvolupen al llarg de la vida per la influència educadora de diversos àmbits (familiar, escolar, d'entreteniment...). Només són observables en accions concretes realitzades pels individus en situacions particulars, essent l'element essencial l'esforç de l'individu per assolir una determinada competència.

Les competències, i concretament les competències bàsiques, vinculades a l'Educació Física comencen a estudiar-se aprofundidament al nostre país, el curs 1997-1998, quan el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (Chavarría, 2009) va iniciar una recerca sobre competències en els àmbits lingüístic, matemàtic, social, laboral i tècnic-científic.

El resultat d'aquesta recerca va ser presentat en el marc de la Conferència Nacional d'Educació (Cardona & Chavarría, 2003). Aquell mateix any 2002, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu promou la continuïtat dels estudis sobre competències ampliant a les TIC, els ensenyaments artístics i l'educació física.

Els àmbits dels ensenyaments artístics i d'educació física inicien el treball el mes de setembre del 2002, seguint la metodologia emprada en els estudis anteriors i amb l'interès de tractar conjuntament la dansa, un apartat que els és interdisciplinari. Així, des de l'inici del treball es va produir intercanvi de material, la celebració de reunions conjuntes i es va escollir un representant d'educació física i un d'ensenyaments artístics per aprofundir en la temàtica del ball i la dansa.

La coordinació de l'estudi sobre competències en educació física va correspondre a la persona nomenada per l'equip tècnic de Catalunya que va fer de pont entre l'esmentat grup de treball i els representants de les comunitats autònomes que també van participar en la recerca (Galícia, Castella-La Manxa, les Illes Balears i Múrcia). La llista conjunta de competències en educació física i les conclusions generals de l'estudi van ser el resultat de la interrelació dels estudis simultanis i paral·lels dels dos equips de treball. L'objectiu de l'estudi era la identificació de les competències bàsiques en educació física que els estudiants haurien d'haver adquirit en acabar l'educació obligatòria (16 anys).

D'aquest estudi es va establir que les competències tenen certes característiques: transversalitat, funcionalitat, certa orientació cap a la salut i la gestió del propi cos, un notable èmfasi sobre la comunicació i les relacions interpersonals, una notable presència d'actituds i una forta connexió amb els currículums. Aquests aspectes premonitzaven el gran potencial que tenia l'educació física en la contribució de l'assoliment de les competències.

Vint anys després, l'ensenyament obligatori ja disposa d'un document prescriptiu per a tots els centres educatius: el Currículum d'Educació Física, que es concreta a Catalunya amb els Decrets 119 (Etapa de Primària) i 187 (Etapa de Secundària) (2015) en els quals s'estableixen els aprenentatges a assolir, mitjançant activitats programades pels mestres i professors, i que esdevenen la base per ésser transferits a accions que permetin els alumnes sortir airoso en la realització de les exigències de la vida quotidiana.

El currículum escolar ha de poder incorporar altres aprenentatges més enllà dels aprenentatges bàsics, fent especial èmfasi en l'ensenyament-aprenentatge de les competències per tal que siguin realment assolides per tots els alumnes (Prats, Amorós & Aguirre Canyadell, 2010).

Tal i com estableixen els currículums actuals, l'ensenyament i aprenentatge de l'educació física ha de fonamentar-se en l'adquisició d'aquells coneixements, habilitats i competències relacionades amb el cos i la seva activitat motriu i que contribueixen al desenvolupament integral de la persona i a la millora de la qualitat de vida. En l'àrea d'educació física, la reflexió sobre el sentit i els efectes de l'activitat motriu, el desenvolupament d'hàbits saludables, regulars i continuats, i el sentir-se bé amb el propi cos, constitueixen els principis més valuosos de l'acció educativa.

La finalitat de l'Educació Física en l'Educació Obligatoria és, doncs, contribuir a l'assoliment de les competències, fent-se, per això, necessària l'adaptació del currículum a les característiques de cada nen/a i noi/noia i del seu entorn social. El professorat és una peça clau en l'aprenentatge de l'alumnat ja que s'esdevé el motor de creació d'entorns motivadors i d'aportació dels recursos necessaris per a l'èxit educatiu.

Chavarría (2003) considera que l'adquisició de competències, per si mateixes, en educació física contribueix al desenvolupament integral de la persona. Tot i això, per valorar la seva pròpia rellevància i contribució al sistema educatiu, el mateix autor ens proposa anar una mica més enllà. En aquest sentit, l'aprenentatge de competències en educació física ha de capacitar l'alumnat per:

- Adquirir una vida saludable mitjançant l'autogestió del propi cos, la pràctica regular d'activitat física i l'adquisició d'hàbits higiènics.
- Desenvolupar-se en qualsevol context social a través de les seves habilitats comunicatives, d'expressió i relació personal.
- Conèixer i respectar els entorns naturals mitjançant pràctiques segures i amb el menor impacte mediambiental possible.

Des del punt de vista interdisciplinari, Chavarría (2003) sosté que aquestes finalitats educatives transversals, que poden derivar-se de les competències en educació física, també permeten l'establiment de nexes d'unió amb altres matèries curriculars. Només revisant la relació completa de competències es poden identificar múltiples connexions amb els diferents àmbits.

Aquesta implantació educativa amb un clar enfocament competencial és un projecte ambiciós que no es pot dur a terme sense la motivació i la convicció del professorat. No obstant, els principals responsables d'aquest canvi en la forma de concebre l'educació i, específicament, l'educació física, són les institucions encarregades de la formació inicial i permanent dels docents. D'elles depèn, entre d'altres, formar professionals capaços d'abordar una formació en competències coherent i de qualitat.



### 3.2. L'Educació Física amb enfocament competencial

Tal i com estableix González (2016), en el context d'una educació física circumscrita a la societat de la informació i del coneixement, i en el marc d'una educació per competències, l'alumnat no només hauria de ser capaç de mostrar el que sap fer, fa o sent per mitjà de l'activitat motriu. L'educació física escolar també ha de ser capaç d'utilitzar l'activitat motriu com a font de coneixement teòric i pràctic i, per extensió, com un mitjà per analitzar, afrontar i resoldre problemes i reptes socials quotidians.

Diferents estudis i investigacions mostren els beneficis de les classes d'Educació Física en la globalitat de l'ésser humà. Així, els joves que cursen habitualment aquestes classes obtenen millores a nivell físic, psicològic i social (Macfadyen & Bailey, 2002).

L'educació física contribueix significativament al desenvolupament de coneixements, capacitats, habilitats i actituds, i a la seva mobilització en els moments necessaris. Aquesta àrea actua de forma decisiva en l'assoliment de les competències per la gran riquesa de continguts que genera, en una multiplicitat de contextos i situacions. Aquesta versatilitat conjugada amb la interdisciplinarietat que porta implícita, atorga a l'educació física el lloc privilegiat que ocupa en el desenvolupament d'un aprenentatge integral i permanent de les persones al llarg de tota la seva vida (González & Lleixà, 2010; Gallardo, 2013; Lleixà & Sebastiani, 2016). Es pot afirmar, seguint els diferents autors, que l'educació física, implementada a través de propostes motrius de qualitat, contribueix eficaçment a l'assoliment de totes les competències.

Des d'una visió holística de les competències bàsiques plantejades a la LOE (Educación, 2006), s'observa que el primer tipus de competències, les competències transversals, es divideixen en tres, les primeres de les quals són les anomenades competències comunicatives que es consideren la base de qualsevol aprenentatge motriu, ja que comunicar és fonamental per a la comprensió significativa dels actes motors i la construcció de coneixements cada vegada més complexos.

Des de l'àrea s'esdevenen múltiples contextos en els quals s'ha d'interaccionar oralment (conversar, escoltar i expressar-se), amb el cos o utilitzant les tecnologies de la comunicació, i es proposen activitats en les quals es fa fonamental la utilització de l'habilitat d'expressar, argumentar i/o interpretar pensaments, sentiments i fets, amb diferents llenguatges i en diferents situacions.

Dues són les competències comunicatives que es consideren a continuació: la lingüística i audiovisual, i l'artística i cultural.

El segon grup de competències transversals està format per les competències metodològiques, les quals fan referència a la capacitat de buscar solucions a problemàtiques plantejades des de diferents situacions i entorns. L'Educació Física contribueix decisivament en l'assoliment d'aquestes competències, ja que des de l'àrea es plantegen tasques que requereixen de la mobilització de coneixements, habilitats i actituds com ara la perseverança, la responsabilitat o el rigor, i que afavoreixen que els alumnes vagin aprenent a organitzar-se en les feines. L'àrea potencia l'interès i el plaer pel caràcter motivador implícit que incorporen les activitats físico-esportives i que es configuren com claus per aconseguir l'objectiu d'aprendre a aprendre durant tota la vida.

Les competències metodològiques són tres: la del tractament de la informació i competència digital, la matemàtica i la d'aprendre a aprendre.

Un tercer grup de competències transversals és el que fa referència a la competència personal, especialment vinculada amb l'àrea d'educació física per l'aportació que fa aquesta última en l'assoliment del desenvolupament i afirmació de la identitat personal amb actitud oberta, flexible i compromesa. El caràcter cooperatiu de moltes de les propostes de l'aprenentatge motriu, implica el desenvolupament del coneixement de les pròpies emocions i les dels altres, la regulació emocional, l'empatia i assertivitat, així com diferents competències adreçades a les altres persones. L'àrea contribueix clarament en l'autoconeixement, la construcció i l'acceptació de la pròpia identitat, l'autoexigència, el pensament crític, i el desenvolupament d'hàbits responsables, aspectes directament relacionats amb l'assoliment de la competència de la identitat personal.

L'Educació Física contribueix essencialment en l'assoliment del segon tipus de competències que estableix el currículum, les competències específiques centrades en convida i habitar el món, ja que ajuda a aprendre a convida en proporcionar múltiples situacions de relació social i diàleg, així com manifestacions i produccions culturals en la seva diversitat i pluralitat de gènere, temps i espai. Des de l'àrea s'incideix en la cohesió social amb un treball de conscienciació sobre el respecte a la diversitat, el desenvolupament d'habilitats socials, el treball en equip, l'ús del diàleg en la resolució de conflictes, el plantejament crític dels estils de vida saludable i el desenvolupament de projectes en comú (Gallardo, 2013).

Dues són les competències relacionades: la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic i la competència social i ciutadana.

L'àrea d'Educació Física contribueix al desenvolupament de les competències, especialment i, com ja s'ha exposat amb anterioritat, a la de coneixement i interacció amb el món i a la social i ciutadana, mitjançant la interacció del propi cos i l'espai determinat, el coneixement, la pràctica i la valoració de l'activitat física per preservar la salut. Fent una anàlisi exhaustiva, es pot constatar l'alt grau d'incidència que té l'àrea en el desenvolupament integral de la persona i en la millora de la qualitat de vida i, per tant, la transversalitat que la caracteritza i que la converteix en una de les matèries per a l'assoliment de qualsevol de les vuit competències bàsiques establertes per la LOE (2006).

En l'assoliment de la competència comunicativa lingüística i audiovisual, l'Educació Física ofereix una gran varietat d'intercanvis comunicatius, fruit de la pròpia activitat en situacions de joc. En les tasques que es plantegen, es promou la consolidació i ampliació de normes en les quals els jugadors s'esdevenen artífexs de la creació i modificació de les mateixes. També s'incideix directament en l'acte comunicatiu amb el treball del vocabulari específic de l'àrea, tant a nivell escrit com oral. Aquest últim s'utilitza com a recurs per anar regulant l'aprenentatge motriu, especialment en les primeres fases d'aquest. La pràctica físico-esportiva afavoreix, per si mateixa, que els participants negociïn i que posin en funcionament mecanismes per escoltar, contrastar i respectar les opinions dels altres.

Les propostes d'interpretació i/o representació de situacions, amb llenguatge verbal i no verbal que es donen en moltes ocasions en les quals es treballa el contingut propi d'expressió amb el cos, afavoreixen la comunicació dels seus partícips. I es pot dir que, quasi totes les activitats que es desenvolupen a les sessions d'Educació Física, afavoreixen els vincles i relacions amb els altres i amb l'entorn i, per tant, fomenten la comunicació i la conversa, l'acceptació i realització de crítiques constructives, posar-se en el lloc dels altres de forma empàtica, respectar les opinions dels altres amb sensibilitat i esperit crític, desenvolupar l'autoestima i confiança en un mateix i treballar en grup de manera cooperativa.

L'àrea contribueix de forma clara a l'adquisició de la competència artística i cultural, de forma específica, en l'expressió d'idees o sentiments de forma creativa, mitjançant l'exploració i utilització de les possibilitats i recursos del cos i del moviment. La pràctica físico-esportiva ajuda en l'apreciació i comprensió del fet cultural i en la valoració de la seva diversitat mitjançant el reconeixement de manifestacions culturals específiques de la motricitat humana com són els esports, els jocs tradicionals, les activitats expressives o les danses, a més d'afavorir l'apropament al fenomen esportiu com espectacle mitjançant l'anàlisi i la reflexió crítica de la violència en l'esport i altres situacions esportives. Mitjançant l'Educació Física, l'alumnat coneix diferents manifestacions lúdiques, esportives i expressives d'altres cultures i participa activament en la creació, amb el propi cos i amb la paraula, de representacions de la realitat que faciliten l'actuació de la persona per viure i convida en societat.

Les aportacions de l'àrea en el tractament de la informació i competència digital van des de les propostes de participació en la valoració crítica de missatges referits al cos, procedents en especial dels mitjans d'informació i comunicació, i que poden perjudicar la pròpia imatge corporal, fins aquelles que se centren en situacions en les quals l'alumne/a pot accedir a informacions per planificar i organitzar la seva pròpia activitat física ara i al llarg de tota la seva vida.

L'Educació Física afavoreix diversitat de contextos en els quals els nens i nenes, i els nois i les noies poden aplicar diferents llenguatges, tècniques específiques i tecnologies de la informació i la comunicació, potencia l'adquisició de criteris de valoració en la multiplicitat de pràctiques esportives que s'oferten i dota l'alumnat d'elements de reflexió per a una selecció, tractament i utilització de la informació i les seves fonts, referida especialment al cos, i que pot distorsionar la imatge corporal.

Ens preguntem què pot aportar l'educació física en l'assoliment de la competència matemàtica, i d'aquesta reflexió s'extrapola tot un ventall de possibilitats intrínseques a les situacions d'exploració motriu de l'espai immediat i que permeten a l'alumnat iniciar-se en l'abstracció. La pràctica motriu aporta situacions d'anàlisi de dades perceptives per accedir a les relacions projectives de l'espai i que afavoreix l'elaboració i interpretació de mapes o gràfics per situar-se en un espai determinat. Les propostes motrius amb enfocament competencial plantegen, totes elles, situacions en les quals els nens i nenes, i els nois i noies han d'analitzar i interpretar dades per poder donar resposta a un problema aparegut, aplicant estratègies de resolució de problemes.

En l'assoliment de la competència d'aprendre a aprendre, l'Educació Física aporta un autoconeixement de les pròpies possibilitats i limitacions que són la base del progrés eficaç i autònom en el propi moviment. Les activitats físico-esportives aporten informació sobre les pròpies competències personals que contribueixen de forma decisiva en el desenvolupament de les actituds, la motivació, la confiança en un mateix i el gust per continuar aprenent. Moltes de les propostes pretenen treballar el pensament creatiu amb l'obertura d'una gran diversitat de respostes possibles i vàlides davant d'un mateix problema o situació. En general, l'Educació Física aporta experiències d'aprenentatge gratificants i motivants, tant individuals com col·lectives, que desenvolupen la capacitat de cooperar i d'utilitzar eficientment recursos i tècniques de treball que després seran transferibles a una gran diversitat de contextos anàlegs (Gallardo, 2013).

L'àrea d'Educació Física contribueix a l'assoliment de la competència d'autonomia i iniciativa personal ja que situa l'alumne/a en contextos en les quals ha de prendre decisions que el fa avançar en l'autosuperació, l'autoestima, la perseverança i la responsabilitat; qualsevol tasca que es desenvolupa i que implica esforç i capacitat de demorar la necessitat de satisfacció immediata, enriqueix el treball autònom. La proposta d'activitats en les quals els participants han d'elegir i afrontar els problemes que es presenten, assumint els riscos que comporta i aprenent de les errades, són una font inexorable en l'assoliment d'aquesta competència. Les tasques motrius ofereixen múltiples possibilitats d'actuar, d'avaluar el que s'ha fet i d'autoavaluar-se, extreure'n conclusions i valorar les possibilitats de millora, amb la presència de situacions en les quals s'han d'engegar les habilitats socials per relacionar-se, cooperar i treballar en equip, ser empàtic i assertiu, i treballar de forma cooperativa i flexible; es fa referència a totes les situacions de joc o pràctica d'esports col·lectius, així com la realització de produccions corporals grupals. Les propostes d'expressió corporal en són un exemple, de situacions en les quals s'incita a la imaginació i creativitat autònoma i personal.

L'Educació Física fa especial incís en l'assoliment de la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic per la seva contribució específica en la percepció i interacció del cos amb el context immediat, especialment en els primers anys de vida, en els quals la motricitat és l'instrument d'exploració per excel·lència. És l'àrea clau per a l'adquisició d'hàbits i la instauració d'un estil de vida saludable per a tota la seva vida; amb activitats d'higiene corporal, hàbits alimentaris i pràctiques físico-esportives que milloren la condició física. L'Educació Física afavoreix la pràctica d'activitats en medis naturals amb les actituds de respecte cap a l'entorn natural que porta implícites; una cursa d'orientació n'és un bon exemple. I en general, desenvolupa les habilitats necessàries per a interactuar eficientment en l'entorn més proper; ens estem referint a activitats portades a terme amb altres centres educatius propers o a trobades intercentres.

L'Educació Física també incideix decisivament en l'assoliment de la competència social i ciutadana, ja que a totes les activitats físiques dirigides al treball cooperatiu i/o d'equip es donen situacions d'obligada relació, en les quals es desenvolupen habilitats socials, especialment les que fan referència al respecte, la cooperació, el compromís i la solidaritat. La majoria de tasques que es presenten, faciliten l'aprenentatge de conductes adequades per a una bona convivència, perquè la majoria de jocs i activitats esportives impliquen l'elaboració, acceptació i pràctica de normes socials i de comportaments responsables. Des de l'àrea es pot col·laborar en el desenvolupament de la capacitat crítica de discriminar les possibilitats i limitacions, tant pròpies com dels altres, així com l'acceptació i respecte a la diversitat. Amb la pràctica de jocs i danses d'altres indrets, s'aporta a l'alumnat un coneixement ampli de manifestacions físiques d'altres cultures, que afavorirà la superació d'estereotips socials i culturals. I amb les activitats físiques competitives que es proposen, sorgeix la necessària negociació i tolerància en la resolució de conflictes que poden aparèixer, i que permeten reflexionar críticament i posar en funcionament habilitats de control i autoregulació.

Tal i com estableixen diversos autors (Blázquez & Sebastiani, 2009; González, 2015; Gallardo, 2015; Lleixà, 2007) l'ensenyament i aprenentatge de l'educació física ha de fonamentar-se en l'adquisició d'aquells coneixements, habilitats i competències relacionades amb el cos i la seva activitat motriu que contribueixen al desenvolupament integral de la persona i a la millora de la qualitat de vida. En l'àrea d'educació física la reflexió sobre el sentit i els efectes de l'activitat motriu, el desenvolupament d'hàbits saludables, regulars i continuats, i el sentir-se bé amb el propi cos, constitueixen principis valuosos de l'acció educativa.

Existeixen estudis (Whitehead i Biddle, 2008) que apunten a un descens de la motivació cap a l'Educació Física segons l'alumnat va avançant en l'escolarització obligatòria. Molts dels relats de l'alumnat amb experiències negatives en Educació Física estan referits a qüestions com l'avorriment, la falta d'autonomia, el sentiment d'incompetència i l'avaluació negativa per part dels seus/ves companys/es.

Per tant, resulta necessari crear propostes didàctiques per a les classes d'Educació Física que facilitin les experiències positives de l'alumnat ja que la baixa motivació cap a l'activitat física i l'esport a l'escola pot erigir-se com una poderosa influència negativa per participar en programes d'activitat física extraescolar o en l'edat adulta; és a dir, es fa necessari un enfocament competencial.

González & Lleixà (2010) assenyalen que els components a tenir en compte en l'organització de les classes d'Educació Física són l'alumnat, el professorat, l'espai, el temps i els materials. En aquest sentit, la responsabilitat de la relació entre els elements depèn fonamentalment de la direcció i la competència del professorat. Així, en el context actual, es pot afirmar que el docent d'Educació Física es converteix en el principal actiu del procés educatiu.

L'informe Talis (OCDE, 2009) apunta que el factor més determinant per aconseguir un procés d'ensenyament-aprenentatge de qualitat és el docent. I també hi ha altres elements implicats com el nombre d'estudiants per grup, els coneixements previs de l'alumnat, l'espai d'acció, la disponibilitat de més o menys recursos materials, un entorn social determinat, etc. ; però, el pes fonamental en el plantejament d'una situació didàctica de qualitat pertany al professor/a.

Les competències del professorat canvien en funció del nivell educatiu i han canviat al llarg de la història; però avui dia, en ple segle XXI, l'organització i animació de situacions didàctiques està directament referida a la competència del docent per crear climes d'aprenentatge adequats. En aquest sentit, existeix una sèrie d'elements en els quals pot intervenir el docent i que determinen el clima d'una sessió d'Educació Física.

La finalitat de l'Educació Física en l'Educació Obligatoria ha de ser, doncs, contribuir a l'assoliment de les competències, fent-se, per això, necessària l'adaptació del currículum a les característiques de cada nen/a i del seu entorn social. El professorat és una peça en l'aprenentatge de l'alumnat ja que s'esdevé el motor de creació d'entorns motivadors i d'aportació dels recursos necessaris per a l'èxit educatiu.



L'acció educativa, des de l'àrea d'Educació Física, ha d'anar orientada a potenciar activitats que permetin a l'alumnat el seu desenvolupament personal i social, l'adquisició de les competències socials i culturals, l'assoliment de les habilitats d'esforç i superació, la potenciació d'actituds i valors de respecte amb les persones i l'entorn, i la instauració d'un estil de vida saludable per a tota la vida.

Blázquez & Sebastiani (2012) afirmen que ensenyar per competències suposa una gran oportunitat per reconceptualitzar els escenaris d'aprenentatge d'Educació Física i integrar aquells elements del context que els apropin a la realitat, de forma que els esquemes d'actuació guardin certa equivalència amb els que s'utilitzaran en una situació real o autèntica.

Per la seva riquesa en el pla motriu, i en les complexes situacions que envolten l'activitat física i esportiva, així com les relatives a la cultura corporal, l'educació física esdevé una àrea imprescindible en la comprensió de la realitat corporal i de l'entorn físic i social, i, per tant, essencial en l'assoliment de les competències.

L'educació obligatòria és una etapa fonamental i privilegiada per a la formació de les persones, i l'Educació Física el marc idoni perquè adquireixin les competències i assentint les bases per als posteriors aprenentatges.

### **3.3. Contribució de l'Educació Física a l'assoliment de les competències**

En un context com l'actual, en el qual l'alumnat assumeix un paper actiu en la construcció dels aprenentatges, l'organització de les situacions didàctiques que dissenya el/la professor/a d'Educació Física és determinant en el progrés i la millora ja que el docent guia l'alumne/a en el seu procés d'aprenentatge.

Una de les finalitats de l'educació física és el desenvolupament de les competències a través de la pràctica motriu i és, mitjançant aquesta àrea, que tractem que els nens i les nenes siguin motriument més competents.

White (1959) va definir les competències com la capacitat d'un organisme per interactuar amb el seu medi de forma eficaç; si ho relacionem amb l'àmbit motor, les sessions d'educació física suposen una constant interacció amb un mitjà en el qual els nens i nenes s'han de moure de manera eficaç i eficient, per aconseguir objectius que canvien constantment.

Així, ser competent des de l'àmbit motriu fa referència a disposar i saber utilitzar, en diferents mitjans i interaccions, un conjunt de coneixements, procediments, actituds i sentiments, i que els permetin superar els diferents problemes motrius plantejats, tant en les sessions d'educació física com en la seva vida quotidiana (Gallardo, 2015).

Seguint a Harter (1980), els nens i nenes aprenen a ser competents perquè aprenen a interpretar millor les situacions que reclamen una actuació eficaç i perquè desenvolupen els recursos necessaris per respondre, de forma ajustada, a les demandes de la situació; això suposarà el desenvolupament d'un sentiment de capacitat per actuar, de sentir-se confiats per poder sortir de les situacions-problema plantejades i manifestar l'alegria de ser causa de transformacions en el seu medi.

Tal i com estableixen diferents autors (Blázquez & Sebastiani, 2009; González & Lleixà, 2010; Perrenoud, 2012) els nens i nenes, i els nois i les noies aprenen a actuar de manera competent de forma progressiva; la competència es manifesta quan aprenen a ser sensibles a les demandes que les diferents situacions els presenten, quan saben relacionar els recursos que posseeixen amb l'objectiu que persegueixen i arriben a comprendre la naturalesa del problema, elaborant un marc situacional de referència que els permet actuar.

La qüestió és saber què pot un nen o nena arribar a saber sobre les seves pròpies accions i el seu desenvolupament, quins processos cognitius estan implicats en les seves adquisicions motrius, i fins a quin punt aquest coneixement influeix en la seva actuació estratègica i en la seva actuació motriu.

La presa de consciència sobre les pròpies accions no és immediata, i reclama la pràctica, que juntament amb el coneixement de l'objectiu i dels resultats, són indispensables per al control intencional de les conductes motrius (Laurent & Therme, 1987).

Durant les edats primerenques, els nens i nenes en desplaçar-se per l'espai o en manejar diferents objectes, aprenen a ser competents amb el seu cos, a controlar-lo i a controlar els objectes; així conformen esquemes que afavoriran l'adaptabilitat motriu, competència que suposa que l'infant sàpiga que posseeix els recursos necessaris per actuar de forma eficaç en el seu medi (Oleron, 1987).

L'educació física, tal i com s'ha esmentat en l'anterior apartat, contribueix decisivament a totes les competències; en especial a les que fan referència a conèixer i habitar el món, i a les que porten implícita la dimensió social i ciutadana. Però també contribueix a totes les altres, especialment quan es tenen presents i els docents creen propostes motrius en els quals l'alumnat pugui descobrir per ell mateix les solucions als problemes plantejats, des de la confiança i el respecte als ritmes d'aprenentatge. Per aconseguir-ho el professorat ha de ser dinamitzador i guia dels processos, però mai ha d'aportar cap informació que l'alumne/a pugui descobrir per ell mateix. Així, l'entorn afavoridor de l'àrea no pot anar desvinculat de la praxis competencial dels docents.

### **3.3.1. L'aprenentatge i desenvolupament significatiu de les competències a partir de la pràctica motriu**

Les competències i el desenvolupament motriu es poden veure afavorits oferint un context de pràctica en què els nens i les nenes, i els nois i les noies es vegin incitats a la recerca de múltiples i variades solucions motrius a diferents problemes plantejats, convertint-se més en un acte d'invenció que de reproducció.

Tal com estableix Siedentop (2008), s'afavoreix el desenvolupament de les competències quan els docents dissenyen l'ensenyament amb aquest objectiu, quan es promou la fluïdesa de les actuacions, l'originalitat de les respostes i s'afavoreix la variació enfront de la rutina, per tant, es fa necessari promoure el desig de descobrir les possibilitats alternatives de resposta motriu davant d'un problema donat, és a dir, animar els nens i nenes a que sentin curiositat pel seu propi cos, per les seves accions, per les formes de dur-se a terme, per les possibles solucions als problemes que nombroses situacions plantegen. Aquesta actuació docent ha d'estar prevista i no ha de ser fruit de la casualitat, sinó que ha d'estar contemplada dins de la planificació curricular en educació física. Els professors no han d'evitar les preguntes dels alumnes, ni les seves idees poc habituals i sí reconèixer la seva originalitat i interès; també s'afavoreixen les competències acceptant les respostes variades dels alumnes i ajudant-los a comprendre el significat de les mateixes en el seu aprenentatge motriu. Aquesta pràctica suposa oferir un context favorable en què hi hagi temps per pensar i preguntar. El professor ha de ser capaç de proposar qüestions i suggeriments que dinamitzin l'activitat cognitiva i motriu dels seus alumnes, sobre les diferents possibilitats d'una acció motriu, proposant-los la recerca de noves formes d'actuar, incitant-los a analitzar l'efectivitat de les noves fórmules d'actuació trobades en el context físic-esportiu en què s'està aprenent.

Aquest plantejament suposa el desenvolupament de contextos de pràctica en que els alumnes se sentin desitjosos d'actuar, i en els quals no hi hagi una distància insalvable entre el conegut i el proposat pels docents, promociant-los així un pensament crític i creador.

Segons Lleixà (2016), per contribuir al desenvolupament de les competències no hi ha un únic camí. El progrés, precisament, es basa en tenir dubtes, en plantejar-se diverses alternatives per triar una, és a dir, no fer les coses mecànicament sinó plantejar-se com fer-les, argumentar-les i indicar el procés mental seguit.

No es tracta d'una tasca fàcil. Cal dedicar-hi temps: per preparar-ho, perquè els alumnes pensin, per al comentari, per a la valoració de l'activitat en diferit, etc. També cal fer-ho d'una manera rigorosa. Els docents hem de tenir en compte els factors que intervenen en l'aprenentatge; hem d'actuar de manera sistemàtica, saber-ho exposar i argumentar, anticipar els resultats que es pretenen aconseguir ... Per tot això cal disposar d'informació, cal adoptar una actitud reflexiva sobre la pròpia pràctica, el que implica esforç, tant de l'estudiant com del docent.

Així, els tipus de propostes motrius que promogui el docent condicionen la motivació de l'alumnat, influint en l'adquisició dels aprenentatges per part del mateix.

### **3.3.2. Propostes motrius competencials**

L'aprenentatge de l'Educació Física és un procés de canvi, a través de l'experiència, amb efectes relativament permanents en el comportament d'una persona. Els canvis que una persona consolida amb l'aprenentatge es produeixen a través de la seva activitat en una situació determinada, és a dir, a través de l'experiència. Els aprenentatges que millor es refermen són els que es produeixen a través de l'acció i l'experimentació (Blázquez & Sebastiani, 2009; Gallardo, 2015; González Arévalo & Cambeiro Martínez, 2010; González & Lleixà, 2010). Per tant, una situació d'ensenyament-aprenentatge ha de promoure, a través de la seva organització, la implicació activa dels alumnes en el seu aprenentatge a través de la mobilització de recursos. Des d'aquesta perspectiva, queden en segon pla els procediments passius d'aprenentatge com les repeticions mecàniques i descontextualitzades en l'aprenentatge.

Així, seguint a Escamilla (2008: p. 177), una situació didàctica es defineix com la “proposta d’activitat de l’alumne/a que identifica situacions concretes en les quals es materialitza l’aplicació de destreses en contextos i situacions puntuals”. En aquest sentit, la situació didàctica ha de demandar a l’alumnat la mobilització de les seves destreses amb un objectiu concret i en un escenari que atorgui sentit a l’aprenentatge.

Tal i com estableix Famose (1992) les propostes que més s’apropen a un procés d’ensenyament-aprenentatge competencial és l’enfocament basat en tasques semidefinides (situacions problema en les quals l’alumne/a, a través d’una sèrie de premisses establertes pel docent, ha d’indagar i experimentar per solucionar la proposta) i l’enfocament basat en tasques no definides (basades en ambients d’aprenentatge sense objectius concrets, en els quals l’alumnat experimenta i juga de forma lliure).

Tradicionalment, els aprenentatges promoguts des de l’àrea d’Educació Física s’han basat en mètodes repetitius i mecànics. En els últims anys, s’ha posat de manifest la necessitat de contribuir a l’assoliment de les competències i, per tant, cal promoure aprenentatges més oberts i divergents en els quals l’alumnat plantegi possibles respostes per resoldre situacions-problema i sigui capaç de comprendre i reconstruir la concepció de la realitat que els envolta.

L’organització i animació de situacions didàctiques competencials en Educació Física ha de suposar el plantejament de tasques motivants que impliquin activament l’alumnat per a la seva resolució. Seguint a Perrenoud & Riambau (2004) una adequada situació problema ha de dirigir-se a la superació d’un obstacle a partir d’un nou aprenentatge. Cal plantejar situacions obertes i d’experimentació que afavoreixin la implicació cognitiva de l’alumnat i la proposta de solucions als problemes.

Per implementar les competències, el docent ha de guiar i orientar els estudiants amb la finalitat de transmetre’ls la importància d’implicar-se activament en el propi aprenentatge i d’utilitzar l’error en les tasques com a informació que ajudi a replantejar-se l’aprenentatge.

La correcta animació i organització de les tasques en Educació Física depèn també dels feedbacks positius que el docent transmeti a l'alumnat ja que afavoreixen la seva implicació en l'aprenentatge amb el reforçament de conductes adequades.

### **3.4. Un currículum competencial en Educació Física**

La Llei Orgànica d'Educació (2006) estableix, per primera vegada, la necessitat d'assolir competències i treballar per aconseguir persones competents per a la vida. En l'actualitat, a la Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa (2014) es continua advocant per un ensenyament per competències i s'enumeren les competències clau, canviant la nomenclatura que s'utilitzava fins el moment de competències bàsiques.

Tal i com estableix Buscà (2016), el nou enfocament competencial ha portat una nova concepció de l'educació que justifica replantejar una nova manera d'entendre l'educació física escolar. El currículum competencial demanda que l'assignatura vagi més enllà de la iniciació esportiva i de la pràctica física i recreativa. El repte està en contextualitzar el sentit dels continguts de l'àrea en el marc d'una escola compromesa amb una educació de qualitat per a tothom, més participativa i respectuosa amb el medi ambient i els altres.

En el marc d'un currículum competencial, qualsevol programació ha de tenir com a referent general les finalitats educatives que s'expliciten tant en les recomanacions europees com en els preàmbuls de les últimes lleis educatives implantades en el nostre país i que se centren en contribuir al desenvolupament de l'alumnat com a persones autònomes, responsables, crítiques i solidàries amb els altres i el medi que els envolta, mitjançant el desenvolupament integrat de les seves competències personals i interpersonals, en capacitar l'alumnat a comprendre i valorar el seu patrimoni i costums culturals, respectant al mateix temps les de les altres, i en formar l'alumnat en l'exercici actiu i crític dels seus deures i drets com a ciutadans membres d'una societat democràtica (Buscà, 2016).

Així, en el context d'una educació física circumscrita a la societat de la informació i del coneixement, i en el marc d'una educació per competències, l'alumnat no tan sols hauria de ser capaç de mostrar el que sap fer, fa o sent per mitjà de l'activitat motriu, sinó que ha de poder utilitzar l'activitat motriu com a font de coneixement teòric i pràctic i, per extensió com un mitjà per analitzar, afrontar i resoldre problemes i reptes socials quotidians (Buscà, 2016; Kirk, 1990; Nyberg & Larsson, 2014).

Amb la Llei Orgànica de Millora de la Qualitat Educativa (LOMCE) (Educación, 2014), el Ministeri d'Educació exerceix un paper més determinant en la concreció curricular de les assignatures troncales i deixa més autonomia d'acció a les administracions educatives autonòmiques pel que fa a les específiques (l'àrea d'Educació Física s'inclou dins el bloc de les assignatures específiques) i de lliure configuració.

Són les comunitats autònomes les que inclouen continguts, complementen els criteris d'avaluació, aporten recomanacions de metodologia didàctica per als centres educatius i determinen els horaris. Finalment, als centres docents, en virtut de la seva autonomia pedagògica, se'ls atorga competències pel que fa a completar continguts, dissenyar i implantar mètodes pedagògics i didàctics propis i determinar la càrrega horària corresponent a les diferents assignatures.

La Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa (LOMCE) estableix que l'Educació Física ha d'oferir situacions i contextos d'aprenentatge variats; és per això que recomana que els elements curriculars de la programació de l'assignatura puguin estructurar-se al voltant de situacions motrius diferents.

La LOMCE (Educación, 2014) estableix els objectius de cada ensenyament i etapa educativa; les competències, o capacitats per activar i aplicar de forma integrada els continguts propis de cada ensenyament i etapa educativa, per aconseguir la realització adequada d'activitats i la resolució eficaç de problemes complexos; els continguts, o conjunts de coneixements, habilitats, destreses i actituds que contribueixen a l'assoliment dels objectius de cada ensenyament i etapa educativa a l'adquisició de competències; la metodologia didàctica, que comprèn tant la descripció de les pràctiques docents com l'organització del treball dels docents;



els estàndards i resultats d'aprenentatge avaluables; i els criteris d'avaluació del grau d'adquisició de les competències i de l'assoliment dels objectius de cada ensenyament i etapa educativa. Els continguts s'ordenen en assignatures, que es classifiquen en matèries, àmbits, àrees i mòduls en funció dels ensenyaments, les etapes educatives o els programes en què participi l'alumnat. En aquest sentit, aquesta llei no divergeix gaire de les anteriors, però sí cal reflectir que la revisió curricular destaca les noves necessitats d'aprenentatge.

L'aprenentatge basat en competències es caracteritza per la seva transversalitat, el seu dinamisme i el seu caràcter integral. El nou currículum explicita que el procés d'ensenyament-aprenentatge competencial ha d'abordar-se des de totes les àrees de coneixement, i per part de les diverses instàncies que conformen la comunitat educativa, tant en els àmbits formals com en els no formals i informals; el seu dinamisme es reflecteix en el fet que les competències no s'adquireixen en un determinat moment i romanen inalterables, sinó que impliquen un procés de desenvolupament mitjançant el qual els individus van adquirint majors nivells d'acompliment en l'ús de les mateixes.

Per aconseguir aquest procés de canvi curricular, el currículum estableix la necessitat d'afavorir una visió interdisciplinària i, de manera especial, possibilita una major autonomia a la funció docent, de manera que permeti satisfer les exigències d'una major personalització de l'educació, tenint en compte el principi d'especialització del professorat.

D'aquesta manera, els mestres, hereus de la llarga tradició pedagògica del nostre país, representen l'actiu més important del sistema educatiu per aconseguir la seva transformació i avançar en la seva qualitat. L'enfocament competencial del currículum condiona i orienta la professió docent en la seva globalitat perquè afecta la manera de programar, les metodologies d'aula, l'avaluació, la forma d'interactuar amb l'alumne, amb els companys de professió i amb l'organització escolar. El treball en equip esdevé en aquest escenari un factor imprescindible per a l'èxit personal i col·lectiu.

A Catalunya, en virtut de l'autonomia en matèria educativa que disposen les diferents comunitats autònomes, s'ha publicat el decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària (Decret 119 d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, 2015), i el decret 187, de 25 d'agost, (Departament d'Ensenyament, 2015b), d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

Tots dos decrets estableixen que l'ensenyament i l'aprenentatge de l'educació física ha de fonamentar-se en l'adquisició dels coneixements, habilitats, valors i competències relacionats amb el cos i la seva activitat motriu que contribueixen al desenvolupament integral de la persona i a la millora de la qualitat de vida. En l'àrea d'educació física, la reflexió sobre el sentit i els efectes de l'activitat motriu, el desenvolupament d'hàbits saludables, regulars i continuats i el fet de sentir-se bé amb el propi cos constitueixen els principis més valuosos de l'acció educativa ja que contribueixen també a la millora de l'autoestima.

Els currículums catalans exposen que l'escola ha d'oferir als alumnes mitjans i recursos per integrar l'activitat física a la vida quotidiana, i establir així una tendència que potencii el seu desenvolupament motriu, la seva capacitat de socialització, la seva salut i la seva integritat com a persona.

Les competències es presenten agrupades en dimensions i cada dimensió està integrada per competències pròpies de l'àrea. Al final de cada dimensió s'enumeren uns continguts clau que contribueixen en major mesura al desenvolupament de les competències.

Des de l'àmbit de l'educació física, a més del coneixement i la valoració dels efectes positius de la pràctica d'activitat física, i específicament a l'etapa de secundària, cal promoure reflexions crítiques envers el model de cos que socialment es presenta com a ideal, i dels possibles efectes contraris a la salut derivats d'una mala pràctica de l'activitat física.

Al currículum de Secundària, i a diferència del de Primària, cada competència s'ha graduat en tres nivells de consecució al final de l'etapa: satisfactori (nivell 1), notable (nivell 2) i excel·lent (nivell 3), que van des de l'assoliment fins a l'excel·lència en la competència, tenint en compte que cada nivell porta implícit l'assoliment de l'anterior. Els principals criteris usats per fer aquesta gradació han estat la complexitat motriu de les activitats, el nivell cognitiu del coneixement necessari (complexitat psicomotriu), la complexitat d'interacció amb els companys i l'entorn (complexitat sociomotriu), i la integració dels hàbits en la pràctica quotidiana d'activitat física.

Amb l'educació física es pot ajudar a que el desenvolupament de l'alumne sigui més compensat, més integral, més complet. L'objectiu no ha de ser aconseguir uns resultats concrets i universals per a tots els alumnes, sinó que ha de ser acompanyar-los en el procés individual de creixement motor i millorar-ne les actituds i les possibilitats d'un estil de vida actiu i no sedentari. El currículum determina que l'educació física a l'Ensenyament Obligatori és important per la seva orientació pràctica. Aquesta pràctica és la base i la raó de ser de la matèria, i és la part fonamental del seu desplegament curricular.

### **3.5. Programar per competències en Educació Física**

#### **3.5.1. Per què programar**

La qualitat de l'ensenyament i el desenvolupament professional, especialment avui dia que ens trobem en un procés d'instauració d'una llei d'educació amb les seves implicacions pedagògiques, tenen molt a veure amb el procés d'organitzar i planificar l'ensenyament que requereix el desenvolupament del currículum. La programació s'esdevé, així, com l'instrument amb el qual organitzar eficaçment el procés didàctic que té lloc a cadascuna de les sessions d'Educació Física.

El terme programació ha estat definit per multitud d'autors, i estableixen com Peñafiel Martínez (1996) que és el conjunt d'accions mitjançant les quals es transformen les intencions educatives més generals en propostes didàctiques concretes que permeten assolir els objectius previstos.

Les programacions d'aula tenen el seu origen, a l'estat espanyol, a la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (1992) en la qual es van definir com l'instrument en mans del professor per establir les decisions sobre els diferents components curriculars, amb la finalitat de planificar els processos d'ensenyament i aprenentatge que es realitzen a l'aula. D'aquí es desprèn que la programació la dissenya cada professor establint les unitats didàctiques per a cada curs escolar .

Però, l'arribada d'una llei educativa porta associats currículums renovats i nous reptes per al professorat que ha d'adaptar la programació als canvis proposats. Aquests canvis curriculars obliguen al professorat a refer les seves programacions d'acord a les noves directrius, aspecte que ve acompanyat d'incerteses i neguits, amb la qual cosa resulta interessant analitzar com els centres educatius adapten a la seva realitat escolar les directrius que, amb l'objecte d'implantar el currículum competencial, es proporcionen des de les administracions educatives (Buscà, Lleixà, Coral & Gallardo, 2016).

La programació per competències resulta de recent aplicació en els centres escolars, com a conseqüència de les directrius europees, i de la seva inclusió en els decrets de currículum durant l'última dècada. Tal i com exposa González (2016, p. 65) "És un treball artesanal; un procés creatiu que consisteix a portar a l'aula desenvolupats, els elements prescriptius d'un document anomenat "currículum" tenint en compte les característiques del alumnat a qui va dirigida".

Seguint a Buscà, Lleixà, Coral & Gallardo (2016), en educació física, assignatura que es considera d'enorme potencial per al desenvolupament de les competències, els processos de programació més significatius són aquells que es duen a terme partint de les experiències prèvies del professorat implicat, quedant en un segon pla les orientacions de la administració educativa.

El repte, doncs, en programar, és el de ser capaç de plantejar situacions d'aprenentatge competencials contextualitzades en la realitat viscuda pels alumnes.

Però cal tenir present que la programació per competències depèn tant de la manera en què el professorat assimila i interpreta la manera més adequada per dur a terme aquest encàrrec institucional, com de les característiques del context escolar on es desenvolupa (Buscà, 2016).

La majoria del professorat pensa que programar és una pèrdua de temps, però la qualitat educativa no s'improvisa i nombrosos estudis afirmen que el professorat eficaç entre altres habilitats, disposa de la de programar (González, 2016).

Diferents pedagogs (Blázquez & Sebastiani, 2009; Contreras & Cuevas, 2011; Gallardo, 2016; González, 2016; Lleixà, 2016; Lleixà & Sebastiani, 2016; Pérez Pueyo & Casado, 2013; Perrenoud, 2012) estableixen que invertir temps en preparar tot allò que s'esdevindrà en l'aula és necessari perquè t'ajuda a ordenar tot el que s'ensenyarà, i determinar allò que és prioritari, donarà coherència i assegurarà una progressió des del més conegut i senzill al més complex, aportarà creativitat a les propostes ja que han estat pensades tenint en compte tots els aspectes, permetrà aprofitar el temps real de classe, ajudarà a estar més atent a les necessitats de l'alumnat, donarà seguretat i confiança i permetrà reflexionar sobre la pròpia pràctica docent, entre d'altres moltes qüestions.

Seguint a Gallardo (2016), la programació té tres funcions:

- com a eina estratègica i de reflexió serveix per explicitar les intencions educatives (què es vol aconseguir i per què), planificar prèviament l'acció i per fer un seguiment reflexiu de les accions previstes, que ajuda a aconseguir els objectius;
- com a eina de bastida perquè dona forma i sistematitza un continu mitjançant l'elecció d'objectius, escenaris o contextos reals, una seqüència d'activitats, agrupament, espai, temps... que permet crear una estructura facilitadora dels aprenentatges que acompanya l'ara (aula) i prepara per demà (curs, cicle, etapa ...);

- i com a eina de comunicació perquè facilita el diàleg interior i privat (ajuda a ordenar les idees, descobrir possibilitats i limitacions, prendre consciència de les pròpies maneres de fer, resseguir el procés i guiar i acompanyar el procés de l'alumne/a), permet compartir amb altres docents (per enriquir i aprofundir en plantejaments particulars, a través del contrast i diversitat de perspectives), possibilita actuar de manera coordinada donant coherència i continuïtat als aprenentatges de l'alumne/a i per donar resposta a les instàncies externes com inspecció o tribunal d'oposicions.

### **3.5.2. Com programar competencialment**

Buscà, Lleixà, Coral i Gallardo (2016) estableixen que, en el cas de la programació per competències, els factors que la condicionen i que, per tant, s'han de tenir en compte, són el context en què es dissenyen i desenvolupen les programacions per competències; els processos d'avaluació de competències (interns i externs); les creences del professorat pel que fa a l'educació per competències; i la formació específica que rep el professorat i el paper de l'equip directiu en la implantació i implementació de projectes educatius orientats al desenvolupament de les competències.

Per Arnold (2009), a banda de tenir presents els aspectes contextuais abans anomenats, es podria aconseguir aprenentatges més competencials procurant generar, en les programacions, situacions motrius d'ensenyament i avaluació dinàmiques, que contemplin una sèrie d'operacions o procediments regits per unes normes, que impliquin saber com s'ha de fer o dur a terme una acció determinada i que incloguin un procés crític i intel·ligent de supervisió i reacció, per part de l'alumnat, davant l'acció realitzada.

Tota programació, segons Hernández Álvarez & Velázquez Buendía (2010) ha de ser flexible (ha d'adaptar-se a les exigències, limitacions i condicionants que puguin aparèixer durant el seu desenvolupament), contextualitzada (ha de respondre a les característiques dels aprenents i del context en el qual es durà a terme la pràctica), concreta (s'ha d'establir amb claredat i precisió el pla d'actuació que es pretén dur a terme), coherent (ha de mantenir una relació lògica i conseqüent amb les intencions educatives del currículum i entre els elements que integren la pròpia programació), viable (ha de constituir un pla d'actuació que es pugui realitzar) i respondre a la funció que té (ha d'organitzar eficaçment, de manera sistemàtica i raonable, el procés d'ensenyament que tindrà lloc a les sessions d'educació física).

Cal entendre la programació de l'ensenyament (Hernández Álvarez & Velázquez Buendía, 2010) com un pont que posa en comunicació les intencions educatives i els mitjans establerts en el currículum amb la pràctica de l'aula. La programació suposa anar prenent, de manera progressiva i connectada, decisions sobre aspectes cada vegada més concrets fins arribar a la determinació de les tasques que han de realitzar-se durant la classe.

El procés d'elaboració de la programació requereix analitzar i connectar significativament els diferents elements curriculars, el que permet identificar possibles desajustaments o incoherències. També comporta la possibilitat de reflexionar sobre la pròpia pràctica docent, implicar l'alumnat en el procés d'aprenentatge i atendre la diversitat de capacitats motrius existents.

Com estableixen Hernández, Velázquez, & Garoz Puerta (2007), la programació didàctica d'Educació Física hauria d'incloure, al menys, els objectius, els continguts i els criteris d'avaluació, la distribució temporal dels continguts, la metodologia didàctica, els procediments d'avaluació, els criteris de qualificació, les activitats de recuperació, d'aprofundiment i de reforç, els materials i recursos didàctics, les activitats complementàries i extraescolars i les mesures d'atenció a la diversitat.

Cal, però, tenir present que els currículums oficials de les Comunitats Autònomes només determinen per a cada matèria i curs d'aquesta etapa els continguts i criteris d'avaluació educativa, aspecte que determina que sigui cada centre i docent, el que fixi els objectius i els altres aspectes establerts en la normativa vigent (metodologia, instruments i procediments d'avaluació, criteris de qualificació, recursos...).

L'elaboració de la programació didàctica d'Educació Física constitueix un complex i laboriós procés de planificació col·lectiva a càrrec dels docents. Té per objectiu establir els aspectes bàsics i línies mestres del plantejament i desenvolupament de la matèria. Assumint i reajustant els elements de la programació, el professorat pren les decisions oportunes sobre els demés elements de la programació, fins configurar un programa d'actuació concret, contextualitzat, coherent, flexible i viable, que proporcioni tota la informació i referents necessaris per poder elaborar i desenvolupar les unitats didàctiques que guiaran la pràctica docent.

González & Lleixà (2010) estableixen que programar per competències no és tan diferent a com es programava en el passat, essent aquest un canvi més de fons que de forma. El primordial és fer visible com les matèries col·laboren a l'adquisició de les competències. És funció dels departaments didàctics, dels cicles i dels equips docents, en el marc del Projecte Educatiu de Centre (PEC), prendre les decisions respecte com distribuir els diferents components de la programació a cada curs de l'etapa corresponent.

González & Lleixà (2010) proposen algunes consideracions a l'hora de programar; cal tenir en compte que una programació és una eina que ajuda a concretar les intencions educatives, que programar requereix una inversió important de temps i que no hi ha una única manera de programar.

Els passos en l'elaboració d'una programació, els autors, els resumeixen en diferents fases.

En una primera fase, cal relacionar competències amb objectius generals d'etapa, relacionar les competències amb els objectius de l'Educació Física, relacionar els objectius amb els criteris d'avaluació de cada curs i distribuir els continguts del currículum que s'utilitzaran per aconseguir cada criteri d'avaluació.



A una segona fase cal concretar els continguts desenvolupant i ampliant els del currículum i dissenyant estratègies metodològiques respecte a com ensenyar i com i quan avaluar.

La concreció de les competències en cadascuna de les etapes es porta a terme a través dels objectius de cada etapa i de cada àrea, delimitant els aspectes de cada competència, la profunditat i la forma en què es treballarà en cada centre. Els equips de cicle en l'etapa de Primària i dels departaments didàctics en l'etapa de Secundària, són els encarregats de desglossar i seqüenciar cada competència en funció de les característiques psicopedagògiques de l'alumnat i del context .

Zabala & Arnau (2007) concreten el plantejament sobre com programar les competències a nivell de centre a través de les intencions educatives o components de treball, implícits en cada competència, i que són de diferent naturalesa jeràrquica, així per poder tractar cada competència en el seu totalitat es requereixen suports de treball disciplinaris (components de treball que s'afronten des de cadascuna de les àrees), interdisciplinaris (components de treball que s'afronten des de més d'una àrea) i meta disciplinaris (components de treball que s'afronten des del conjunt de les àrees, fonamentalment a través dels projectes i de les activitats complementàries i extraescolars).

La programació d'aula ha d'emmarcar-se necessàriament en un context social i cultural que ha de venir determinat per una doble referència, d'una banda, el currículum oficial el caràcter prescriptiu el dota de naturalesa imprescindible, per l'altra, i el context socio-familiar el reconeixement suposa la posada en valor educatiu de la pròpia realitat personal de l'alumne .

La funció del disseny curricular d'aula és la de connectar l'objectiu d'àrea a la competència a la qual cosa ens servirem de la selecció i seqüenciació de continguts i objectius. Així, l'enfocament competencial de la programació d'aula és la recerca i extracció de continguts del context social, familiar i educatiu per tractar significativament, per tal d'aconseguir que els alumnes puguin aplicar a l'escola i transferir posteriorment a altres entorns educatius o socio-familiars.

Per tant, les competències han de ser incloses en la programació per donar més sentit i significativitat als continguts a aprendre, a la qual cosa han de tenir un caràcter integrador del conjunt dels continguts.

Per tant, el coneixement del currículum oficial on es prescriuen els elements que han de configurar el procés d'ensenyament- aprenentatge, el coneixement de l'alumne en relació a la seva edat, grau de maduració, nivell d'habilitat, etc..., el coneixement del medi físic i social com a conjunt d'influències dels altres significatius, condicions materials per a l'aprenentatge, etc. són els tres elements sobre els quals s'ha de construir la programació d'aula (Zabala & Arnau, 2007).

Un model molt adequat a l'esmentat caràcter integrador de les competències és l'enfocament globalitzador, que parteix del nivell de desenvolupament de l'alumne per estimular nous nivells de desenvolupament. La resposta didàctica ha d'ajustar el plantejament des de les necessitats reals de l'alumne, per procedir des del concret i proper fins a processos d'aprenentatge més generals i sistemàtics.

Les competències suposen un aprenentatge integrat ja que la funcionalitat dels aprenentatges implica tenir en compte que les competències són més àmplies que l'adquisició de coneixements relacionats amb les àrees típicament ensenyades en els centres, havent d'estar contextualitzades en situacions properes a la vida dels alumnes perquè l'aprenentatge sigui funcional, i això només s'aconsegueix quan comproven que l'aprenentatge té una gran utilitat per a ells perquè els permet desenvolupar-se i integrar-se en el medi.

### 3.5.3. Programar les sessions d'Educació Física

Quan es parla de programació d'aula, es fa referència a la necessitat d'organitzar una determinada informació perquè adquireixi sentit dins d'un treball prèviament planificat. La programació pretén minimitzar qualsevol tipus d'improvisació, reduint les situacions d'incertesa al màxim.

La programació d'aula és utilitzada per concretar i adaptar els elements d'aprenentatge a un grup específic d'alumnes i per a un curs concret, el que implica que es duguin a terme un conjunt d'operacions que tenen com a finalitat l'adequació i estructuració del currículum general, classificant i contextualitzant els objectius i continguts del currículum, establiment de prioritats tècniques i didàctiques, acomodació dels continguts al context sociocultural, organització de la classe i fins a la integració de les activitats escolars amb les extraescolars, entre d'altres (Contreras Jordán, 1998) .

En el desenvolupament de la programació per competències, el docent és l'encarregat de contextualitzar, sempre respectant elements bàsics establerts per la legislació. Ha de concretar al nivell educatiu corresponent i seqüenciar els objectius, continguts i criteris d'avaluació, atenent al desenvolupament de les competències i cristal·litzant aquesta tasca en unitats de treball.

Per realitzar una programació d'aula cal partir dels principis establerts en el Projecte Educatiu de Centre i concretar-los en una macro - programació interdisciplinària. Les programacions de diferents àrees han de coordinar constantment les seves intervencions educatives en les diferents tasques proposades.

En el cas de l'Educació Física, s'ha de centrar el treball en els aprenentatges que motivin als alumnes cap a una participació gratificant en la cultura del moviment al llarg de tota la vida, dedicant una especial atenció a la promoció i adquisició d'estils de vida actius i saludables. Per això, les programacions recolzades en les competències, han de respondre a aquells aprenentatges que els alumnes han d'haver adquirit necessàriament al final de cada etapa educativa (González & Lleixà, 2010).

Per elaborar una programació per competències des de l'àrea d'educació física cal, com a primer pas, relacionar els diferents elements que componen el currículum amb les competències, amb l'objecte de comprovar què pot aportar l'àrea d'Educació Física al desenvolupament d'aquestes.

Les competències faciliten la presa de decisions pel que fa a la selecció dels objectius, continguts, estratègies i avaluació, tractant que en les intervencions didàctiques s'abordi el realment important i útil per a l'alumne, és a dir, ajudant a que tots els aprenentatges que es derivin de l'escola siguin significatius i funcionals. El primer pas és identificar aquelles competències o dimensions de les mateixes que es treballaran, i relacionar-les amb els altres elements curriculars (Gallardo & González, 2016).

Resulta necessari revisar les dimensions de l'Àrea d'Educació Física prenent com a referència les competències per passar a seleccionar els continguts a través dels quals assolir aquests objectius i afavorir el desenvolupament de les competències.

Atès que els aprenentatges, dins de l'enfocament per competències, han de ser útils i funcionals i han de servir als alumnes per desenvolupar-se en el futur de manera eficaç en els seus diferents contextos vitals, convé tenir en compte una sèrie de qüestions per a la selecció de continguts (Pérez Pueyo & Casado, 2013) entre les quals destaquen la prioritització dels continguts necessaris per centrar l'acció educativa en els aprenentatges més funcionals, precisos i experiencials per a la formació de l'alumne, aquells que afavoreixin la capacitat per resoldre problemes i la transferència d'aprenentatges a contextos similars a la realitat. Un altre pas de la programació és el determinar diferents estratègies didàctiques per mitjà de les quals abastar la consecució de les competències establertes com a prioritàries dins de la programació d'aula. Una altra operació rellevant és identificar quines propostes didàctiques, dins l'àrea d'Educació Física, es poden treballar conjuntament amb altres assignatures i viceversa.

Les competències són transversals, i per tant s'han de desenvolupar des de totes les àrees. Però per programar des de l'educació física, i tenint en compte la Llei Orgànica d'Educació (Educación, 2006), que és en la primera llei que estableix el marc de les competències, per contribuir al seu desenvolupament a través les diferents àrees curriculars i, concretament, des de l'Educació Física explicita que l'àrea d'Educació física contribueix essencialment a desenrotllar la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic, mitjançant la percepció i interacció apropiada del propi cos, en moviment o en repòs, en un espai determinat millorant les seves possibilitats motrius. Es contribueix també mitjançant el coneixement, la pràctica i la valoració de l'activitat física com a element indispensable per preservar la salut. Aquesta àrea és perquè els nens i nenes adquireixen hàbits saludables i de millora i manteniment de la condició física que els acompanyin durant l'escolaritat i, el que és més important, al llarg de la vida.

En la societat actual que progressa cap a l'optimització de l'esforç intel·lectual i físic, es fa imprescindible la pràctica de l'activitat física però, sobretot, el seu aprenentatge i valoració com a mitjà d'equilibri psicofísic, com a factor de prevenció de riscos derivats del sedentarisme i, també, com a alternativa d'ocupació del temps d'oci.

Donat que l'àrea contribueix de forma essencial a desenvolupar les competències, cal programar les propostes d'aula a tal efecte (Gallardo, 2013).

L'educació física pot contribuir al desenvolupament de totes les competències, però cal primer realitzar una planificació rigorosa per tal de garantir el seu assoliment.

Els resultats de diferents investigacions (Buscà, Lleixà, Coral & Gallardo, 2016) posen de manifest que els processos de programació curricular liderats des del propi centre, en els quals el coneixement pràctic del professorat i dels membres de la comunitat educativa també és potenciat i assumit per les administracions, són molt més significatius i tenen moltes més probabilitats d'èxit i de consolidació en el centre on s'apliquen.

### **3.6. Condicions metodològiques per a la contribució a les competències en l'àrea d'Educació Física.**

#### **3.6.1. Implicacions metodològiques segons les lleis**

Zabala & Arnau (2007) assenyalen que el terme competència fa referència a la capacitat de fer front a diverses situacions de forma eficaç en un determinat escenari.

D'aquesta manera, el docent, per contribuir de forma òptima a l'assoliment de les competències, té l'important repte d'afrontar constantment tasques complexes, canviants i obertes durant el procés d'ensenyament-aprenentatge del seu alumnat.

La idiosincràsia de l'Educació Física, eminentment pràctica, amb agrupaments canviants, amb interaccions constants entre alumnes i amb amplis espais, fa que el docent d'educació Física hagi de promoure situacions didàctiques motivadores i que promoguin l'adquisició estable d'aprenentatges.

Una organització i animació de situacions didàctiques que contribueixin a l'assoliment de les competències implica una correcta elecció i seqüenciació de les tasques, l'ús de l'error com a instrument per a que l'alumne/a creï i proposi solucions als problemes i la planificació de propostes motrius que facilitin l'experimentació i l'acció de l'alumne/a dins d'un clima positiu d'aula (Contreras Jordán & Cuevas Campos, 2011).

De la Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa i, concretament el currículum d'Educació Física de l'etapa de Primària (Decret 119 d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, 2015) i de l'etapa de Secundària Obligatòria (Decret 187 d'ordenació dels ensenyaments d'educació secundària obligatòria, 2015) establert pel Departament d'Ensenyament de Catalunya, s'extreuen que els principis metodològics aplicables a l'àrea són:

- Tenir en compte el moment maduratiu de l'alumnat.
- Respectar la lògica interna de les diverses situacions motrius.

- Tenir present els elements que afecten de manera transversal a tots els blocs com són les capacitats físiques i les coordinatives, els valors socials i individuals i l'educació per a la salut.
- Programar un ventall d'activitats que reflecteixin les manifestacions culturals de la societat en què vivim ja siguin noves, com les relacionades amb l'oci i el turisme actiu o les activitats de fitness o wellness, així com amb les tradicionals lligades als jocs, esports i manifestacions artístiques.
- Incloure propostes per a l'adopció d'hàbits saludables per pal·liar el sedentarisme i malalties associades a aquest.
- Tenir sempre present que la conducta motriu és el principal objecte de l'assignatura. Per això cal treballar l'exploració motriu i desenvolupar les competències motrius. Les habilitats motrius s'aniran complicant a mesura que es progressa en els successius cursos.
- Potenciar activitats per desenvolupar la possibilitat de relacionar-se amb els altres, el respecte, la col·laboració, el treball en equip, la resolució de conflictes mitjançant el diàleg i l'assumpció de les regles establertes, el desenvolupament de la iniciativa individual i d'hàbits d'esforç.
- Afavorir situacions de joc com un recurs imprescindible en aquesta etapa com a eina didàctica pel seu caràcter motivador.
- Realitzar propostes didàctiques que incorporin la reflexió i anàlisi del que esdevé i la creació d'estratègies per facilitar la transferència de coneixements d'altres situacions.

Els currículums 119/2015 de 23 de juny, d'ordenació dels Ensenyaments de l'Educació Primària, i el 187/2015 de 25 d'agost, d'ordenació dels Ensenyaments de l'Educació Secundària, es basen en un enfocament competencial en el que s'estableix que l'educació ha de preparar els alumnes per donar respostes innovadores en una societat canviant i en evolució constant.

Els nens han d'aprendre a pensar i actuar de manera integrada, considerant les interconnexions i interrelacions entre els aprenentatges. S'ha de promoure, de manera transversal, l'adquisició d'hàbits i valors per resoldre problemes i situacions des de qualsevol de les àrees curriculars, s'ha de fomentar la iniciativa, la creativitat, l'esperit crític i el gust per aprendre, i s'ha de desenvolupar la capacitat de l'esforç i la cultura del treball.

L'enfocament competencial del currículum actual orienta la professió docent en la seva globalitat perquè afecta la manera de programar, les metodologies d'aula, l'avaluació, la forma d'interactuar amb l'alumne, amb els companys de professió i amb l'organització escolar, orientant que les metodologies actives són la base de la pràctica educativa competencial.

El currículum determina que l'adquisició de les competències se sustenta en experiències d'aprenentatge interdisciplinàries en les quals els coneixements i les habilitats interactuïn per donar una resposta eficient en la tasca que s'executa. La competència comporta la integració harmònica de coneixements, habilitats i actituds.

El mètode que estableix la nova llei i els nous decrets implica situar l'alumne en el centre del procés d'ensenyament-aprenentatge, crear ambients d'aprenentatge estimulants, garantir l'assoliment d'uns objectius bàsics i aspirar a l'assoliment dels òptims per a cada alumne. Per assolir l'equitat i evitar desajustaments socials profunds, fer de les competències els objectius educatius principals, promoure l'autonomia i l'autoaprenentatge dels alumnes, prioritzar l'aprenentatge funcional i continu enfront l'estrictament acadèmic i basar en l'acció dels alumnes totes les estratègies d'aprenentatge. Totes les metodologies han de passar per l'acció de l'alumne.

L'objectiu del currículum és dotar l'alumnat de competències per aprendre i per poder seguir aprenent i, per això, cal diversificar mètodes, recursos i procediments. Al currículum, se suggereixen mètodes com l'aprenentatge basat en problemes (ABP), el treball per projectes, el mètode de cas, les petites recerques, el treball de camp, l'aprenentatge-servei, la dramatització, la simulació i la gamificació.



### 3.6.2. Metodologies competencials

La construcció de competències es realitza mitjançant la mobilització de coneixements, en temps real, en una determinada acció, així com mitjançant la mobilització de diversos recursos cognitius en accions complexes. Seguint aquest postulat, per elaborar programes dirigits al desenvolupament de competències, es fa necessari dissenyar situacions problemàtiques a partir de diverses pràctiques socials habituals (Gallardo, 2016).

Les propostes motrius han de complir els principis de contextualització, funcionalitat, transversalitat, transferibilitat, interacció entre iguals i reflexió crítica. Encara que no necessàriament totes les propostes han de presentar aquests elements, però efectivament, les competències es formen a través de la pràctica en situacions el més pròximes a la realitat i cal reflectir que la quotidianitat implica els elements descrits amb anterioritat.

Com ja hem dit anteriorment, oferir propostes motrius competencials implica l'elecció de pràctiques socials de referència i invertir en elles la pròpia visió de la societat, la cultura i l'acció. Cal destacar que l'enfocament de competències no implica una negació de les disciplines, sinó la combinació de les mateixes en la solució de problemes complexos; així mateix existeixen situacions en les que el domini no passa per cap coneixement disciplinari ja que les solucions es poden trobar a través de sabers basats en la experiència o l'acció.

Tenint en compte la tradició pedagògica que ens precedeix, formar competències reals suposa, inevitablement, una transformació considerable de la relació dels professors amb el saber. Tal com estableix Meirieu (1990) el desafiament és fer aprendre més que el propòsit d'ensenyar.

L'enfocament per competències afegeix, a les exigències de la centralització en l'alumne, una pedagogia diferenciada, mètodes actius i un plantejament dels sabers com recurs per mobilitzar.

Treballar a través de problemes, crear o utilitzar metodologies on l'alumnat sigui el protagonista de l'aprenentatge, negociar i conduir projectes amb els alumnes, adoptar una planificació flexible, improvisar organitzadament, establir i explicitar contractes didàctics, practicar una avaluació formadora i/o formativa i potenciar la transdisciplinarietat, són algunes de les propostes que contribueixen a aconseguir les competències (Gallardo, 2016).

Les competències es creen davant situacions complexes, en les quals l'alumnat, sota la guia i l'acompanyament docent, té el difícil repte de resoldre eficaçment el problema plantejat. El docent competencial mai aporta la solució que els alumnes per ells sols poden descobrir, però sí que aporta tots els recursos necessaris per a la consecució de l'èxit educatiu.

El desenvolupament de competències implica crear situacions-problema mobilitzadores i orientades cap a aprenentatges específics. Això requereix d'una capacitat de renovació i de variació important i de l'habilitat d'oferir situacions-problema estimulants i constants en el temps.

Els docents que tenen sistematitzat el treball competencial presenten una gran capacitat de comunicació amb l'alumnat i una consistent destresa per ajudar a verbalitzar, durant el procés, els aprenentatges i per incitar a la metacognició.

Treballar competencialment suposa implementar una gestió d'aula en un mitjà complex en el qual és difícil preveure la durada de les propostes motrius i estandarditzar el procés i el resultat.

El paper del professorat és essencial en la implementació de les praxis educatives més o menys competencials. És rellevant la capacitat i la voluntat de negociar, amb l'alumnat, tot el que pot ser negociat, l'aprenentatge dialògic es converteix en una manera d'afavorir la devolució del problema a l'alumne. És important que el docent tingui un bon coneixement de les gestions dels projectes i de les dinàmiques de grups, capacitat de mediació entre els alumnes i d'animació dels debats, i habilitats de metacognició i d'anàlisi del funcionament de les tasques, que permetin formular i pensar els problemes que responen al currículum i a les necessitats i interessos de l'alumnat.

Quan es treballa per al desenvolupament de les competències, se sap quan comença una proposta, però no quan acabarà, perquè la situació porta en si mateixa la seva pròpia dinàmica. Això exigeix al professor tranquil·litat, un domini de les angoixes personals, la capacitat d'instaurar situacions-problema que suposin un repte, habilitats d'anàlisi i de regulació de les situacions-problema i dels projectes, i una gran llibertat pel que fa als continguts.

En una pedagogia competencial, el paper de l'alumne consisteix a involucrar-se, participar en un esforç col·lectiu per realitzar un projecte i crear noves competències: provar i equivocar-se, donar compte dels seus dubtes, explicitar els seus raonaments, prendre consciència de les seves maneres de comprendre, memoritzar o de comunicar. I són els docents els responsables directes d'aconseguir aquesta motivació.

Tenint en compte que una persona no és competent en si mateixa, sinó que la competència necessita ser demostrada en una situació concreta mobilitzant de forma integrada coneixements, procediments i actituds per a resoldre la situació amb eficàcia, s'evidencia que és difícil trobar actuacions òptimes en cada situació i que depenguin de la forma en què les persones s'han de considerar o avaluar les actuacions. Però cal destacar que sí que hi ha alguns factors contextuais, curriculars i metodològics que, implementats a les aules, contribueixen, de manera determinant, l'assoliment de les competències.

Cal trobar-se amb dificultats per aprendre a superar-les. Els alumnes desenvolupen competències quan s'enfronten, de forma regular, a problemes reals, que els obliguen a mobilitzar diversos tipus de recursos cognitius.

El treball competencial s'ha de plantejar a través de situacions-problema que permetin l'alumnat ser el protagonista del seu propi procés d'aprenentatge ja que ha de ser ell mateix el que prengui decisions per assolir un objectiu que ell mateix ha triat, que se li ha proposat o fins i tot assignat.

Plantejar situacions-problema necessita de la creativitat del docent en generar propostes interessants i adequades, que tinguin en compte l'edat i el nivell dels alumnes, el temps de què es disposa, les competències que es volen desenvolupar... Però ser creatiu no vol dir improvisar, de fet una situació problema mai ha de ser improvisada, sinó que implica la gran habilitat de ser proposta perquè desperti l'interès i de crear un clima d'obligada negociació amb els alumnes perquè sigui significativa i mobilitzadora de coneixement.

Així, per tant, treballar les competències requereix focalitzar l'acció en la metodologia, en situacions concretes.

Implementar metodologies competencials implica ajudar l'alumnat a intervenir en situacions de la realitat global, és a dir, en la complexitat; s'ha d'ensenyar a donar resposta a problemes i situacions que a la vida real es presenten de forma complexa.

Així doncs, com estableix Zabala (2009) una actuació competent comporta no només conèixer els instruments conceptuals i les tècniques disciplinàries, sinó sobre tot ésser capaç de reconèixer quins d'ells són necessaris per ser eficients en situacions complexes, alhora de saber com aplicar-los en funció de les característiques específiques de la situació. Actuar en aquest tipus de situacions exigeix un pensament complex i, en conseqüència, els processos d'ensenyament i aprenentatge s'han de focalitzar en la generació de problemes a resoldre en situacions complexes.

"No hi ha una metodologia pròpia per a l'ensenyament de les competències, però sí unes condicions generals sobre com han de ser les estratègies metodològiques, entre les quals cal destacar la de que totes han de tenir un enfocament globalitzador "(Zabala & Arnau,2007, p. 163).

En resum, per contribuir a l'assoliment de les competències, cal contextualitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge, oferir funcionalitat, implementar situacions transferibles a la vida quotidiana, globalitzar els aprenentatges, potenciar la interacció entre iguals, oferir diverses formes d'organització social de l'aula, implementar mètodes actius (els centres d'interès, els projectes, l'aprenentatge cooperatiu o els treballs globals), i provocar processos de pensament crític en els alumnes, així com l'aplicació de coneixements adquirits.

### **3.7. L'avaluació per competències en Educació Física**

#### **3.7.1. L'avaluació al currículum actual**

Quan s'intenta definir el concepte d'avaluació, ràpidament ens adonem que es correspon amb un terme polisèmic que habitualment relacionem amb qualificació, mesurament, comparació, control, anàlisi, valoració, apreciació o judici. Ha persistit, a més, durant bastant temps, una tendència a establir sinonímies entre avaluació i qualificació, no entenent l'avaluació com a reguladora i molt menys com un procés que la mateixa persona que està aprenent pot i ha de dur a terme. L'avaluació és un element comú en qualsevol pràctica docent i són múltiples i variades les definicions i les formes de implementar-la.

Però l'enfocament competencial del currículum actual (Blázquez, 2008) de l'ensenyament obligatori, suposa un replantejament del sistema d'avaluació, en general, i de l'educació física, en particular. Els processos d'avaluació han de tenir en compte nous objectius i consideracions que ajudin a preveure les dificultats, facilitin que l'alumnat utilitzi les seves habilitats em situacions diverses, permetin l'ús de tècniques i instruments variats i ajudin a l'alumnat a ser més conscient del seu nivell, dels punts forts a potenciar i els punts febles a corregir.

La Llei Orgànica Educativa (Educación, 2006) i la Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa (Educación, 2014) estableixen que l'avaluació dels processos d'aprenentatge de l'alumnat serà contínua i global, i tindrà en compte el progrés de l'alumnat en el conjunt d'àrees del currículum. L'avaluació es durà a terme tenint en compte els diferents elements del currículum.

Com estableix Blázquez Sánchez (2008), i en paral·lelisme amb els nous currículums, l'avaluació formativa és una de les formes avaluatives més competencials.

L'avaluació formativa és un terme que va ser introduït per Feigl, Scriven & Maxwell (1958) per referir-se als procediments utilitzats pels professors amb la finalitat d'adaptar el seu procés didàctic als progressos i necessitats d'aprenentatge observats en el seu alumnat.

Actualment, la definició s'ha reforçat responenent, així, a una concepció competencial de l'ensenyament. Aquest tipus d'avaluació té com a finalitat fonamental una funció reguladora del procés d'ensenyament-aprenentatge per possibilitar que els mitjans de formació responguin a les característiques de l'alumnat. Pretén principalment detectar quins són els punts febles, per proposar ajudes en l'aprenentatge, més que determinar quins són els resultats obtinguts en aquest aprenentatge.

Des del punt de vista motriu, l'avaluació per competències se centra en comprendre el funcionament de l'alumne/a davant de les tasques que se li proposen. La informació que es busca es refereix a les estratègies que utilitza per arribar a un resultat determinat. Els errors són objecte d'estudi en tant que són reveladors de la naturalesa de les representacions o de les estratègies elaborades. A través dels errors es pot diagnosticar quin tipus de dificultats tenen els alumnes per realitzar les tasques que se'ls proposen, i d'aquesta manera poder arbitrar els mecanismes necessaris per ajudar-los en la seva superació. Però també interessa remarcar aquells aspectes de l'aprenentatge en els quals els alumnes han tingut èxit, perquè així es reforça aquest aprenentatge.

L'avaluació per competències posa l'accent en la regulació de les actituds pedagògiques i, per tant, s'interessa fonamentalment més en els procediments de les tasques que en els resultats. Aquesta avaluació té els objectius de regulació pedagògica, de gestió dels errors i de consolidació dels èxits (Blázquez Sánchez, 2008). Per propiciar qualitat i un canvi en l'activitat avaluativa resulta imprescindible considerar el seu vincle amb el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Quan avaluem els aprenentatges que han realitzat els alumnes, estem també avaluant, l'ensenyament que hem dut a terme. L'avaluació mai ho és, en sentit estricte, de l'ensenyament o l'aprenentatge, sinó més aviat, dels processos d'ensenyament i aprenentatge. L'avaluació dels aprenentatges realitzats pels alumnes proporciona al professor informacions insubstituïbles per anar ajustant progressivament l'ajuda que els presta durant el procés.

Com estableix Blázquez Sánchez (2008), en les situacions d'ensenyament-aprenentatge cal que el professorat sàpiga detectar on són els obstacles amb què es troba l'alumnat i facilitar el coneixement d'estratègies i recursos perquè reconegui aquestes dificultats, sàpiga com superar-les i sigui capaç de detectar els seus errors i les causes d'aquests, així com d'aplicar estratègies adequades per corregir-los.

Ensenyar i aprendre està molt relacionat amb avaluar. Detectar dificultats o errors, analitzar les seves possibles causes i prendre decisions per corregir-les és una de les funcions de l'avaluació per competències. La investigació didàctica dels darrers anys s'ha centrat a descriure molts dels obstacles que han de salvar els alumnes i entendre les seves causes. Actualment també s'investiga com l'alumne/a és capaç d'identificar-los i comprendre'ls i quina estratègia necessiten aprendre per poder vèncer-los.

El currículum exposa que una visió competencial de l'aprenentatge comporta un canvi en el què, el com, el quan i el per què s'avalua. L'avaluació ha de ser útil als alumnes perquè siguin conscients i reflexionin sobre el seu aprenentatge, i perquè intervinguin en la recerca de solucions a les seves dificultats. L'objectiu d'aquesta avaluació és promoure la implicació de l'aprenent en el seu procés d'aprenentatge i ajudar-lo a ser més autònom.

Per aconseguir-ho primer caldrà planificar com es compartiran els objectius amb els alumnes. Alguns instruments per fer-ho poden ser els anomenats KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory) o la realització d'activitats per identificar els coneixements previs.

Després caldrà compartir els criteris d'avaluació amb l'aprenent i comprovar que se'ls ha fet seus. En algunes ocasions poden ser els propis alumnes els que, de manera consensuada amb el mestre, concretin aquests criteris i escullin o dissenyin els instruments per avaluar-los (avaluació formadora).

Els alumnes perceben el que és important d'aprendre a partir del que els mestres valoren, no tant amb paraules, sinó quan proposen activitats concretes per avaluar aprenentatges i quan apliquen uns determinats criteris d'avaluació.

Caldrà utilitzar diferents instruments d'avaluació: rúbriques (matriu que explicita els criteris de realització i els criteris de resultats concretats en indicadors), llistes de control, registres d'observació, preguntes i respostes orals, treballs individuals i en grup, exposicions orals, investigacions, diaris individuals i d'aula (a través d'ells els alumnes expressen el que creuen que han après i també les seves dificultats), proves escrites, etc., així com variar els agents que hi intervenen a través de l'autoavaluació, la coavaluació i l'heteroavaluació (Blázquez & Sebastiani, 2016).

És important fer conscients els alumnes de la importància d'aprendre de l'error. Només pot corregir els errors qui els ha comès a partir, això sí, de l'ajuda que proporcionen els que ensenyen i els companys. D'aquesta manera l'avaluació té un efecte important en l'augment de la motivació i autoestima dels alumnes, ja que els ajuda a entendre millor les pròpies dificultats i a trobar camins per millorar.

En definitiva, l'avaluació ha de servir als professors i als alumnes per detectar què es pot millorar, així com per regular i retroalimentar tot el procés d'ensenyament i d'aprenentatge.



En el currículum actual s'estableix que l'avaluació:

- S'ha orientar als aspectes eminentment pràctics de la matèria.
- Ha d'incorporar instruments d'avaluació nombrosos i variats.
- Ha d'incorporar valoracions sobre la participació dels alumnes en les classes, i la seva millora al llarg del curs.
- Ha de permetre diferents nivells d'execució per tal que tot l'alumnat pugui accedir-hi i no es redueixi a valorar uns resultats concrets, respectant les diferents limitacions dels alumnes.
- Ha de combinar la valoració d'aspectes individuals (psicomotricitat) i aspectes socials i de relació amb els altres (sociomotricitat).

Cal ser conscients que l'alumnat percep el que és més rellevant, no solament a partir del que verbalitza el professor, sinó a partir de les activitats d'avaluació que es proposen i dels criteris d'avaluació que es fan servir. Allò que no s'avalua és percebut com a secundari (Gallardo, 2016).

Així, per avaluar competencialment caldrà assegurar la màxima coherència possible entre el plantejament inicial de la matèria, el desenvolupament de les sessions (activitats proposades i retroalimentació dels professors) i les activitats d'avaluació.

### **3.7.2. Una avaluació competencial**

L'avaluació és un element comú en qualsevol pràctica docent i són múltiples i variades les definicions i les formes de implementar-la. Durant anys, quan s'ha intentat definir el concepte d'avaluació, ràpidament s'ha associat als termes qualificació, mesura, comparació, control, anàlisi, valoració, apreciació o judici.

Però l'avaluació competencial aporta un significat diferent ja que implica, imprescindiblement, la participació de l'alumnat en el procés.

Sanmartí (2007) estableix, a més a més, que l'avaluació és el motor de l'aprenentatge ja que d'ella depèn tant què i com s'ensenya, com el què i el com s'aprèn. La finalitat principal de l'avaluació és la regulació tant de les dificultats i els errors de l'alumnat, com del procés d'ensenyament. L'autora també exposa que l'error és útil i convé estimular la seva expressió per a que es pugui detectar, comprendre i afavorir la seva autoregulació, i que el més important és aprendre a autoavaluar-se per a la qual cosa és necessari que l'alumnat s'apropriï dels objectius d'aprenentatge, de les estratègies de pensament i d'acció aplicables per donar resposta a les tasques plantejades, i dels criteris d'avaluació, que a l'aula tots avaluen i regulen.

L'avaluació més important és la que realitza el propi alumnat, i encara que la funció qualificadora i seleccionadora de l'avaluació no es pot obviar i els seus resultats depenen, en bona part, de la qualitat de l'avaluació-regulació realitzada al llarg dels processos d'ensenyament-aprenentatge, l'avaluació únicament qualificadora no motiva l'alumnat a esforçar-se en aprendre, només quan se'l proporciona criteris i instruments per comprendre els errors i superar-los i per reconèixer els èxits. Així, planteja que és necessari diversificar els instruments d'avaluació, donat que qualsevol aprenentatge contempla diversos tipus d'objectius. Les estratègies per analitzar les dades i promoure la regulació han d'afavorir l'autonomia de l'alumnat.

Sanmartí (2007) estableix que l'avaluació externa és útil per orientar l'ensenyament i que avaluar és una condició necessària per millorar l'ensenyament ja que proporciona informació que permet millorar la pràctica docent i la teoria que la sustenta.

D'aquesta manera, es fa necessari dominar l'observació formativa en situació i unir-la a formes de retroalimentació, acceptar els acompliments i competències col·lectives, renunciar a estandarditzar l'avaluació per establir un balanç de competències basat en un judici d'expert, saber crear situacions d'avaluació certificativa o moments de certificació en situacions més àmplies, i saber involucrar els alumnes en l'avaluació de les seves competències, explicant i debatent els objectius i els criteris, afavorint l'avaluació mútua, els balanços de sabers, l'autoavaluació... (Blázquez Sánchez, 2008).

L'avaluació competencial, per tant, s'entén com un procés d'obtenció d'informació, integrat en el propi procés educatiu, coherent amb ell i orientat a la seva millora que implica que l'alumnat sigui capaç d'autoavaluar-se per així poder detectar els seus propis errors (error com a font d'aprenentatge), prendre decisions sobre el que ha de fer per corregir-los i, en conseqüència, aprendre i millorar de forma autònoma.

Les avaluacions més competencials són l'avaluació formativa, en la qual el docent comparteix amb l'alumnat els criteris d'avaluació que ha dissenyat (sorgeix de la iniciativa docent, centrant-se en la intervenció del professor, qui sol·licita i recull la informació que requereix) i l'avaluació formadora amb la qual el docent i l'alumne dissenyen, de forma consensuada, els criteris d'avaluació (sorgeix de l'estudiant, sent una iniciativa personal que comporta l'autoaprenentatge ja que l'actuació del docent és facilitadora, però no resolutiva).

Tant l'avaluació formativa com l'avaluació formadora són les avaluacions que afavoreixen i contribueixen més a les competències.

L'avaluació formativa és contínua i suposa centrar l'atenció en els determinants del desenvolupament assolit i del desenvolupament potencial, especialment en el pla motor.

L'avaluació formadora persegueix desenvolupar la capacitat de l'alumnat per autoregular-se. Es caracteritza per promoure que l'alumnat reguli si s'ha apropiat dels objectius d'aprenentatge, si és capaç d'anticipar i planificar adequadament les operacions necessàries per realitzar un determinat tipus de tasques i si s'ha apropiat dels criteris d'avaluació (Sanmartí, 2007).

L'avaluació formadora, encara és més competencial ja que, no només permet compartir els criteris d'avaluació amb els alumnes, sinó que els implica a participar en la seva definició i revisió i, per tant, en l'establiment d'arguments per avaluar, aspectes que permeten desenvolupar l'autonomia i iniciativa personal dels estudiants. En l'avaluació formadora les decisions les adopta, fonamentalment, la persona que aprèn.

L'avaluació, amb una finalitat formadora, implica l'alumnat a partir de processos de coavaluació i autoavaluació. Per tant, la tasca del professorat se centra a promoure sistemes que afavoreixin l'avaluació/regulació entre iguals i l'autoavaluació, no en corregir de manera unilateral produccions de l'alumnat. L'objectiu d'aquesta avaluació és la regulació del procés d'aprenentatge realitzat per l'estudiant mateix a través del qual va construint un sistema personal d'aprendre i el va millorant progressivament per tal de ser més autònom aprenent.

Quan es parla d'avaluació sovint es barregen les seves dues finalitats: l'avaluació com a mitjà per regular els aprenentatges, és a dir, per identificar les dificultats i els errors i trobar camins per superar-los (avaluació formativa i formadora), i l'avaluació com a mitjà per comprovar què s'ha après i quantificar o qualificar els resultats d'un procés d'ensenyament-aprenentatge per orientar l'alumnat en els seus estudis futurs, i al professorat i les persones que gestionen el sistema educatiu en els canvis a introduir, per acreditar aprenentatges, o per classificar o seleccionar l'alumnat (avaluació qualificadora) (Sanmartí, 2007).

Diverses són les modalitats d'avaluació respecte a les quals prendre decisions, però en una avaluació competencial s'ha de partir de situacions similars a les reals, en les quals l'alumne seleccioni els seus propis patrons i vies motrius per oferir resposta a les demandes d'aprenentatge. Aquestes, al seu torn, han de ser el més ecològiques possibles, és a dir, properes a les situacions que en la pràctica professional demandaran els coneixements que s'avaluen. S'han de proposar projectes en què l'alumnat posi en pràctica allò après, de manera que demostrin la seva comprensió. Per a això poden comptar amb guies del professor, negociades entre tots dos o completament regulades i dissenyades pel mateix alumnat.

La missió del professor consisteix, per tant, en oferir als aprenents un judici, el més específic possible, de l'acompliment que han aconseguit i confrontar constructivament aquest judici amb el qual els mateixos alumnes emeten sobre el seu aprenentatge. És útil incloure la reflexió en els instruments d'avaluació, per afavorir l'autoavaluació i que serveixi de referència al professor per conèixer el grau de metacognició aconseguit en el procés d'aprenentatge realitzat.

### 3.7.3. Avaluar competències en Educació Física a la pràctica diària

En les sessions d'educació física, l'observació guanya en precisió en situacions de joc real en les quals es posen en pràctica les estratègies i aprenentatges motrius realitzats.

Com hem establert a una publicació prèvia, Gallardo (2016) estableix que en referència a l'estructura, l'avaluació competencial en l'àrea d'educació física ha de comptar amb les següents característiques:

- Proveir un context, no utilitzar els elements o exercicis aïllats. Un context facilita l'aplicació dels aprenentatges realitzats.
- Afavorir situacions reals o simulades que, a més de complir amb el punt anterior, incrementin la motivació interna, pel sentit d'utilitat que incorporin de forma implícita.
- Les activitats motrius s'han de basar en situacions globals el més semblants possibles a la realitat i a les quals s'hagin d'aplicar les estratègies motrius apreses durant el procés d'aprenentatge.
- Les activitats avaluatives han de donar lloc tant a la retroalimentació interna com externa i no ser simples formes de control.
- Les retroaccions han d'explicitar l'esforç i progrés que ha fet l'alumnat.
- Les valoracions i qualificacions requeriran la triangulació, així com els criteris i especificacions requeriran la negociació.

Específicament en l'estructuració de les activitats avaluatives s'ha de tenir en compte la utilització de "bones preguntes" que permetin la reflexió i el desenvolupament de postures personals ben fonamentades. Les bones preguntes fan que el treball de l'estudiant i dels equips sigui més productiu ja que millora el procés d'aprenentatge, fomenta el pensament crític, l'anàlisi de les dades i l'elecció de les fonts i també ha de crear bons hàbits de comunicació.

Però dissenyar bones preguntes no sempre és senzill, especialment perquè estem tractant amb nens o adolescents amb diferents capacitats de comprensió. Les bones preguntes permeten a l'alumne qüestionar el que consideraven segur, i estimulen el pensament crític i la creativitat en no poder preveure la resposta.

Per avaluar competències en Educació Física, en el dia a dia, cal disposar d'una planificació d'avaluació, disposar d'un esquema que respongui a preguntes com, per exemple:

1. "Què pretenc avaluar?" (Criteris d'avaluació)
  - Quines accions he de observar en el meu alumnat? (Activitats d'avaluació)
  - Com he de observar? (Instruments d'avaluació)
  - Quins aspectes he de recollir? (Indicadors observables)
  - Com puc fer participar l'alumnat en aquesta avaluació?
2. "Amb les dades recollides, què faré?" (Avaluació formativa i / o formadora)
  - Com puc convertir les dades recollides en una qualificació?
  - Les dades que vaig obtenint de l'avaluació, com les puc fer servir per millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat?

L'avaluació competencial es dona durant el procés d'ensenyament-aprenentatge de qualsevol acció motora, en la qual se succeeixen múltiples ocasions per avaluar de forma natural. Diferents autors (Blázquez & Sebastiani, 2016; Perrenoud, 2012; Sanmartí, 2007) advoquen per una avaluació compartida entre el docent i els alumnes, una avaluació formadora, en què cada estudiant adopti la responsabilitat que li pertoca cap al seu propi aprenentatge, analitzant els seus propis èxits i limitacions, i reflexionant críticament sobre el procés d'aprenentatge amb l'objectiu de prendre decisions que els permetin millorar en aquells aspectes no reeixits.

És important, en aquest sentit, que els docents estiguin preparats per avaluar respectant la multiplicitat d'enfocaments que poden aparèixer en resposta a un mateix problema motor.

D'aquesta manera i des de la nostra perspectiva d'anàlisi, l'avaluació tradicional es presenta, de totes, com insuficient, és urgent, per tant, trencar els esquemes impostos durant dècades en els nostres alumnes, primer a nosaltres com avaluats i ara com a avaluadors. L'alumne no ha de pensar en com complaure el professor, no ha de reunir els seus esforços a la recerca d'un resultat, sinó contràriament a aquestes expectatives, ha de sentir copartícip del seu procés avaluatiu i, en conseqüència, formatiu o formador. Una proposta d'avaluació competencial reclama, ineludiblement, una manera d'avaluar diferent a la tradicionalment establerta.

La manera tradicional es podria descriure, de forma esquemàtica, reflectint que és el docent el que disposa del coneixement de la matèria i, per tant, es configura com l'encarregat de preparar les activitats d'ensenyament i aprenentatge i de presentar-les a l'alumnat. Els aprenents han de realitzar els exercicis reproductius demostrant si els han entès o no; finalment, serà el propi docent l'encarregat de passar una prova estandarditzada que li permeti comprovar fins a quin punt cada alumne ha aconseguit els objectius plantejats inicialment i posar una qualificació que respongui a criteris el més objectius possibles.

La realitat dels professors d'educació física, el dia a dia al gimnàs o a la pista poliesportiva, ens mostra com fracassa aquesta seqüència tradicional d'aprenentatge. Fracàs des del punt de vista de l'aprenentatge, ja que l'alumnat es queda a gran distància dels objectius planificats, i fracàs des del punt de vista de l'ensenyament, ja que no es veu cap a on els porta aquest coneixement adquirit.

Si el model tradicional d'avaluar espera fins al final de la seqüència didàctica per avaluar i no ens permet ajudar l'alumnat en la millora del seu procés d'aprenentatge motor, és convenient realitzar una avaluació d'acord amb el que pensem que ha de ser l'avaluació de l'Educació Física, és a dir, una avaluació formativa i formadora.

En general, i com ja s'ha apuntat anteriorment, l'alumnat dóna valor avaluatiu a allò que el professorat va contrastant amb ell, de manera que si una proposta motriu no comporta cap feedback avaluatiu, no té cap valor per a l'alumnat.

Les evidències són un element avaluador imprescindible per valorar si s'han aconseguit o no les competències plantejades. Bona part d'aquestes evidències es mostren durant els processos associats a una tasca proposada i en l'activitat que aquesta provoca, i no al final en una prova motriu artificialment plantejada (Blázquez & Sebastiani, 2016).

Així, l'avaluació no s'ha de fer únicament en acabar els aprenentatges, sinó que, des de la primera sessió, s'ha d'anar avaluant el procés mitjançant una observació de les accions motrius del nostre alumnat. De totes les observacions sistemàtiques, que es realitzen durant el procés d'aprenentatge, es poden fer les interpretacions que ens porten al judici avaluatiu.

D'aquesta manera aconseguim tenir pautes clares sobre com es poden avaluar les competències partint d'una situació didàctica real i estem contribuint, al mateix temps, a que els nostres alumnes desenvolupin les competències.

L'Educació Física posseeix peculiaritats que s'han de tenir en compte per planificar l'avaluació i que la configuren com a diferenciada de les avaluacions que es duen a terme a les aules dels centres educatius. Un dels aspectes rellevants és el seu caràcter funcional i les condicions en què es desenvolupa la matèria, que impliquen la utilització de l'avaluació en condicions específiques i l'ús d'instruments avaluatius diversificats. L'Educació Física no és una matèria convencional d'aula i els processos realitzats pels alumnes són palpables de forma immediata, aspecte que permet una acció reguladora extraordinària, però també el professor ha de ser curós amb les retroaccions que ofereix a l'alumnat.

L'avaluació, concebuda en el model pedagògic del context actual, ha de ser capaç de respondre a un procés ensenyament-aprenentatge processual, holístic, contextualitzat, democràtic, formatiu, qualitatiu, investigador, sistemàtic i formador, que contempli la revalorització d'errors, que tingui en compte indicadors que garanteixin la seva objectivitat, que promogui i transiti per formes com l'heteroavaluació, coavaluació i l'autoavaluació, que garanteixin un canvi qualitativament superior basat en un treball competencial (Blázquez & Sebastiani, 2016).



L'avaluació no pot renunciar a ser vàlida, objectiva i fiable, encara que sigui a títol d'utopia de referència. En la seva acció educativa, ha de contribuir, entre altres aspectes, a desenvolupar en l'alumnat la responsabilitat per millorar la seva pràctica motriu, la laboriositat, l'honestetat, la solidaritat, l'esperit crític i autocrític, a formar-se al pla volitiu i afectiu, així com a desenvolupar la seva capacitat d'autoavaluació sobre els seus èxits i dificultats en el procés d'aprenentatge. A més aquest component té un caràcter continu, qualitatiu i integrador.

Una avaluació competencial permet anar adaptant els processos d'ensenyament i aprenentatge a les necessitats i interessos de l'alumnat per poder concretar els aspectes que finalment constituïran les seqüències didàctiques que hem de dur a terme.

### **3.8. Formació del professorat en competències i Educació Física**

Les tendències educatives europees dels últims anys han convertit el fenomen de les competències en l'eix central dels plantejaments i experiències en educació (Buscà et al., 2016), però encara la distància entre les pretensions normatives i la realitat de l'aula és massa gran (Monarca & Rappoport, 2013). Els estudis sobre les percepcions del professorat assenyalen que molts docents disposen de poca informació sobre com programar per competències, i que necessitarien més propostes i models de treball concret per part de l'Administració i més formació sobre què vol dir programar per competències i com es poden implementar les competències a l'aula.

“La formació inicial i permanent de la majoria de professions s'ha centrat i reduït a l'aprenentatge d'uns coneixements, per sobre de les habilitats per al desenvolupament de la professió” (Zabala, 2009, p. 20).

Si ens centrem en la professió docent, fent una revisió dels programes oficials de les diferents titulacions universitàries i dels temaris organitzats per blocs de coneixements, s'aprecia que encara estan organitzats al voltant d'un cos teòric conceptual i deslligat de la pràctica professional.

A l'obvietat de deslligament entre la teoria i la pràctica professional, s'afegeix la debilitat manifesta del model avaluador centrat en la generació d'estratègies d'aprenentatge dirigides fonamentalment a la memorització a curt termini. Aquesta manera d'aprendre provoca una major dissociació entre teoria i pràctica ja que l'alumnat universitari s'exercita en memoritzar el temari amb la finalitat d'exposar, en una prova, els coneixements adquirits, i no per poder aplicar-los a les diferents situacions que la vida professional li plantejarà (Zabala, 2009).

La pressió dels estudis universitaris i una concepció generalitzada sobre el valor intrínsec dels sabers teòrics, han donat lloc a una educació del futur professorat que ha prioritzat els coneixements teòrics sobre la seva capacitat per ser aplicats a la pràctica.

En el cas específic de la formació permanent del professorat d'educació física, i seguint a Font Lladó (2007) es perfila el professional especialista en educació física al voltant de cinc funcions o àmbits competencials bàsics: el psico-sòcio-pedagògic, el propi de l'àrea d'educació física, el generalista, l'humanístic i actitudinal, i el d'organització i gestió escolar. Va ser a partir d'aquest estudi, que es van començar a plantejar quines havien de ser les competències transversals professionals a incorporar a l'itinerari universitari docent, però encara s'està treballant en aquest àmbit per tal de poder adequar la formació a les necessitats que presenta l'escola i, més concretament, els professionals encarregats de contribuir a les competències.

Els objectius de la Declaració de Bolonya (García Suárez & Rubiralta, 2006) es concreten en la creació d'un Espai Europeu d'Educació Superior com a instrument per potenciar la mobilitat dels ciutadans, el seu accés al mercat laboral i el desenvolupament global d'Europa. En el marc de les universitats, aquest projecte implica l'adopció d'uns mètodes docents amb el propòsit d'aconseguir la formació integral dels estudiants, en funció de les necessitats de la societat i d'un mercat de treball cada vegada més competitiu i sense fronteres. Des d'aquesta perspectiva, els resultats de l'aprenentatge s'expressen en termes de competències, que descriuen el nivell o grau de suficiència amb el qual una persona és capaç de desenvolupar-les.

Segons Hutmacher, Cochrane, & Bottani (2001) les propostes de la Unió Europea en referència a una educació universitària, centrada en l'adquisició de competències, topa amb l'obstacle que cada país pot adoptar l'enfocament particular que consideri en l'àmbit educatiu. En el context específic de l'educació física, seguint les finalitats i principis educatius en els quals se sustenta la Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa (Educación, 2014), la formació inicial s'ha d'orientar cap a una formació en competències i cap a plantejaments estretament vinculats amb la realitat social actual: salut, oci, atenció a la diversitat cultural i capacitat d'expressió i comunicació.

Amb la intenció de formar professionals que exerceixin un ensenyament coherent, és imprescindible establir vincles explícits entre els objectius generals de la Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa, les competències que d'aquesta es desprenen, i les competències específiques i transversals que els futurs docents han d'assumir des de les facultats de formació del professorat. Aquest és un requisit necessari per contextualitzar i dotar de funcionalitat la formació en competències dels professionals de l'educació. Al respecte, és evident que el legat teòric i pràctic de la nostra disciplina garanteix que els futurs docents adquireixin competències específiques pertinents i significatives. Tot i això, no podem passar per alt que els reptes que ha d'afrontar avui dia el sistema educatiu demanen una formació complementària en competències professionals transversals.

Aquest fet ha implicat que les facultats encarregades de formar els docents especialistes en educació física seleccionin les competències transversals que millor permetin la consecució dels objectius generals i les competències de l'àrea. Per confirmar totes aquestes aportacions és necessària una constatació empírica i, per això, han de continuar-se les investigacions i comprovar el grau de significativitat i transferència tant de les competències professionals específiques i transversals, que fins el moment s'estan duent a terme.

Les universitats, amb l'entrada al Pacte de Bolonya, també han esdevingut una organització moderna i innovadora que aposta pel canvi. Els nous màsters de secundària, proposta substitutiva dels Certificats d'Aptitud Pedagògica (CAP), o els estudis de GRAU, màsters i doctorats, en són un exemple de la voluntat de canvi i renovació, amb l'equiparació a les propostes europees d'altres països. Aquests nous formats i continguts reflexen la nova realitat d'una formació inicial que està realitzant l'intent d'adequar-se a les necessitats de la nova societat: fer professionals competents.

En referència a la formació permanent, Chavarría (2010) exposa que el concepte de desenvolupament professional està directament relacionat amb la millora professional. Integra tots els elements que resulten facilitadors que un docent realitzi millor la seva tasca: actualització de la informació, integració en associacions professionals, formació continuada, innovació i investigació, i reflexió i avaluació.

L'actualització de la informació professional quant a les competències suposa el coneixement de novetats didàctiques, organitzatives, jurídiques, científiques, etc., així com també la formació continuada.

Com reflecteix Chavarría (2010), el més adequat és que cada professor estableixi la seva pròpia ruta formativa, tractant de conjugar sinèrgicament les necessitats i interessos individuals amb els relatius al centre escolar i/o institució per a la qual treballen.

També és pertinent promoure canvis que, de manera sostinguda i sostenible, portin a la consecució de millors resultats de l'acció docent, especialment posant èmfasi en l'enfocament competencial.

La investigació operativa i la participació en projectes d'investigació per part dels professors d'educació física, així com la reflexió sobre el propi treball i l'autoavaluació docent, són elements en el coneixement de l'aprenentatge i avaluació per competències, el que estableix la normativa i la seva aplicació a les aules.

L'educació no formal es reconeix en el Memoràndum sobre l'educació permanent, presentat per la Comissió Europea (Reinalda & Kulesza-Mietkowski, 2006), i en els debats posteriors recollits en la comunicació de la comissió com un element que ha de tenir un paper significatiu en la realització del concepte d'aprenentatge al llarg de tota la vida. Situada entre l'educació formal i l'educació no formal, cobreix les activitats explícitament educatives, però no qualificables, és a dir, aquelles que, sent intencionals i sistemàtiques, no estan regulades per mitjans curricularment prescrits ni permeten accedir directament a títols oficials (Cabello Martínez, 2002) i les activitats socials implícitament educatives (ciutadanes, culturals, esportives, serveis de proximitat: d'orientació i d'informació, d'acollida, d'inserció), és a dir, aquelles que tenen una dimensió educativa que encara que no és la principal és, tanmateix, important.

S'entén la formació permanent del professorat com un recurs o un mitjà per implementar qualsevol canvi en l'educació del professorat: no hi pot haver canvi, transformació, millora, novetat o reforma que afecti l'educació sense comptar amb la necessitat de tenir en compte el professorat que l'ha de portar a terme. En aquesta perspectiva, la formació permanent, al costat de la formació inicial, forma una de les dels canvis o millores que es volen introduir en l'educació en la mesura que aquests canvis o millores depenen, en gran mesura, del professorat. Reflexionar sobre el procés de formació permanent, investigar sobre quan és eficaç o no una acció de formació del professorat, extreure conclusions de la recerca, avaluar les accions de formació, assignar recursos per a la formació permanent, utilitzar de manera adequada la formació permanent..., són temes que haurien de formar part de l'ordre del dia de l'agenda educativa.

Les dades indiquen que la formació permanent només és eficaç quan té lloc amb la implicació dels protagonistes, quan es parteix del pensament del professor, quan es considera que aquesta formació no ha de seguir el model d'expert-inexpert, sinó altres models més professionals que convidin a compartir experiències i a treballar conjuntament en una dinàmica de reflexió i de canvi. I quan s'inclou en tot programa de formació permanent una avaluació que mostri els canvis que s'han generat (Gallardo, 2016).

Sovint es demana a la formació permanent la solució de problemes que no estan al seu abast de resoldre. Per exemple, els problemes derivats de la insatisfacció per un insuficient reconeixement social de la funció docent. Cal saber que una formació permanent eficaç i ben feta, de qualitat, comportarà sempre una millora professional que es traduirà en un col·lectiu més exigent (amb ell mateix i amb l'Administració), ja que voldrà efectuar la seva tasca amb més qualitat i més rigor. De quina manera els individus i les organitzacions generen principis, conceptes i regles que els serveixin de guia per a futurs comportaments? Kolb, Rubin, & McIntyre (1977) proposen un model per millorar "aprendre" tant en els individus com a les organitzacions. Aquests descriuen de quina manera el procés i els estils d'aprenentatge individual afecten l'eficiència dels individus i de les organitzacions a les quals pertanyen. L'aplicació apropiada dels principis derivats d'aquest model pot millorar substancialment el procés d'aprenentatge i generació de coneixement ajudant a: Aprendre a aprendre, Aprendre a ensenyar, Aprendre a conduir organitzacions.

Aprenem fent, aprenem reflexionant sobre l'experiència, aprenem creant idees i possibilitats derivades de la reflexió de l'experiència, aprenem a escollir la idea o la possibilitat que ha de guiar el nostre proper curs d'acció derivada de la conceptualització i aprenem a reformular l'aprenentatge aplicant les noves idees o possibilitats. Cadascun d'aquests processos representa una forma d'aprenentatge diferent, genera una forma diferent de coneixement, es pot dur a terme de manera independent i és valuós per si mateix. L'aprenentatge pot començar en qualsevol procés del cicle i no serà complet si no es tanca. Aquest mètode és el que utilitzen en el Centre de Recursos Pedagògics i és aplicable a qualsevol organització pels seus nombrosos beneficis.

Swieringa & Wierdsma (1995) utilitzen els conceptes de créixer, aprendre o desenvolupar-se, per referir-se als processos de canvi. En major o menor mesura, seguint a aquests autors, per aconseguir un canvi en les institucions i en el professorat per aconseguir implementar mètodes que permetin assolir alumnat competent, es requereix d'un procés de modificació, qüestionament de les nostres estructures actuals, els nostres models habituals de percebre les coses, per un de nou per poder parlar d'aprenentatge.

La formació del professorat d'Educació Física ha anat també evolucionant en paral·lel amb els canvis generals en formació. Cal destacar que la formació inicial en l'especialitat a les facultats del professorat només es basa en un curs d'especialització (l'últim any dels 4 de formació) i en unes úniques pràctiques escolars d'un mes. En el cas de secundària, la formació inicial a INEFC no incorpora pràcticament cap didàctica i es complementa amb un màster anual que, sembla ser, ha donat més rigor a la formació pedagògica dels especialistes d'Educació Física de Secundària.

La formació permanent d'Educació Física es basa en l'autodidàctica o la pertinença a grups de treball formats per professors i professores amb esperit cooperatiu. Rarament en els centres educatiu es prioritzen formacions internes lligades amb la matèria d'Educació Física, tot i que està científicament comprovat que les organitzacions que aprenen són aquelles en què les persones que les integren transmeten constantment la seva aptitud per crear els resultats que desitja, on es conreen nous patrons de pensament, on l'aspiració col·lectiva queda en llibertat i on la gent contínuament aprèn a aprendre en conjunt. I l'Educació Física en pot aportar molt de tots i cadascun d'aquests aspectes.

## **CAPÍTOL 4. CONDICIONS PER CONTRIBUIR DES DE L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ASSOLIMENT DE LES COMPETÈNCIES**

Aquest capítol exposa els punts clau que afecten a l'estudi. En ell es reflecteixen les aportacions més rellevants de diferents autors sobre aquest tema en qüestió.

En el primer bloc es fa un recorregut sobre els aspectes de context, de currículum i de metodologia que, segons diferents autors de rellevància, contribueixen a l'assoliment de les competències.

En els tres blocs següents es tracten amb detall els factors contextuals, curriculars i metodològics que permeten l'assoliment de les competències, segons s'ha pogut extreure de diferents investigacions i estudis duts a terme en els 20 anys d'implementació de les competències en el sistema educatiu del nostre país.

### **4.1. Condicions contextuals, curriculars i metodològiques**

La introducció de les competències en el sistema educatiu ha comportat una sèrie de canvis reflectits en les programacions i especialment en les metodologies d'aplicació.

Situats en un context real de centre, s'exposen, de forma sintètica, els passos que s'han de seguir per contribuir, de forma òptima, a les competències.

En primer lloc, reflexionar al voltant de les competències mitjançant la descripció oficial, que de cada competència, es recull en la legislació educativa.

Es fa necessària una "recerca de consens al voltant del concepte i les característiques de base de les competències en les seves diferents accepcions i tipologies [...]. La identificació de marcs d'acord respecte al paper que les àrees i matèries exerciran en la seva posada en pràctica i un esforç i determinació per buscar diàleg i equilibri entre la forma que adopten i l'essència del que persegueixen" (Escamilla, 2008, p. 50).



El professorat, com a primer pas en el treball sobre competències, ha de llegir amb molt deteniment les lleis actuals i els Decrets de currículum de cada etapa educativa i de la seva comunitat autònoma, amb la finalitat d'entendre el seu significat i la seva essència particular. En els Decrets s'enumeren multitud d'elements i aspectes sobre cada competència d'imprescindible coneixement per comprendre en què consisteix cada competència i com es pot afrontar el seu treball des de cadascuna de les àrees i/o matèries curriculars. La lectura comprensiva i reflexiva pot ser duta a terme per cada professional de l'ensenyament de manera individual o col·lectiva (en cicle o departament didàctic).

En segon lloc, analitzar les competències. Després de la lectura detallada sobre la descripció legal de les mateixes, s'ha de començar amb la concreció i desglossament de cada competència amb la finalitat d'identificar els límits de les competències, així com establir les habilitats que les integren. Aquesta anàlisi de les competències en dimensions i subdimensions identifica els elements concrets sobre els quals poder organitzar i programar, i facilita als equips docents la planificació educativa de les competències.

En tercer lloc, afrontar la programació de totes les competències concretant-les en "competències específiques" (Escamilla, 2008) per incloure-les en les programacions didàctiques de cada centre en concret. Cada centre ha de reflexionar sobre la seva realitat particular per poder concretar, al voltant de cada competència i per a cadascun dels cicles o nivells educatius, aquells "aprenentatges imprescindibles, des d'un plantejament integrador i orientat a l'aplicació dels sabers adquirits" (*Enseñanzas mínimas de Educación Secundaria: Real decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, 2007*). La programació didàctica requereix d'un procés de reflexió i diàleg per part de l'equip docent, amb la finalitat de poder contribuir a la consecució de les competències des de totes les àrees o matèries.

Amb la finalitat d'establir els criteris per a l'ensenyament de les competències és necessari recórrer al coneixement que es té sobre com s'aprèn. Actualment no disposem de coneixement suficientment elaborat com per poder resoldre aquesta disjuntiva i, s'ha d'afegir que les competències són constructes complexes,

eminentment de caràcter processual, amb aplicacions infinites en funció dels múltiples contextos i diverses realitats i, conseqüentment de difícil anàlisi des de la seva globalitat (Zabala, 2009).

No obstant, existeix molta literatura pedagògica sobre les condicions generals que s'han de donar quan les persones aprenen i també sobre la forma en que es produeix l'aprenentatge dels diferents components que configuren les competències.

El domini d'una competència implica indefectiblement un grau elevat de significativitat; comporta la comprensió i la capacitat d'aplicació en múltiples contextos i diverses situacions. Un aprenentatge serà més significatiu quan, a més d'implicar memorització comprensiva, sigui possible la seva aplicació en diferents contextos i pugui ajudar a millorar la interpretació o la intervenció en totes aquelles situacions que ho facin necessari.

Un aprenentatge és més o menys significatiu segons la major o menor intensitat dels factors o condicions que intervenen en el seu aprenentatge. Utilitzant la proposta de Zabala (2009) es reflecteixen els principis psicopedagògics:

- El punt de partida dels nous aprenentatges són els esquemes de coneixement o coneixements previs que són les representacions que les persones posseeixen sobre algun objecte de coneixement. Qualsevol nou aprenentatge haurà de construir-se des dels esquemes existents.
- L'aprenentatge es produeix quan s'estableixen relacions substantives i no arbitràries entre el que ja formava part de l'estructura cognoscitiva de l'alumnat i el nou contingut d'aprenentatge. Com estableixen Ausubel, Novak & Hanesian (1983), l'aprenentatge és significatiu quan la distància entre el que se sap i el que s'ha d'aprendre és adequada, quan el nou aprenentatge té una estructura que ho permet i l'alumnat mostra certa disposició per relacionar-lo i extreure conclusions.

- L'aprenentatge depèn de les capacitats cognitives de l'alumnat (nivell de desenvolupament) per establir vincles entre els coneixements previs i els nous continguts: actualitzar els seus propis esquemes de coneixement, contrastar-los amb el nou aprenentatge, identificar similituds i discrepàncies i integrar-les en els seus esquemes.
- L'aprenentatge depèn de la intervenció pedagògica que ha de ser ajustada al procés de construcció de l'alumne/a, és a dir, ha d'existir una adequada distància entre el que se sap i el que es vol aprendre (zona de desenvolupament pròxim).
- La disposició per a l'aprenentatge (capacitats d'equilibri personal, de relació interpersonal i d'inserció social) és un dels altres factors per a la significativitat. Els alumnes es perceben a si mateixos i a les situacions d'ensenyament-aprenentatge d'una determinada manera, i aquesta percepció influeix en la manera de situar-se davant dels nous aprenentatges.
- Una de les condicions fonamentals per a que l'aprenentatge sigui significatiu és la seva funcionalitat, és a dir, que l'aprenent li pugui trobar sentit.
- És indispensable el paper actiu i protagonista de l'alumnat, de manera que desenvolupi una activitat mental que possibiliti la reelaboració dels seus esquemes de coneixement.
- Aprendre de forma significativa comporta una important activitat mental i requereix d'una motivació intrínseca cap a l'objecte d'aprenentatge. Cal una actitud favorable i un interès manifest cap als nous continguts d'aprenentatge.
- L'autoestima, l'autoconcepte i les expectatives d'èxit incideixen directament en el procés d'aprenentatge en el sentit que són determinants pel desenvolupament d'una actitud favorable cap als continguts i les tasques que possibiliten l'aprenentatge.

- La capacitat de reflexionar sobre com es produeix el propi aprenentatge (metacognició) aconseguix que aquest sigui més profund i significatiu, i faciliti els nous aprenentatges. Regular el propi aprenentatge és un factor en l'aprenentatge de competències ja que comporta saber planificar quines estratègies d'aprenentatge s'han d'utilitzar en cada situació, aplicar-les, controlar el procés, avaluar-lo per detectar els errors i ésser capaços de transferir tot això a una nova actuació.

Segons Zabala (2009) les estratègies cognitives nuclears de qualsevol actuació competent són: planificar, identificar, aplicar, controlar, avaluar i transferir.

Perrenoud & Riambau (2004) plantegen que una de les principals competències d'un bon docent és la de crear i animar situacions d'aprenentatge: dominar els continguts per traduir-los en objectius d'aprenentatge, treballar a partir de les experiències i concepcions prèvies dels alumnes, utilitzar els errors i obstacles com a eines per a l'aprenentatge, crear seqüències didàctiques i aplicar projectes d'investigació en l'aula.

Organitzar situacions d'aprenentatge que contribueixin a l'assoliment de les competències, des de l'Educació Física, suposa la capacitat d'elaborar situacions didàctiques òptimes: situacions àmplies, obertes, amb sentit i control i que facin referència a un procés d'investigació, identificació i resolució de problemes (Contreras & Cuevas, 2011).

## **4.2. Condicions contextuais**

En l'àmbit escolar, en el context es reuneixen totes aquelles característiques circumscrites als centres escolars, com la seva infraestructura, la gestió escolar, la dinàmica de les sessions o les formes d'ensenyament dels professors, entre moltes altres. Les variables triades en aquest àmbit pretenen exemplificar les variacions de les condicions escolars entre les diferents modalitats així com determinar la forma en què aquestes variacions s'associen amb l'assoliment de les competències (Contreras & Cuevas, 2011).

Una de les tasques primordials de la professió docent consisteix en la implementació d'activitats que promoguin efectivament l'aprenentatge dels alumnes. És a través d'aquestes pràctiques d'instrucció, que es van establint els patrons d'aprenentatge dins de l'aula. Resulta evident que els professors utilitzen una àmplia gamma de pràctiques, les quals varien depenent de l'assignatura, les característiques dels alumnes i alguns altres factors. De qualsevol manera, la forma específica com s'implementa la instrucció és un dels components més determinants de la qualitat de l'ensenyament i, simultàniament, un dels més mal·leables.

Contreras & Cuevas (2011) van explorar la freqüència amb la qual els docents realitzen les següents activitats: orientació per a la correcció d'errors, donar explicacions clares, utilització d'exemples fàcils, ús de material didàctic, orientació per fer treballs, explicació i respecte dels criteris de qualificació, llibertat per expressar dubtes i opinions, promoció de la participació a classe i preparació de les classes. En els resultats de l'estudi concreten que, el professorat, per poder desenvolupar moltes d'aquestes accions, requereix d'un context que l'afavoreixi i faciliti la seva aparició. Els propis docents esposaven la importància del context en la pràctica pedagògica diària.

Un altre aspecte rellevant del context, tal i com estableix Estruch Tobella (2016), és l'existència d'un líder pedagògic. Del director depenen moltes de les accions que guien la construcció d'un ambient propici per a l'ensenyament: assegurar la qualitat de la plantilla docent, així com proveir oportunitats de desenvolupament professional, promoure els principis i valors que regeixen les interaccions de la comunitat escolar i la resolució de conflictes, entre molts altres. A aquest conjunt d'activitats se li denomina comunament, funció directiva.

"En els estudis internacionals existeix un ampli consens respecte que l'actuació del director ha de basar-se en el lideratge pedagògic, és a dir, ha de dedicar-se, per sobre de tot, a millorar la qualitat de l'educació que reben els alumnes del seu centre. D'aquesta manera es converteix en el principal intermediari entre les polítiques educatives i la realitat de les aules" (Estruch Tobella, 2016, p. 18).

Així, el lideratge escolar s'ha convertit en una prioritat en els programes de política educativa de la OCDE. Desenvolupa un paper en la millora dels resultats escolars ja que influeix en les motivacions i capacitats dels docents, així com en l'entorn i la situació en la qual treballen. El lideratge escolar eficaç és essencial per millorar l'eficàcia i l'equitat de l'educació (Pont, 2009).

En general, el rendiment dels alumnes és major en aquells centres escolars on aquesta funció s'exerceix amb eficàcia (Huber & Mullis, 2007).

Es considera important en un líder l'eficàcia per resoldre problemes, el respecte a l'autoritat docent front a alumnes i pares de família, l'atenció a les necessitats pedagògiques docents i la disponibilitat del director i aplicació de regles sense distincions de jerarquització.

Un altre dels aspectes rellevants en referència al context és l'ambient d'aprenentatge entès com un espai propici per a l'adquisició de nous coneixements i experiències, on es presenta la interacció entre els diferents components que el comprenen. Aquest no només es presenta mitjançant la interacció de professor-alumne, sinó també entre alumne-alumne i en tots aquells espais en què aquests es relacionen i interactuen.

Blández Ángel (1995) defineix un ambient d'aprenentatge com un espai on es porta a terme un procés d'aprenentatge i que es genera des d'una situació inicial, amb uns recursos particulars i uns participants específics, en una institució educativa i amb unes característiques donades pel seu context.

Un ambient d'aprenentatge en Educació Física és un espai transformat que convida a ser utilitzat amb una finalitat concreta, però des d'una perspectiva contextual competencial implica l'existència de propostes motrius d'aprenentatge riques i variades (González & Lleixà, 2010).

Segons Blández Ángel (1995) crear ambients és una de les tasques més importants per generar processos d'aprenentatge de qualitat.

No es tracta simplement de posar una sèrie de materials per a que els nens i nenes juguin, sinó que cal triar i combinar els recursos materials i organitzar-los adequadament per a que, per si sols, convidin a ser utilitzats. "Es crea ambient quan s'aconsegueix que l'entorn sigui atractiu i motivant per l'aprenentatge" (Blández Ángel, 1995, p. 59).

Perrenoud & Lorca (2008) proposen estendre la gestió de la classe a un espai més ampli organitzant grups amb alumnes de diferents cursos i cicles d'aprenentatge més llargs. Aquesta estratègia implica equips pedagògics consolidats que treballin col·laborativament.

Les actuals tendències educatives basades en competències atorguen una especial importància als contextos de la vida real en els quals aplicar els aprenentatges adquirits. Com manifesten González i Lleixà (2010), l'aprenentatge de l'educació Física actual implica apropar l'alumnat al coneixement del món que l'envolta i preparar-lo per a la vida activa, creant escenaris i oportunitats per aprendre ara i seguir aprenent al llarg de la vida. El seu propòsit és que l'alumnat aprengui a examinar qüestions significatives i pugui participar en la vida quotidiana de manera flexible, crítica i activa per a la societat.

González proposa escenaris rellevants amb la finalitat de contribuir a l'assoliment de les competències:

- Dins l'horari lectiu: activitats físiques complementàries (sortides, colònies, projectes interdisciplinaris, jornades festives en l'entorn proper...).
- Fora de l'horari lectiu: activitats físico-esportives escolars dins o fora de l'entorn escolar.
- Activitats físiques puntuals organitzades a nivell local.

Aquesta diversificació de contextos permet la pràctica de l'activitat física en situacions més significatives per l'alumnat que les situacions artificials que es creen en les sessions d'Educació Física.

Tal i com estableix Sancho Gil (1991), les característiques del context educatiu tenen influència en la conducta dels usuaris i també en el programa educatiu.

"L'entorn d'aprenentatge pot ser un poderós instrument docent a disposició del professor o pot constituir una influència no dirigida ni reconeguda, tant sobre les conductes dels professors, com sobre la dels nens i nenes" (Loughlin & Suina, 1990, pp. 21-22).

Al fil del que s'ha comentat fins el moment, el context és un element imprescindible per contribuir a l'assoliment de les competències. L'entorn d'aprenentatge ha d'estar preparat per a que es doni la construcció del coneixement.

Cal posar la responsabilitat de la formació en el propi alumnat i per això, cal plantejar un context escolar que focalitzi la mirada en l'alumne i el seu procés d'aprenentatge i no pas en la instrucció, com tradicionalment s'ha anat fent. El lideratge, el paper del docent i els entorns d'aprenentatge són alguns dels aspectes de context fonamentals en l'assoliment d'accions educatives competencials.

### **4.3. Condicions curriculars**

La tramitació de la Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa ha estat convulsa, especialment entre la comunitat educativa perquè ha modificat el 40% de l'articulat a la Llei Orgànica d'Educació (LOE) i, especialment, perquè planteja mesures específiques des d'un punt de vista regulatori (Sánchez Pérez, 2014).

No obstant això, la LOMCE ofereix l'oportunitat de canviar l'escola des d'un nou concepte de procés d'ensenyament i aprenentatge, i ha de suposar una modificació de la metodologia i del material didàctic. Amb aquesta llei es posen les bases per substituir el tradicional mètode basat en la utilització de llibres de text i la repetició dels mateixos, per un sistema en el qual es prioritzin les competències, on allò important no sigui quants continguts saben els alumnes, sinó que saben fer amb els continguts i si són capaços d'utilitzar tot l'après en la resolució de problemes vinculats a tots els àmbits.



Tenint en compte que el nou currículum planteja nous mètodes d'aprenentatge basats en l'ús de les tecnologies, mètodes més creatius, innovadors i emprenedors que facilitaran el desenvolupament d'estratègies noves que faran que les classes siguin més atractives i motivadores per l'alumnat, es fa quelcom imprescindible que el professorat el conegui amb profunditat i el sàpiga implementar a les aules.

Seguint a Sánchez Pérez (2014), l'èxit educatiu es troba justament en la implementació adequada dels currículums, en ser capaç d'ensenyar a pensar a l'alumnat i de motivar-lo cap a l'aprenentatge a través de metodologies actives. Per això, la peça fonamental són els docents ja que sobre ells recau la responsabilitat i el mèrit d'educar als alumnes.

L'evolució i transformació de la societat aquests darrers anys implica un maneig dels continguts del currículum per part del docent que ja no ha de plantejar-se de forma tradicional en la qual el professor dominava en profunditat els continguts a ensenyar i els transmetia mecànicament a un alumnat passiu.

Els continguts sempre han estat i seguiran sent les eines de treball del professorat, però és en la manera com es treballen que es diferencia el model competencial: els continguts s'han d'agafar en funció del repte a assolir, no de manera contextualitzada (Esteve Gibert, 2016).

Segons Contreras & Cuevas (2011) per contribuir de forma òptima a l'assoliment de les competències és imprescindible dominar els continguts d'Educació Física, aspecte que implica el coneixement i domini del currículum i els seus diferents elements.

En l'actualitat, per prioritzar els continguts i els objectius a treballar, s'han de prendre les competències com a punt de referència. Contreras i Cuevas (2011) subratlla que les competències venen a facilitar la presa de decisions respecte la selecció d'objectius, continguts..., tractant que en les intervencions didàctiques s'abordi allò realment important i útil per a l'alumnat, és a dir, ajudant a que tots els aprenentatges siguin significatius i funcionals. Seguint aquesta línia, els continguts i objectius a prioritzar són aquells que atenguin les demandes socials que en l'actualitat estan brotant.

Blández Ángel (1995), dins d'aquesta perspectiva, proposa el desenvolupament d'objectius i continguts d'Educació Física a través de projectes oberts i de tasques no-definides. Així, la proposta d'ambients d'aprenentatge de Blández es basa en tres idees:

- Que l'alumne/a sigui el que construeix el seu propi aprenentatge dins d'un espai que el permeti bellugar-se de forma lliure.
- Que el joc lliure es converteixi en el principal recurs.
- Que la principal forma d'intervenció del professor/a en el procés d'ensenyament-aprenentatge sigui a través de l'organització de l'espai i els materials. Així, l'alumne pot optar per diferents nivells de dificultat en la tasca en funció del seu domini així com plantejar innombrables variants en jocs i tasques dins de l'ambient d'aprenentatge proposat pel docent.

Aquest tipus de plantejaments afavoreixen una adaptació dels nivells de dificultat de les tasques fomentant que aquestes suposin un repte personal i impulsin l'autosuperació i la millora personal en els aprenentatges.

Així, és precís seleccionar els continguts més rellevants d'Educació Física amb la finalitat de desenvolupar les competències i a la consecució d'aprenentatges útils i duradors i mitjançant tasques motivants que afavoreixin l'autosuperació personal.

Contreras Jordán (1998) subratlla que els continguts seleccionats per a l'ensenyament han de complir dos criteris: que l'aprenentatge que provoquin sigui significatiu i que existeixi relació entre el que l'alumne/a ja sap i el que ha d'aprendre. Així, el procés d'ensenyament-aprenentatge ha de tenir en compte el bagatge de coneixements i experiències prèvies que l'alumne/a posseeix; el docent ha de conèixer als seus alumnes.

L'alumnat, en començar una sessió o Unitat didàctica d'Educació Física, posseeix un conjunt de pensaments previs que el docent ha de conèixer i tenir en compte per poder plantejar el procés d'ensenyament.

En síntesi, el docent ha de conèixer les representacions prèvies dels seus alumnes i posar-se en el seu lloc, amb la finalitat de connectar el coneixement previ que els alumnes posseeixen amb el coneixement estructurat que dimana del currículum.

Segons Blázquez Sánchez (2013) és un factor curricular necessari per contribuir a l'assoliment de les competències, distribuir adequadament els continguts al llarg de les diferents etapes, cicles i nivells d'ensenyament.

L'Administració prescriu i suggereix una sèrie de continguts facilitant propostes de seqüenciació, però és el docent i el centre educatiu els que han de cristal·litzar i materialitzar els continguts en propostes concretes d'ensenyament vinculades amb la realitat de l'entorn. El treball en equip pedagògic constitueix una excel·lent via per fomentar un treball competencial. Es tracta d'ordenar els continguts des dels més variats i diversos fins els més concrets com a vinculació a aprenentatges més exigents. Els mètodes actius consideren impossible que una resposta es repeteixi dos cops de la mateixa manera i, per tant, intenten ampliar el camp de vivències i experiències sobre situacions pedagògiques properes que incitin al principiant a interpretar i desenvolupar-se en diferents entorns. La diversitat o la variabilitat són essencials.

El progrés es produeix per acumulació de progressos parcials. Un nou acte motor modifica el conjunt del que existeix. Els principis són partir de la totalitat i no de les parts, partir de la situació real o de joc a través del dinamisme i la motivació que afavoreix, l'esforç personal utilitzat per solucionar la dificultat permet a l'alumne/a dominar l'activitat millorant les seves aptituds funcionals i les accions tècniques corresponen a un comportament general. Cal tenir en compte pràctiques educatives, formatives i de socialització que permetin a l'alumne/a anar avançant des de la motricitat espontània a patrons d'execució bàsics.

Un procés d'aprenentatge competencial implica continguts que respectin al màxim el seu caràcter global, per passar paulatinament al tractament fraccionat del tot en parts significatives. Les activitats d'alta organització pel seu caràcter estable són més susceptibles de ser apreses de forma analítica que les de baixa organització que pel seu caràcter adaptatiu són més propícies a un aprenentatge global.

Les activitats que es proposen en els primers moments han de ser multipropòsits, és a dir, poden tenir validesa per a diferents opcions i múltiples situacions. Progressivament, es tendeix a propostes que, respectant la inclinació dels alumnes, suposin activitats monogràfiques amb finalitats específiques.

Tal i com estableixen González i Lleixà (2010), el disseny i desenvolupament del currículum d'acord amb les necessitats de l'alumnat ha de considerar les circumstàncies reals en les quals s'aplica el currículum i els propòsits últims des del punt de vista educatiu.

Així, un currículum d'Educació Física és adequat si el conjunt de l'alumnat pot accedir al mateix. Això significa la definició d'uns objectius, continguts i competències clares i coherents amb les finalitats últimes de l'Educació Física, i l'aplicació d'estratègies d'aprenentatge apropiades a les capacitats individuals.

La implementació dels currículums per l'assoliment d'alumnat competent a nivell motriu requereix de docents compromesos que, de forma autònoma, decideixin com organitzar els continguts, els objectius, les competències... en cadascun dels cursos i que seleccionin les metodologies més apropiades.

#### **4.4. Condicions metodològiques**

##### **4.4.1. Orientacions metodològiques des de l'Administració**

Les lleis i decrets actuals inciten, en el seu redactat, a una transformació metodològica a les aules del nostre estat. Aquesta transformació en el com ensenyar ve donada per la importància que tenen les competències en la formació dels nens i nenes. La competència només es pot observar en la capacitat que mostra una persona per resoldre una situació concreta; per això, les propostes d'aprenentatge han de partir de reptes, preguntes o problemes a resoldre i és en la resolució on es pot observar el nivell competencial de l'alumnat (Esteve Gibert, 2016).

El nou currículum estableix que qualsevol acció competent implica un saber fer, és a dir, el domini de successives habilitats d'interpretació i comprensió de la situació i, per tant, l'alumnat segueix un protocol d'actuació en el qual el professorat ha d'incidir. El primer pas correspon a la identificació del problema, seguidament es procedeix al reconeixement de la informació rellevant per a la seva resolució, es revisen els diferents esquemes d'actuació apresos, es realitza una anàlisi de la informació disponible en funció de cada un dels esquemes, es realitza una valoració de les variables reals i la seva incidència en els esquemes apresos i, finalment, s'aplica l'esquema d'actuació integrant els fets, conceptes, procediments i actituds que conformen la competència.

Les propostes competencials, suggerides a les lleis educatives, porten implícites activitats d'ensenyament-aprenentatge enfocades amb uns principis de metodologies actives a través de propostes que parteixen de situacions significatives i funcionals, que impliquen una visió completa de les accions que componen el saber fer en la seva complexitat, de seqüència clara, amb ajudes de diferent grau i pràctica guiada i de treball independent per poder demostrar la competència en el domini del contingut après.

Per implementar metodologies competents el docent ha de tenir un domini de múltiples estratègies metodològiques i saber aplicar-les de manera flexible i no arbitrària, segons les característiques dels continguts, en funció dels objectius previstos per a ells i de les característiques de l'alumnat (Gallardo, 2016).

La LOMCE (Educación, 2014) estableix que per desenvolupar les competències el professorat s'ha de plantejar la necessitat d'abandonar enfocaments d'ensenyament centrats en el professor i l'aprenentatge memorístic. El context actual, una societat de la informació i per a tots, necessita de la promoció d'enfocaments centrats en l'alumnat que els permetin preparar-se per la vida, de manera integral i continuar aprenent al llarg de la seva formació.

L'educació del segle XXI ha de tenir com a objectiu prioritari el d'aconseguir que tots els alumnes aprenguin i desenvolupin al màxim les seves capacitats a través de la interacció social.

Com hem exposat anteriorment la clau es pot trobar a les metodologies que s'utilitzin ja que ensenyar competències no és el "què" si no el "com" i, per tant, es requereix de la implementació d'aprenentatges en contextos educatius actuals, caracteritzats per l'heterogeneïtat i la diversitat, i en els quals sigui el propi alumne el que trobi les solucions als problemes. Mai donarem la solució a un problema que pot solucionar l'alumne per ell sol. Així, de l'únic que ens hem de preocupar els docents és d'aportar els recursos necessaris i dinamitzar situacions d'ensenyament-aprenentatge de les que els alumnes no puguin escapar-se d'aprendre: propostes motrius motivadores i que suposin un repte a solucionar entre diverses persones.

Per oferir una educació de qualitat que contribueixi a aconseguir les competències és necessari promoure mètodes actius d'aprenentatge que fomentin la interacció, la consecució dels objectius i el desenvolupament d'habilitats socials de convivència.

El desenvolupament de les competències requereix d'activitats d'experimentació i, per tant, la selecció de les estratègies didàctiques és fonamental: aprenentatge basat en problemes, projectes, aprenentatge cooperatiu ... És necessària la varietat d'aprenentatges i de mètodes pedagògics.

Ens trobem davant un nou plantejament curricular basat en aprenentatges transferibles a diverses situacions, que integrin els diferents sabers, contextuals, funcionals i que impliquin reflexió, els docents hem d'assegurar que l'alumnat col·labora en l'avaluació i regulació de tot aquest procés, només així estarem contribuint a la consecució d'alumnat competent. I no podem oblidar que ensenyar, aprendre i avaluar són processos inseparables d'una mateixa realitat, la realitat escolar quotidiana.

#### 4.4.2. Principis metodològics competencials

“No existeix una metodologia pròpia per a l’ensenyament de les competències, però sí unes condicions generals sobre com han de ser les estratègies metodològiques, entre les quals cal destacar que totes han de tenir un enfocament globalitzador” (Zabala & Arnau, 2007, p.163).

Zabala i Arnau (2007) reflecteixen la importància dels aspectes metodològics facilitadors del procés d’adquisició de les competències, així com el necessari canvi en els models educatius, i estableixen com a requisits:

- La prioritització de les seqüències didàctiques: la inclusió de les competències en el currículum té la finalitat d’integrar els aprenentatges, posar-los en relació amb diferents tipus de continguts i utilitzar-los de manera efectiva quan siguin necessaris en diferents situacions i contextos.
- La potenciació de les relacions interactives entre el professorat i l’alumnat i el propi alumnat: els alumnes aprenen no només com a conseqüència de la transmissió i intercanvi d’idees i coneixements explícits en el currículum oficial, sinó també i principalment com a conseqüència de les interaccions socials de tot el que es dona en el centre i l’aula.
- La modificació de l’organització social de l’aula, els continguts, els espais, els materials i el temps: el treball en les àrees i matèries del currículum per contribuir al desenvolupament de les competències, ha de complementar-se amb diverses mesures organitzatives i funcionals, imprescindibles pel seu desenvolupament.
- L’ús de centres d’interès, projectes, investigacions i treballs globals: resulta de gran importància el foment dels mètodes d’aprenentatge més cooperatius en els que l’alumnat participa de forma independent i coordinada, realitzant activitats de caràcter educatiu que els fan treballar per aprendre en coresponsabilitat amb els companys i companyes (Omeñaca Cilla et al., 1999).

- La potenciació de la metodologia investigadora per part de l'alumnat: es tracta de prioritzar, adaptar i eliminar de les programacions aquells plantejaments incompatibles amb la nova filosofia educativa basada en les competències.

Com ja s'ha comentat amb anterioritat, no existeix un únic mètode per a la ensenyament de competències i, per tant, caldrà utilitzar, en cada cas, l'estratègia metodològica apropiada a les particularitats de la competència a desenvolupar i a les característiques de l'alumnat. Aquest fet implica un ensenyament divers i complex que s'ha d'adoptar a través de metodologies variades: projectes de treball, estudi de casos, resolució de problemes... En Educació Física: l'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament recíproc, l'autoensenyament, la resolució de problemes, l'assignació de tasques ... són algunes de les metodologies que permeten treballar de forma més competencial.

Per a que les tasques desenvolupin les competències, doncs, han de ser contextualitzades (situacions reals properes a la vida quotidiana de l'alumnat), transversals (transdisciplinàries, que abastin diferents matèries), transferibles (aprenentatges que puguin ser aplicats a qualsevol situació diària), d'interrelació (situacions en les quals es fomenti l'aprenentatge entre iguals) i funcionals (que tinguin una funció lògica per a l'alumnat i els seus problemes quotidians), han d'integrar els 4 sabers (saber, saber fer, saber ser i saber estar), implicar reflexió (que fomentin la capacitat crítica a través de l'argumentació) i ajudar a fomentar una ciutadania activa (conviure i habitar el món s'aprèn igual que a estar amb els altres) (Gallardo & González, 2016).

Seguint a Perrenoud & Lorca (2008), alguns dels aspectes metodològics més rellevants per contribuir a l'assoliment de les competències són:

- Les activitats d'ensenyament han d'estar basades en la pràctica i vivència d'experiències en què s'apliquin, de manera sistemàtica i persistent, valors i actituds.
- L'aportació de vivències i pràctiques extensibles a tots els moments i situacions de la vida escolar i cadascuna de les àrees.



- L'ús de metodologies en què l'alumnat visqui experiències d'aprenentatge sistemàtiques i reiterades que l'obliguin a ser cada vegada més responsable, crític, autònom, cooperatiu i lliure.
- La propostes han de potenciar la reflexió: reflexionar sobre les característiques i les fases de qualsevol procediment.
- Les activitats han de possibilitar que l'alumnat actuï responsablement, amb capacitat crítica, amb autonomia, cooperativament i aprenent a exercir la llibertat.

Centrant-nos en l'Educació Física, segons Contreras i Cuevas (2011) organitzar i animar situacions d'aprenentatge que contribueixin a l'assoliment de les competències, des d'aquesta matèria, suposa:

- Conèixer els continguts a ensenyar, però també han d'estar relacionats amb els objectius i amb les situacions d'aprenentatge. La competència consisteix en controlar els continguts per construir-los en situacions obertes, en les quals les tasques complexes s'aborden partint dels interessos dels alumnes i afavoreixen l'apropiació activa i la transferència de coneixements.
- Planificar unitats i seqüències didàctiques motrius: una situació d'aprenentatge s'inclou en una seqüència didàctica, no es produeix a l'atzar i la genera una unitat que situa l'alumnat davant una tasca a desenvolupar o projecte a realitzar o problema a resoldre.
- Utilitzar els errors com a eina de coneixement: l'error, l'estratègia i el canvi són termes carregats de significat amb connotacions educatives. Així, l'error s'inscriu en la perspectiva cognitiva de l'educació des del seu particular enfocament comprensiu. L'error és una estratègia, és a dir, un procediment o conjunt de procediments que ajuden a organitzar seqüencialment les accions en ordre a assolir determinades finalitats educatives.

- Ajustar les activitats al nivell i a les possibilitats motrius dels alumnes: la gestió de la progressió dels aprenentatges ha de realitzar-se a través de la proposta de situacions-problema que afavoreixin els aprenentatges previstos; a través de propostes de situacions desafiantes que els empenyin a progressar i que, a la vegada, estiguin al seu abast i constitueixin situacions mobilitzadores. L'elecció de les activitats s'ha de fer en funció del nivell mitjà del grup i s'han de situar en la zona de desenvolupament pròxim de la majoria dels alumnes. L'ensenyament comprensiu es realitza utilitzant preguntes heurístiques o el descobriment guiat per potenciar la consciència tàctica, la construcció del coneixement i la significació dels aprenentatges.

Els principis metodològics, segons Contreras i Cuevas (2011) per contribuir a les competències són:

- Ajustar les activitats al nivell i a les possibilitats motrius dels alumnes: la gestió de la progressió dels aprenentatges ha de realitzar-se a través de la proposta de situacions-problema que afavoreixin els aprenentatges previstos; a través de propostes de situacions desafiantes que els empenyin a progressar i que, a la vegada, estiguin al seu abast i constitueixin situacions mobilitzadores. L'elecció de les activitats s'ha de fer en funció del nivell mitjà del grup i s'han de situar en la zona de desenvolupament pròxim de la majoria dels alumnes. L'ensenyament comprensiu es realitza utilitzant preguntes heurístiques o el descobriment guiat per potenciar la consciència tàctica, la construcció del coneixement i la significació dels aprenentatges.
- Disposar una adequada distribució dels objectius d'ensenyament al llarg dels diferents nivells d'ensenyament: el professor no pot començar de zero en cada nivell, sinó que ha d'informar-se dels coneixements, les estratègies i els obstacles que ha trobat el seu alumnat i avançar en l'assoliment dels objectius finals. També ha de tenir un bon coneixement de les fases de desenvolupament motor dels nens i adolescents.

- Incardinar les activitats d'ensenyament en teories educatives: les activitats d'aprenentatge han de ser elegides en funció d'una teoria o cos de coneixement sobre el que és millor per aprendre, és a dir, modular les activitats d'aprenentatge constitueix una competència professional essencial. El model d'ensenyament comprensiu subratlla el paper de participació cognitiva activa de l'alumne/a en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Així, el joc s'esdevé com a context d'aprenentatge global, en el qual la percepció, la presa de decisions i l'execució tenen el mateix pes específic. Aquest model aposta pel caràcter social i significatiu i, per tant, s'emmarca en l'àmbit de les teories constructivistes.
- Realitzar una avaluació formativa: per poder conèixer la progressió dels aprenentatges de l'alumnat, s'han de realitzar controls periòdics i sistemàtics de l'adquisició dels continguts, sense utilitzar un material complex, poc compatible amb la gestió de la classe i les activitats. Les situacions d'avaluació han de ser activitats compreses en el procés d'ensenyament-aprenentatge en les quals l'alumne/a tingui ocasió d'aplicar els coneixements adquirits. Aquestes situacions són un instrument idoni per al professor/a ja que li permeten avaluar el procés que realitza l'alumne/a. Les situacions d'avaluació es poden presentar com a problemes a resoldre o com un compendi de tot l'esdevingut en situacions d'ensenyament-aprenentatge.
- Tenir en compte l'heterogeneïtat del grup-classe: l'estil inclusiu d'ensenyament facilita el procés d'instrucció individual dels aprenentatges com un nivell d'habilitat heterogeni per practicar una tasca graduant la seva dificultat. El propòsit d'aquest estil és incloure a tots els aprenents en el seu nivell apropiat d'habilitat.
- Estendre la gestió de classe a altres espais curriculars i extracurriculars: un programa eficaç no pot ser realitzat en la seva totalitat a l'escola, de manera que és precís determinar àmbits d'actuació conjunta entre aquesta i les famílies i l'Administració Pública.

- Desenvolupar la cooperació i ajut mutu entre alumnes: l'aprenentatge cooperatiu prioritza l'eficàcia didàctica sobre l'eficàcia de l'acció que passa per l'aprenentatge d'actituds, regles, una cultura de la solidaritat, de la tolerància i de la reciprocitat (àmbit social i cognitiu). Aquest estil d'ensenyament permet incloure tot l'alumnat en experiències diferents i variades. Posa l'èmfasi en la construcció social del coneixement.
- Motivar la pràctica d'activitat física saludable: aprendre implica temps, esforç, frustració, etc. Les estratègies del professorat passen per crear o intensificar el desig de saber i afavorir o reforçar la decisió d'aprendre.
- Implicar als pares en la construcció del coneixement de l'Educació Física: les explicacions als pares són molt pertinents perquè permeten fer-los conscients de les aportacions de l'Educació Física al desenvolupament integral dels seus/ves fills/es. Així mateix, afavoreix que professors/es i pares construeixin conjuntament el coneixement bàsic de l'Educació Física amb activitats extraescolars complementàries beneficioses.
- Realitzar una regulació de l'aprenentatge segons un enfocament d'avaluació formativa: les respostes errònies tenen una significació i constitueixen una aportació important a tenir en consideració en la metodologia de l'avaluació formativa dels aprenentatges (metodologia diagnòstica-interpretativa).

Les diferències en relació al desenvolupament motor, als coneixements previs, les habilitats o interessos, requereixen diferenciar l'organització del treball i els dispositius didàctics que permetin situar a cada alumne/a en la millor situació d'aprenentatge.

Com exposa Perrenoud (1998) s'han d'utilitzar tots els recursos disponibles per poder organitzar les interaccions i les activitats de manera que cada alumne, constantment o molt sovint, s'enfronti a les situacions didàctiques més productives per a ell. Les pedagogies inclusives són pràctiques pedagògiques que promouen la igualtat d'oportunitats per a l'èxit de tot l'alumnat i promouen l'èxit en múltiples resultats d'aprenentatge de manera concurrent. En Educació Física, l'objectiu final és la participació continuada.



## CAPÍTOL 5. RECERQUES EN COMPETÈNCIES I EDUCACIÓ FÍSICA

En aquest capítol es fa un recorregut per la literatura i, especialment, per les recerques i investigacions que han tractat la temàtica de les competències i l'Educació Física.

Una de les principals conclusions que es poden establir després d'analitzar els resultats procedents de la revisió bibliogràfica al voltant de la competències i l'Educació Física, és la gran quantitat d'estudis i investigacions que s'han desenvolupat en els últims quinze anys en relació amb el tema. Pràcticament la seva totalitat han estat objecte de la nostra revisió per tal de disposar dels coneixements imprescindibles per dur a terme aquesta investigació. Els estudis que han estat més consultats són els que es destaquen a continuació:

- Estudi: Identificació de les competències bàsiques en educació física (Cardona & Chavarría, 2003).

Aquest estudi es va realitzar amb la finalitat d'identificar les competències bàsiques en el camp de l'educació física, en col·laboració entre els organismes d'avaluació de diferents comunitats autònomes (Catalunya, Balears i Múrcia, tot i que en un primer moment hi van col·laborar també Castella-La Manxa, Galícia i València). El va encarregar el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. L'objectiu bàsic de l'estudi és la identificació de les competències bàsiques en educació física que els estudiants haurien d'haver adquirit en acabar l'ensenyament obligatori.

Els resultats de la investigació s'han aconseguit a través de la revisió documental, d'entrevistes a experts i grups de discussió, i tècniques quantitatives, com la consulta social a través d'un qüestionari per a la valoració de les competències, i la combinació entre la consulta a entitats i experts en educació física i la consulta a col·lectius vinculats amb l'educació física i l'esport i a d'altres sectors de la societat.

Finalment es realitza una proposta de 20 competències bàsiques distribuïdes en 4 dimensions: Activitat física i entrenament, Expressió corporal, Salut i Oci.

- Estudi sobre el procés d'implantació i seguiment de les competències en els centres educatius d'educació secundària de la ciutat de Burgos (Hortigüela, 2014).

En aquesta investigació es fa una anàlisi des de la perspectiva dels equips directius i docents d'educació física (Tesis doctoral inédita, Universidad de Burgos, Burgos). Aquesta analitza la perspectiva dels equips directius dels centres de Secundària de Burgos de les Competències. Hortigüela, en la seva tesis, analitza la percepció dels equips directius sobre els processos implantació de les competències bàsiques en els centres educatius en l'Educació Secundària, la percepció sobre els docents d'Educació Física en la incorporació i tractament de les competències bàsiques com a element metodològic i avaluatiu a l'aula, així com la comprovació del treball que es realitza sobre les competències bàsiques per part del professorat d'EF en un centre d'Educació Secundària. Ha comprovat quin és el treball real que es desenvolupa en els centres, en aquest cas en els 30 de Secundària de la capital de Burgos. I per això realitza una anàlisi quantitativa (qüestionaris per a equips directius i docents d'EF) i qualitatiu (estudi de cas en un centre concret).

En els resultats de la seva investigació s'observa el desconcert existent respecte a la manera d'implementar processos viables i coherents de competències bàsiques en els centres educatius, tot i que els docents reconeixen majoritàriament els efectes positius que poden comportar la seva posada en pràctica. En aquest sentit, demanen una major uniformitat en les propostes existents i una unificació de criteris des de l'Administració Educativa, plantejant propostes de treball estandarditzades que afavoreixin l'assessorament, el guiat i l'avaluació de les mateixes.

- Estudis de Chavarría (2003), Coral (2012), Coral & Lleixà (2013), Escamilla (2008), Noguerol (2009) o Ramos & Ruiz Omeñaca (2011) sobre l'Educació Física i la competència comunicativa i lingüística.

En aquests estudis l'educació física es considera una opció educativa que presenta gran interès, tant per la contribució de l'àrea a la competència lingüística en les diferents llengües (especialment en llengua anglesa), com pels beneficis que l'educació física pot obtenir: liderar programes d'innovació educativa, utilització de nous recursos d'aprenentatge o increment d'hores de classe setmanals d'educació física. Les investigacions aporten coneixements sobre com l'educació física, pel seu caràcter lúdico-esportiu, genera motivacions que afavoreixen l'aprenentatge d'una llengua estrangera de forma competencial i, per tant, fàcilment transferible a situacions similars a la vida quotidiana.

- Estudis de Canals & Pagès (2011), González (2011), Jacobs, Knoopers & Webb (2012), Monzonís & Capllonch (2014), Moreno (2012); Pennington, Prusak & Wilkinson (2014), Ureña (2010), o Wang & Sugiyama (2014) sobre l'Educació Física i les competències bàsiques.

Són nombrosos els estudis i investigacions centrades en l'Educació Física i les competències. En elles es plantegen com els docents poden ajudar l'alumnat a desenvolupar diferents nivells competencials, ja sigui de forma holística o tenint en compte cadascuna de les competències.



- Estudis que reflexionen sobre la necessitat i congruència d'una competència motriu entre les competències bàsiques com els que aporten Chavarría (2009), Del Villar (2009) & Méndez Giménez (2009).

Entre els diferents estudis sobre competències en Educació Física es troba un ampli sector que denuncia l'absència d'una competència motriu com a competència bàsica o . Les investigacions estableixen la necessitat de disposar d'una competència per aconseguir una vida saludable en un entorn també saludable, així com el concepte d'intel·ligència motriu. En la competència motriu es trobarien dimensions com els beneficis psicològics i físics de l'activitat física regular, la capacitat d'expressió i comunicació corporal, el desenvolupament d'esquemes motors, el domini d'habilitats motrius i patrons de moviment... entre d'altres.

- Estudis que aprofundeixen en els aspectes que garanteixen la qualitat i excel·lència de l'enfocament competencial (Blázquez & Sebastiani, 2009; Calahorro, Lara Sánchez & Torres-Luque, 2010; Gillespie, 2009) i que aprofundeixen en les bases sobre el desenvolupament dels diferents nivells competencials (Rodríguez Moneo & González Briones, 2013; Blázquez & Sebastiani, 2009; Cañabate, Zagalaz & Lara, 2008; Chavarría, 2003; Méndez Giménez, 2009; Molina & Antolín, 2008; Lleixà, 2007; Vaca, 2008).

Un gran nombre d'autors han reflexionat i continuen reflexionant sobre les aportacions de l'àrea d'Educació Física a l'assoliment de les competències ja que en centrar la seva acció educativa en l'adquisició d'una cultura corporal i en el desenvolupament de la motricitat, posa en contacte l'alumnat amb l'entorn físic, social i cultural, essent aquesta una via privilegiada per afavorir l'adquisició de les competències del currículum.

En els estudis que s'exposen, els resultats manifesten el gran potencial de l'Educació Física en la contribució a l'assoliment de la competència lingüística, la matemàtica, la del coneixement i interacció amb l'entorn, la digital, la social, la d'autonomia i iniciativa personal i la competència d'aprendre a aprendre.

- Recerques sobre les percepcions del professorat sobre la implementació de les competències als centres educatius (Barrachina Peris & Blasco Mira, 2012; Caballero, 2013; Calvo & Capllonch, 2013; Coral & Lleixà, 2013; Monzonís & Capllonch, 2014) i sobre les percepcions dels docents d'EF en relació amb les CCBB i al seu desenvolupament curricular (Caballero, 2013; Hortigüela, 2014; Hortigüela, Abella & Pérez Pueyo, 2014; Monarca & Rappoport, 2013; Pérez Pueyo & Casado, 2013b).

Aquests autors en els seus estudis exposen les percepcions que tenen els docents d'Educació Física sobre les competències i les dificultats amb què es troben per implementar metodologies que contribueixin a l'assoliment de les mateixes. Segons els resultats obtinguts en aquestes investigacions els especialistes d'Educació Física se senten insegurs a l'hora d'implementar propostes competencials i consideren que la manca de recursos i de formació, la poca implicació del professorat i la dificultat d'interpretar la legislació són els aspectes que més dificulten el desenvolupament de les competències a les aules.

- Estudis i investigacions sobre com programar i com ensenyar competències (Buscà, Lleixà, Coral & Gallardo, 2016; Gallardo & González, 2016; Pérez Pueyo & Casanova Vega, 2009).

Aquests estudis reflecteixen la rellevància de programar per tal d'assumir, reajustar i prendre decisions sobre les actuacions que es duran a terme a l'aula i amb l'alumnat. Així mateix, en ells s'exposen els diferents passos a seguir per programar competencialment.

En aquestes investigacions i estudis també s'expliciten estratègies metodològiques i metodologies que afavoreixen l'aprenentatge competencial i poden ajudar a generar situacions motrius competencials. Els autors estableixen que ensenyar competències no és el què, sinó el com i que, per tant, cal implementar metodologies facilitadores del procés d'adquisició de les competències.

- Investigacions sobre el qüestionament de l'adaptació del model competencial en l'àmbit educatiu (Moreno Moreno & Soto Martínez, 2005) i que critiquen l'enfocament competencial (Díaz Barriga, 2006).

Existeixen estudis que es mostren crítics sobre l'enfocament competencial, considerant-lo una imposició política que respon a interessos econòmics i empresarials. Es considera que aquest enfocament no té consens a nivell conceptual i, per tant, presenta moltes dificultats quan es pretén implementar.

# TÍTOL II. DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

El Títol II descriu el desenvolupament metodològic d'aquesta investigació. Engloba un únic capítol, en el qual es justifica la metodologia emprada en la recerca i s'analitza l'enfocament metodològic de la investigació: els objectius, les dimensions, les variables i els indicadors de l'estudi. Per últim, es realitza una descripció i justificació dels instruments utilitzats en la investigació.

## **CAPÍTOL 6: METODOLOGIA DE LA RECERCA**

### **6.1. Enfocament metodològic**

La present investigació pertany al paradigma interpretatiu ja que està centrada en l'estudi de la realitat educativa. En aquest cas, es pretén comprendre i interpretar els diferents factors que contribueixen a l'assoliment de les competències en el marc de l'educació obligatòria. Partint d'aquest paradigma, la finalitat és observar la complexitat del procés educatiu, incidint en diferents aspectes com són les creences, els pensaments, les motivacions... dels diferents agents que intervenen en el context escolar.

Aquest estudi fa referència, doncs, a aspectes observables, però també a aspectes no observables com són les creences del professorat, considerant-lo com un subjecte actiu, reflexiu i cabdal en els processos d'aprenentatge a les escoles.

L'enfocament metodològic plantejat és essencialment de tipus qualitatiu, integrant tècniques metodològiques qualitatives (estudi de cas múltiple amb grup de discussió en concordança consensuada, entrevistes i anàlisi documental) i un instrument quantitatiu (qüestionari). Es caracteritza per ser un estudi holístic (pretén observar la realitat des d'un enfocament global), inductiu (les interpretacions de les dades es construeixen a partir de la informació obtinguda de la recerca) i ideogràfic (té la finalitat de comprendre i interpretar la realitat). Els resultats són, per tant, fruit de la interpretació de la informació obtinguda a partir dels instruments aplicats.

En relació a l'estudi de cas múltiple, s'ha focalitzat en un centre educatiu de Primària i en un centre educatiu de Secundària, amb la finalitat d'aportar coherència a la recerca ja que l'objecte d'investigació està centrat en l'ensenyament obligatori (Primària i Secundària). Donat que aquestes etapes estan separades en el sistema educatiu espanyol, cal estudiar ambdues per poder establir conclusions coherents i generalitzables.

Essent aquest un disseny mixt seqüencial, a més d'utilitzar la tècnica metodològica qualitativa de l'estudi de cas múltiple, també s'ha utilitzat el qüestionari, el qual, juntament amb l'anàlisi dels dos casos abans esmentats, s'ha usat per indagar sobre l'opinió que tenen els docents d'Educació Física sobre les condicions que s'han de donar als centres per contribuir a les competències des de l'Educació Física.

## **6.2. Objectius de la investigació**

La finalitat de la investigació és saber quins són els factors contextuais, curriculars i metodològics més adients per contribuir, de forma òptima, a l'assoliment de les competències en educació física en l'ensenyament obligatori.

Per obtenir aquesta informació s'han establert 4 objectius específics, amb els quals es pretén aconseguir una visió global en referència a les condicions més adients que s'han de donar per contribuir a l'assoliment de les competències.

Els objectius són els següents:

1. Constatar l'opinió del professorat d'Educació Física de l'ensenyament obligatori sobre les condicions que s'han de donar per contribuir, de forma efectiva, a l'assoliment de les competències.
2. Reconèixer aquelles condicions del context educatiu que afavoreixen l'adquisició de les competències des de l'àrea d'Educació Física.
3. Identificar les estratègies, instruments i procediments vinculats a aspectes curriculars que resulten exitosos en l'adquisició de les competències.
4. Determinar quines són les estratègies i procediments metodològics utilitzats pels centres educatius i el professorat de l'ensenyament obligatori per contribuir, de forma òptima, a l'assoliment de les competències des de l'àrea d'Educació Física.

### 6.3. Dimensions, variables i indicadors de la investigació

A partir del marc teòric dissenyat i d'aquests objectius, es plantegen un conjunt de dimensions, variables i indicadors per analitzar. En concret, es planteja un estudi constituït per 3 dimensions o camps d'estudi generals que abracen 18 variables i els respectius indicadors.

La primera dimensió d'estudi correspon al **context** de centre i d'aula, i les característiques que s'han de donar per poder contribuir de forma òptima a les competències.

Les variables que es proposen en referència als diferents àmbits normatius de centre, als referents institucionals, a la direcció pedagògica i lideratge, a l'organització i funcionament del centre, a les relacions dels membres de la comunitat educativa i a la gestió del personal són 5, i concretament en referència a l'aula amb la variable de recursos materials i funcionals de la mateixa és 1.

La segona dimensió d'estudi és el **currículum**. Planificar l'acció educativa, tant en referència a la programació anual com a les unitats didàctiques, és un element cabdal per dotar de qualitat l'acte educatiu. Conèixer la normativa vigent i saber aplicar-la, disposar d'una determinada estructura organitzativa, saber quins apartats formen part de la programació, quines característiques ha de tenir o com estructurar una determinada avaluació, són les 5 variables sobre les que hem investigat per conèixer quins són els factors curriculars més adients per contribuir a la implementació d'un procés d'ensenyament-aprenentatge competencial.

La tercera dimensió d'estudi és la **metodologia**. En aquest cas, existeixen 7 variables entre les quals en destaquen les característiques, l'organització social de l'aula, els tipus de feedback que es realitzen, les estratègies metodològiques, el clima d'aula i com es gestionen els conflictes que són elements que marquen una determinada manera de fer, per part del professorat, i d'aprendre, per part de l'alumnat; també s'ha contemplat l'avaluació, com a última variable.

Les variables establertes no són directament observables en ser construccions teòriques no existents tal quals en la realitat, però han estat la base en el disseny dels indicadors. La redacció d'aquests indicadors s'ha desenvolupat pensant en els fets que podien ser empíricament comprovables i que permetien relacionar el constructe teòric amb la realitat.

De cada dimensió s'han seleccionat les variables i els indicadors més rellevants per a l'obtenció dels objectius de la present investigació.

En el següent quadre queden reflectides les dimensions, variables i indicadors de la recerca:

**Taula 2: Dimensions, variables i indicadors de la investigació**

DIMENSIONS	VARIABLES	INDICADORS
1. CONTEXT	1.1. Referents institucionals	1.1.1. Projecte Educatiu de Centre 1.1.2. Formacions internes competencials
	1.2. Direcció pedagògica i lideratge	1.2.1. Lideratge pedagògic innovador 1.2.2. Planificació competencial
	1.3. Organització i funcionament	1.3.1. Lideratge distribuït 1.3.2. Espais per a la coordinació
	1.4. Relacions de la comunitat educativa	1.4.1. Cohesió social 1.4.2. Participació de tots els membres de la comunitat
	1.5. Gestió del personal	1.5.1. Transparència 1.5.2. Participació activa 1.5.3. Èxits compartits
	1.6. Recursos materials i funcionals d'aula	1.6.1. Recursos materials 1.6.2. Espais 1.6.3. Temps
2. CURRÍCULUM	2.1. Referents normatius	2.1.1. Coneixement del currículum 2.1.2. Ús de la normativa vigent
	2.2. Estructura organitzativa en la programació	2.2.1. Presa de decisions compartida 2.2.2. Programació per cicles
	2.3. Estructura de Programació Anual	2.3.1. Objectius 2.3.2. Competències 2.3.3. Continguts 2.3.4. Orientacions metodològiques 2.3.5. Criteris d'avaluació



	2.4. Característiques de la programació	2.4.1. Adequació al PEC 2.4.2. Transdisciplinarietat 2.4.3. Contextualització 2.4.4. Proximitat a la vida quotidiana 2.4.5. Diversificació de propostes
	2.5. Plantejament de l'avaluació	2.5.1. Formativa 2.5.2. Formadora 2.5.3. Qualificadora
<b>3. METODOLOGIA</b>	3.1. Característiques de les propostes	3.1.1. Contextualització 3.1.2. Funcionalitat 3.1.3. Aplicabilitat 3.1.4. Transdisciplinarietat 3.1.5. Transferibilitat 3.1.6. Propostes cooperatives 3.1.7. Reflexibilitat i crítica 3.1.8. Fusió saber, fer, estar i ser.
	3.2. Organització social de l'aula	3.2.1. Individual 3.2.2. Parelles 3.2.3. Petit grup 3.2.4. Gran grup 3.2.5. Combinació
	3.3. Informacions, retroaccions i feedbacks	3.3.1. Canal: verbal, visual (demostracions), o mixta. 3.3.2. Com: precisa, confusa, redundant, indeterminada.
	3.4. Clima que genera el professor	3.4.1. Entusiasme: feedback, estimulació, participació, bon humor, clima positiu, interès per la matèria, innovació... 3.4.2. Desinterès: frustració, feedback negatiu, allunyament, control, còlera...
	3.5. Estratègies metodològiques	3.5.1. Resolució de problemes 3.5.2. Aprenentatge cooperatiu 3.5.3. Propostes dirigides 3.5.3. Treball per Projectes
	3.6. Gestió de conflictes	3.6.1. Sense reacció 3.6.2. Simple advertència 3.6.3. Mediació i negociació 3.6.4. Mira severament 3.6.5. Amenaça. 3.6.6. Castiga. 3.6.7. Separa.
	3.7. Avaluació	3.7.1. Autoavaluació 3.7.2. Coavaluació 3.7.3. Heteroavaluació

#### 6.4. Tècniques, instruments i estratègies per a l'obtenció de la informació

En concordança amb les tendències actuals en investigació, més que decantar-nos per un disseny metodològic que se serveixi d'una anàlisi quantitativa o d'una anàlisi qualitativa, hem optat per un disseny metodològic que empri totes dues. Aquest fet es dedueix pels instruments de qüestionari, d'observació (grup de discussió en concordança consensuada), d'entrevista i d'anàlisi documental que hem utilitzat per aconseguir la informació referida al nostre objecte d'estudi.

La utilització de varietat d'instruments possibilita una millor interpretació de la realitat educativa.

La triangulació ens permet disposar d'una diversitat de dades que es complementen entre elles i que aporten riquesa a la investigació.

"La triangulació és una estratègia imprescindible en les investigacions qualitatives i s'ha arribat a considerar com un element integrador, tant procedimental en la recollida de dades, com indicador de qualitat de les investigacions anomenades, ja que incideix en el disseny de la investigació, en la selecció i aplicació d'instruments, en l'anàlisi de les dades, en la reflexió i inclús en l'elaboració de conclusions" (Cohen & Manion, 1990, p. 331).

Els instruments per a la recollida d'informació utilitzats són els següents:

- El qüestionari, dut a terme amb professorat d'Educació Física de la comarca del Baix Llobregat.
- L'observació en grup de debat de concordança consensuada, amb la intervenció de sis especialistes d'Educació Física.
- L'entrevista, realitzada de manera individual a dos membres d'equips directius (un d'un centre educatiu de Primària i un altre d'un centre educatiu de Secundària) i a dos especialistes d'Educació Física en actiu ( un de Primària i un de Secundària).
- L'anàlisi documental de programacions, una de Primària i una de Secundària.

Un cop obtinguts els resultats d'aquests instruments qualitius i quantitius, en aquesta investigació s'ha intentat cercar una única visió de la realitat educativa en l'àmbit de l'Educació Física i les competències. Per això, s'ha utilitzat l'estratègia de la triangulació consistent en aplicar ambdues metodologies per abordar un mateix aspecte.

La relació entre els objectius plantejats i els instruments a aplicar per aconseguir resultats categòrics es mostra a la següent taula:

**Taula 3: Relació entre els objectius i els instruments de la investigació**

OBJECTIUS	INSTRUMENTS
1. Constatar l'opinió del professorat d'Educació Física de l'ensenyament obligatori sobre les condicions que s'han de donar per contribuir, de forma efectiva, a l'assoliment de les competències.	Disseny, administració, buidat i interpretació dels resultats d'un qüestionari a una mostra significativa de professorat d'educació física del Baix Llobregat.
2. Reconèixer aquelles condicions del context educatiu que afavoreixen l'adquisició de les competències des de l'àrea d'Educació Física.	Disseny, administració, buidat i interpretació dels resultats d'un qüestionari a una mostra significativa de professorat d'educació física del Baix Llobregat.  Estudi de 2 casos de bones pràctiques en implementació de les condicions òptimes per a l'assoliment de les competències: mètode observacional en concordança consensuada i entrevistes semiestructurades.
3. Identificar les estratègies, instruments i procediments vinculats a aspectes curriculars que resulten exitosos en l'adquisició de les competències.	Disseny, administració, buidat i interpretació dels resultats d'un qüestionari a una mostra significativa de professorat d'educació física del Baix Llobregat.  Estudi de 2 casos de bones pràctiques en implementació de les condicions òptimes

	per a l'assoliment de les competències: mètode observacional en concordança consensuada, anàlisi documental de programacions i entrevistes semiestructurades.
4.Determinar quines són les estratègies i procediments metodològics utilitzats pels centres educatius i el professorat de l'ensenyament obligatori per a contribuir, de forma òptima, a l'assoliment de les competències des de l'àrea d'Educació Física.	Disseny, administració, buidat i interpretació dels resultats d'un qüestionari a una mostra significativa de professorat d'educació física del Baix Llobregat.  Estudi de 2 casos de bones pràctiques en implementació de les condicions òptimes per a l'assoliment de les competències: mètode observacional en concordança consensuada, anàlisi documental de programacions i entrevistes.

Sense perdre de vista aquesta perspectiva integradora, en primer lloc anem a explicar en què consisteixen i quines connotacions metodològiques porten aquestes tècniques per separat. De la mateixa manera, cada un d'aquests apartats es complementa amb la descripció dels instruments que hem emprat.

### 6.4.1. El qüestionari

#### 6.4.1.1. Justificació de la utilització del qüestionari

El qüestionari és un instrument de recollida de dades de tipus quantitatiu que té per objectiu l'obtenció d'informació sobre aquelles dimensions i variables escollides en la present investigació. Aquest instrument ens ha permès realitzar una generalització dels resultats, en haver arribat a un nombre important de professionals de l'Educació Física, concretament de la comarca del Baix Llobregat.

"És un conjunt de preguntes o ítems sobre un problema determinat, que constitueix l'objecte de la investigació i les respostes del qual han de ser contestades per escrit. La seva utilització és aconsellable sempre que es pretengui conservar l'anonimat de les fonts, obtenir un ampli ventall d'informació i confirmar i validar informacions" (Tejada, 1997, p. 103).

Inicialment es planteja l'aplicació d'un qüestionari a una mostra representativa de docents en actiu, tant de l'etapa d'Educació Primària com de Secundària Obligatòria; es decideix, per la proximitat i l'accessibilitat que sigui a la comarca del Baix Llobregat en la qual hi ha 330 centres, aproximadament, dels quals 160 són de Primària i 170 són de Secundària Obligatòria.

Aquest qüestionari massiu s'ha realitzat amb la finalitat de detectar perfils de docents i centres, a Primària i a Secundària, amb característiques semblants en quant a referents en la contribució a les competències des de l'Educació Física, així com realitzar una fotografia general sobre quins són, segons les creences del professorat, els factors contextuais, curriculars i metodològics més adients per contribuir al desenvolupament de les competències.

Amb aquest qüestionari, especialment amb les dades socio-demogràfiques, vàrem escollir els dos estudis de cas, sota paràmetres d'excel·lència en aquest àmbit, seguint els següents criteris:

- Centres educatius que dotin d'autonomia als docents per proposar idees noves i innovadores en referència al desenvolupament de les competències.
- Centres educatius que participin en algun projecte vinculat amb les competències.
- Centres educatius que donin valor a l'Educació Física en l'assoliment de les competències.
- Docents que participin en algun projecte vinculat amb les competències.
- Centres que disposen de programacions d'Educació Física i que contempen l'assoliment de les competències per part de l'alumnat.

Seguint aquests criteris es varen escollir dos centres educatius en els quals realitzar l'estudi de cas múltiple.

#### 6.4.1.2. Estructuració del qüestionari

L'estructura d'aquest instrument parteix de les tres dimensions abans esmentades, plantejant els següents blocs:

**Taula 4: Relació dels blocs del qüestionari amb les dimensions**

BLOCS DEL QÜESTIONARI	DIMENSIONS DE LA INVESTIGACIÓ
1. Dades socio-demogràfiques	1. Context
2. Context de centre	
3. Context d'aula	
4. Programació Anual de Centre	2. Currículum
5. Programació de les Unitats Didàctiques	
6. Metodologia	3. Metodologia
7. Estratègies metodològiques	

Al Servei d'Assessorament a la Recerca, en referència a les preguntes, se'ns recomana evitar qüestions tendencioses, afegint preguntes negatives equiparades en nombre amb les positives i equilibrant les preguntes segons les dimensions establertes. Així mateix, se'ns convida a reformular les dades socio-demogràfiques per obtenir més informació de contrast que ens serà de molta utilitat en l'anàlisi de tendències. Un altre aspecte que reflecteix és el fet de tenir present que, amb els qüestionaris on-line, cal garantir la no existència de respostes massives dels mateixos individus. Ens recomana establir un sistema de control de les IPs o fer que no siguin anònims.

Ens aconsella mantenir la pregunta oberta final ja que, per saturació, permet fer, a la persona que respon el qüestionari, una síntesi de resum amb categories i freqüències. Per tal de preservar la validesa i la fiabilitat, se'ns recomana l'ús de dos mètodes en el qüestionari pilot: el d'anàlisi d'ítems per a la validesa i el d'Alfa de Cronbach per a la fiabilitat.

Tenint en compte que el nostre qüestionari és «vàlid» si mesura realment l'atribut que pretén mesurar, i és «fiable» si ho mesura sempre de la mateixa manera, és a dir, si l'aplicació de l'instrument dóna mesures estables i consistents, ens orienta sobre la possibilitat de realitzar un **pilotatge amb 15 docents** d'arreu de Catalunya, abans d'aplicar l'instrument a la mostra del Baix Llobregat.

#### **6.4.1.3. Procés de validació de l'instrument**

El primer esborrany de qüestionari es remès al Director dels Serveis Educatius del Baix Llobregat VII (Martorell), com a expert en qüestionaris, durant el mes de novembre del 2013, tot i no ser un expert en competències ni en Educació Física.

La segona tramesa, amb un qüestionari refet, segons les indicacions, al Servei d'Atenció a la Recerca de la Universitat de Barcelona, es realitza a tres docents, sense especialitat en EF, el 8 de gener de 2014.

La validació del qüestionari es realitza amb 10 experts en la matèria d'Educació Física i en competències.

En el qüestionari inicial cada qüestió té dos apartats: el primer fa referència a la univocitat del llenguatge i el segon a la pertinença de la pregunta en relació amb l'objecte d'estudi (**Veure Annex 1: Guió enviat per a la validació del qüestionari**).

#### **6.4.1.3.1. Anàlisi de la univocitat del llenguatge utilitzat**

La validació de les preguntes ens va permetre demostrar si el llenguatge utilitzat era adequat pel redactat de les diferents qüestions en quant a claredat, pertinença i simplicitat.

Les conclusions, a nivell general, determinaren el següent:

- Les preguntes 13 i 18 haurien de tenir un subjecte més concret (qui del centre?)
- El fet que a la pregunta 32 s'inclogui una conjunció adversativa ("però") indica una posició valorativa de qui l'ha redactat.
- La pregunta 37 és massa genèrica i pot resultar ambigua.
- La pregunta 40 no s'entén (o es pot entendre de maneres molt diferents).
- A la pregunta 44 (=45, l'adverbi "permanentment" potser sobra).
- En moltes preguntes i a l'encapçalament s'usen les sigles CCBBS o CCBBs per indicar "Competències Bàsiques" (en català normatiu a diferència del castellà, les sigles per als plurals no es dupliquen ni se'ls afegeix una "s" ni ambdues coses alhora, per tant seria correcte l'ús de CB).
- A la pregunta 2 se suggereix una reducció del text.
- La pregunta 35 no és prou clara.
- A la pregunta 47 hi ha un error en la paraula que hauria d'estar en plural.
- La pregunta 44 i 45 són la mateixa.

#### **6.4.1.3.2. Anàlisi de la pertinença de les preguntes del qüestionari**

La segona qüestió ens va permetre conèixer que pensaven els enquestats sobre el qüestionari en general i en relació amb l'objecte d'estudi.



Les preguntes plantejades feien referència a si hi havia preguntes innecessàries o repetitives, si faltava alguna pregunta que pogués aportar informació important per a la finalitat del qüestionari, si hi havia preguntes que incloïen més d'una idea i, per últim, es demanava una reflexió global.

Les conclusions obtingudes van ser les següents:

- En referència a la qüestió de si es percebia l'existència de preguntes innecessàries, les respostes manifesten que no es considerava repetitiu, però d'entrada es visualitzava molt llarg.
- Quant a si faltava alguna pregunta, només es va destacar que es podrien incorporar aspectes específics de l'aprenentatge dialògic, un pas més del cooperatiu.
- En referència a la complexitat de les preguntes, la majoria dels enquestats comentaren que hi havia preguntes complexes que incloïen diferents idees però que eren necessàries, sobretot la pregunta oberta.
- En general, es considerava que estava ben estructurat i les preguntes eren, en general, força pertinents.

#### **6.4.1.3.3. Conclusions i resum de les modificacions realitzades al qüestionari**

Les modificacions realitzades al qüestionari es van fer seguint els suggeriments dels enquestats. Es van incorporar totes les aportacions obtingudes dels resultats del procés de validació dut a terme per 10 experts en educació (**Veure Annex 2: Resultats de la validació del qüestionari**):

- Es reorganitzen les preguntes referents a l'apartat de dades socio-demogràfiques.
- La pregunta 7 es reformula amb els següents paràmetres: menys de 10, entre 10 i 20, entre 20 i 30...
- A les preguntes 8, 10 i 11 es canvia la paraula "indiferent" per "suficient".
- Es detalla el subjecte tant a les preguntes 13 com a la 18.
- Es reformula la pregunta 32 per evitar una posició valorativa.

- A la pregunta 35 es modifica el concepte d'escola activa per evitar caure en tònics redundants i es torna a redactar per a que s'entengui millor.
- La pregunta 37 es redacta de nou intentant que no es manifesti tan ambigua.
- Es reescriu la pregunta 40 per fer-la més entenedora.
- A totes les qüestions es canvien les sigles CCBBS o CCBBs per CB.
- S'elimina la pregunta 45, per estar repetida amb la 44.
- A la pregunta 47, la paraula es posa en plural.
- A l'apartat "en referència al context de l'aula" s'ha matisat que ens referim a la sessió d'educació física.

A nivell general es considera que el qüestionari permet estar en desacord amb la línia competencial marcada des de l'administració educativa, aspecte que es considera positiu. Això el fa realment científic perquè a l'estar enfocat des de la demanda de l'opinió personal i alhora des de l'experiència pràctica del professorat especialista en Educació Física permet conèixer aspectes concrets i imprescindibles de l'enfocament competencial.

Globalment es percep complet i exhaustiu, coherent i sintètic. S'entén que es preveuen els coneixements necessaris però també l'opinió i sentiments dels mestres en relació a aquest coneixement competencial i a la seva pràctica en el centre fins a la quotidianitat de cada grup i de cada unitat de programació. També es pot veure el grau de participació del professorat d'educació física al centre i la quotidianitat en relació a les competències.

En la reflexió, s'exposa que aquesta recerca serà de gran ajuda, no només per a l'Administració sinó també, i sobretot, per la recerca i la innovació educativa dels formadors de mestres tant en formació inicial com contínua.

#### **6.4.1.4. Qüestionari pilot**

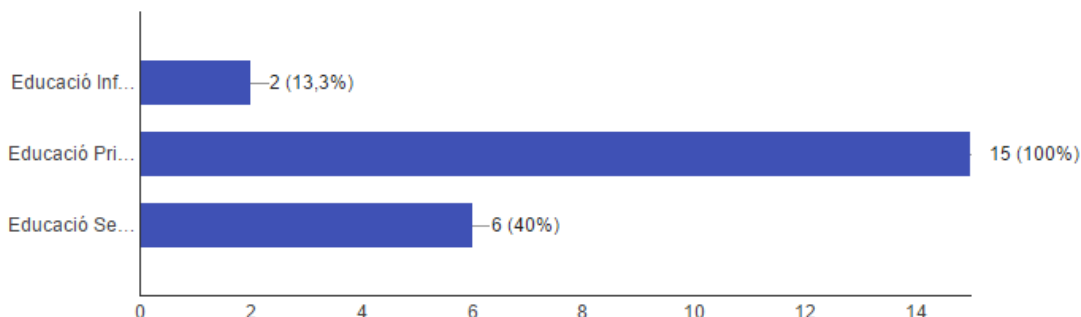
L'anàlisi estadística de l'enquesta va ser realitzada amb el programa SPSS amb el qüestionari pilot passat a 15 docents d'arreu de Catalunya. Primer per verificar el nivell de fiabilitat de l'escala, a través de l'Alpha de Cronbach; i en segon lloc per descriure les respostes dels enquestats, el que es va dur a terme des de l'anàlisi descriptiva de les preguntes.

Per a l'anàlisi de fiabilitat del qüestionari definitiu, el mateix va ser dividit en dues parts, a saber: part informativa (dades socio-demogràfiques) i part investigativa (informacions respecte a la contextualització del qüestionari).

La prova pilot es va dur a terme després de la validació dels experts i va servir per a la verificació de la fiabilitat del qüestionari així com dels possibles errors en l'administració. Van estar contestats 15 qüestionaris per professorat d'Educació Física de l'Educació obligatòria que es va avenir a formar part del grup de pilotatge. L'anàlisi estadística l'alfa de Cronbach, que mesura la consistència interna o homogeneïtat entre els elements d'un qüestionari, indicant la fiabilitat, va resultar de **0,935**.

##### **6.4.1.4.1. Perfil de la mostra**

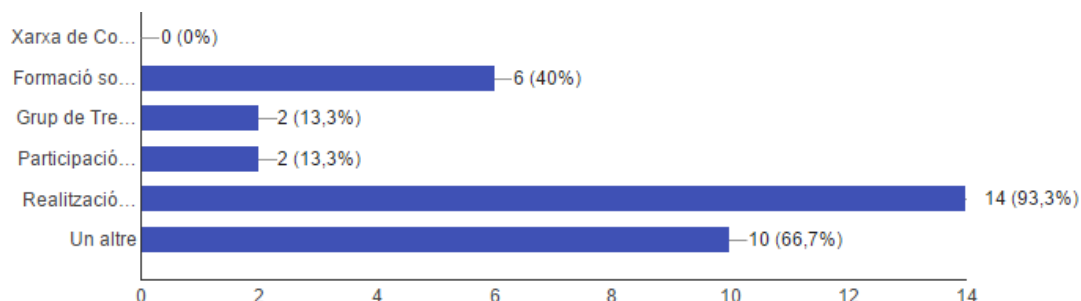
El professorat d'Educació Física participant del pilotatge ha estat d'11 homes i 4 dones, amb edat mitjana de 35 anys. L'experiència dels professors d'educació física és de 10,4 anys de mitjana. Entre els professors que han participat en destaquen 10 centres públics enfront dels 3 concertats i 2 privats. En la mateixa línia, els 15 docents imparteixen docència en l'Educació Primària, 6 també en secundària i 2 en Infantil.

**Gràfic 1.- Freqüència d'etapes en les que s'imparteix docència**

En referència a si es tenen en compte les competències en el Projecte Educatiu dels centres en els quals treballa el professorat, el 13,3% dels participants del pilotatge consideren que bastant, mentre que un 53,3% considera que poc. Un 86,7% afirma que en els centres estan en procés d'incorporar les competències a les programacions d'Educació Física. I només un 26,7% creu disposar de bastant autonomia per proposar propostes competencials, el mateix percentatge que exposa disposar de poca autonomia per fer-ho.

**Gràfic 2.- Freqüència d'incorporació de les competències en les programacions**

Un 66,7% del professorat del pilotatge manifesta que s'ha format en competències de forma autodidacta.

**Gràfic 3.- Freqüència en la formació del professorat en competències****6.4.1.4.2. Anàlisi de fiabilitat**

L'alfa de Cronbach varia entre 0 i 1, essent acceptable valors iguals o superior a 0,7 i excel·lent quan major de 0,9. Així, el resultat de 0,908 indica una excel·lent consistència interna.

Els resultats de l'anàlisi es poden veure a la taula següent.:

**Taula 5: Estadística d'anàlisi de fiabilitat**

	Mitja de l'escala si s'elimina l'element	Correlació de l'element total corregida	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
1. Els equips directius han de potenciar la formació interna en CB entre l'equip docent.	139,13	0,708	0,932
2. Les CB han d'estar concretades i definides en el Projecte Educatiu de Centre.	139,27	0,705	0,932
3. Els centres han de contemplar l'existència d'una estructura organitzativa que afavoreixi la coordinació entre els docents.	139	0,51	0,934
4. És imprescindible la coordinació entre docents de diferents etapes educatives (Infantil-Primària-Secundària).	139,93	0,37	0,937

5. S'han de tenir presents les característiques de l'entorn social, cultural i sociolingüístic.	139,6	0,592	0,933
6. Els equips directius han de fomentar iniciatives innovadores vinculades a les CB.	139,07	0,408	0,935
7. L'alumnat ha de poder prendre decisions en les activitats motrius proposades.	139,13	0,722	0,931
8. És necessari disposar d'una gran diversitat de recursos materials.	140,2	0,269	0,937
9. És molt important l'ús sistemàtic de recursos TICs.	140,07	0,415	0,935
10. Les activitats d'ensenyament-aprenentatge han de ser funcionals per a l'alumnat.	138,93	0,538	0,934
11. Les activitats d'ensenyament-aprenentatge han de ser contextualitzades i properes a l'alumnat.	139	0,533	0,934
12. Les programacions anuals han d'estar basades en els referents curriculars normatius.	139,27	0,753	0,931
13. És necessari que tots els docents del cicle participin en el disseny de la programació anual d'EF.	139,2	0,473	0,935
14. Les programacions anuals han d'estar constituïdes, com a mínim, per objectius, CB, continguts, orientacions metodològiques i criteris d'avaluació.	139,07	0,51	0,934
15. Els equips docents han de prendre decisions consensuades sobre les opcions metodològiques, organitzatives i d'avaluació.	139	0,603	0,933
16. Per dissenyar la programació d'Educació Física és necessari tenir en compte les altres matèries del currículum.	139,2	0,519	0,934
17. En planificar les UD's és necessari tenir molt present la temporització, el grup-classe i les matèries o projectes a què fa referència.	139,07	0,472	0,934

18. Les UD's han d'ajustar-se a les necessitats i característiques del centre educatiu.	139	0,498	0,934
19. Les UD's han de contemplar objectius d'aprenentatge, continguts, metodologia, activitats d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació, i criteris d'avaluació.	139,07	0,393	0,935
20. És necessari que les UD's integrin les CB que es pretenen desenvolupar.	139	0,429	0,934
21. Les UD's han de contemplar activitats diversificades, diferents formes d'organitzar l'aula i/o l'ús diversificat de recursos materials.	139,13	0,786	0,93
22. Les UD's han d'incloure, què, com i quan avaluar a l'alumnat, la pràctica i el professorat.	139,13	0,684	0,932
23. La gestió d'aula ha d'estar basada en una metodologia activa.	139,07	0,792	0,931
24. Les situacions motrius proposades han d'emmarcar-se en contextos d'interès reals.	139	0,418	0,934
25. S'han de proposar activitats en grup cooperatiu.	140,13	0,687	0,932
26. És necessari preveure activitats amb diferent grau de complexitat.	140,07	0,488	0,935
27. Les activitats han de comportar diferents i variades formes d'agrupar l'alumnat i de distribuir els espais a l'hora de treballar.	139	0,653	0,932
28. L'acció educativa s'ha d'articular per l'assoliment de la competència motriu.	139,33	0,452	0,935
29. Un dels aspectes és que els docents generem "bones preguntes" durant el procés d'ensenyament-aprenentatge.	139,4	0,583	0,933
30. Una atmosfera de confiança i respecte estimula la curiositat i l'expressió d'iniciatives.	138,8	0,744	0,932

31. És del tot necessari potenciar activitats obertes que suposin un repte a l'alumnat.	139,07	0,427	0,934
32. Els docents hem de mostrar-nos receptius a les propostes de l'alumnat.	138,87	0,687	0,933
33. Els docents hem de comunicar i compartir sempre amb l'alumnat el procés avaluador, fent-lo partícip en la creació dels criteris i indicadors d'avaluació.	139	0,696	0,932

#### 6.4.1.5. La mostra

##### 6.4.1.5.1. Característiques de la població

La població a la qual s'ha dirigit ha estat la dels docents d'Educació Física de Primària i Secundària de la comarca del Baix Llobregat de la província de Barcelona i la unitat mostral, és a dir, els docents que han respost el qüestionari han estat un total de 70.

##### 6.4.1.5.2. Selecció de la mostra

La mostra inicial ha estat modificada a causa de la participació ja que ha estat per sota de l'esperada.

Els municipis en els quals s'ha aconseguit major participació (per sobre del 50%) han estat: Abrera, Castelldefels, Cornellà de Llobregat, el Prat de Llobregat, Esparreguera, Gavà, Olesa de Llobregat, Sant Boi de Llobregat, Sant Vicenç dels Horts i Viladecans.

Aquesta major participació pot ser deguda a que la majoria de professors d'Educació Física em coneixen personalment i hem tingut ocasió de treballar en diferents àmbits del món educatiu.

Habitualment, la dinàmica del dia a dia als centres educatius no et deixa temps a atendre les demandes externes que, de forma altruista, has de respondre. El factor de conèixer a les persones i saber que els resultats d'una investigació estaran a l'abast, poden ser aspectes de motivació extrínseca a contestar qüestionaris que arriben a través de la xarxa telemàtica.



#### 6.4.1.5.3. Procediment per al la validació i administració del qüestionari

Com ja hem comentat a l'apartat 6.4.1.3., la validació del qüestionari es va realitzar amb 10 experts en la matèria d'Educació Física entre els quals es troba un inspector d'educació, tres professors de facultat, un dels caps de la xarxa de competències, un professor d'educació física i cinc professors de Primària i Secundària en actiu.

El qüestionari es va fer arribar, per ser validat, el 15 de maig de 2014 i les retrospeccions es recuperaren durant el següent mes. Totes van ser degudament incorporades al qüestionari.

Després de la validació, i com ja hem comentat, es procedeix al seu pilotatge amb 15 docents d'Educació Física del Baix Llobregat, que s'envia durant el mes de juliol de 2014, aprofitant que els docents estan iniciant vacances d'estiu i poden disposar de més temps. Aquest qüestionari pilot ens permet visualitzar la seva fiabilitat a través de l'alfa de Cronbach, que mesura la consistència interna o homogeneïtat entre els elements d'un qüestionari, i veient que és molt fiable, el 7 de gener de 2015 es procedeix a l'enviament massiu del qüestionari dissenyat amb el google drive **(Veure Annex 3: Guió del qüestionari)**.

S'envien mails a tots els centres educatius (molts dels contactes ja disposava d'ells perquè el fet d'ocupar el càrrec de directora de centre en permet tenir accés privilegiat a aquestes dades). En el correu electrònic, se sol·licita que es reenvii als especialistes d'Educació Física.

El qüestionari es difon entre els 330 centres educatius de Primària i Secundària del Baix Llobregat, dels quals contesten 70, després de fer un segon reenviament a finals de gener del 2015.

Per a una població de 330 amb una mostra de 70, el nivell de confiança és del 95% i el marge d'error del 10,4%.

### 6.4.2. Estudi de casos

Els instruments aplicats després del qüestionari han estat tots focalitzats en el mètode d'estudi de cas múltiple.

L'estudi de cas col·lectiu és una estratègia d'indagació intensiva de diversos casos (Stake, 1995). En els casos múltiples la unitat d'anàlisi és un "conjunt de casos únics" en diferents contextos que permet l'enfortiment institucional. Cada cas seleccionat per integrar la unitat d'anàlisi s'ha d'escollir d'acord amb certs criteris preestablerts.

La decisió de treballar amb casos múltiples reforça la possibilitat de contrastació de dades (comparació per semblances i/o per diferències).

La lògica procedimental per a la producció de dades a partir d'estudis de casos múltiples implica replicar l'estudi en el segon cas seleccionat i produir el corresponent informe de resultats, així com crear la informació dels casos 1 i 2 i elaborar conclusions parcials.

Però el complement estadístic no ha de distreure la finalitat última de la investigació de cas, és a dir, la recerca de significació i no de distribució de les dades. És per això que es possibilita tant l'enfocament nomotètic, més propici per a casos múltiples (generalització), com l'ideogràfic, més adequat per cas únic (particularitat).

Els estudis de casos múltiples reforcen aquestes generalitzacions analítiques en dissenyar evidències corroborades a partir de dos o més casos ("replicació literal") o, alternativament, per cobrir diferents condicions teòriques que donin lloc, encara que per raons predictibles, a resultats oposats ("replicació teòrica").

Simons (2011) argumenta que el nombre de casos apropiat depèn del coneixement existent, del tema i de la informació que es pugui obtenir a través de la incorporació d'estudis de casos addicionals. D'aquesta manera, l'autora considera que els casos múltiples són una eina poderosa per crear teoria perquè permeten la replicació i l'extensió entre casos individuals. En aquest sentit, la replicació és que els casos individuals poden ser usats per corroborar les proposicions específiques, i l'extensió consisteix en l'ús de múltiples casos per desenvolupar la teoria elaborada.

L'autora emfatitza, a més, la importància que té l'habilitat de l'investigador per precisar i fer mesurables els constructes (factors) explorats, en la generació de teoria.

La tria dels dos casos d'estudi: un centre educatiu d'Educació Primària i un centre educatiu d'Educació Secundària, es va realitzar a partir dels resultats dels qüestionaris (han estat triats a partir de les respostes obtingudes) i dels indicadors establerts a priori i que ja s'han explicat amb anterioritat.

Seguint els criteris, els centres educatius triats per desenvolupar l'estudi de cas van ser: L'escola La Vinyala de Sant Vicenç dels Horts i l'Institut de Castelldefels.

Hem estudiat aquests casos buscant el detall de la interacció amb els seus contextos. Tal i com estableix Stake (2006) hem estudiat la particularitat i la complexitat de dos casos per intentar comprendre la seva activitat en circumstàncies importants i en profunditat.

Com estableixen Merriam & Tisdell (2016), hem recollit la informació sense destorbar l'activitat quotidiana dels casos, a partir de l'observació discreta i intentant comprendre com veuen les coses les persones estudiades. Les interpretacions realitzades a posteriori tracten de preservar les realitats múltiples, les visions diferents i inclús les contradictòries del que succeeix.

Com ja hem apuntat amb anterioritat, el nostre estudi de casos s'ha realitzat a una escola i a un institut. Abans de realitzar les observacions i les entrevistes, ens vam donar a conèixer a les direccions dels respectius centres i vam explicar amb detall l'objecte i finalitat de la investigació. Així mateix, vam presentar a les famílies dels nens i nenes, nois i noies, una breu descripció del treball previst i vam sol·licitar el permís a l'enregistrament amb el pertinent permís de dret d'imatge, informant que l'ús seria exclusivament per a aquesta recerca.

A l'estudi de casos s'han utilitzat els següents instruments:

- Entrevistes als directius i professors dels centres educatius escollits (4 entrevistes en total).
- Observació en grup de discussió de concordança consensuada.
- Anàlisi documental de les programacions d'Educació Física dels dos centres educatius triats.

### **6.4.2.1. Entrevistes**

#### **6.4.2.1.1. Justificació de la utilització de l'entrevista**

L'entrevista és un instrument de recollida de dades que permet obtenir informació sobre aspectes subjectius de les persones, com les seves inquietuds, percepcions, actuacions, expectatives i/o motivacions.

Gràcies a les entrevistes també es pot indagar en fets passats i aprofundir en les experiències personals esdevingudes en contextos socials determinats.

Per aquesta raó de pes, i per la creença, contrastada per experts, de l'enriquiment que suposa en una investigació, s'ha triat aquest instrument en la present tesis.

En aquest cas, les entrevistes que hem dissenyat han estat flexibles, dinàmiques, no directives i obertes (Anguera, 1995) i s'han dut a terme a través d'una conversa entre iguals (Taylor & Bogdan, 1987).

#### **6.4.2.1.2. Estructuració de les entrevistes**

Com exposen Stake (2006) i Merriam (1998), les entrevistes ens han permès arribar a les múltiples realitats, en el nostre cas a la realitat dels dos centres educatius objectes d'estudi.

En aquesta recerca, les persones entrevistades han estat dos professors especialistes en educació física: una docent en actiu a Primària (Escola La Vinyala) i un docent en actiu a Secundària (Institut de Castelldefels); i dos membres d'equips directius: una directora de Primària (Escola La Vinyala) i una coordinadora pedagògica de Secundària (Institut de Castelldefels).

Tant dels especialistes en educació física com dels membres directius ens interessava conèixer la seva opinió respecte a quins creien que són els factors contextuais, curriculars i metodològics que hem d'implementar als centres per tal de contribuir a les competències a l'educació obligatòria; però especialment en el cas dels professors d'Educació Física, ens interessava el seu criteri en referència a la matèria en particular.

Les entrevistes s'han estructurat en els següents blocs:

1. Coneixement del professional: trajectòria professional i formativa.
2. Aspectes rellevants de context per contribuir a les competències.
3. Aspectes rellevants en referència al nou currículum per contribuir a les competències.
4. Aspectes metodològics per contribuir a les competències.
5. Reflexions personals i professionals sobre quins són els factors de context, curriculars i metodològics que contribueixen, més significativament, a l'assoliment de les competències.

En el cas dels directius, les qüestions eren més globals, mentre que als experts en Educació Física se'ls plantejaven les preguntes vinculades amb la matèria i la seva pràctica com a especialistes a les aules.

Per tal de dur-les a terme amb el màxim rigor, es varen preparar les qüestions a plantejar, tant als docents d'Educació Física com als membres dels equips directius dels respectius centres educatius.

Malgrat el guió de les entrevistes era més un recordatori que una guia fixa a seguir, va ser una eina molt útil per assegurar que s'obtingués la informació necessària, que es procurés tractar els temes objecte de la investigació i que després es pogués contrastar amb els resultats de les altres entrevistes i dels altres instruments.

#### **6.4.2.1.3. Procés de validació de l'instrument**

Un cop fet el disseny de les qüestions a plantejar a les entrevistes, es va procedir a l'enviament a companys i companyes de professió. L'entrevista als docents va ser enviada a dos professors en actiu i l'entrevista a membres de l'equip directiu a dues directores de la zona del Baix Llobregat sud. Un cop incorporats els suggeriments i eliminades les incongruències, es van redactar les preguntes que constituïrien la base de les entrevistes semiestructurades.

Es va contactar amb els centres educatius per agendar data i hora per fer les entrevistes. Va ser cabdal respectar la seva proposta i adequar-nos a ella sense inconvenients. Trobar un calendari amb el centre d'Educació Secundària va ser molt més complicat que en el centre de Primària.

Les entrevistes a la docent amb especialitat en Educació Física i a la directora de l'Escola La Vinyala de Sant Vicenç dels Horts es van dur a terme l'11 d'abril del 2016.

Les entrevistes al professor d'Educació Física i a la Coordinadora Pedagògica de l'Institut de Castelldefels es van realitzar el 2 de maig del 2016 **(Veure guió d'entrevistes a l'annex 4).**

El disseny de l'entrevista es va realitzar amb una llista curta de preguntes orientades als diferents temes objecte de la investigació. Durant les entrevistes s'intentava evitar respostes simples de sí o no, buscant aconseguir la descripció de situacions.

Es van enregistrar totes les entrevistes i, al poc temps de realitzar-les, es va preparar una còpia escrita, amb les idees principals recollides **(Veure transcripció d'entrevistes a l'annex 5)**.

#### **6.4.2.2. Observació en grup de discussió en concordança consensuada**

##### **6.4.2.2.1. Justificació de la utilització de la concordança consensuada**

En primera instància es va triar la metodologia observacional com el procediment científic per enregistrar en gravació audiovisual les conductes motrius perceptibles en dues sessions d'Educació Física (a una escola i a un institut) i poder, a posteriori, realitzar la seva anàlisi mitjançant una concordança consensuada a partir d'uns indicadors preestablerts. Les conductes, per l'espontaneïtat o habitualitat amb què ocorren, ens han permès posar de manifest tots aquells elements que es requereix destacar per assolir la seva objectivació. Es va realitzar la gravació de dues sessions d'educació física, una a alumnes de 6è de Primària i una altra a alumnes de 1r d'ESO.

La concordança consensuada és la mesura en que dos o més observadors estan d'acord entre si (concordança inter-observadors) quan s'enregistren els mateixos comportaments mitjançant un idèntic sistema de codis. Per això, es requereix l'enregistrament previ i la posterior visualització (Blanco, Gómez, Salvador & Arnau, 1995; Bakeman & Gottman, 1986).

Segons Bakeman i Gottman (1986), Behar i Anguera (1991) i Blanco Villaseñor (1997), l'acord en la concordança es produeix entre-observadors. Existeixen tres raons per les quals interessa determinar la concordança entre els observadors: 1) com a investigadors, hem d'assegurar que els observadors estan codificant conductes i esdeveniments d'acord amb les definicions prèvies; 2) és útil per proporcionar un "feedback" als propis observadors; 3) radica en la necessitat de garantir que els observadors siguin precisos i els procediments replicables.

La concordança consensuada (Anguera & Behar, 1993) cada vegada presenta major protagonisme en metodologia observacional. Amb ella es tracta d'aconseguir la coincidència entre els observadors abans del registre, aspecte que es pot aconseguir sempre que es disposi de la gravació de la conducta i entre els observadors es discuteix quin codi s'assigna a cadascuna de les unitats de conducta. Els seus avantatges se centren bàsicament en l'obtenció d'un registre únic que enforteix el sistema de categories quedant absolutament perfilades les seves definicions i matisos.

Per aquesta raó bàsicament s'ha decidit utilitzar aquest instrument en el qual, un grup de sis especialistes en Educació Física, han reflexionat a partir d'uns criteris determinats, sobre les diferents conductes observades en un grup d'alumnes de 6è de Primària i de 1r d'ESO.

A causa de les característiques d'aquesta investigació, s'ha escollit un conjunt de participants de diferents municipis del Baix Llobregat. Alguns d'ells han coincidit treballant en algun centre educatiu .

Els avantatges d'utilitzar aquest instrument estan relacionats amb el fet de ser una estratègia grupal que permet accedir a les percepcions individuals, però a partir de criteris comuns i prefixats.

En referència a les limitacions, cal destacar que la investigadora (en aquest cas jo mateixa he fet de moderadora del grup de discussió) té menys grau de control sobre els discursos que realitzen els participants del grup. S'ha de destacar que el moderador ha de tenir una actitud d'atenció en referència a tot el que succeeix durant la discussió, desenvolupant diferents processos d'escolta, observació i reflexió. Per altra banda, s'ha d'estar emetent a la cohesió grupal, a la participació de tothom, a la coordinació, a la síntesi per poder reconduir els temes i a la realització de preguntes que comportin respostes interessants.



#### **6.4.2.2.2. Estructuració del grup de discussió en concordança consensuada**

El 3 de desembre de 2013, ens reunim amb la Doctora M<sup>a</sup> Teresa Anguera Argilaga, catedràtica en el Departament de Metodologia de les Ciències del Comportament en la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona. La consulta és sobre la metodologia observacional que es pretén dur a terme en la recerca proposada.

Es presenta la proposta i la Doctora Anguera puntualitza alguns detalls que cal tenir presents a l'hora d'aplicar els instruments i ens assessora sobre els programes més adients per a l'obtenció dels resultats en l'àmbit de l'observació.

En referència a l'aplicació dels instruments, cal tenir present que en un estudi de cas múltiples amb característiques similars, el que es pretén és la cerca de regularitats; i és important tenir sempre present aquest aspecte.

La Doctora M<sup>a</sup> Teresa Anguera és experta en metodologia observacional i ens assessora sobre la cultura de la imatge en l'actualitat i la necessitat de tenir en compte el canvi social que s'ha produït en aquest aspecte i que obliga a realitzar les gravacions complint els requisits del codi ètic. En referència a això, ens recorda que cal preveure el consentiment informat exposant clarament l'objectiu i el cronograma, respectant la privacitat de les conductes, i garantint l'anonimat, la posterior destrucció de la gravació (si quedés etiquetada no cal destruir-la) i el retorn dels resultats, aspectes que contemplem en el procés de recerca, sol·licitant autorització de drets d'imatge a les famílies dels alumnes enregistrats, així com als propis centres educatius.

La mesura utilitzada per analitzar les conductes ha estat la concordança consensuada (Anguera Argilaga, 1995) en la qual s'ha cercat l'acord entre els observadors (en el nostre estudi han estat 6 experts en Educació Física) abans del registre, utilitzant l'enregistrament de la conducta (mitjançant gravació en vídeo) i els observadors han discutit entre si a quina categoria s'assignava cadascuna de les unitats de conducta.

Els seus avantatges són indiscutibles, ja que hem aconseguit, tal i com apunta la Doctora Anguera en els seus manuscrits, davant d'un registre únic, un enfortiment del sistema de categories havent quedat perfilades les seves explicacions i gradacions.

#### **6.4.2.2.3. Procés de validació de l'instrument**

Els criteris d'observació van ser establerts en les reunions prèvies a les sessions d'enregistrament de les sessions d'Educació Física i de la fase de recollida de dades. No obstant això, es va enviar a una experta en metodologia observacional, la Dra. Teresa Godall i Castells per a que l'instrument pogués ser validat i es van incorporar les qüestions suggerides per millorar l'instrument.

El 23 de març de 2015 es va realitzar la sessió d'observació i enregistrament en vídeo dels alumnes de 6è de l'Escola La Vinyala de Sant Vicenç dels Horts i el 7 de desembre de 2015 la sessió d'observació i enregistrament en vídeo de la sessió d'Educació Física amb alumnes de 1r d'ESO de l'Institut de Castelldefels.

Tot aquest material es prepara per poder ser observat, com ja hem explicat anteriorment, en grup de discussió amb 6 professors d'Educació Física en actiu. Aquest debat es duu a terme el 15 d'abril de 2016 en sessió de discussió en concordança consensuada.

S'inicia la sessió amb els experts i es determinen amb ells els indicadors sobre els quals es discutirien les conductes observades, tan del professorat, com de l'alumnat com de les situacions en si mateixes.

Així, es va realitzar una concordança consensuada en la qual, en el debat que es va crear a partir de l'observació de l'enregistrament, es va intentar aconseguir l'acord entre els observadors els quals discutien entre si a quina categoria o codi de format de camp s'assignava cadascuna de les accions observades. Varen quedar molt ben perfilades les definicions, si bé no sempre va estar fàcil el consens entre els observadors.

Es realitza una escaleta detallada dels minuts i moments de visualització de les conductes, establint 3 moments (abans, durant i en acabar la sessió) i es consensuen 33 indicadors dividits en els següents blocs:

1. En l'inici de la sessió: 5 indicadors.
2. Observant una activitat: 14 indicadors.
3. Avaluació d'una activitat: 3 indicadors.
4. Globalitat de la sessió: 11 indicadors.

Els criteris de l'instrument van acabar de concretar-se en la sessió de debat en concordança consensuada (**Veure annex 6: Guió concordança consensuada**).

Així mateix, la transcripció s'ha analitzat amb el programa NVIVO-v10, el qual ens ha aportat informació rellevant sobre els aspectes més repetits i els obviats (**Veure a l'annex 7 la transcripció de la gravació de la discussió en concordança consensuada**).

### 6.4.2.3. L'anàlisi documental de programacions

#### 6.4.2.3.1. Justificació de l'anàlisi documental de programacions

Per poder desenvolupar la investigació, disposant de la màxima informació, ha estat necessari conèixer i analitzar programacions d'Educació Física.

El fet d'abordar aquesta anàlisi ens va fer establir a priori les variables sobre les que es desitjava obtenir la informació, les seves categories, etc.

Per poder contrastar el que es diu amb el que es fa, era important realitzar una anàlisi documental de les programacions, també per la informació que ens aportaria en relació als factors curriculars objecte de la investigació.

El fet d'abordar les programacions ens va fer establir a priori les variables sobre les que es desitjava obtenir la informació, les seves categories, etc., i per tant, varen crear uns indicadors que ens permetessin dur a terme l'anàlisi de forma més objectiva.

L'anàlisi documental ha estat també un eix fonamental per a la contrastació d'algunes hipòtesis plantejades. S'han realitzat, com més significatius, estudis sobre l'aplicació de la normativa a les programacions que ens ha ajudat a conèixer la realitat en l'àmbit educatiu. L'anàlisi s'ha fet des de la perspectiva interpretativa.

#### **6.4.2.3.2. Estructuració de l'anàlisi documental**

A partir d'una formació basada en el currículum de Primària 119/2015, acabat de publicar, i de dues sessions de formació que es van donar a la Universitat de Barcelona destinades als tutors i tutores de pràcticum de la Facultat de Formació del Professorat, i sota la temàtica de com programar de forma competencial, es va elaborar una proposta d'indicadors per realitzar l'anàlisi de les Programacions Anuals aportades pels especialistes d'Educació Física.

Els indicadors utilitzats han estat redactats en funció dels que ha publicat el Departament d'Ensenyament per tal que el professorat pugui reflexionar sobre la seva pròpia programació. Creient que és un document vàlid i fiable, s'ha utilitzat com a base de l'anàlisi de les programacions objecte de la nostra investigació.

Els indicadors per fer l'anàlisi de les programacions s'han redactat per comprovar si les programacions són competencials o no. Els ítems s'han estructurat en els següents apartats:

1. En referència a aspectes generals.
2. En relació amb les activitats plantejades.
3. En relació amb l'ús de recursos i materials.
4. En relació amb l'organització social de l'aula.

5. En relació amb l'atenció a la diversitat.
6. En relació amb l'avaluació.

**(Veure Annex 8: Indicadors per anàlisi de programacions).**

#### **6.4.2.3.3. Procés de validació de l'instrument**

Un cop elaborats els indicadors s'han validat amb la cap d'estudis pedagògics del centre educatiu Pepa Colomer del Prat de Llobregat, la qual ha assessorat sobre els indicadors pertinents i ha suggerit diferents canvis, els quals s'han incorporat a la proposta final.

### **6.5. Tractament de les dades de la investigació**

En correspondència amb l'enfocament metodològic, i segons els objectius descrits, hem optat per a que les nostres dades siguin de naturalesa diversa. Referent a això, en pretendre una descripció i una comprensió global de la temàtica investigada, ens hem decidit per analitzar les dades recollides atenent a les estratègies d'integració il·lustrades per Bericat Alastuey (1998) en el marc de les ciències socials; i per Camerino Foguet (1995), en el de l'educació física.

Seguint a Bericat Alastuey (1998, pp. 106-111), "en la metodologia d'investigació existeixen tres estratègies generals d'integració: la complementació, la combinació i la triangulació". A la investigació plantejada hem dut a terme les tres estratègies.

Tal i com es pot comprovar, la complementarietat s'ha utilitzat lligant diferents perspectives de la realitat estudiada amb la intenció d'enriquir la comprensió dels fets. Es manifesta quan les dades demanades de tècniques eminentment qualitatives (entrevistes semiestructurades, observació sistemàtica i anàlisi documental) i quantitatives (qüestionari) ens han aportat resultats diferents però relacionats entre si.

En aquest sentit, si bé el qüestionari, el grup de discussió en concordança consensuada, les entrevistes i el resultat de l'anàlisi de programacions realitzat ens han proporcionat perspectives diferents del fenomen estudiat, totes elles ens han ajudat a comprendre quins són els factors contextuais, curriculars i metodològics més adequats per contribuir a les competències a l'Ensenyament Obligatori i des de l'Educació Física.

L'estratègia de combinació ens ha permès utilitzar els resultats obtinguts per un mètode i aplicar-los en un altre, incrementant així la qualitat dels resultats obtinguts a través d'aquest últim. Per exemple, el qüestionari ens ha possibilitat la tria dels dos centres estudi de cas segons els requisits plantejats.

L'estratègia de triangulació s'ha fet latent en tot moment perquè ha estat imprescindible lligar constantment les variables de l'objecte d'estudi amb el sistema de categories del qüestionari, de l'observació i posterior debat en concordança consensuada, de les entrevistes i de l'anàlisi documental sistemàtica de les programacions com de les unitats d'informació tingudes en compte per a l'anàlisi de continguts dels documents de text. La triangulació ens ha permès incrementar la veracitat dels resultats obtinguts.

Les dades recollides per mitjà dels instruments de la nostra investigació han estat tractades des d'una perspectiva descriptiva, per una banda, i des d'una perspectiva interpretativa, per una altra. La primera d'aquestes dues perspectives pretén explicar els resultats, computant la freqüència amb què les categories de l'objecte d'estudi han estat observades o apareixen en els textos. Com a conseqüència d'això, sorgeix una primera bateria de resultats basats en l'anàlisi estadística de les dades numèriques i de text.

D'altra banda, gràcies a la perspectiva interpretativa, l'anàlisi de les dades transcendeix la mera descripció per aprofundir en el contingut d'aquestes categories, i comprendre com aquestes es relacionen entre si.

Així doncs, els resultats que es deriven d'aquesta perspectiva, d'una banda, ens permeten analitzar estadísticament el grau de relació entre dues variables o categories i, d'altra, descobrir les referències textuais significatives de cadascuna de les categories de l'objecte d'estudi.

Per a l'anàlisi descriptiu de les dades obtingudes al qüestionari, s'ha utilitzat el programari SPSS, i per la resta d'instruments (excepte per l'anàlisi documental de programacions) el programari NVIVO-v10.

Des de la perspectiva interpretativa, s'han realitzat informes interpretatius; és a dir que intenten explicar els fets des d'un punt de vista comprensiu, en funció de les evidències obtingudes dels diferents instruments aplicats i de l'anàlisi de continguts de diversos documents.

**Taula 6: Instruments i anàlisi de dades**

<b>Instrument</b>	<b>Perspectiva descriptiva</b>	<b>Perspectiva interpretativa</b>
Qüestionari	SPSS	Informe dels resultats estadístics
Concordança consensuada	NVIVO-v10	Informe interpretatiu de la transcripció
Entrevistes	NVIVO-v10	Informe interpretatiu de la triangulació de les transcripcions
Anàlisi programacions	-----	Informe interpretatiu amb indicadors

## **6.6. Aspectes ètics de la recerca**

Els investigadors hem de ser honestos en les nostres activitats de recerca i també envers les activitats d'altres investigadors i amb la mateixa institució. Això és aplicable a la totalitat del treball de recerca, incloent-hi la formulació inicial de les hipòtesis, el disseny metodològic, l'anàlisi de les dades, la publicació dels resultats, el reconeixement de la contribució d'altres investigadors i les activitats de revisió i avaluació fetes.

En aquesta investigació es reconeixen de manera clara, inequívoca i explícita les col·laboracions i contribucions, tant directes com indirectes, d'altres col·legues, i es respecten els drets de la propietat intel·lectual, no practicant el plagi o l'autoplagi ni manipulant cap resultat.

L'honestedat comporta, implícitament, rigor a l'hora de desenvolupar la recerca pròpia. Així, hem portat a terme un procés acurat de descobriment i d'interpretació. Això ha requerit una revisió detallada dels resultats obtinguts abans de publicar-los i, en cas que s'hi detectin errors significatius després que s'hagin publicat, es farà una rectificació pública i explícita tan aviat com sigui possible.

Aquesta és una investigació amb intervenció directa d'éssers humans, per això hem estat especialment diligents en tot allò referent a la informació sobre el propòsit, les molèsties i els possibles riscos i beneficis de la recerca (per al mateix subjecte o bé per a altres persones), en l'obtenció del consentiment explícit, específic i escrit de les persones participants o bé dels seus tutors legals en el cas d'individus que jurídicament es consideren incapaços de consentir, com també en la confidencialitat de les dades, de les mostres i dels resultats obtinguts.

En particular, s'ha adquirit el compromís explícit de guardar la deguda confidencialitat sobre tot allò que es pugui conèixer de les persones que han participat en el projecte d'acord amb el que estableix la normativa sobre protecció de dades de caràcter personal. Així mateix, també ens hem compromès explícitament a no traspasar dades a altres projectes o investigadors sense l'autorització dels cedents d'investigació corresponents o sense que se'n coneguin clarament els objectius.

Amb caràcter general, tot protocol de recerca que impliqui la utilització de dades amb informació relativa a persones s'ha de sotmetre a la normativa vigent, en particular a la Llei orgànica 15/1999 de protecció de dades de caràcter personal. Així mateix s'ha garantit la participació lliure i voluntària, i s'han pres les mesures adients per evitar conseqüències adverses per a aquells que puguin haver declinat de prendre-hi part o hagin decidit retirar-se'n.



El registre, l'emmagatzematge i la custòdia del material derivat del decurs d'aquesta recerca és responsabilitat de la persona responsable del projecte. En aquesta investigació hem enregistrat totes les dades i les observacions obtingudes de les activitats de recerca (incloent-hi els resultats preliminars, negatius, inesperats o discordants) de manera permanent i amb prou claredat per permetre a terceres persones de reproduir el treball fet.

Les dades originals de la recerca (els qüestionaris originals, les gravacions, les imatges, etc.) estan emmagatzemades en la forma original. Tots els materials objecte de les activitats de recerca o els que s'han derivat estan identificats de manera inequívoca i duradora, i s'hi indica clarament el projecte o el protocol del qual procedeixen. En la nostra recerca ha quedat garantit que aquestes dades s'han obtingut i s'han emmagatzemat complint la normativa vigent.

Les persones que han participat de la investigació han donat el seu consentiment lliure i informat per a la difusió dels resultats i per a la publicació de les dades que poguessin identificar-los (**Veure annex 9: consentiment difusió de resultats de nens observats i annex 10: consentiment de professors participants en el grup de concordança consensuada**).

Totes les dades originals s'han registrat de manera clara i precisa, incloent-hi tots els detalls rellevants de la recerca.

En el nostre cas totes les dades estan en suport informàtic. L'emmagatzematge dels materials s'ha fet de manera que se'n garanteixi en tot moment la integritat, la traçabilitat i la conservació adequada durant el temps establert. Qualsevol intercanvi de materials amb altres institucions s'haurà de signar el protocol de transferència corresponent.

Disposem d'un registre únic dels diferents elements de recollida de dades (quaderns, bases de dades, etc.) i de custòdia de mostres, l'accés al qual està en condicions de ser posat a disposició de tercers. Les dades i els materials resultants de la nostra recerca són públics i estan en condicions per poder-los compartir amb terceres persones, a excepció dels aspectes de la tesis en què s'han establert restriccions derivades de la confidencialitat.

El material o les dades procedents de persones es comparteixen, però sense que sigui possible identificar els subjectes font; tot i disposar del consentiment específic de cessió de les persones donants.

La difusió dels resultats és un deure ètic dels investigadors entès com a contribució a l'increment i la millora del coneixement humà i com a part del procés de rendició de comptes de la utilització dels mitjans públics per a la recerca. La publicació d'accés obert de la nostra investigació s'ajusta als mateixos criteris d'honestedat i rigor que regeixen en els altres mitjans de comunicació.



## **TÍTOL III: RESULTATS, TRIANGULACIÓ I DISCUSSIÓ**

El Títol III està desglossat en tres capítols vinculats directament amb l'anàlisi de les dades i els resultats obtinguts. El Capítol 7 està centrat en el qüestionari i la codificació i el tractament estadístic de les dades. El Capítol 8 està dedicat a l'anàlisi dels casos escollits. En aquest apartat s'exposen els resultats obtinguts en el grup de discussió en concordança consensuada. Així mateix es descriuen els resultats de les entrevistes a experts d'educació física i a membres d'equips directius. I per últim, s'exposa l'anàlisi documental de programacions. Per acabar en el capítol 9 es realitza una interpretació i redacció de concordances i discordances després de la triangulació de tots els resultats.

## **TÍTOL III: RESULTATS, TRIANGULACIÓ I DISCUSSIÓ**

La pluralitat d'instruments, de caràcter quantitatiu i qualitatiu, ha permès el contrast d'opinions sobre l'objecte d'estudi. La presentació dels resultats s'ha realitzat procurant mostrar índexs numèrics i referències textuais que donin fe del grau de significació dels mateixos. En aquests casos la freqüència d'aparició de les mateixes opinions o creences, seran un dels indicadors a tenir presents.

En referència a l'aportació documental, en els annexos es fan públiques les transcripcions dels diferents documents que han possibilitat l'anàlisi de contingut dels mateixos i els respectius enregistraments de les entrevistes i de l'observació sistemàtica.

## **CAPÍTOL 7: QÜESTIONARI**

### **7.1. Codificació del qüestionari i tractament estadístic**

Aquest capítol recull les estadístiques de totes i cadascuna de les 47 qüestions realitzades i contestades per 70 docents d'Educació Física de centres educatius del Baix Llobregat.

El volum de dades és important i és per aquest motiu que s'ha estructurat en una interpretació de les dades percentuals i un quadre resum per analitzar les respostes a la pregunta oberta plantejada en el qüestionari.

#### **7.1.1. Perspectiva descriptiva**

Els resultats han estat tractats a partir d'una anàlisi quantitatiu assistit pel programa informàtic SPSS.

La interpretació de les dades ens permet percebre l'opinió del professorat en referència a la implementació de les competències als centres educatius, en concret del Baix Llobregat.

Els resultats dels qüestionari es presenten amb una anàlisi de dades univariant o d'una sola variable, en primer moment, i a posteriori es realitza una anàlisi de dades bivariant o entre variables.

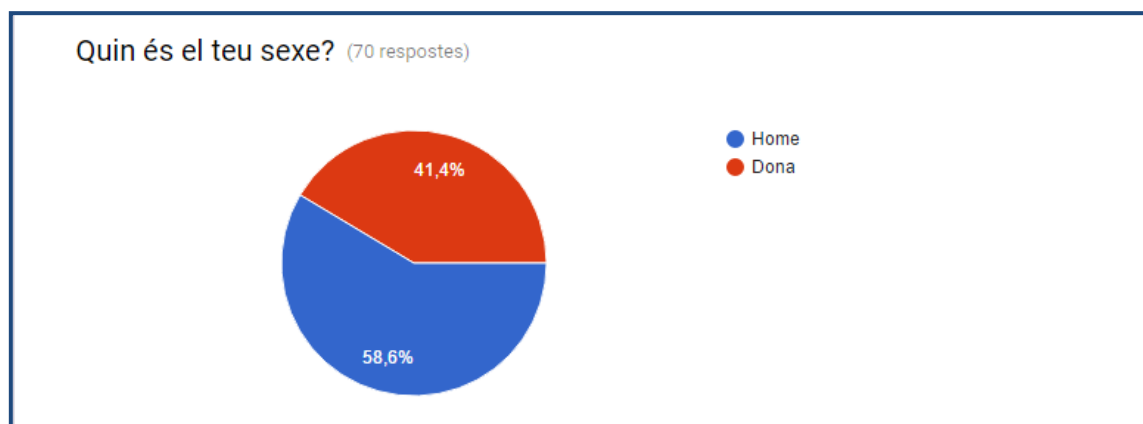
#### 7.1.1.1. Anàlisi estadística univariant

A continuació es presenten els resultats analitzats a partir d'una anàlisi de dades univariants, és a dir, que hem interpretat els resultats de cada variable de forma aïllada per tal de d'obtenir i descriure les dades procedents de la mostra i poder inferir informació sobre el total de la població a la qual pertany la mostra esmentada.

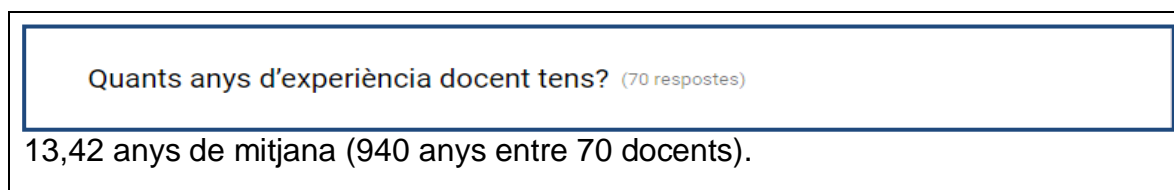
Els resultats de l'anàlisi univariant és el següent:

#### *Interpretació de les dades socio-demogràfiques*

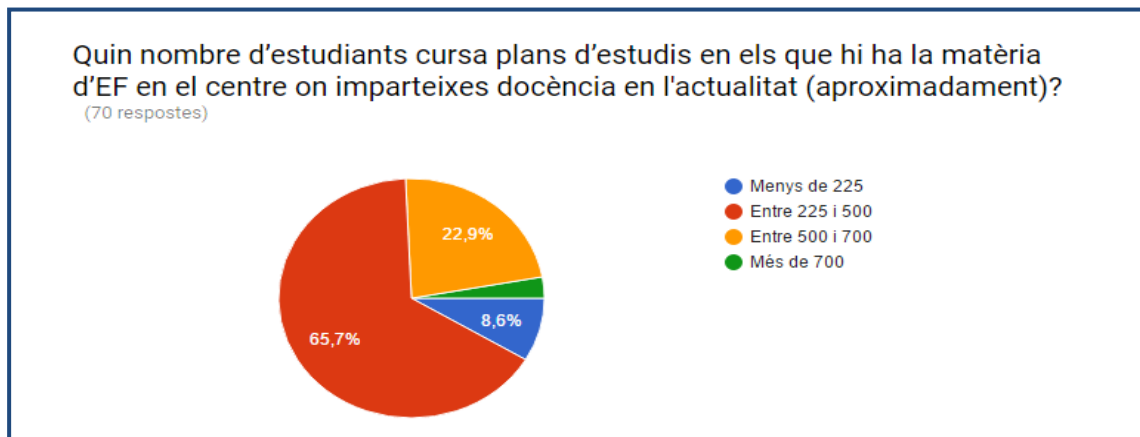
**Gràfic 4.- Sexe**



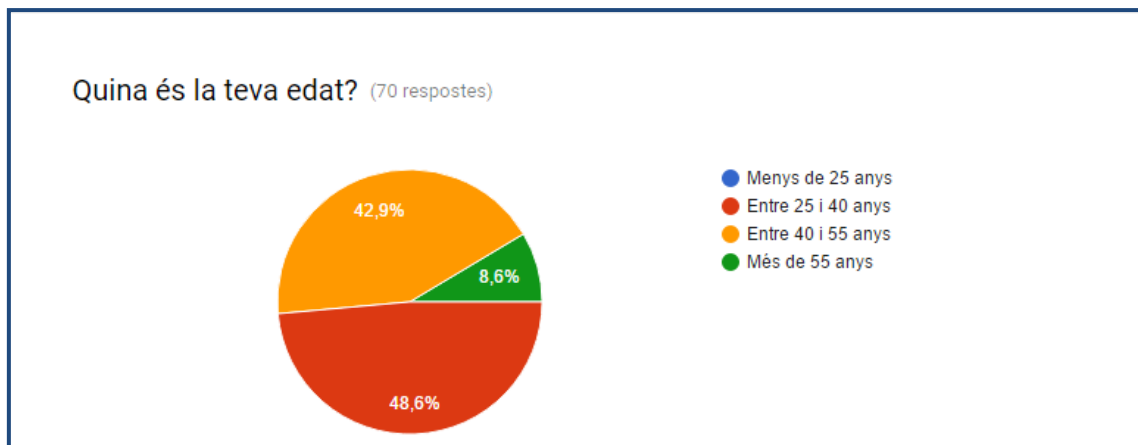
**Gràfic 5.- Anys d'experiència**



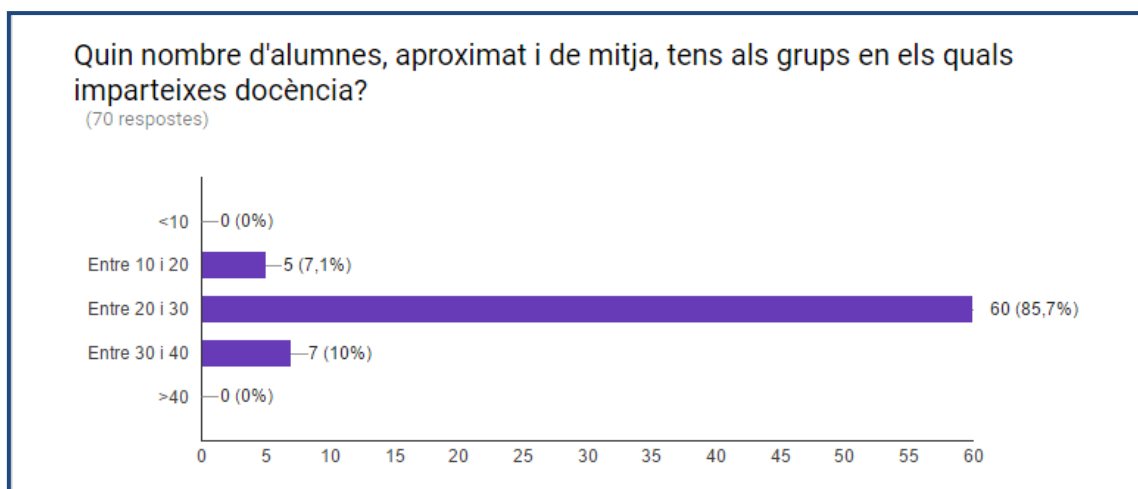
**Gràfic 6.- Nombre d'estudiants**



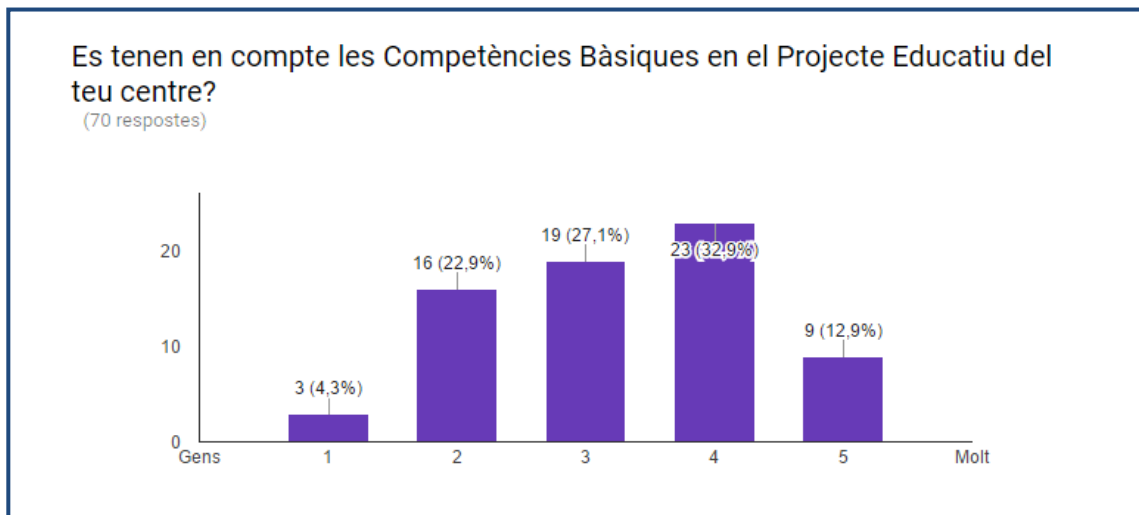
**Gràfic 7.- Edat**



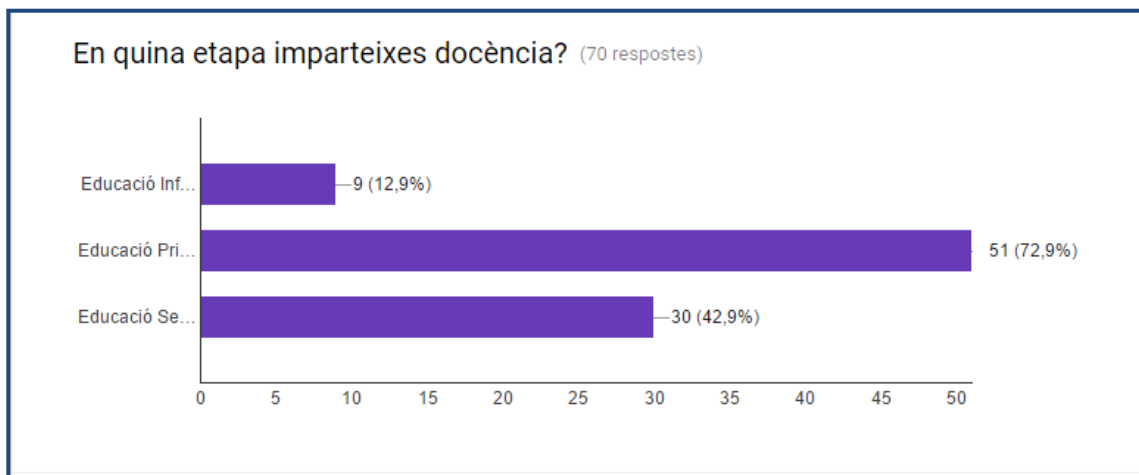
**Gràfic 8.- Nombre d'alumnes per grup**



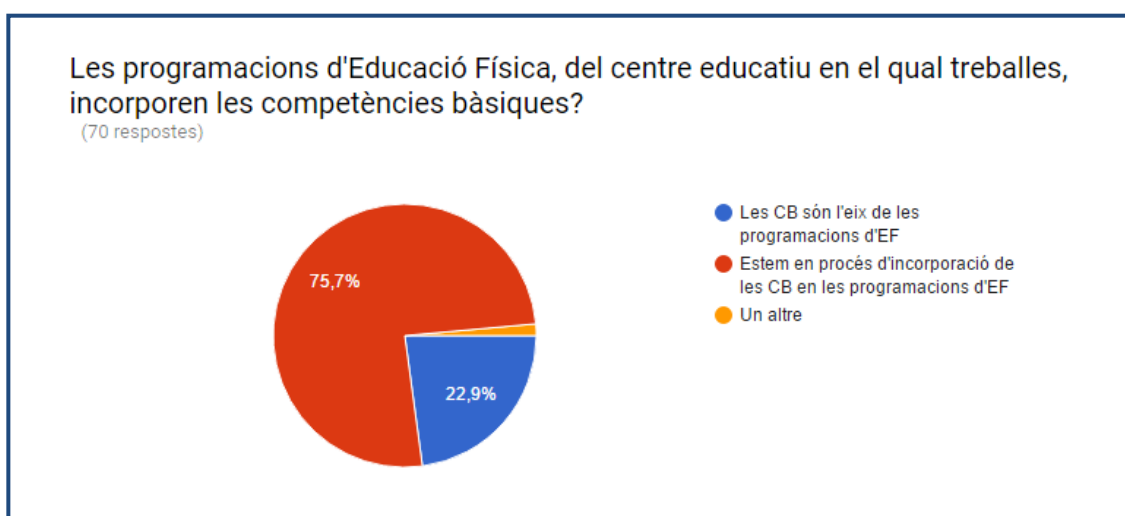
**Gràfic 9.- Competències Bàsiques en el PEC**



**Gràfic 10.- Etapa d'implementació de docència**

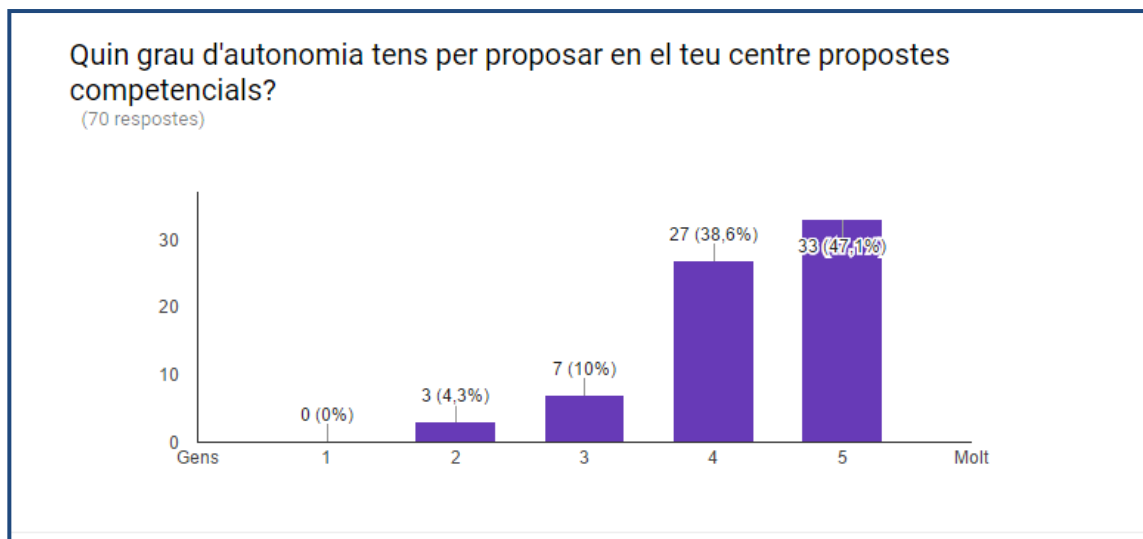


**Gràfic 11.- Competències Bàsiques i Programacions d'EF**

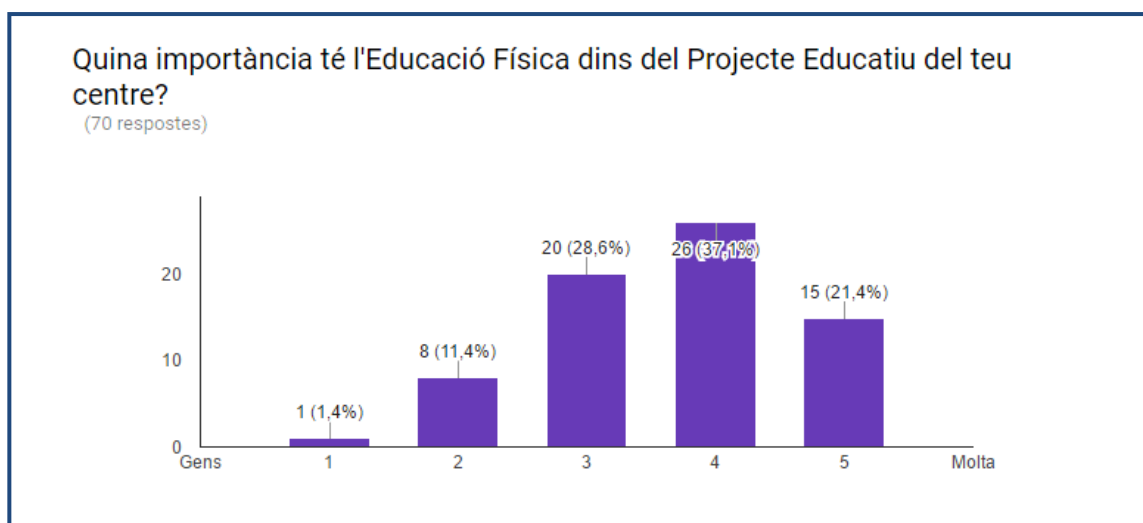




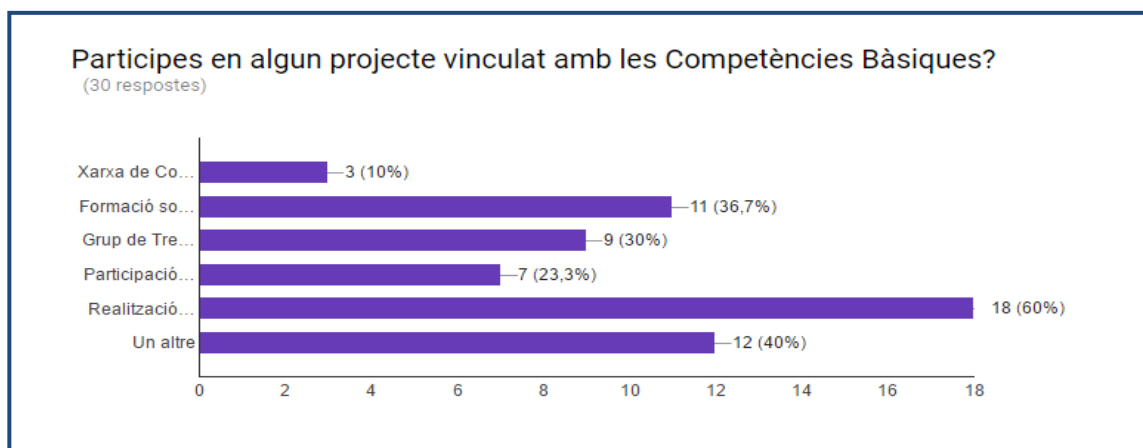
**Gràfic 12.- Grau d'autonomia per proposar propostes competencials**



**Gràfic 13.- Grau d'importància de l'EF en el PEC**



**Gràfic 14.- Implicació en projectes competencials**



Les dades recollides permeten comprovar que la majoria de la titularitat dels centres que han contestat el qüestionari són públics (82,9%) seguit dels concertats (14,3%) i només un 2,8% són privats.

El 65,7% són centres entre 225 i 500 alumnes.

L'edat mitjana dels docents que han participat al qüestionari és entre 25 i 55 anys: un 48,6% entre 25 i 40 anys, i un 42,9% entre 40 i 55 anys.

Un 58,6% són homes i el 41,4% són dones, amb una mitja d'experiència de 13,42 anys.

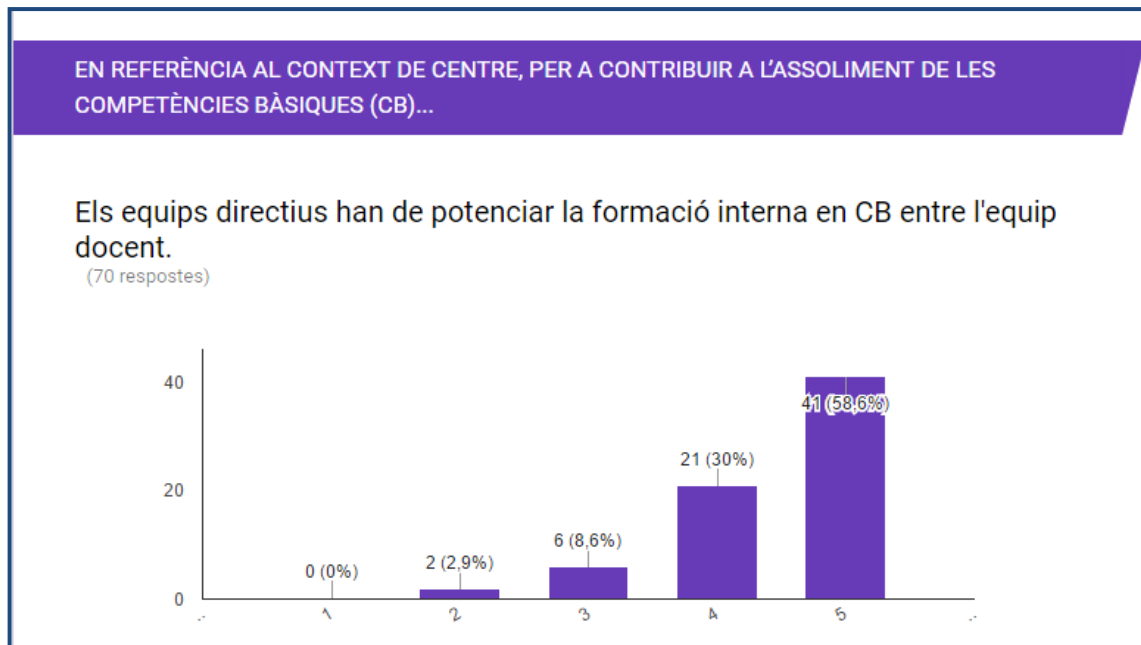
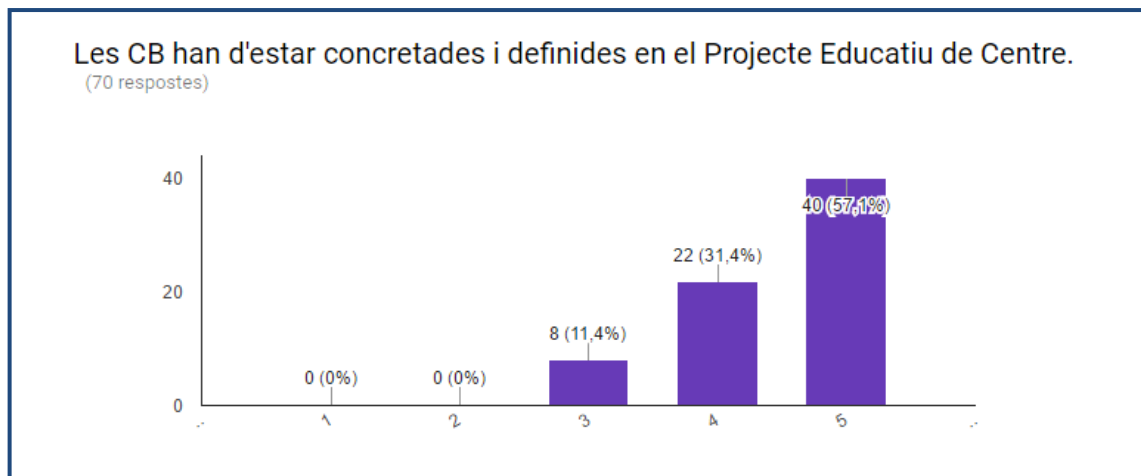
La majoria imparteix classes d'Educació Física a l'etapa de Primària (un 72,9%) i un 42,9% a l'etapa de Secundària. En un 85,7% tenen entre 20 i 30 alumnes de ràtio mitjana.

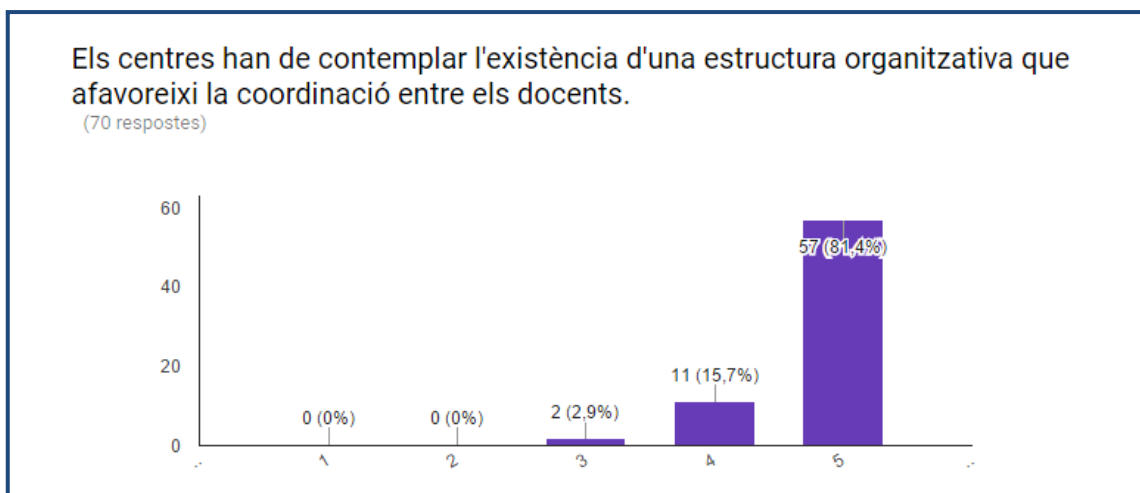
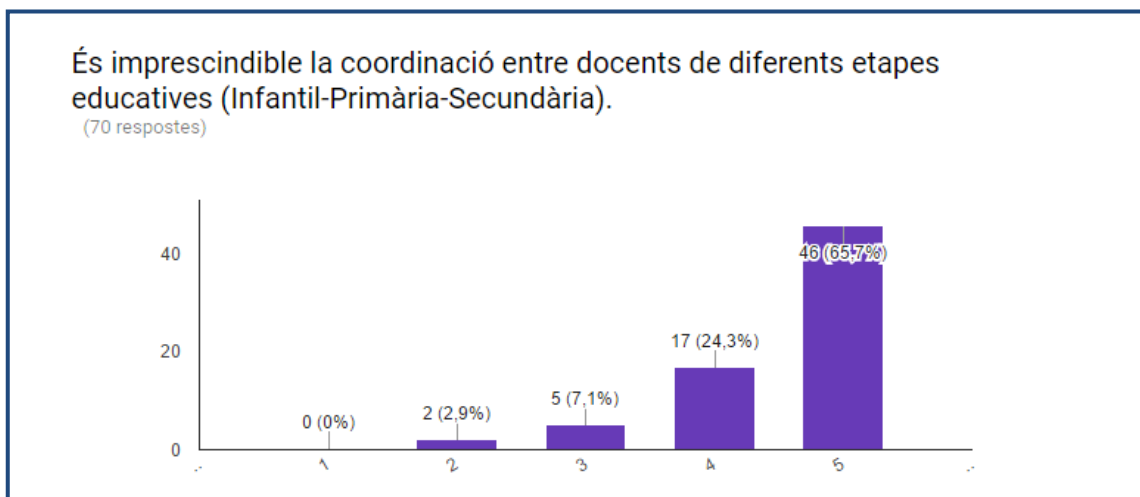
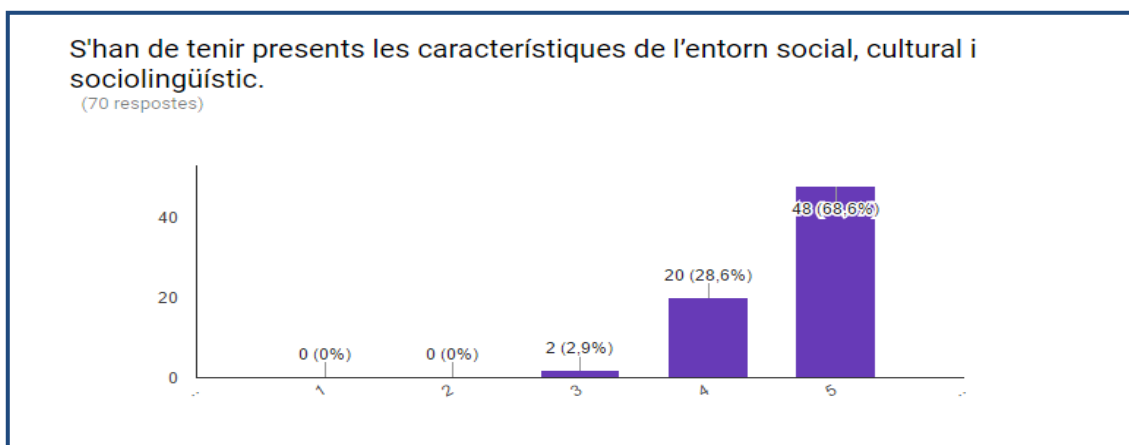
Un 32,9% manifesta que les competències es contemplen força en els Projectes Educatius dels seus Centres i un 12,9% molt. Un 27,2% poc o gens.

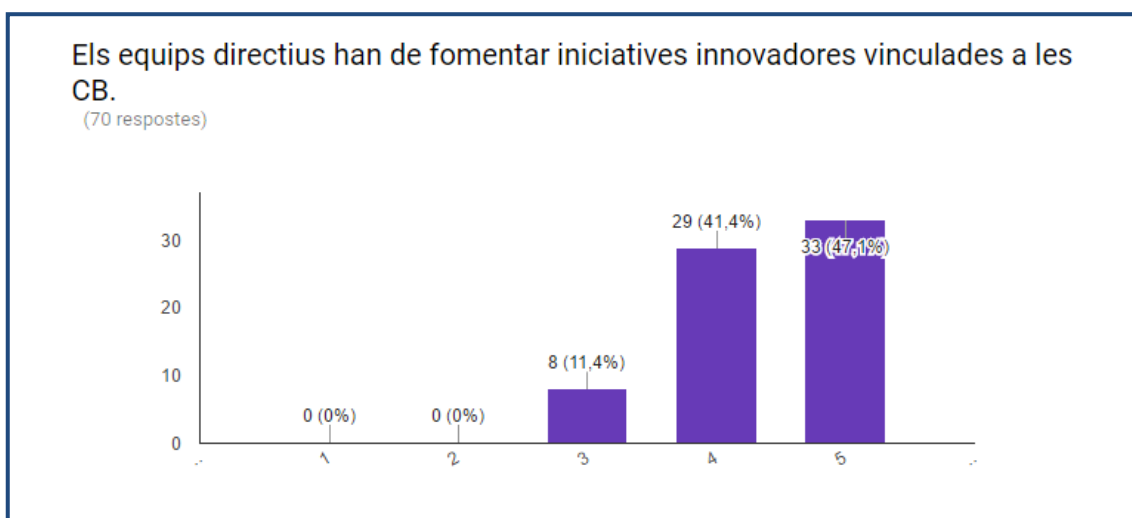
Així mateix, destaquen les dades que apunten que en un 22,9% es contemplen les competències en les programacions d'Educació Física i que en un 75,7% està en procés d'incorporació encara.

Un 85,7% (38,6% bastant i 47,1% molt) dels docents disposa d'autonomia als centres per implementar propostes competencials a les seves sessions d'activitat motriu, si bé només un 58,5% creu que se li dóna suficient importància a l'Educació Física en el centre educatiu en el qual treballa.

La seva formació en l'àmbit competencial és diversa, destacant la realització d'alguna pràctica competencial (60%) i la formació autodidacta (40%) per sobre de la formació o la participació en grups de treball o d'investigació.

**Interpretació de les dades de context de centre****Gràfic 15.- Potenciació de formacions internes per part dels Equips Directius****Gràfic 16.- Grau de concreció de les CB en el PEC**

**Gràfic 17.- Estructura organitzativa per a la coordinació docent****Gràfic 18.- Coordinació entre diferents etapes educatives****Gràfic 19.- Característiques de l'entorn social, cultural i sociolingüístic**

**Gràfic 20.- Foment d'iniciatives innovadores per part dels Equips Directius**

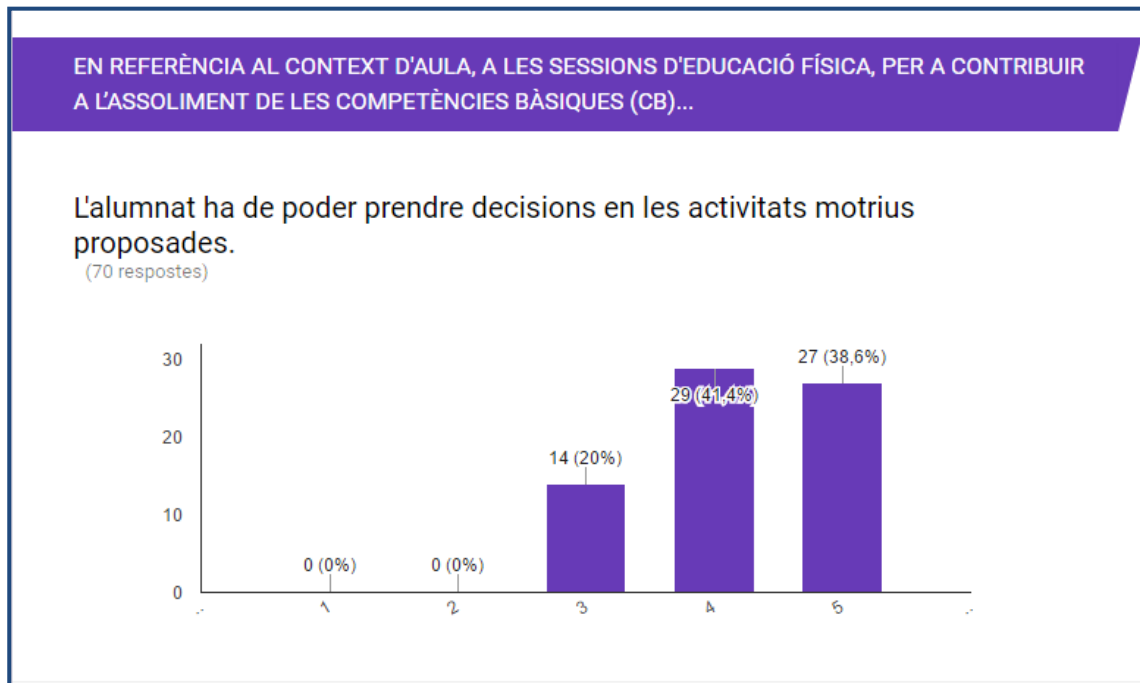
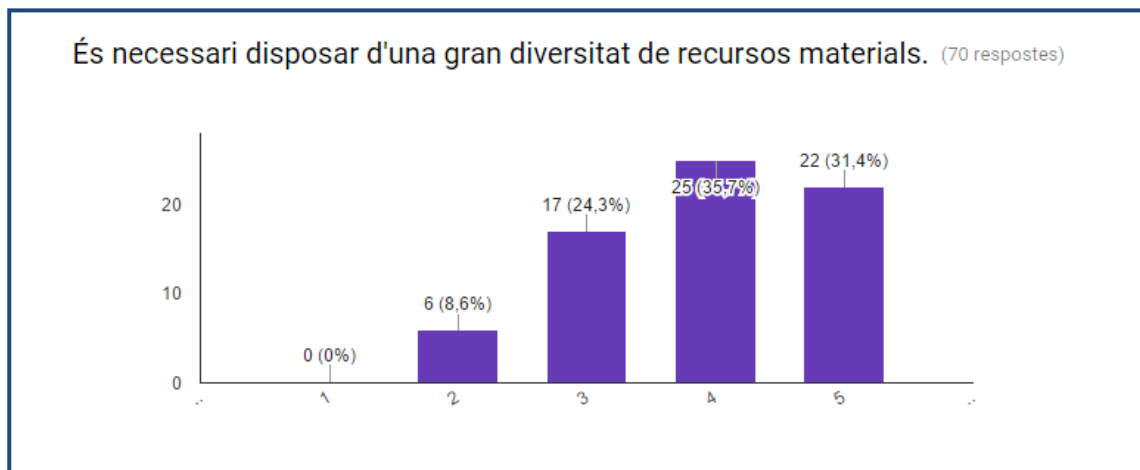
Un 88,6% dels docents creu que una de les claus per implementar actuacions més competencials en els centres educatius és que els equips directius potenciïn formacions en referència a aquest àmbit.

Un 88,5% (entre 4 i 5) manifesta que és necessari que les competències estiguin concretades i definides en el Projecte Educatiu de Centre.

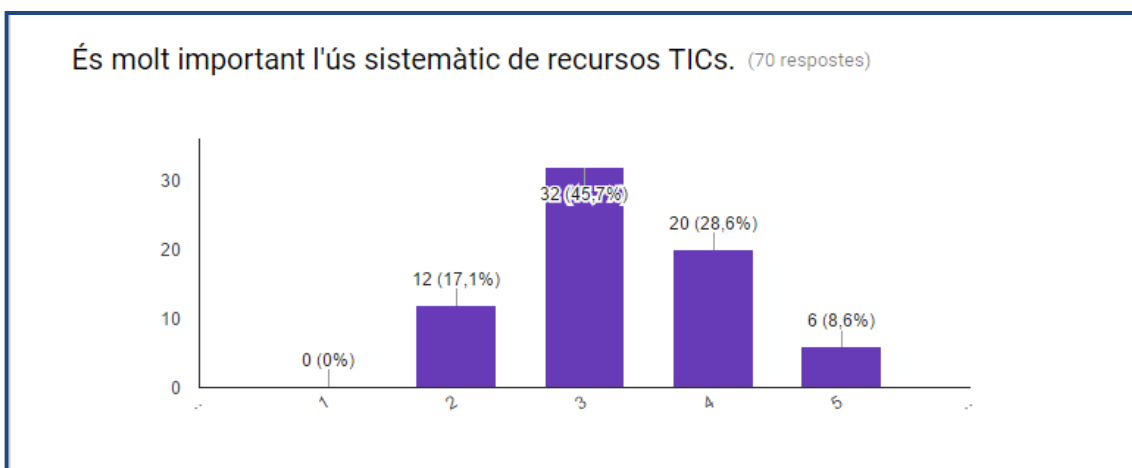
Els docents, en un 97,1%, exposen que és molt i força important que els centres prevegin una estructura organitzativa que afavoreixi la coordinació entre docents, i en menor mesura, però també significatiu (un 90%), creu que la coordinació de docents entre etapes educatives és necessària per a treballar les competències als centres educatius.

Un 97,2% dels docents creuen que s'han de tenir força o molt en compte les característiques de l'entorn social, cultural i lingüístic en el qual es troba el centre educatiu.

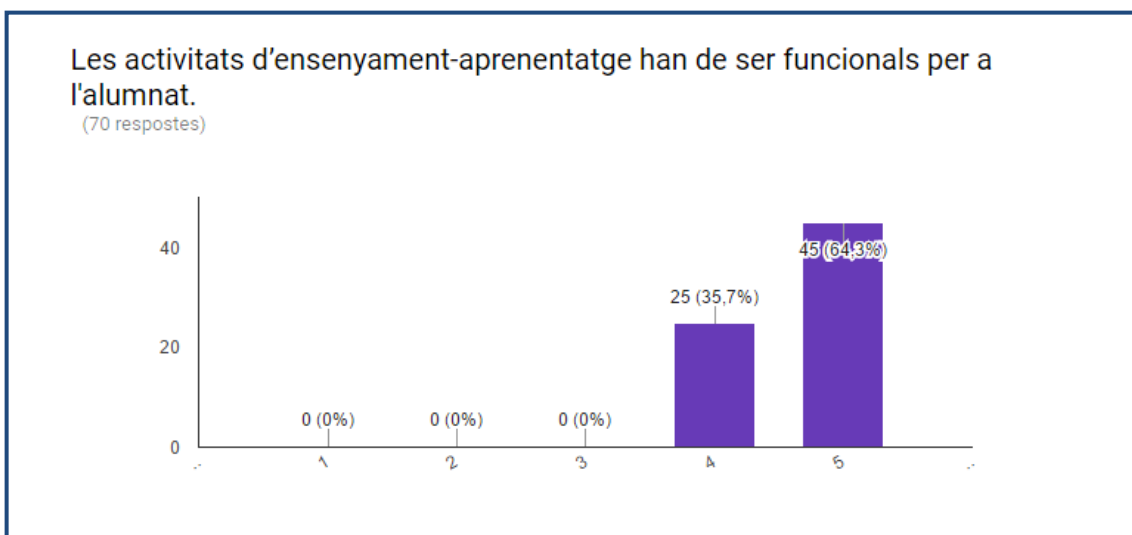
El 88,5% manifesten que els equips directius han de potenciar la generació de propostes innovadores vinculades a les competències.

**Interpretació de les dades de context d'aula (sessions ef)****Gràfic 21.- Presa de decisions, per part de l'alumnat, en les activitats motrius****Gràfic 22.- Pertinença de diversitat de recursos materials**

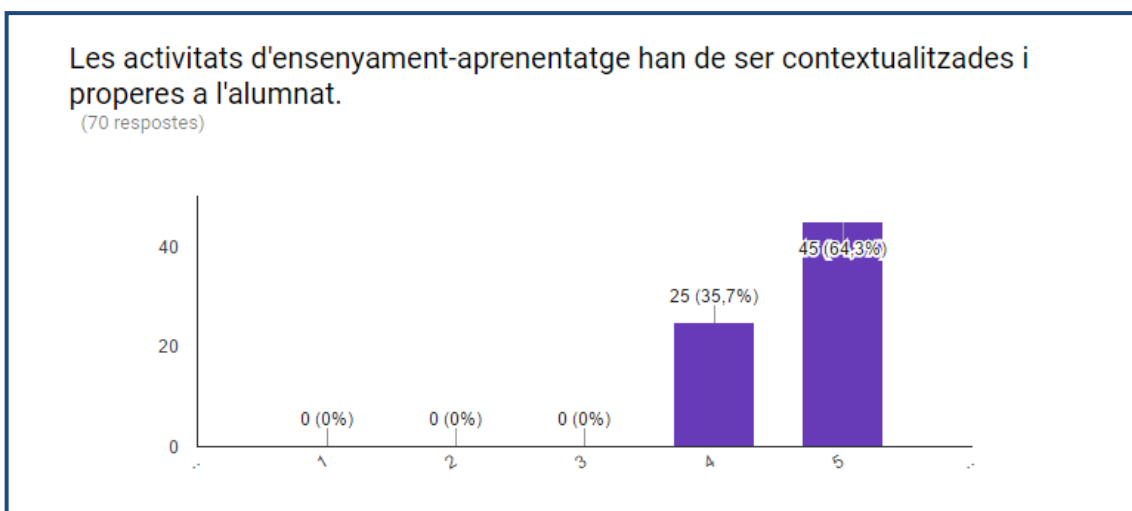
**Gràfic 23.- Ús sistemàtic de recursos TICs**



**Gràfic 24.- Funcionalitat de les activitats d'ensenyament-aprenentatge**



**Gràfic 25.- Contextualització de les activitats d'ensenyament-aprenentatge**



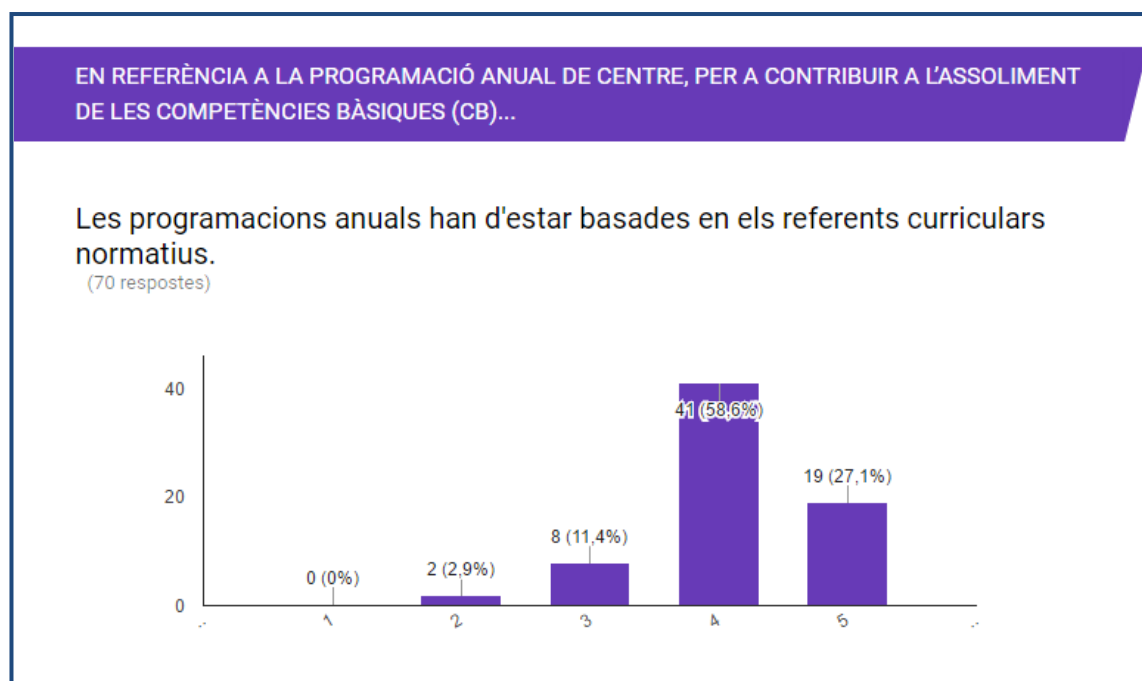
El 80% dels docents creuen que és força o molt important que l'alumnat prengui decisions en les propostes motrius plantejades, mentre que només en un 67,1% es valora el fet de disposar de una gran diversitat de recursos materials.

Un 62,8% dels docents manifesta que és poc o gens rellevant, per a contribuir a les competències en Educació Física, l'ús sistemàtic de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació.

El 100% pensa que les activitats d'ensenyament-aprenentatge han de ser funcionals, contextualitzades i properes a l'alumnat.

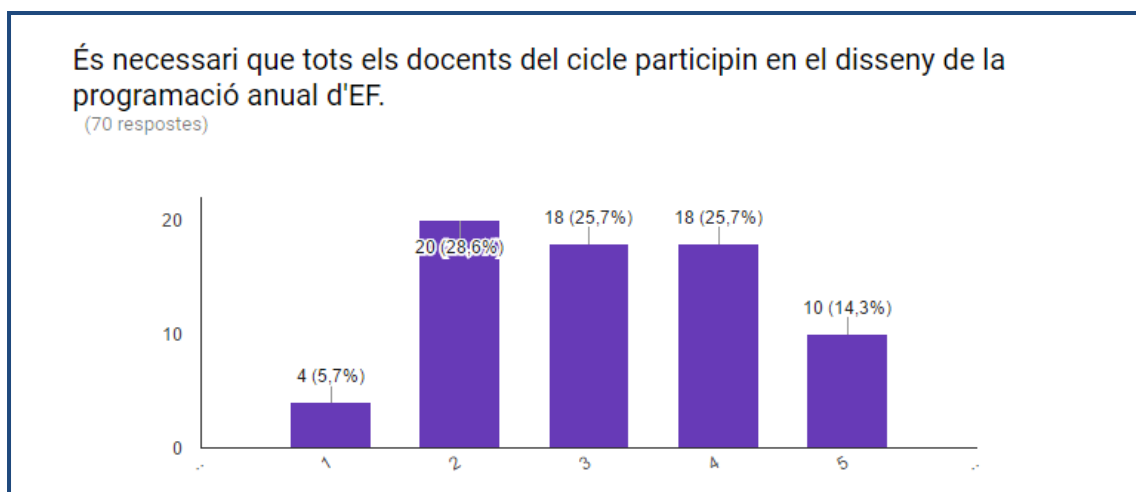
### ***Interpretació dades programació de centre***

**Gràfic 26.- Rellevància dels referents normatius en les programacions anuals**

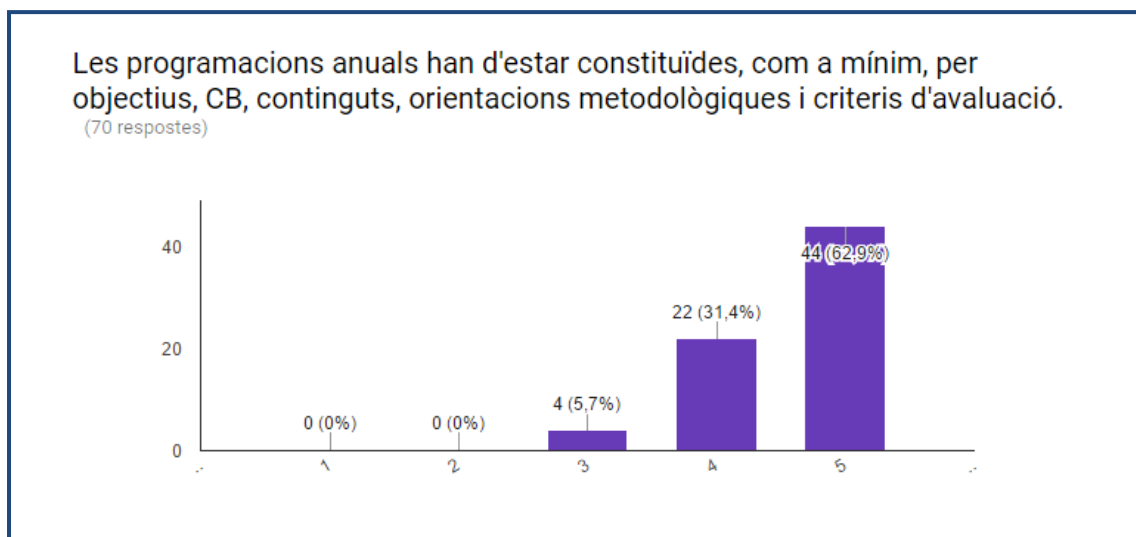




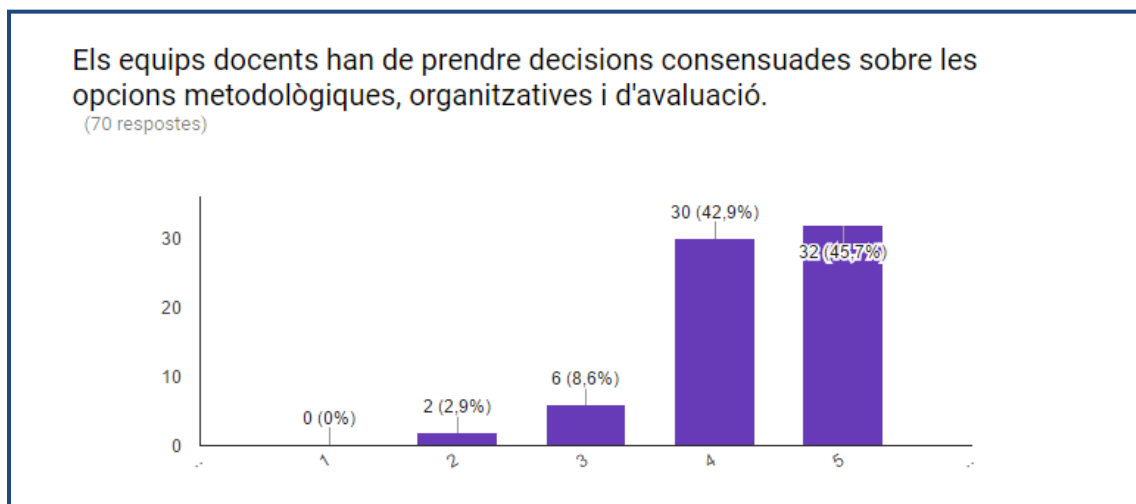
**Gràfic 27.- Treball col·laboratiu en el disseny de la programació anual d'EF**

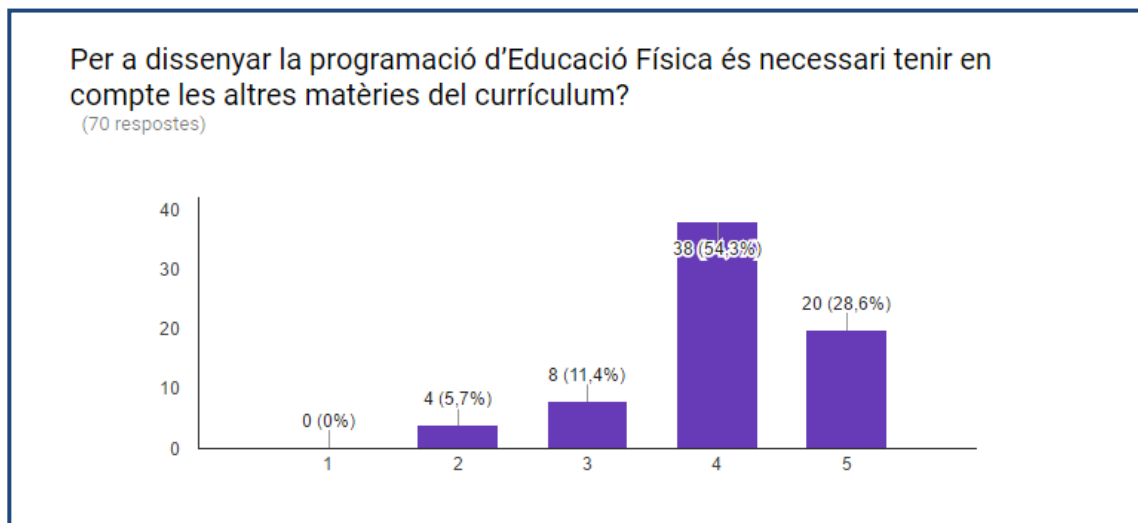


**Gràfic 28.- Apartats de les programacions anuals**



**Gràfic 29.- Consens en decisions metodològiques, organitzatives i d'avaluació**



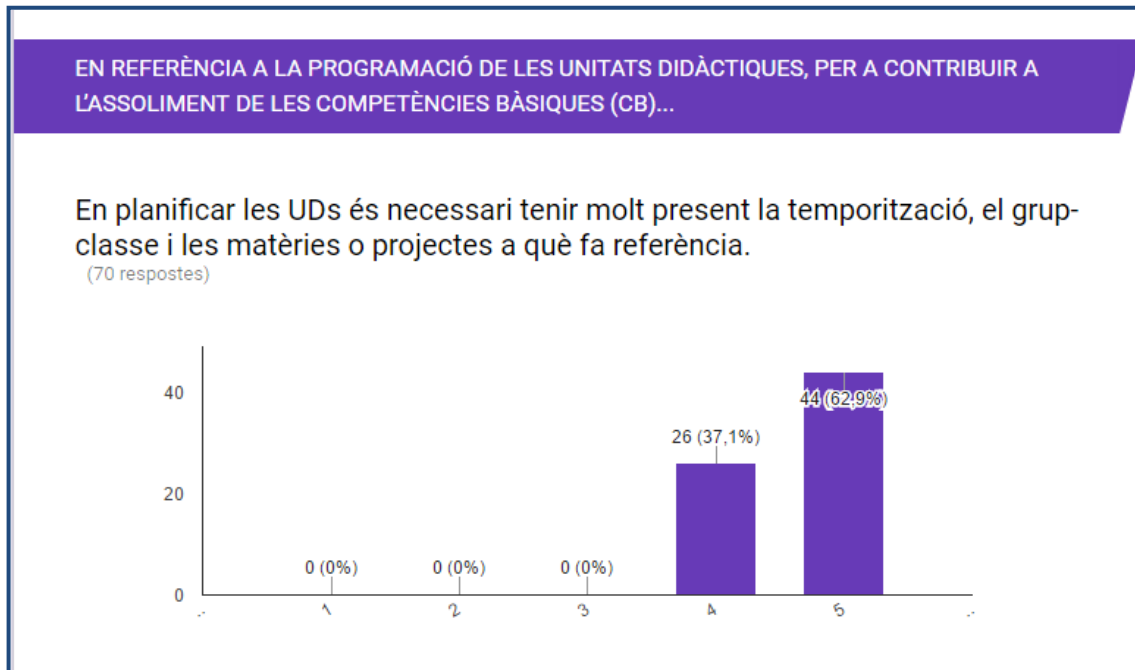
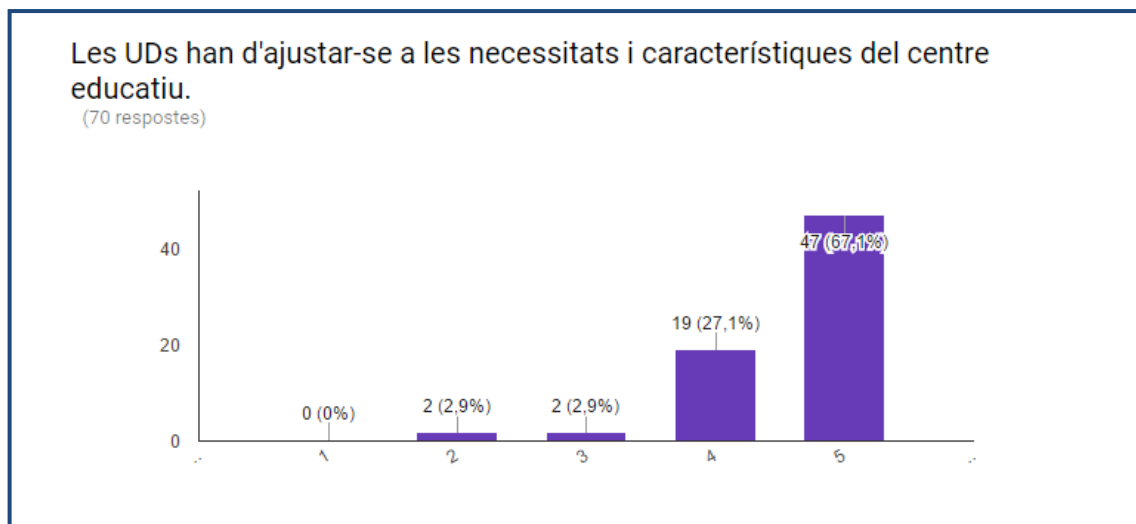
**Gràfic 30.- Relació entre matèries i programació d'EF**

Un 85,7% dels docents creu que és força o molt necessari que les programacions es basin en la normativa vigent.

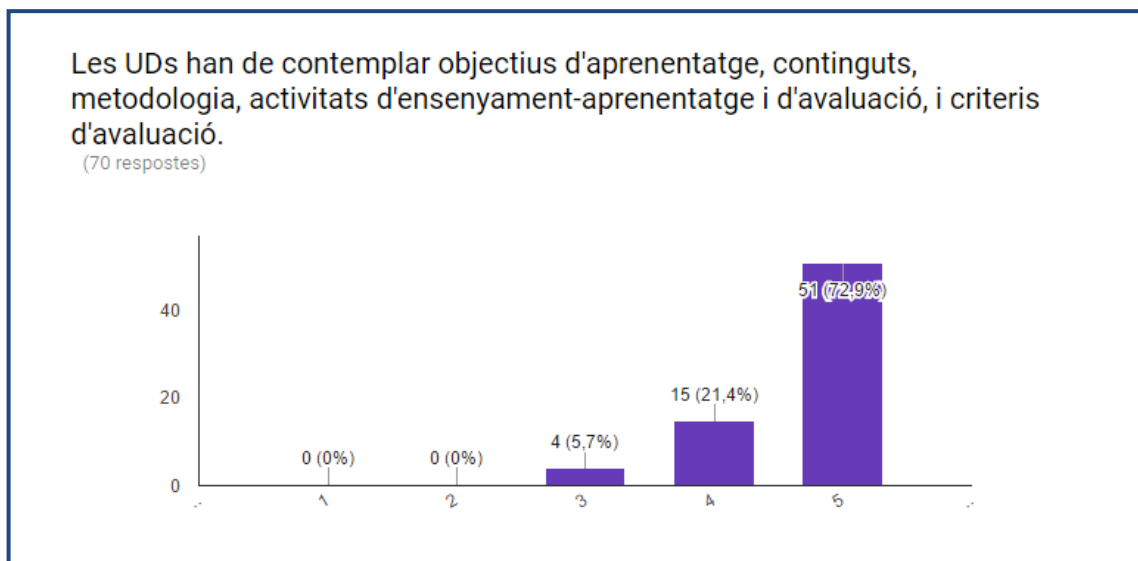
Cal destacar que un 60% es mostra en desacord o indiferent en referència a la importància que altres membres de cycle o de departament participin del disseny de les programacions anuals d'educació Física, si bé el 88,6% creu que sí que tothom ha de participar en la realització dels acords en referències a qüestions metodològiques, organitzatives i d'avaluació.

El 94,3% dels docents manifesta que les programacions anuals han d'estar planificades segons els criteris que estableix la normativa.

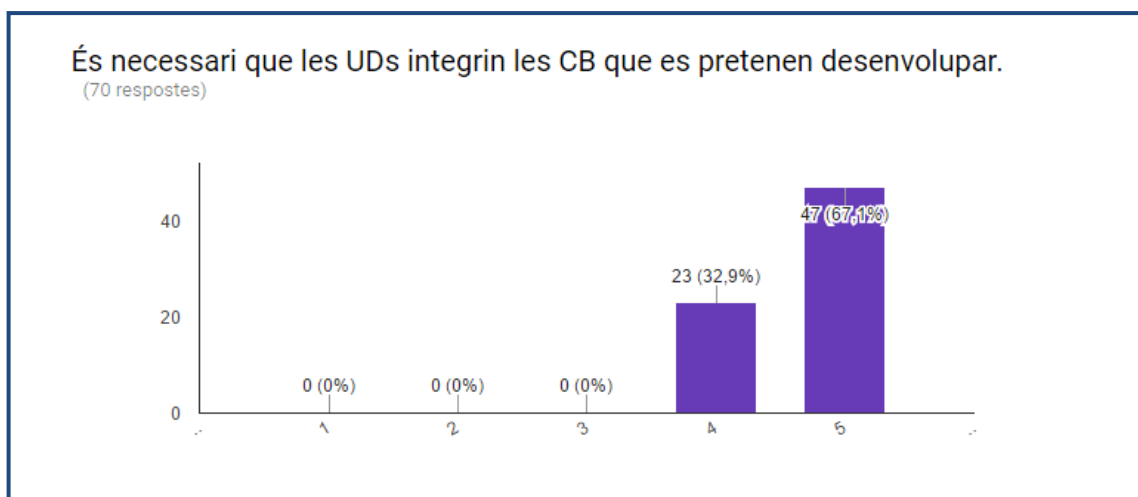
Un 82,9% opina que s'han de contemplar diferents matèries per a programar de forma competencial en Educació Física.

**Interpretació dades programació d'unitats didàctiques****Gràfic 31.- Necessitat de contemplar temporització, grup i matèries en les UD's****Gràfic 32.- Importància de les característiques dels centres en les UD's**

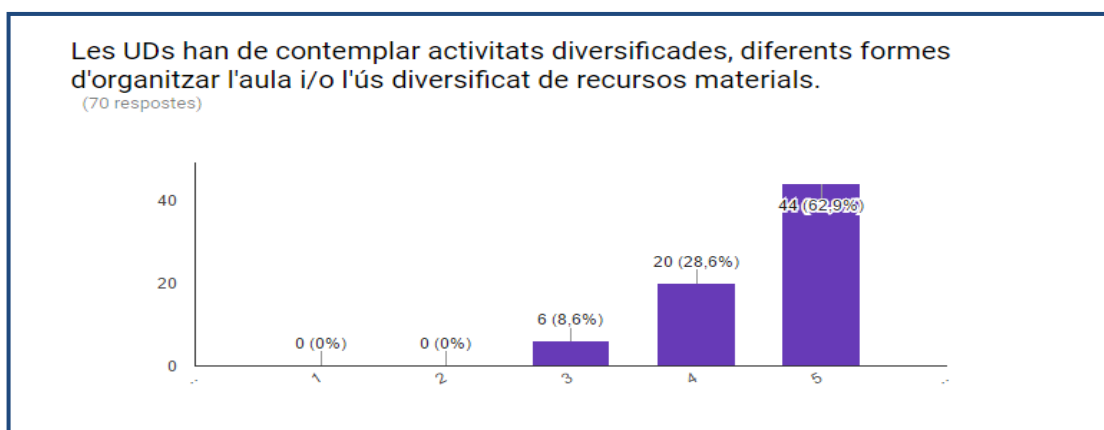
**Gràfic 33.- Apartats de les UD basades en Cb**

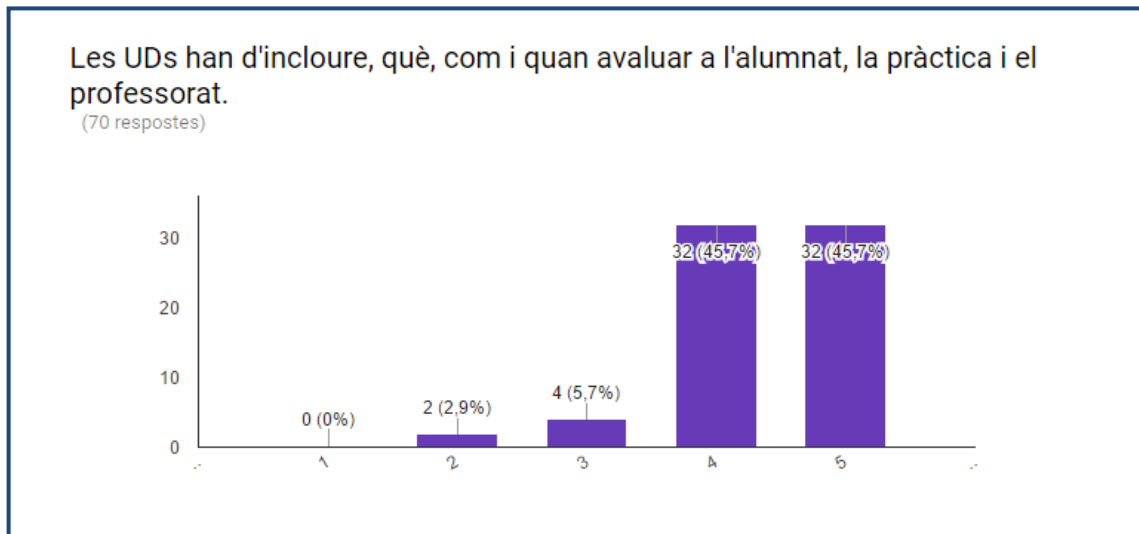


**Gràfic 34.- Relació entre les UD i les Cb a desenvolupar**



**Gràfic 35.- Relació entre UD, activitats, organització d'aula i recursos materials**



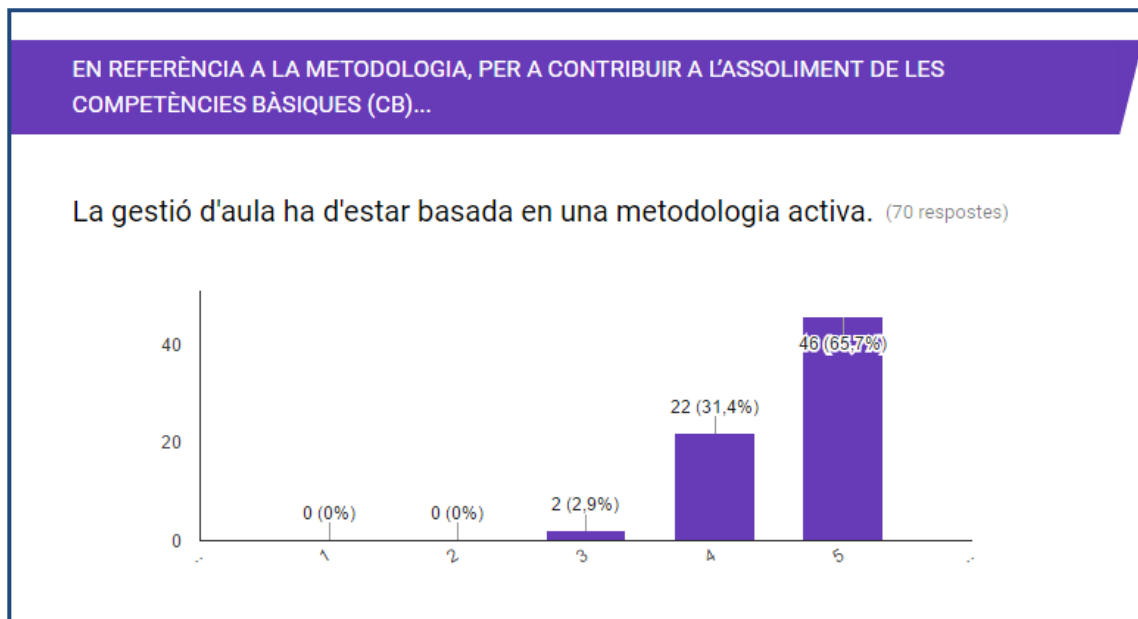
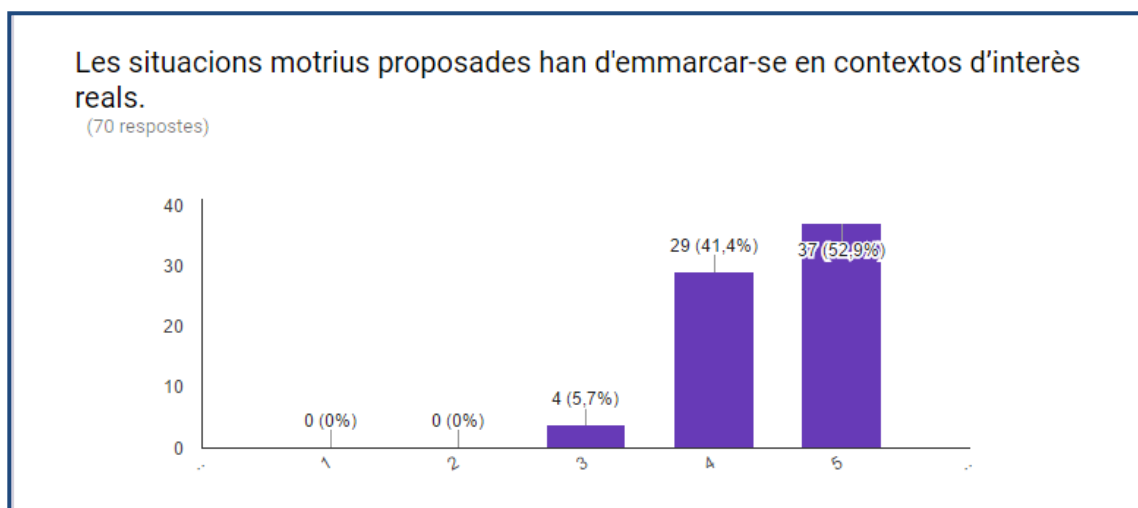
**Gràfic 36.- Inclusió de l'avaluació de l'alumnat, la pràctica i el professorat en les UD**

El 100% dels docents manifesta com a força o molt rellevant el fet de tenir en compte la temporització, el grup-classe i els projectes a contemplar a l'hora de programar les respectives Unitats Didàctiques.

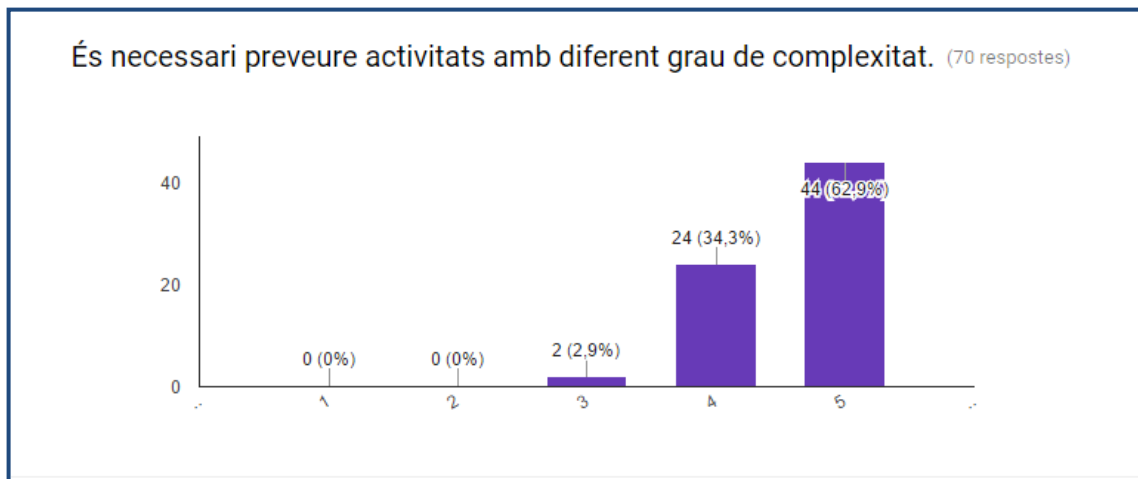
Un 94,2% també creu important adequar les Unitats Didàctiques a les necessitats i característiques del centre educatiu.

Per altra banda, un 94,3% manifesta que s'han de dissenyar incorporant tots els apartats que estableix el currículum i, en especial, les competències.

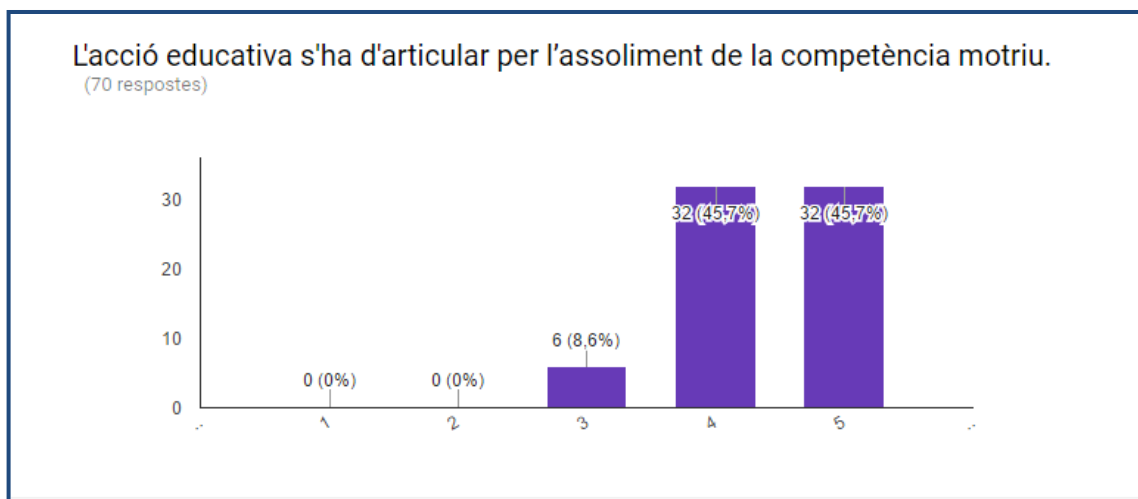
El 91,4% dels docents opina que les Unitats Didàctiques han de contemplar activitats diversificades, diferents formes d'organitzar l'aula i l'ús diversificat de recursos materials, així com també un 91,4% creu que l'avaluació, de l'alumnat, de la pràctica i del propi professorat, és cabdal preveure-la per a contribuir a les competències.

**Interpretació de dades en referència a la metodologia****Gràfic 37.- Metodologies actives en l'assoliment de les Cb****Gràfic 38.- Les situacions motrius competencials i els contextos d'interès real**

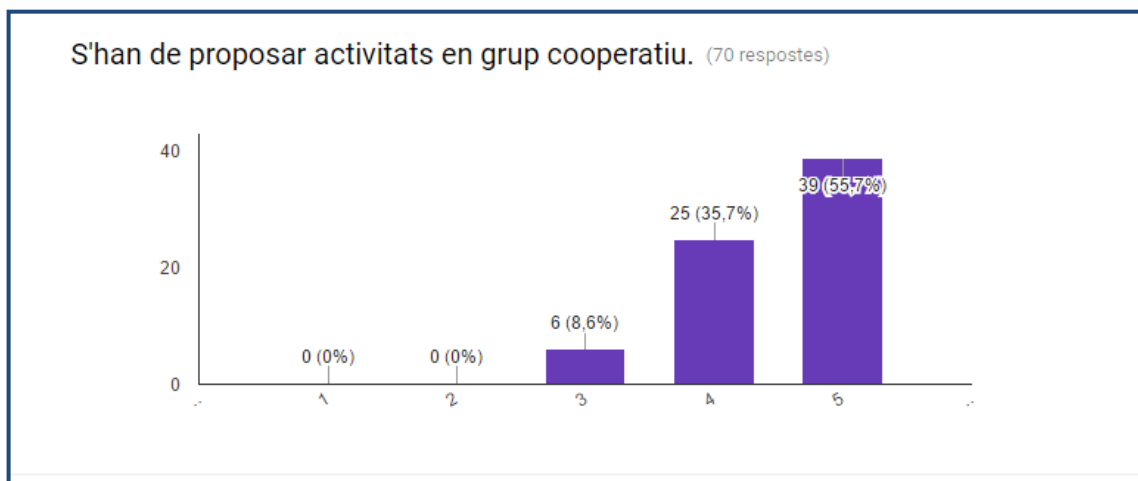
**Gràfic 39.- Les activitats competencials i els diferents graus de complexitat**

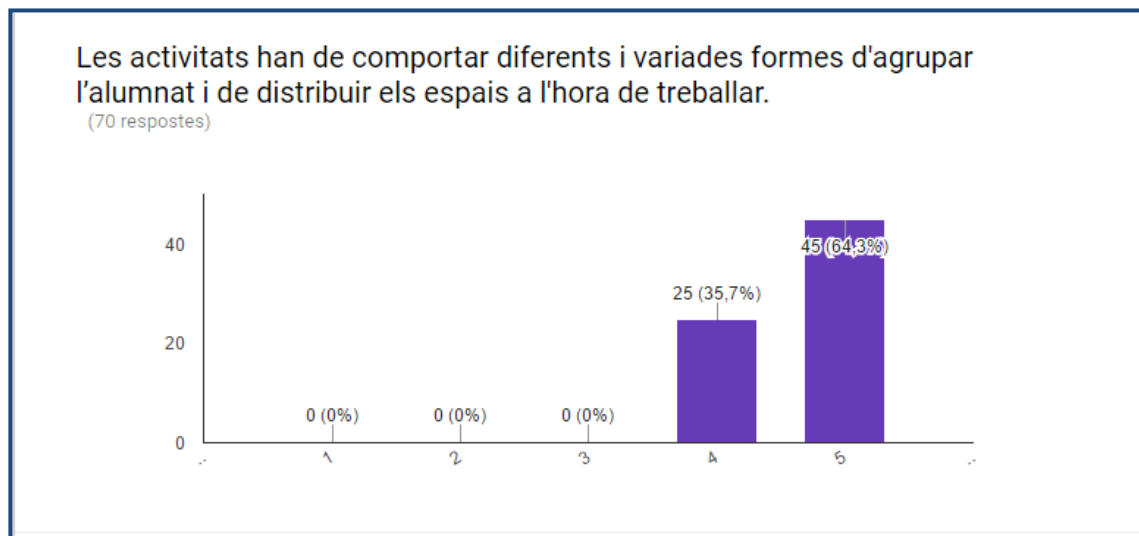


**Gràfic 40.- L'acció educativa i l'assoliment de la competència motriu**



**Gràfic 41.- L'assoliment competencial en relació a les activitats cooperatives**



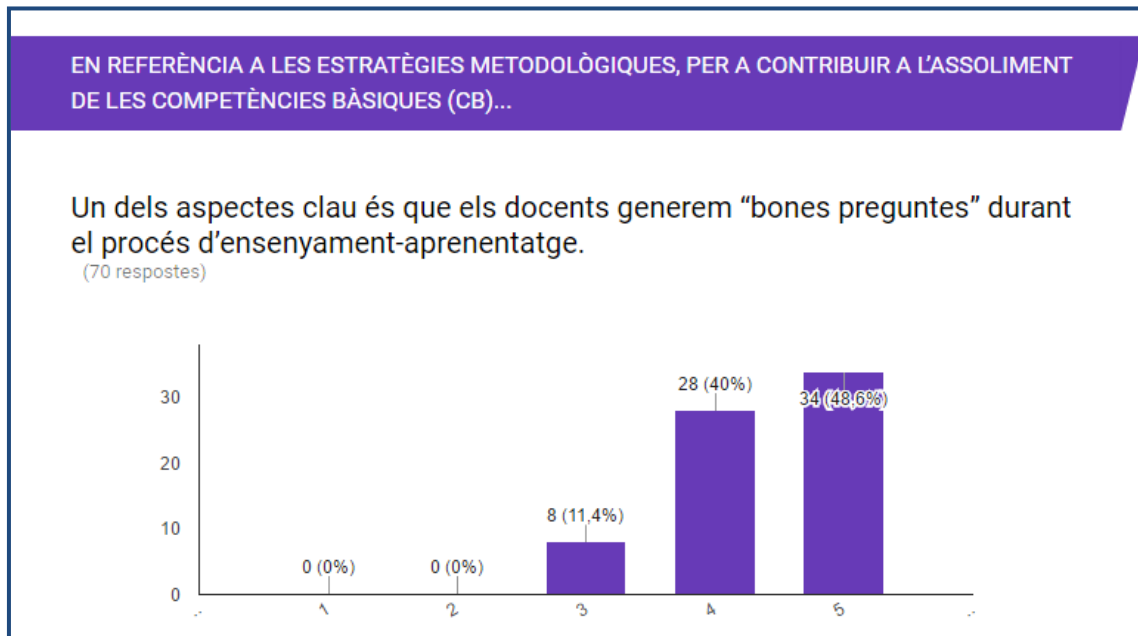
**Gràfic 42.- L'agrupament de l'alumnat i la distribució d'espais en relació a les Cb**

Un 97,1% dels docents creu que, per a contribuir a l'assoliment de les competències des de l'Educació Física, s'han d'utilitzar metodologies actives; així mateix, en un 94,3% pensen que les propostes motrius han d'estar emmarcades en contextos d'interès real per l'alumnat. Un 91,4% considera que són una bona proposta les activitats en grups cooperatius i el 97,1% que s'han d'oferir amb diferents nivells de complexitat. El 100% del professorat d'Educació Física que ha participat del qüestionari creu que la diversitat en l'agrupament de l'alumnat i en els espais afavoreix processos competencials. Un 91,4% manifesta que l'acció educativa s'ha d'articular per aconseguir també la millora en la competència motriu.

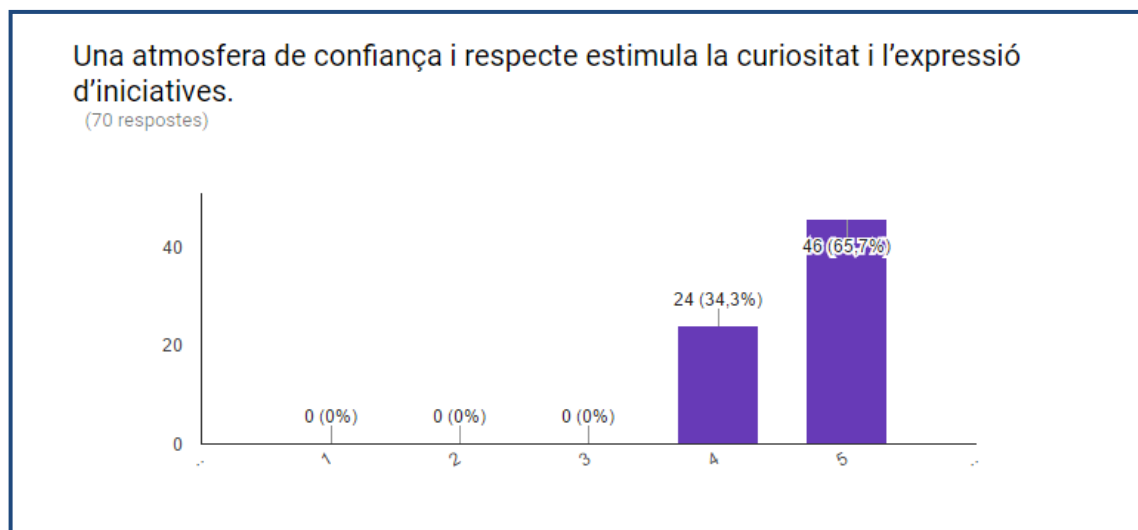


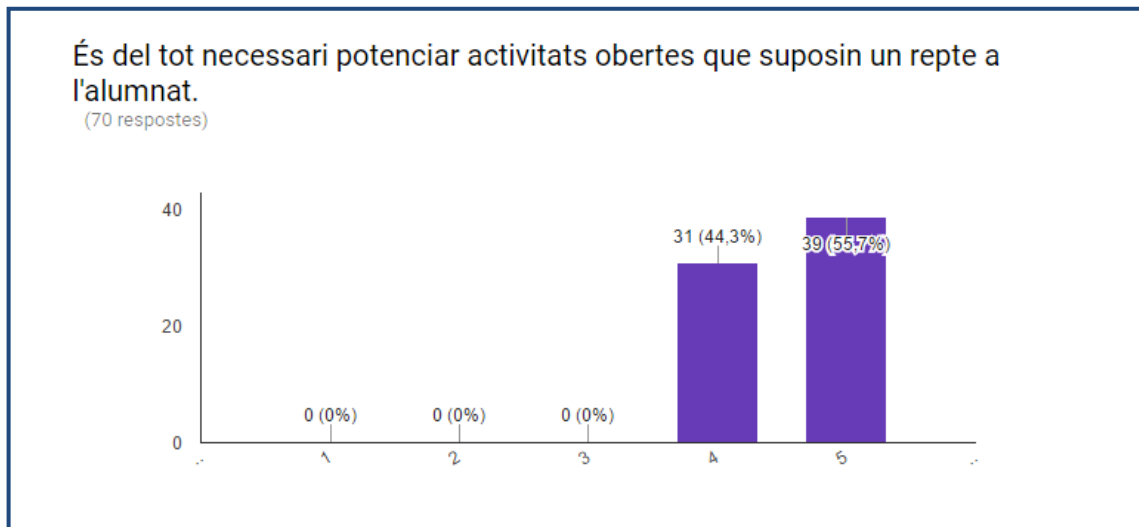
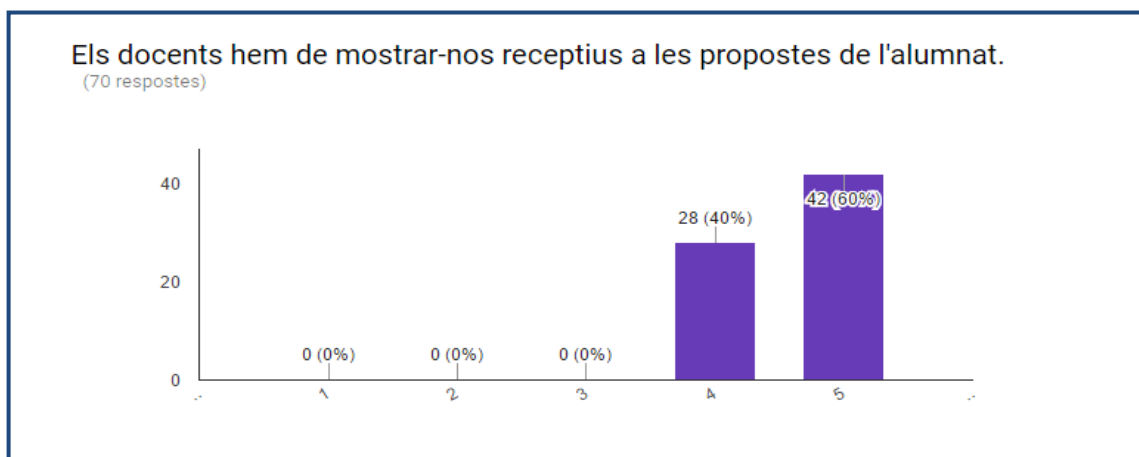
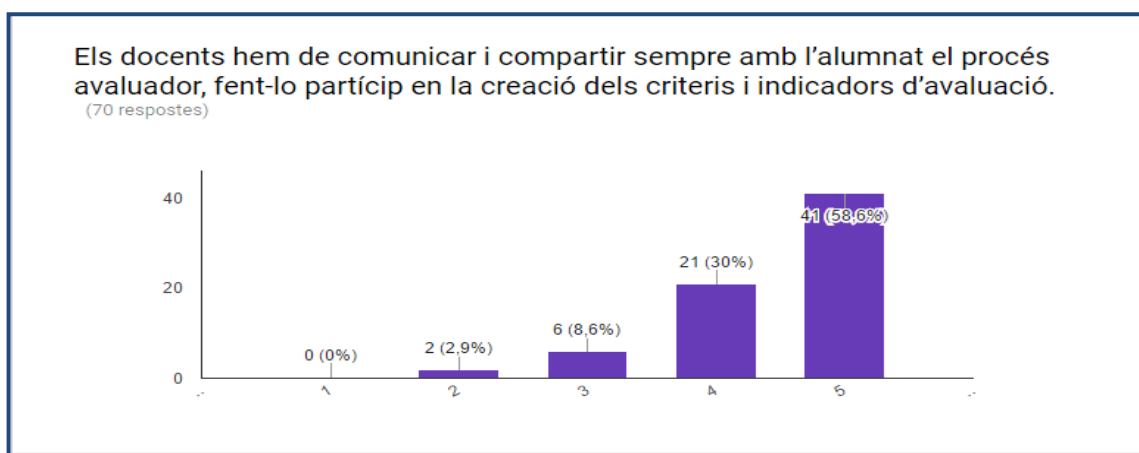
### Interpretació de dades en referència a les estratègies metodològiques

**Gràfic 43.- La generació de bones preguntes en relació a l'assoliment de Cb**



**Gràfic 44.- Relació entre l'atmosfera de confiança i la curiositat-iniciativa.**



**Gràfic 45.- Relació entre activitats obertes i assoliment de les Cbs****Gràfic 46.- Receptibilitat del professorat respecte les propostes de l'alumnat****Gràfic 47.- Participació de l'alumnat en la creació dels criteris d'avaluació**

Un 88,6% dels docents opina que la generació de "bones preguntes" és un aspecte per a contribuir a l'assoliment competencial. Així mateix, el 100% manifesta que és necessària la creació d'una atmosfera de confiança i de respecte per assolir l'èxit competencial en els processos d'aprenentatge de l'alumnat. El 100% també creu que les activitats obertes afavoreixen l'aprenentatge de les competències a través de reptes i també el 100% opina que l'actitud receptiva del docent és una peça fonamental. Per últim, un 88,5% creu que és fonamental compartir i fer participar a l'alumnat del procés avaluador.

#### **7.1.1.2. Anàlisi estadística bivariant o bidimensional**

Tot el que s'ha vist fins ara fa referència a l'anàlisi estadística d'una sola variable, però, amb la finalitat d'enriquir la investigació, hem volgut crear més d'una hora (titularitat del centre, sexe, etapa educativa, edat i experiència) amb altres variables de context, de currículum i de metodologia per observar si existeix alguna relació; en cas d'existir, què tan forta és i si es pot predir una variable a partir de l'altra.

L'anàlisi de dades bidimensionals o bivariants s'ha dut a terme considerant la tabulació, la representació gràfica i les característiques numèriques.

En primer lloc s'ha considerat la variació conjunta de dues variables amb escala nominal, i s'han agrupat les observacions en una taula de freqüències bivariants on es presenta la distribució de freqüències corresponent a les parelles de valors o categories de les dues variables.

Les taules creuades ens serveixen per estudiar la relació entre dues variables qualitatives, les quals han estat prèviament categoritzades. Per trobar la relació hem estudiat la independència i l'associació entre les variables triades.

En el nostre cas hem realitzat associació per a variables mesurades en escala nominal i les hem creuat amb variables d'escala de naturalesa ordinal, les quals han estat triades per ser significatives per aquesta investigació.

Presentem les relacions entre les variables que es considera que existeix una relació causal entre elles. D'aquesta manera podem veure si existeix una relació diferent per a cada variable socio-demogràfica.

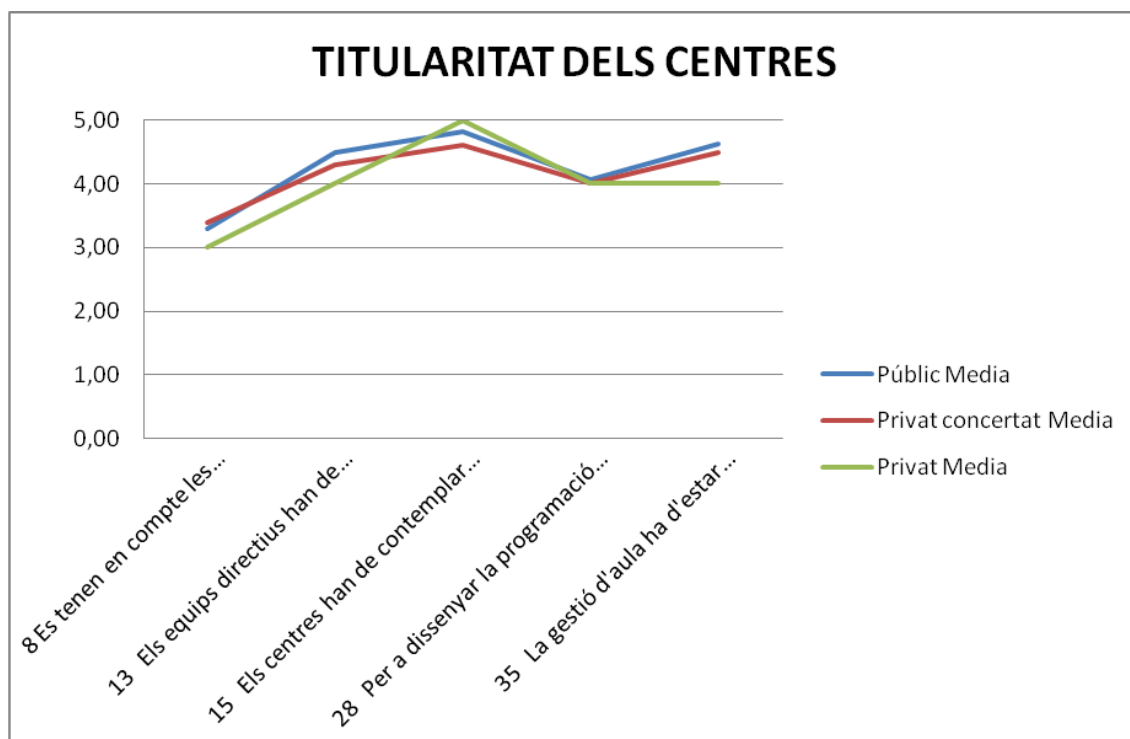
Hem representat les dades bivariants amb taules de contingència i en diagrames de caixa múltiple en les tres primeres variables (titularitat, sexe i etapa educativa), amb correlació de Spearman en el cas de les variables d'edat i experiència, i en aquesta última variable a més a més s'ha realitzat un gràfic de dispersió. Aquestes representacions ens han permès realitzar una interpretació més significativa, vàlida i fiable.

Les variables nominals qualitatives analitzades han estat: la titularitat del centre educatiu al qual pertany l'enquestat, el seu sexe i l'etapa educativa en la qual imparteix docència, també hem creuat la variable ordinal de l'edat i la variable d'escala d'anys d'experiència.

Aquestes variables han estat creuades amb les següents variables de naturalesa ordinal:

- Variable 8: Es tenen en compte les competències en el Projecte Educatiu del Centre?
- Variable 13: Els equips directius han de potenciar la formació interna en CB entre l'equip docent?
- Variable 15: Els centres han de contemplar l'existència d'una estructura organitzativa que afavoreixi la coordinació entre els docents?
- Variable 28: Per a dissenyar la programació d'Educació Física és necessari tenir en compte les altres matèries del currículum?
- Variable 35: La gestió d'aula ha d'estar basada en metodologies actives?

A continuació es mostren els resultats a partir de taules de contingència, gràfics de caixa i correlacions de Spearmans:

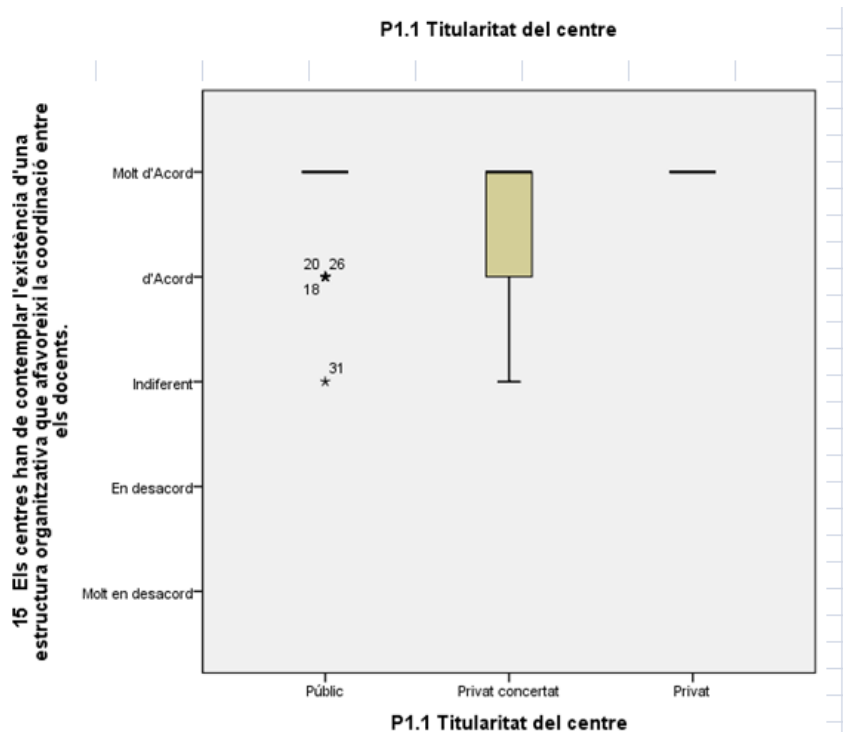
**Interpretació de dades en referència a la variable nominal de Titularitat****Gràfic 48.- Relació entre la Titularitat i les variables ordinals****Gràfic 49.- Taula creuada entre Titularitat i Coordinació docent**

		15 Els centres han de contemplar l'existència d'una estructura organitzativa que afavoreixi la coordinació entre els docents.										
		Molt en desacord		En desacord		Indiferent		d'Acord		Molt d'Acord		
		Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	
P1.1 Titularitat del centre	Públic	0	0,0%	0	0,0%	1	1,4%	9	12,7%	49	69,0%	100%
	Privat concertat	0	0,0%	0	0,0%	1	1,4%	2	2,8%	7	9,9%	100%
	Privat	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	2,8%	100%

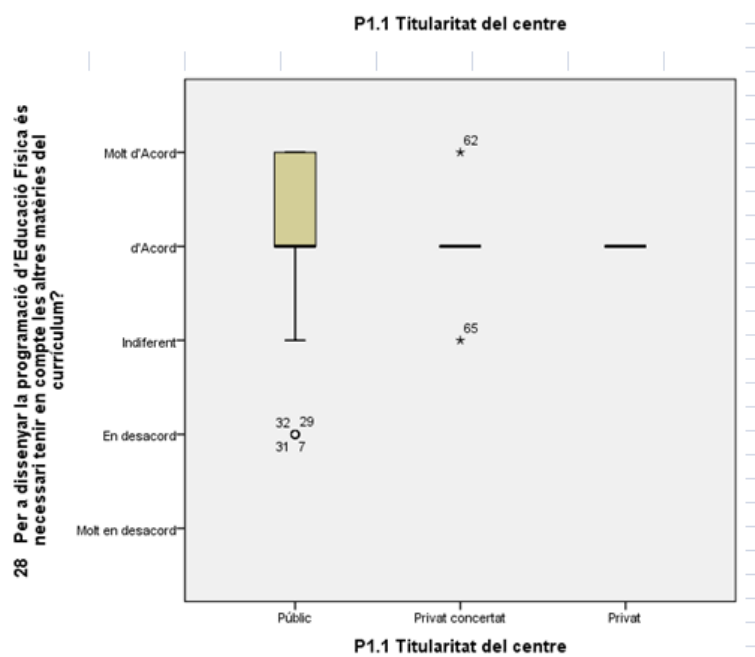
**Gràfic 50.- Taula creuada entre Titularitat i Interdisciplinarietat**

		28 Per a dissenyar la programació d'Educació Física és necessari tenir en compte les altres matèries del currículum?										
		Molt en desacord		En desacord		Indiferent		d'Acord		Molt d'Acord		
		Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	
P1.1 Titularitat del centre	Públic	0	0,0%	4	6,8%	7	11,9%	29	49,2%	19	32,2%	100%
	Privat concertat	0	0,0%	0	0,0%	1	10,0%	8	80,0%	1	10,0%	100%
	Privat	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	100,0%	0	0,0%	100%

**Gràfic 51.- Gràfic de caixa de relació entre la Titularitat i la coordinació docent**



**Gràfic 52.- Gràfic de caixa de relació entre la Titularitat i la interdisciplinarietat**



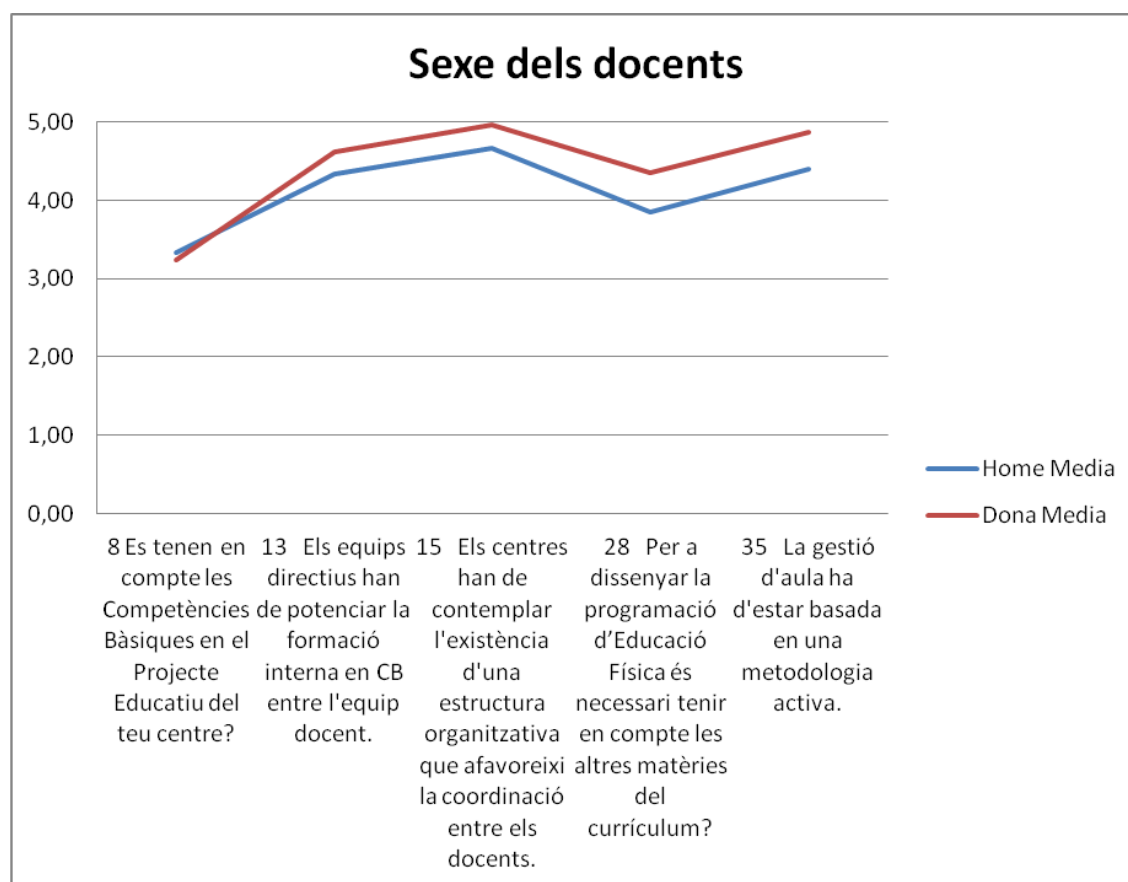
En general no hi ha diferències destacables en els valors obtinguts entre centres educatius de titularitat pública, privada concertada i privada.

És destacable que els professors de centres públics creuen que cal una organització que afavoreixi la coordinació entre el professorat (un 69%), mentre que només un 9,9% ho considera en els centres concertats i un 0% en els privats.

També cal destacar la variable de la interdisciplinarietat ja que un 32,2% del professorat de centres públics percep la interdisciplinarietat com a imprescindible per contribuir a les competències, mentre que només un 10% en els privats concertats i un 0% en els privats.

### ***Interpretació de dades en referència a la variable nominal de Sexe***

**Gràfic 53.- Relació entre el Sexe dels docents i les variables ordinals**



**Gràfic 54.- Taula creuada entre Sexe i Coordinació docent**

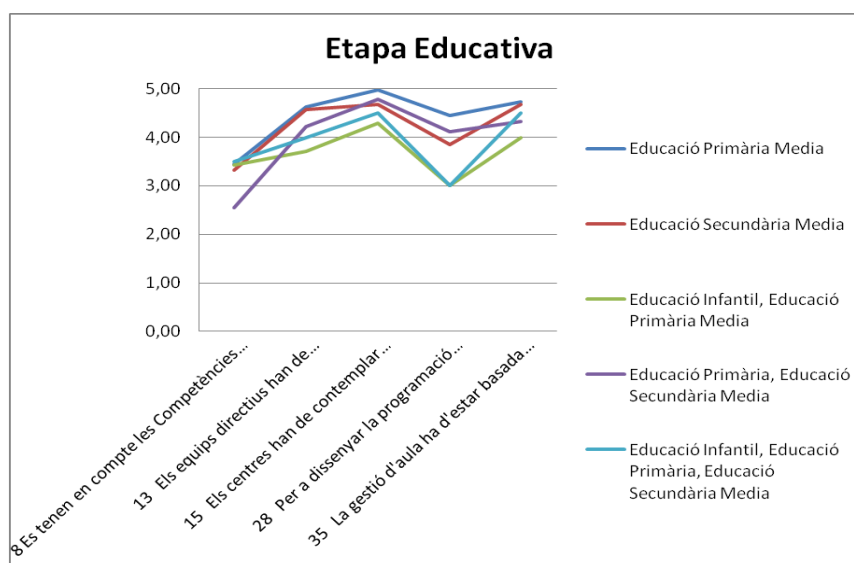
		15 Els centres han de contemplar l'existència d'una estructura organitzativa que afavoreixi la coordinació entre els docents.										
		Molt en desacord		En desacord		Indiferent		d'Acord		Molt d'Acord		
		Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	
P1.4 Sexe	Home	0	0,0%	0	0,0%	2	4,8%	10	23,8%	30	71,4%	100,0%
	Dona	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	3,4%	28	96,6%	100,0%

**Gràfic 55.- Taula creuada entre Sexe i Metodologies actives**

		35 La gestió d'aula ha d'estar basada en metodologies actives.										
		Molt en desacord		En desacord		Indiferent		d'Acord		Molt d'Acord		
		Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	
P1.4 Sexe	Home	0	0,0%	1	2,4%	2	4,8%	18	42,9%	21	50,0%	100,0%
	Dona	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	13,8%	25	86,2%	100,0%

En la majoria dels valors no es destaquen diferències importants, si bé cal ressaltar la variable de coordinació docent i la variable de metodologies actives ja que, en ambdós casos el sexe femení ho considera com molt rellevant per a la contribució a l'assoliment de les competències (en un 96,6% i un 86,2%, respectivament), mentre que el sexe masculí no considera que siguin aspectes determinants (un 71,4% en referència a la coordinació i un 50% en la necessitat d'implementar metodologies actives).

### **Interpretació de dades en referència a la variable nominal de l'Etapa Educativa**

**Gràfic 56.- Relació entre l'Etapa Educativa i les variables ordinals**



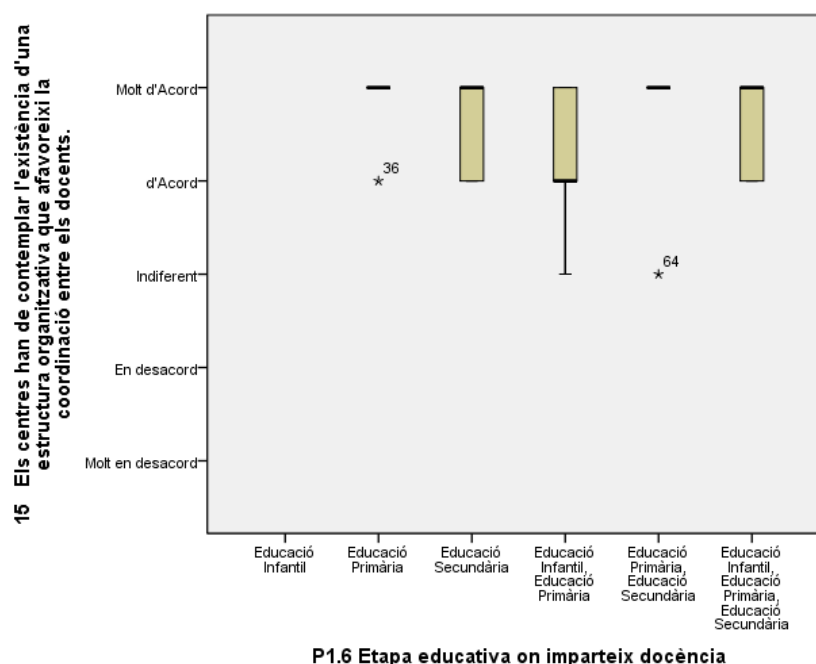
**Gràfic 57.- Taula creuada entre Etapa Educativa i Coordinació docent**

		15 Els centres han de contemplar l'existència d'una estructura organitzativa que afavoreixi la coordinació entre els docents.									
		Molt en desacord		En desacord		Indiferent		d'Acord		Molt d'Acord	
		Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila
En quina etapa imparteixes docència?	Educació Infantil, Educació Primària	0	0,0%	0	0,0%	1	14,3%	3	42,9%	3	42,9%
	Educació Infantil, Educació Primària, Educació Secundària	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	50,0%	1	50,0%
	Educació Primària	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,9%	33	97,1%
	Educació Primària, Educació Secundària	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%	0	0,0%	8	88,9%
	Educació Secundària	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	31,6%	13	68,4%

**Gràfic 58.- Taula creuada entre Etapa Educativa i Metodologies actives**

		35 La gestió d'aula ha d'estar basada en metodologies actives.									
		Molt en desacord		En desacord		Indiferent		d'Acord		Molt d'Acord	
		Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila	Recuento	% del N de fila
En quina etapa imparteixes docència?	Educació Infantil, Educació Primària	0	0,0%	0	0,0%	1	14,3%	5	71,4%	1	14,3%
	Educació Infantil, Educació Primària, Educació Secundària	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	50,0%	1	50,0%
	Educació Primària	0	0,0%	1	2,9%	1	2,9%	4	11,8%	28	82,4%
	Educació Primària, Educació Secundària	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	66,7%	3	33,3%
	Educació Secundària	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	31,6%	13	68,4%

**Gràfic 59.- Gràfic de caixa de relació entre l'Etapa Educativa i la coordinació docent**

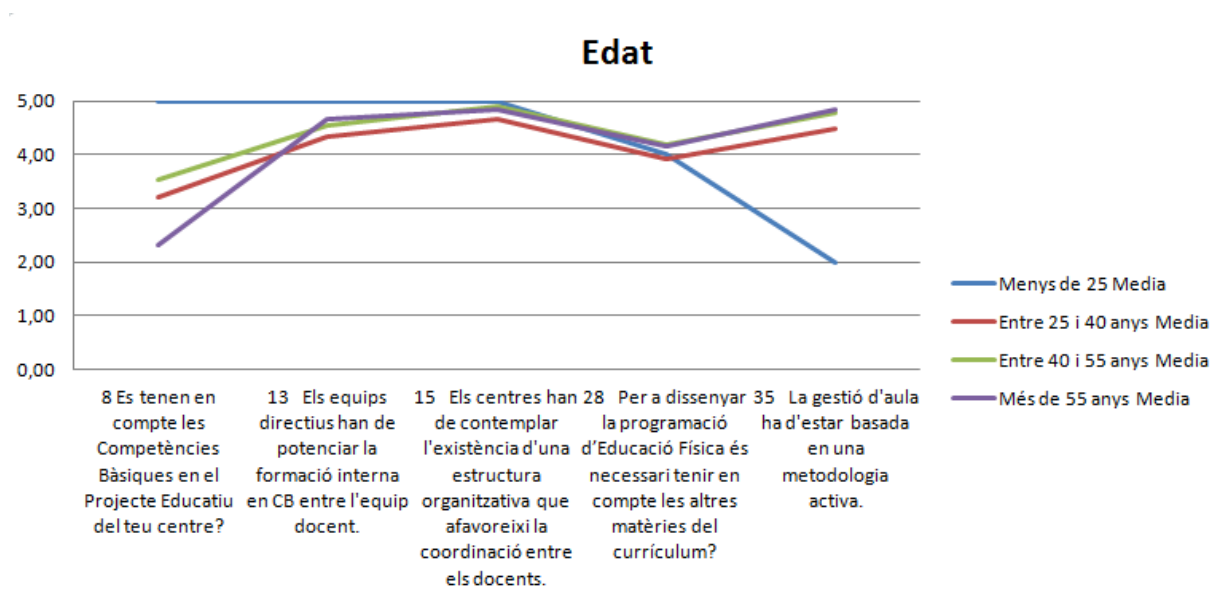


No hi ha diferències significatives entre les percepcions del professorat de les diferents etapes educatives. Destaquen, però majoritàriament el professorat que està a l'etapa d'Educació Primària (en un 97,1%) en creure que és imprescindible la coordinació entre docents i li segueix el professorat que imparteix tant en Primària com en Secundària amb un 88,9%.

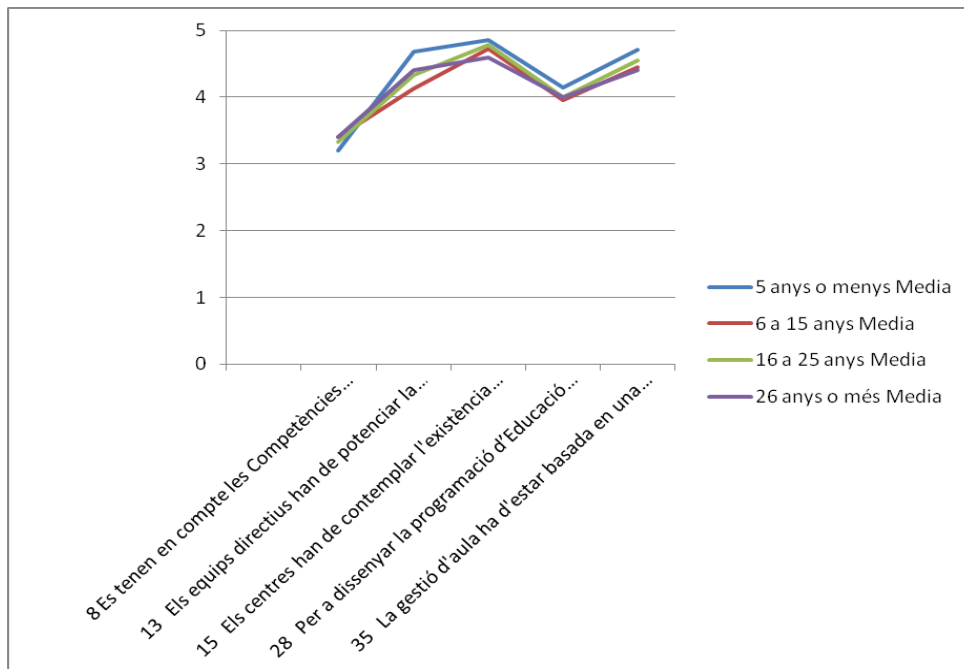
Una altra variable també destacable en el professorat de Primària és la de la necessitat d'implementar metodologies actives en les aules (82,4%) seguit pel professorat de Secundària en un 68,4%.

### ***Interpretació de dades en referència a la variable nominal de l'Edat i de l'experiència docent***

**Gràfic 60.- Relació entre l'Edat i les variables ordinals**



**Gràfic 61.- Relació entre l'experiència docent i les variables ordinals**



**Gràfic 62.- Correlació de Spearman entre l'Edat i els anys d'experiència docent i les variables ordinals**

		Correlaciones					
			13 Els equips directius han de potenciar la formació interna en CB entre l'equip docent.	15 Els centres han de contemplar l'existència d'una estructura organitzativa que afavoreixi la coordinació entre els docents.	28 Per a dissenyar la programació d'Educació Física és necessari tenir en compte les altres matèries del currículum?	35 La gestió d'aula ha d'estar basada en una metodologia activa.	8 Es tenen en compte les Competències Bàsiques en el Projecte Educatiu del teu centre?
Rho de Spearman	P1.3 Edat	Coeficiente de correlación	,145	,186	,150	<b>,273*</b>	-,022
		Sig. (bilateral)	,231	,123	,214	,022	,858
		N	70	70	70	70	70
	P1.5 Anys d'experiència docent	Coeficiente de correlación	<b>-,456**</b>	<b>-,282*</b>	-,216	<b>-,353**</b>	,042
		Sig. (bilateral)	,000	,017	,070	,003	,730
		N	71	71	71	71	71

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

En tractar-se de variables ordinals, l'edat i l'experiència docent, s'ha utilitzat el coeficient de correlació de Spearman. Les correlacions que són significatives fan referència a l'edat i la variable de metodologies actives. 34 docents entre 25 i 40 anys creuen que és necessari implementar metodologies actives a les aules per tal de contribuir a les competències, mentre que les dades no són significatives en les altres edats.

En referència als anys d'experiència, cal destacar que el professorat amb més anys d'experiència (més de 25 anys) creu que són els equips directius els que han de potenciar la formació en competències als centres educatius. En canvi és el professorat més novell (amb 5 anys o menys d'experiència docent) el que majoritàriament considera que s'han de potenciar organitzacions de centre per afavorir la coordinació docent i que les metodologies actives són la clau per contribuir a l'assoliment de les competències.

### **7.1.2. Perspectiva interpretativa**

En aquest apartat es realitza una interpretació de les dades obtingudes en el qüestionari massiu respost per 70 professors d'Educació Física en referència a les diferents dimensions plantejades en aquest estudi.

**Taula 7: Interpretació de les dades resultats pregunta oberta del qüestionari****Factors contextuais**

- L'Equip Directiu ha de ser l'impulsor del canvi en els centres educatius i en referència a la implementació de les competències.
- La formació permanent del professorat és cabdal per poder contribuir a l'assoliment de les competències.
- És necessari valorar i tenir en compte la xarxa d'oferta d'activitats esportives fora de l'escola.
- Es requereix temps, per part de l'Administració, per poder implementar canvis als centres educatius.
- És molt important preveure espais de coordinació entre docents del propi cicle o Departament i d'altres cicles o departaments i el treball cooperatiu del professorat.
- Millorar les condicions laborals del professorat fomentaria iniciatives més innovadores.
- La disponibilitat de recursos materials és un aspecte rellevant a l'hora de treballar per competències.
- S'han de posar els mitjans per afavorir una mateixa línia metodològica durant les dues etapes d'ensenyament obligatori.
- L'actitud, l'interès i la il·lusió dels docents són aspectes imprescindibles per a la transformació educativa.
- S'ha de potenciar el treball col·laboratiu en equips docents dins del mateix centre, l'intercanvi d'experiències i bones pràctiques a fi de generar sinergies i engegar projectes comuns de forma transdisciplinària.
- Cal fomentar un ambient de confiança i de respecte a les classes.

**Factors curriculars**

- Disposar d'instruments per avaluar competències afavoriria l'assoliment competencial.
- Els docents necessitarien programacions basades en competències.
- El treball interdisciplinari és una de les claus per a l'assoliment de les competències.
- Cal desenvolupar programacions en les quals participin tots els docents del cicle.
- És important poder realitzar concrecions més acurades de les competències per àrees i com s'interrelacionen aquestes concrecions entre les diferents àrees a fi d'establir un vincle real entre elles.

**Factors metodològics**

- Cal implementar metodologies actives amb diversitat d'activitats, espais i recursos.
- Les estratègies de motivació i participació de l'alumnat fomenten l'assoliment de les competències.
- S'han d'adequar les propostes motrius a les necessitats i interessos de l'alumnat.
- Cal crear situacions on l'alumne pugui experimentar i vivenciar situacions i accions que puguin relacionar-les amb situacions o accions de la vida real.
- És necessari oferir propostes en les quals l'alumnat sigui el protagonista del seu procés d'ensenyament-aprenentatge i es contribueixi i es fomenti la seva autonomia.
- El treball cooperatiu i de respecte afavoreix l'assoliment de les competències.
- La gestió emocional dels alumnes és la clau per aconseguir les competències.
- Cal potenciar una major participació en el procés d'ensenyament-aprenentatge: la coavaluació i l'autoavaluació són elements que ajuden a que l'alumne prengui més consciència del seu aprenentatge.
- S'han de proposar diferents metes o nivells d'assoliment en col·laboració.
- S'han de dissenyar situacions d'aprenentatge reals, útils i transferibles a la vida de l'alumnat, funcionals, divertides i saludables.
- És important comptar amb l'opinió de l'alumnat a l'hora de dissenyar les propostes d'aprenentatge.
- S'han d'oferir activitats contextualitzades, properes a la vida de l'alumnat, interdisciplinàries i d'interacció.

**Altres qüestions a considerar**

- Aprofitar l'àrea per potenciar hàbits de salut i higiene.
- Hi ha un buit enorme a nivell de formació dels mestres i és responsabilitat dels que gestionen l'educació i elaboren el marc legal procurar els mitjans formatius i els recursos suficients perquè es puguin elaborar plans generals emmarcats en l'assoliment de les Competències.
- Qualsevol metodologia és vàlida si se sap adaptar a les necessitats de l'entorn i dels alumnes.
- És inviable fer participar a la resta de docents en la planificació anual doncs no es disposa de temps real suficient a tal fi. La realitat és que ni els mateixos paral·lels d'educació física es poden coordinar per manca de temps i personal.



## **CAPÍTOL 8: ESTUDI DE CASOS**

Seguint l'estructura d'estudi de casos múltiples, explicada a l'apartat 6 d'aquesta investigació, en aquest capítol es mostren els resultats de les dades obtingudes dels diferents instruments aplicats en els dos estudis de cas: l'Escola La Vinyala de Sant Vicenç dels Horts i l'Institut Castelldefels de Castelldefels.

Al desenvolupament del treball empíric (entrevistes a experts, observacions i enregistrament de sessions d'Educació Física, grup de discussió en concordança consensuada, i anàlisi documental de programacions) cal afegir l'anàlisi de la informació recollida i la interpretació de les dades (entrevistes, transcripcions de concordança i anàlisi de programacions). Per tant, al marge de la recerca d'informació rellevant, la finalitat primordial d'aquesta fase ha residit en la reducció de les dades obtingudes per mitjà del sistema de categories dissenyat per observar i discutir sobre les tasques enregistrades en vídeo, les entrevistes realitzades i els registres descriptius de les programacions.

Tot això ens ha proporcionat arguments sòlids per poder establir conclusions significatives. Per això els resultats obtinguts han estat contrastats amb els objectius de la investigació i els supòsits teòrics relatius a l'objecte del nostre estudi.

### **8.1. Entrevistes**

L'aplicació de les entrevistes ens ha aportat un volum considerable de dades. Aquestes reflecteixen l'opinió tant dels directius com dels especialistes d'Educació Física: dels elements que tenen en compte des dels centres educatius per contribuir a les competències, com dels procediments que empren amb els alumnes per a la implementació de processos d'ensenyament-aprenentatge que contribueixen al seu assoliment.



### 8.1.1. Perspectiva descriptiva

Els resultats van ser tractats a partir d'una anàlisi de contingut i qualitatiu assistit pel programa informàtic NVIVO-v10.

Les principals accions realitzades per a l'anàlisi de contingut van ser:

- Categorització deductiva i inductiva de temes o tòpics relacionats amb els contextos de centre competencials.
- Categorització dels processos d'implantació del currículum competencial i la programació per competències.
- Categorització dels aspectes metodològics tractats en referència a les competències.
- Selecció i descripció de paraules i fragments de text vinculats a les categories o tòpics identificats en la categorització de les entrevistes. Es van tenir en compte els següents criteris d'anàlisi: freqüència i percentatge d'aparició d'aquestes categories en el text; densitat o percentatge de línies de text codificades en el document analitzat; i rellevància del contingut del text seleccionat.

**Taula 8: Interpretació dels resultats de les entrevistes amb NVIVO-v10**

DIMENSIO	VARIABLE	REFERÈNCIA
CONTEXT	1. Referents institucionals	Els 4 entrevistats fan 7 referències a aquesta variable dedicant un 59,5% del temps a reflexionar sobre la importància de les formacions i del Projecte Educatiu de Centre en el desenvolupament d'actuacions competencials en els centres educatius.
	2. Direcció pedagògica i lideratge	Un 45,66% de les entrevistes, dos entrevistats i 2 referències, es van utilitzar per concretar la rellevància del lideratge pedagògic en els centres educatius.
	3. Organització i funcionament	Un 64,44% i en 6 referències (els 4 entrevistats) es va matisar la importància d'una organització de centre que afavoreixi la coordinació entre docents.
	4. Relacions de la comunitat educativa	El 5,13% de les entrevistes (1 entrevistat i 1 referència) va valorar que la participació de tots els membres de la comunitat és un aspecte important per a l'assoliment competencial.

	5. Gestió del personal	Es reflecteix en un 1,87% i en 1 referència (1 entrevistat) els aspectes vinculats amb la transparència, o el foment de la participació de tot el personal en l'organització i gestió de qüestions pedagògiques.
	6. Recursos materials i funcionals d'aula	A les entrevistes no es contemplen com a rellevants els recursos materials i funcionals a l'aula.
<b>CURRÍCULUM</b>	7. Referents normatius	Es destina un 7,93% de la conversa, en 2 referents i 2 entrevistats, a reflectir la importància de contemplar les normatives en les programacions de centre.
	8. Estructura organitzativa per a la programació	No es destaca com a rellevant el fet de compartir en cicles els diferents aspectes abans de programar.
	9. Estructura de Programació Anual	Es fan 2 referències per part d'una persona amb un total de 12,80% de la conversa en la qual es destaca la importància de seguir els apartats marcats per la normativa a l'hora de programar.
	10. Característiques de la programació	3 referències (2 entrevistats) que sumen un 24,77% del temps que s'utilitza per parlar sobre la rellevància d'incorporar uns elements en concret per assolir programacions competencials.
	11. Plantejament de l'avaluació	Dos persones amb 2 referents utilitzen el 7,28% dels temps a parlar de l'avaluació i com ha de ser per contribuir a l'assoliment de les competències.
<b>METODOLOGIA</b>	12. Característiques de les propostes	Es fan 4 referències per part de 3 entrevistats (25,12%) per destacar com han de ser les propostes motrius per ser competencials.
	13. Organització social de l'aula	Els dos especialistes d'Educació Física en 2 referències i un 8,69% del temps reflecteixen la rellevància d'oferir variabilitat d'agrupaments durant les sessions.
	14. Informacions, retroaccions i feedbacks	No es destaca com a rellevant el fet de realitzar retroaccions o feedbacks continus amb l'alumnat.
	15. Clima que genera el professor	Una de les persones entrevistades fa 1 referència (3,26%) a destacar la importància d'un ambient de respecte i confiança.

	16. Estratègies metodològiques	Es realitzen 4 referències i s'utilitza un total del 44,63% del temps per destacar la importància d'implementar determinades estratègies metodològiques per assolir les competències.
	17. Gestió de conflictes	En cap de les entrevistes es destaca com s'han de gestionar els conflictes o que sigui un aspecte rellevant a l'hora de contribuir a les competències.
	18. Avaluació	Els dos especialistes d'Educació Física en 3 referències (4,64%) destaquen les característiques de l'avaluació competencial.

### 8.1.2. Perspectiva interpretativa

Quant a l'anàlisi qualitativa, s'ha realitzat una selecció de fragments de text que ens ha permès una contrastació i confirmació del contingut de les entrevistes amb teories existents o experiències similars, i s'han elaborat supòsits o principis teòrics, a partir de la selecció i interpretació de fragments de text estretament vinculats amb els aspectes competencials tractats i en funció de les dimensions.

Hem procedit a l'anàlisi de les transcripcions i hem cercat coincidències i discrepàncies entre elles, relacionant-les amb les 18 variables de l'estudi.

De la interpretació de les idees exposades per les directives dels centres educatius sintetitzem el següent:

**Factors contextuals:** Aquesta categoria va ser la més recurrent. En concret, es van constatar 17 referències d'un total de 40 que van suposar una freqüència del 42,5% del total de les dimensions després de l'anàlisi de contingut.

En referència als referents institucionals es pot determinar que les formacions i el Projecte Educatiu són decisius per contribuir a les competències des de tots els àmbits.

El seu contingut permet deduir que els centres estudiats creuen que les formacions i el Projecte Educatiu de Centre són factors absolutament rellevants en el desenvolupament d'actuacions competencials en els centres educatius.

Si està definit en el Projecte Educatiu de Centre, vol dir que tots anem a una. I si tots anem a una és més fàcil per l'alumne. No està malament que vegin diferents maneres de treballar, però llavors entendran que tots anem a la una i tots volem el millor per a ells. (Centre C\_PEF-2\_C3).

S'aprecia la rellevància que es dóna als projectes educatius. Es percep que la disposició, el coneixement i la implementació del Projecte Educatiu és un aspecte cabdal per a la contribució a les competències.

Des de l'equip directiu sempre vetllem per a que la consistència que tenim no es perdi i, alhora, guanyar-ne més. Els projectes no es consoliden amb un curs o dos, es necessita temps. El treball per competències encara provoca inseguretats als mestres, i la incoherència l'hora d'avaluar per àrees no ajuda massa. El Departament proposa un currículum competencial, però tenim àrees, i hem de posar notes, i les àrees no coincideixen amb les competències i això complica una mica la feina (Centre C\_ED-2\_C2).

En referència a la implicació de l'equip directiu en el desenvolupament de les competències al centre, les persones entrevistades creuen que la implicació ha de ser total, amb un gran lideratge pedagògic per aconseguir que s'estengui entre tot l'equip docent: explicar les competències i la normativa. Els equips directius han de fomentar iniciatives innovadores vinculades a les competències per tal que es facin extensives a totes les matèries i aules.

Concretament en el Projecte Educatiu de centre, creuen que les competències han d'aparèixer, sobre tot a nivell d'estratègies metodològiques i de les línies pedagògiques generals de l'escola.

La màxima implicació, actualment la direcció del centre ha de ser i tenir un lideratge pedagògic (Centre LV\_ED-1\_C1).

El grau d'implicació o el grau de coherència entre el que es diu i el que s'acaba fent, per part de l'equip docent, no és el més òptim. Totes dues directives creuen que es necessita temps i molta formació del professorat, sobre tot en metodologies competencials. El treball per competències encara provoca inseguretats als mestres, i existeix incoherència a l'hora d'avaluar per àrees i treballar per competències.

La formació del professorat és cabdal per treballar a les aules de forma competencial i implementar metodologies que provoquin un canvi de paradigma educatiu.

Crec que falta molta formació al professorat, a l'equip docent, perquè hi ha molta gent que fa molt de temps que no fan cursos, que no fan cursos de metodologia, que no fan cursos de competències, que no fan cursos de relació i que s'han quedat molt endarrerits i les coses han canviat en molts pocs anys, molt. I els hi parles de coses que no saben ni de què els estàs parlant i això es veu molt. Es veu en la programació que m'entreguen. Eihhh! aquesta programació és de fer mil anys (Centre C\_ED-2\_C3).

En referència a la necessitat que les competències estiguin concretades en el Projecte de Centre, tots dos professors creuen que és quelcom imprescindible, sobre tot, en la qüestió de línia pedagògica (metodologies).

Sobretot estem avançant a nivell d'estratègies metodològiques, les línies pedagògiques generals de l'escola evolucionen cap aquí. Això significa que, poc a poc, les activitats són cada vegada més competencials, els projectes que es trien també i, fins i tot, l'avaluació (Centre LV\_PEF-1\_C1).

L'existència d'espais temporals de coordinació entre docents és molt necessària, però la coordinació només és possible quan hi ha la voluntat docent de treballar interdisciplinàriament. L'estructura organitzativa ha d'existir per tal de poder estendre el treball competencial a tota la institució i a totes les àrees.

És necessari tenir presents les característiques de l'entorn social, cultural i sociolingüístic de l'alumnat per programar competencialment, però tots dos docents creuen que s'ha de treballar competencialment amb tot l'alumnat i en tot els contextos, encara que adequant-se al context.

S'ha de tenir en compte tant l'entorn social com el cultural com el sociolingüístic. En aquest cas, la majoria de l'alumnat és castellanoparlant i llavors per a tirar endavant aquest treball competencial hem d'activar els recursos humans i els recursos econòmics que tenim al nostre voltant (Centre C\_PEF-2\_C3).

**Factors curriculars:** En aquesta categoria es van constatar 9 referències d'un total de 40 que van suposar una freqüència del 22,5% del total de les dimensions.

Els docents entrevistats creuen que les programacions anuals, per ser més competencials, han d'estar basades en els referents curriculars normatius, si bé coincideixen en la consideració que el currículum actual no sigui del tot competencial.

Crec que al cent per cent no és competencial, la veritat és que no, però hem de tenir aquest referent (Centre LV\_PEF-1\_CU7).

Els entrevistats incideixen en la rellevància de fer la programació focalitzada en alguna competència o en algun nivell en particular, sense llibres de text i creant activitats el més properes possible a la vida quotidiana de l'alumnat.

A nivell curricular penso que és molt important saber quin és el currículum, no cal estudiar-se'ls, però sí saber les línies generals, per això està, i a partir d'aquí saber on has d'anar a buscar. I després és molt important, per treballar competencialment, poca gent ho fa, però el llibre no el necessitem, perquè jo vull fer les meves activitats i, per tant, l'elaboració del propi material. Per tant, penso que això és molt important per a poder treballar de forma competencial. Saber que vols i utilitzar aquelles activitats que tu vols fer perquè d'aquesta única manera és com tu ho faràs (Centre C\_PEF-2\_C10).

**Factors metodològics:** En aquesta categoria es van fer 14 referències que van suposar una freqüència del 35% del total de les dimensions.

En tots dos centres destaquen, de forma categòrica, que el que falta és formació del professorat, però no qualsevol tipus de formació sinó una formació en metodologies competencials. Tots els entrevistats creuen que és imprescindible que les pràctiques competencials incorporin una gestió d'aula basada en metodologies actives. Però destaquen la necessitat de conèixer-les per poder implementar-les amb garanties d'èxit. Es posa l'exemple de l'aprenentatge cooperatiu o la inversió de les classes.

Creuen que les activitats han de comportar diferents i variades formes d'agrupar l'alumnat, per ser competencials, i fins i tot de distribució d'espais a l'hora de treballar amb la finalitat que es motivin per aprendre i participar, i evitar la monotonia.

Una metodologia competencial requereix una línia pedagògica competencial en el centre educatiu, en tots els nivells i en totes les matèries; metodologies innovadores, com l'aprenentatge cooperatiu i el flipped classroom en totes les aules, nivells i matèries; professorat competencial, però receptiu alhora. Ens hem de posar tots en aquest carro; instruments per avaluar competencialment i formativament. És una cosa que no tenim i no en sabem fer-ho. És una de les coses important que jo crec que hauria de sortir des del Departament, d'investigadors...; programacions competencials i que estiguin a l'abast nostre, dels profes i que les puguem tenir; llibres, articles... referents a tot això que ens passa dins les aules i les escoles; mentors que dominin tot el tema competencial. Jo sé que hi ha gent que està investigant i que estan posats en això, però no ens arriba. Cal que ens arribi a nosaltres als centres; i una cosa que m'agradaria molt seria l'intercanvi de professorat d'altres escoles. Comencem pel Baix Llobregat, després a nivell de Catalunya, després de fora. Parlo d'intercanvi no d'anar-se'n a l'estranger a treballar, això no. Mira, aquesta setmana vaig a aquest lloc a veure com es treballa en aquesta escola. I després que vinguin ells. És una cosa que revertirà al teu centre. Això seria important que ho deixessin fer (Centre LV\_PEF-1\_M12).

En referència a l'atmosfera i el clima, ha de ser, per a que sigui competencial, un clima de confiança i de respecte, entre els alumnes, el professorat i els altres membres de la comunitat.

L'atmosfera i el clima, tant a l'aula com al pati com al gimnàs, ha d'estar creat entre els alumnes i el professorat. Particularment a mi m'agrada treballar amb dos valors que porto treballant des de fa anys i que són el respecte i la confiança. llavors aquests nens hi ha respecte i confiança cap a tot: cap a l'entorn, cap els companys, cap el mestre, cap el material... i la mestra el mateix i el respecte igual (Centre LV\_PEF-1\_M15).

Els entrevistats manifesten que l'avaluació, per ser competencial, ha de ser variada i que l'alumnat sigui conscient dels objectius i dels criteris d'avaluació. Ha de ser una avaluació veritablement formativa, sense controls i sense estrès.

A veure, evitaria tots els controls. Anem a fer una avaluació veritablement formativa. És un tipus d'avaluació i anem a fer-la, sense controls, sense estrès, aquestes pobres criatures... estan tot el dia nerviosos. Doncs evitar això... Torno a dir, que ells puguin fer les sessions, per què no? Buscar una autoavaluació, una avaluació entre ells, recíproca, que se la puguin fer entre ells. Una miqueta aniria per aquí. Després més a nivell també competencial, valorar també el seu esforç. Aquesta persona és un gran atleta, és un fenomen, val sí, però s'esforça cada vegada que ve a fer educació física? Porta la seva roba? Què tal la higiene? Es dutxa? Es comporta al vestuari? Tot això, és molt important! (Centre LV\_PEF-1\_C11).



De la interpretació de les dades aportades pels entrevistats extraiem el següent:

**Taula 9: Resultats de les entrevistes des de la perspectiva interpretativa**

<b>RESULTATS ENTREVISTES</b>
<p><b><i>Factors contextuais</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Un equip directiu i un equip docent que estigui predisposat a col·laborar entre ells.</li> <li>➤ Unes instal·lacions que afavoreixin treballar de diferents maneres.</li> <li>➤ El número d'alumnes: menor ràtio.</li> <li>➤ Adequar les activitats a totes les cultures: escola inclusiva.</li> <li>➤ Poder utilitzar tots els espais i racons del centre educatiu.</li> <li>➤ Poder utilitzar espais propers al centre.</li> <li>➤ Fer sortides per la població.</li> <li>➤ Material innovador i actual.</li> <li>➤ I introduir material tecnològic.</li> </ul> <p><b><i>Factors curriculars</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Saber que vols i utilitzar aquelles activitats que tu vols fer. Sense llibres de text.</li> <li>➤ Formació del professorat.</li> <li>➤ Programacions competencials: no copiades de les editorials perquè aquesta no és la teva programació, s'ha de fer de la teva aula i del teu centre, això és bàsic.</li> <li>➤ Hi hauria d'haver un canvi: una Llei que no canviï cada dos per tres.</li> <li>➤ Anar a la recerca d'una millora de la qualitat educativa a nivell de tot, de totes les matèries.</li> <li>➤ Implicar tota la comunitat educativa.</li> <li>➤ Més hores d'Educació Física.</li> <li>➤ Activitats de tot tipus, més d'avaluació formativa, més d'aula, activitats competencials que s'emportin a casa,...</li> <li>➤ Els equips directius implicats en competències i que s'ho creguin i ho dominin.</li> <li>➤ Avaluacions obertes.</li> </ul>

- Creació de documents, llibres, articles competencials... per saber que passa a l'aula i per poder transmetre als nous docents de grau que s'està fent ara a les aules.

### ***Factors metodològics***

- Fer moltes estratègies a l'alumnat, que siguin conscients que per arribar a un lloc no hi ha un únic camí, que es poden fer molts camins...
- Línia pedagògica competencial en el centre educatiu, en tots els nivells i en totes les matèries.
- Metodologies innovadores, com l'aprenentatge cooperatiu i el flipped classroom en totes les aules, nivells i matèries.
- Professorat competencial, però receptiu alhora. Ens hem de posar tots en aquest carro.
- Instruments per avaluar competencialment i formativament. És una cosa que no tenim i no en sabem fer-ho. És una de les coses importants que hauria de sortir des del Departament, d'investigadors...
- Programacions competencials i que estiguin a l'abast dels profes.
- Llibres, articles... referents a tot això que ens passa dins les aules i les escoles.
- Mentors que dominin tot el tema competencial (investigadors universitaris).
- Intercanvi de professorat d'altres escoles. Comencem pel Baix Llobregat, després a nivell de Catalunya, després de fora.

### ***En general:***

Que sigui l'alumnat el protagonista dels aprenentatges, que tinguin ganes de tornar a venir, no tornar a les repeticions i a les monotonies.

Però és bàsic que el professor tingui ganes i voluntat de fer amb implicació i coresponsabilitat.

## 8.2. Observacions i concordança consensuada

L'obtenció de resultats se supedita a un procés previ de reducció de la informació. La síntesi d'informació realitzada de la transcripció del grup de debat de concordança consensuada ha implicat una classificació dels fets observats i els textos analitzats en funció de les unitats d'informació, i dels comportaments explicitats a partir de la definició dels tres moments determinats amb anterioritat i que van ser avalats per experts.

### 8.2.1. Perspectiva descriptiva

Utilitzant el programa NVIVO-v10, s'ha procedit a la identificació de les paraules i patrons de paraules a través de les dimensions i les variables de la investigació.

**Taula 10: Interpretació de resultats de la concordança consensuada amb NVIVO-v10**

DIMENSIÓ	Metodologia
<b>VARIABLE</b>	<b>Característiques de les propostes</b>
<b>REFERÈNCIA</b>	Durant la concordança consensuada, es dedica un 42,01 de la conversa a parlar de les característiques que tenen les propostes motrius observades.
<b>FREQÜÈNCIA DE PARAULES</b>	La paraula identificada és "competencial" amb 19 registres (0,21%).

DIMENSIÓ	Metodologia
<b>VARIABLE</b>	<b>Organització social</b>
<b>REFERÈNCIA</b>	Aquest apartat té una cobertura del 14,02% de la conversa.
<b>FREQÜÈNCIA DE PARAULES</b>	Les paraules identificades com a més utilitzades han estat "equip" amb 16 registres (0,12%) i "participació" amb 15 registres (0,11%).

<b>DIMENSIÓ</b>	<b>Metodologia</b>
<b>VARIABLE</b>	<b>Retroaccions-feedback del docent</b>
<b>REFERÈNCIA</b>	Durant la conversa es va dedicar un 8,75% a tractar temàtiques relacionades amb les informacions que oferia el/la docent a l'alumnat.
<b>FREQÜÈNCIA DE PARAULES</b>	Les paraules identificades com a més utilitzades han estat "docent/mestra" amb 23 registres (0,17%) i "alumnes" amb 25 registres (0,18%).

<b>DIMENSIÓ</b>	<b>Metodologia</b>
<b>VARIABLE</b>	<b>Clima d'aula</b>
<b>REFERÈNCIA</b>	No es constata una conversa explícita dedicada a aquesta qüestió.
<b>FREQÜÈNCIA DE PARAULES</b>	No s'identifica l'ús de paraules vinculades amb aquesta variable.

<b>DIMENSIÓ</b>	<b>Metodologia</b>
<b>VARIABLE</b>	<b>Estratègies metodològiques</b>
<b>REFERÈNCIA</b>	Un 11,90% de la conversa es destina a parlar d'aspectes relacionats amb les estratègies metodològiques utilitzades durant les sessions observades.
<b>FREQÜÈNCIA DE PARAULES</b>	La paraula identificada és "projecte" amb 22 registres (0,16%).

<b>DIMENSIÓ</b>	<b>Metodologia</b>
<b>VARIABLE</b>	<b>Gestió de conflictes</b>
<b>REFERÈNCIA</b>	No es constata una conversa explícita dedicada a aquesta qüestió.
<b>FREQÜÈNCIA DE PARAULES</b>	No s'identifica l'ús de paraules vinculades amb aquesta variable.

DIMENSIÓ	Metodologia
VARIABLE	Avaluació
REFERÈNCIA	Un 6,50% de la conversa al voltant de l'observació realitzada en concordança consensuada es va desenvolupar en referència a l'avaluació.
FREQÜÈNCIA DE PARAULES	La paraula identificada és "objectius" amb 18 registres (0,13%).

### 8.2.2. Perspectiva interpretativa

El professorat que ha participat en el debat en concordança consensuada estableix que de l'observació realitzada i, seguint els indicadors acordats prèviament, els dos docents observats donen per fet que tots els alumnes entenen les consignes per igual. Els experts que participen de la discussió creuen que caldria cercar una estratègia perquè els docents es cerciorin que tots entenen la demanda. No s'han compartit els objectius ni les intencions educatives i no se sap si han quedat clares per a tots els alumnes. Caldria, en iniciar la sessió, compartir amb l'alumnat el que s'ha treballat a la sessió anterior i compartir els objectius que es pretenen assolir en la sessió que es durà a terme. Cal assegurar que els nens i nenes amb més dificultats també comprenen la proposta motriu.

El que passa és que dóna per fet que farem això, no sé que no sé quant... i ara farem això per grups... ho dóna massa per fet... pot ser les ordres, la mestra les té molt interioritzades totes aquestes pautes i les dóna per fet. I pot ser, és alumnat de 6è, i el que passa és que a mi m'agradaria saber què interpreta cada alumne perquè nosaltres donem per fet que la nostra ordre o la nostra consigna és molt clara i arribarà a tothom igual però cap alumne ha tingut cap dubte i també hi ha alumnes que no pregunten i... pot ser és que la dinàmica la tenen molt clara o pot ser hi ha alumnat que no s'atreveix a dir... però com farem? Pots tornar a repetir? O sigui, des de fora, a mi em sorgeix aquest dubte. Tothom ho té clar? Han fet servir aquesta metodologia altres vegades? O és que l'alumnat realment no s'atreveix a dir o a aixecar la mà i dir no ho tinc clar (PEF-A\_I1).

Jo amb el poc que he vist de vídeo, tot i que no he sentit bé la consigna, essent una escola que treballa competencialment, jo m'he fixat que tothom ja sap on va el grup, i pot ser a cicle superior tothom ja sap la consigna i tots s'han distribuït. Suposo que ara seguirem veient i m'ha donat la sensació que tots saben on anar (PEF-D\_I1).

Els experts estableixen que en les activitats observades es fomenta l'autonomia, essent els alumnes els que s'autoregulen els aprenentatges. També es fomenta la interacció entre iguals. Tots estan participant i cadascú té un rol. En general, tots participen i tots interactuen quan s'implementa l'aprenentatge cooperatiu. Els professors, en les propostes observades, tenen el paper de dinamitzadors de les sessions. Existeix interacció entre tots i cadascú desenvolupa una tasca. Tots estan en actiu, però no existeix interdependència positiva perquè no hi ha un objectiu comú per a tots, sinó que són objectius individuals. Caldria plantejar un objectiu grupal per fomentar la interdependència positiva. Cal aportar objectius grupals i que siguin compartits per tothom. Es constata la importància i la rellevància de compartir, en la part inicial, i molt clarament el que es pretén i el que es vol aconseguir. No hi ha cap variable o alternativa pels nens que presenten alguna dificultat. Cal personalitzar els processos d'aprenentatge.

La mestra ha incidit tant en us ha agradat... i els nens estaven ja esgotats. S'ha fet alguna demostració abans? No ha calgut perquè els nens ja estaven molt treballats, però per a mi és competencial a mitges perquè, ja que aquesta alumnes tenen la teoria i la saben molt bé, a mi m'hagués agradat veure una sessió amb aquests nens que han entès també aquesta teoria, doncs vinga poseu-la en pràctica. En referència a situacions de la vida quotidiana, si els nens tenen la teoria tan clara, proposar-los que l'apliquin a casos i situacions de la vida quotidiana (PEF-A\_I1).

En la discussió s'exposa que hi ha hagut feedback entre els docents i l'alumnat en el qual s'ha parlat de tot i s'ha fet una reflexió posterior de com ha anat la sessió i una avaluació conjunta.

En totes dues reproduccions, els nens s'han autoavaluat i coavaluat i tenien molt clars els objectius a assolir, però ha calgut compartir amb ells les dificultats amb les quals s'han trobat. No s'ha vist clar que en l'avaluació l'alumnat participi activament i una avaluació competencial implica que els criteris d'avaluació surtin dels nens i nenes i no se'ls hi donin.

Com a criteris d'avaluació tampoc es veuen perquè els nens tenen el dossier amb el repte i quins és el repte que s'ha assolit. Ells fan les graelles i després sí que es veu com cada alumne fa l'avaluació, fa les pròpies puntuacions, 32:44 com la mestra després fa activitats de reflexió sobre aquell aspecte, si li ha agradat o no li ha agradat, però compartir els criteris d'avaluació pel que hem vist no s'ha vist. Què és el que avaluem en aquesta activitat? Què és el que avaluaré jo de cada cosa? Pel que hem vist no s'ha fet (PEF-R\_D2)

El que hem vist és una eina molt útil per avaluar-se els nanos, en sé conscients de totes les premisses, de tots els criteris que se'ls hi demanen a ells. És més fàcil primer visualitzar-ho i criticar l'altre, per veure que és el que falla l'altre, i quan després surten ells a fer-ho són conscients del que han criticat i observat dels altres. Però a mesura que aquesta eina, aquest instrument d'avaluació es va repetint, si aquest profe d'educació física ho fa de forma continuada, a la llarga va quedant en els nanos i el que es fixen en els altres, ho interioritzen i ho apliquen. Jo puc parlar per experiència pròpia (PEF-A\_D2)

**Taula 11: Resultats del grup de discussió en concordança consensuada des de la perspectiva interpretativa**

<b>INTERPRETACIÓ DADES CONCORDANÇA CONSENSUADA</b>
<p><b><i>Mancances per ser més competencial</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que els alumnes haguessin intervingut més en la sessió fent propostes motrius i de resolució dels reptes.</li> <li>- Cal possibilitar que els alumnes posin en pràctica la teoria. Proposar-los que l'apliquin a casos i situacions de la vida quotidiana.</li> <li>- Pot ser si les activitats vincuessin amb diferents matèries serien, a la vegada, més properes a la vida quotidiana i, per tant, més competencials. "Crec que es podria fer alguna cosa més interdisciplinària buscant algun paral·lelisme amb una altra matèria i mirar de conduir les activitats per un altre cantó".</li> <li>- Cal vincular els continguts del currículum que els toca per edat a les propostes motrius, no qualsevol contingut perquè sí. "Pot ser caldria haver buscat què és el que s'està treballant a 6è de continguts matemàtics".</li> <li>- Cal tenir en compte els diferents nivells de dificultat "separar una mica per dificultat o per nivells crec que seria molt important" o "depèn com s'han establert les variants" o "donant un ventall més ampli de possibilitats perquè puguin arribar tots els nanos per igual per contemplar els diferents nivells".</li> </ul>
<p><b><i>Suggerències: l'ideal d'una classe d'educació física per tal que sigui competencial</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposar reptes propers que surtin o bé dels alumnes o bé de la mestra però compartits i propers, amb diferents materials.</li> <li>- Que pugui participar tothom.</li> <li>- Que l'alumnat sigui plenament conscient del que està fent perquè si la fan ells són més conscients del que volen aconseguir amb això.</li> </ul>



- Que participin ells en la realització del joc.
- Deixar temps per a què, si els surt malament, puguin reconduir-ho i als que no els surti que els surti molt bé.
- El mestre hauria de ser el guia, capaç d'aconseguir la motivació, la participació i interacció, i transmetre el gust per aprendre i el gust per participar, tenir en compte la inclusió.
- Fer propostes a través de les quals de la pràctica s'extregui la teoria, i no al revés.
- El mestre ha de saber redirigir la reflexió final per escoltar-hi i que el nen mateix extregui les conclusions del treball desenvolupat i dels aprenentatges realitzats.
- Fer propostes motrius on els alumnes arribin els mateixos a les conclusions.
- Fer propostes per compartir entre iguals perquè siguin els propis alumnes els que donen als altres aquelles eines que els manquen.

### 8.3. Anàlisi documental de programacions

La finalitat de l'anàlisi documental de les programacions que hem dut a terme ens ha permès extreure informació molt rellevant, especialment en referència a la dimensió de currículum objecte del nostre estudi. S'ha utilitzat únicament la perspectiva interpretativa ja que els documents són molt llargs (**s'annexen en Cd les programacions**) i no permetien realitzar una anàlisi descriptiva rellevant per aquest estudi.

Els resultats de l'anàlisi de les dues programacions, després d'haver cercat les concordances i discrepàncies són les següents:

**Taula 12: Resultats de l'anàlisi documental de les programacions**

<b>• Aspectes generals</b>
Les dues programacions es basen en els referents normatius actuals i publicats recentment. En el cas de la Programació de Primària es basa en el Decret 119/2015 i en el cas de la Programació de Secundària en el Decret 187/2015.
L'estructura organitzativa de les dues programacions no aporta evidències constatables de treball coordinat amb la resta de cicles o departaments del centre, si bé en totes dues sessions es planifiquen unitats didàctiques transdisciplinàries.
L'estructura d'ambdues programacions anuals mostra haver contemplat tots els aspectes que estableix el currículum: context, objectius, continguts, metodologia, criteris i instruments d'avaluació, competències, unitats didàctiques...
Es poden extreure que les característiques de les dues programacions i que presenten en comú són: contextualització, properes a la vida quotidiana de l'alumnat, amb diversitat de propostes i amb intent de transdisciplinarietat.
Es realitza un plantejament de l'avaluació de tipus formativa, si bé en algunes unitats didàctiques hi ha un intent d'avaluació formadora en la qual l'alumnat participa de la realització dels criteris d'avaluació.
<b>• En relació amb les activitats plantejades</b>
Les dues programacions responen a una seqüència didàctica lògica en les quals (exploració d'idees prèvies- Introducció de nous continguts- Estructuració dels coneixements- Aplicació a la resolució de problemes).
Les situacions d'aprenentatge es plantegen com a reptes o problemes a resoldre i propers a les necessitats i interessos de l'alumnat.
La majoria dels continguts plantejats es relacionen amb fets reals o problemes de la vida quotidiana, però hi ha un percentatge en el qual no queda constatat.
Les activitats, majoritàriament, estan plantejades per a que l'alumnat apliqui coneixements adquirits i/o fer nous aprenentatges.

<p>En ambdues programacions es potencia la relació de coneixements de diferents àrees o matèries, si bé s'observa un major nombre de propostes en la programació d'Educació Primària que en la de Secundària.</p>
<p>Es preveuen tasques que comporten l'ús d'habilitats cognitives de complexitat variada per atendre la diversitat existent a les aules.</p>
<p>Les activitats surten dels objectius plantejats amb una tècnica acurada utilitzada en el disseny d'ambdues programacions.</p>
<p><b>• En relació amb l'ús de recursos i materials</b></p>
<p>En les dues programacions s'utilitzen recursos i materials diversos.</p>
<p>El plantejament de les propostes s'ha realitzat amb la finalitat d'estimular la curiositat i la creativitat en l'alumnat, amb propostes obertes i amb diferents solucions.</p>
<p>S'ha intentat connectar els recursos amb els interessos de l'alumnat.</p>
<p><b>• En relació amb l'organització social de l'aula</b></p>
<p>S'ofereixen diversitat d'organitzacions de l'alumnat amb la intenció de fomentar la seva autonomia.</p>
<p>En cap de les dues programacions es pot constatar que els docents utilitzin més les preguntes que les explicacions a l'hora d'implementar les programacions.</p>
<p>La diversitat d'agrupaments que es planteja fa concloure que es complementa el treball individual amb el col·lectiu de forma adequada.</p>
<p><b>• En relació amb l'atenció a la diversitat</b></p>
<p>Les propostes motrius i el plantejament que se'n fa de les mateixes permeten afirmar que estan plantejades amb la intenció de respectar els diferents ritmes de treball de l'alumnat.</p>
<p>Es preveuen activitats multinivell i adaptacions metodològiques.</p>

- **En relació amb l'avaluació**

Només en alguna de les unitats didàctiques es visualitza la intenció de compartir amb l'alumnat els criteris d'avaluació.

Tampoc es pot afirmar si es comuniquen als alumnes els criteris de qualificació en tots els casos (és a dir, d'on surten les notes i el tipus i nombre d'activitats d'avaluació que hi haurà) i de forma sistemàtica en el temps.

En les dues programacions es preveuen espais i temps amb estratègies per ajudar l'alumnat a identificar el que ha après i per comprendre les seves dificultats, la majoria contemplades en acabar les unitats didàctiques i cadascuna de les sessions (moments finals de tornada a la calma).

Es preveuen espais per a la co-avaluació o la posada en comú dels aprenentatges entre els alumnes en algunes de les unitats didàctiques, però no es pot afirmar que en totes elles ni que sigui una tendència de les programacions.

En finalitzar les unitats es fan servir dinàmiques o instruments perquè els alumnes verbalitzin què han après, identifiquin en què han de millorar i es faciliten eines i recursos per aconseguir-ho. En totes dues programacions i de forma sistemàtica.



## **CAPÍTOL 9: TRIANGULACIÓ I DISCUSSIÓ**

Per poder obtenir resultats acotats a la investigació, hem utilitzat la triangulació de dades amb la finalitat de contrastar la informació recollida a partir de diferents instruments.

Aquesta estratègia d'investigació ens ha permès contrastar els resultats, analitzant coincidències i diferències, i així disposar de tota la informació per poder arribar a les conclusions.

Mitjançant la triangulació de les dades obtingudes a cada instrument hem disposat d'una interpretació més completa i comprensiva de l'objecte d'estudi.

Així mateix, hem contrastat la informació obtinguda en els diferents instruments utilitzats: qüestionari, entrevistes, concordança consensuada i anàlisi documental de programacions.

Un cop finalitzada la comparació entre els instruments s'ha reflexionat sobre els resultats obtinguts a través de treballs publicats per diferents pedagogs, cercant així, la resposta a la qüestió de la investigació: quins són els factors contextuais, curriculars i metodològics més adequats per contribuir a les competències en l'Educació Física a l'ensenyament obligatori.

Aquest capítol es presenta amb els resultats de la triangulació dels resultats obtinguts dels diferents instruments i la discussió en funció de les tres dimensions de l'estudi.

### **9.1. Triangulació**

#### **9.1.1. Concordances**

Un cop analitzades les dades obtingudes mitjançant les diferents tècniques i instruments emprats en la nostra investigació de forma independent, durant el desenvolupament d'aquest apartat oferim les concordances assolides mitjançant la triangulació de dades obtingudes:

### ***Dimensió de context***

En referència a la necessitat que les competències estiguin concretades en **el Projecte de Centre**, els resultats avalen que és quelcom imprescindible per poder implementar una línia pedagògica competencial.

Els resultats assolits posen de manifest que **la formació del professorat** és cabdal per treballar a les aules de forma competencial i implementar metodologies que provoquin un canvi de paradigma educatiu en els centres.

El **lideratge pedagògic** per part de l'equip directiu és un aspecte necessari per poder contribuir a les competències. Els equips directius han de potenciar la generació de propostes innovadores vinculades a les competències.

És important que els equips directius prevegin una estructura organitzativa (espai i temps) que afavoreixi la **coordinació entre docents**. El lideratge distribuït és un recurs potenciador del treball en equip.

És necessari tenir presents les característiques de **l'entorn social, cultural i sociolingüístic** de l'alumnat per contribuir a l'assoliment de les competències.

Els docents creuen que, per aconseguir alumnat competent, s'ha de generar un context a l'aula en el qual l'alumnat pugui **prendre decisions** respecte les propostes motrius plantejades.

### ***Dimensió de currículum***

És necessari que les programacions es basin en la **normativa vigent**, aspecte que requereix disposar d'un coneixement del currículum actual.

Les programacions s'han de dissenyar incorporant tots els **apartats que estableix el currículum** i, en especial, les competències.

**Les Unitats Didàctiques** han de contemplar activitats diversificades, diferents formes d'organitzar l'aula i l'ús diversificat de recursos materials.

Les programacions s'han **d'adequar als Projectes Educatius de Centre**.

Les programacions per ser competencials han de ser **transdisciplinàries, contextualitzades i amb propostes diversificades** i properes a la vida quotidiana de l'alumnat.

**L'avaluació competencial** ha de ser formativa i/o formadora.

### ***Dimensió de metodologia***

Les propostes motrius per contribuir a les competències han de ser **contextualitzades, funcionals, transdisciplinàries, cooperatives i amb diferents nivells de complexitat**.

**La diversitat en l'agrupament de l'alumnat i en els espais** afavoreix processos competencials.

**L'atmosfera de confiança i respecte** és un aspecte cabdal pels processos d'aprenentatge de l'alumnat, especialment **l'actitud receptiva del docent** és una peça fonamental.

Per contribuir a l'assoliment de les competències des de l'Educació Física, s'han d'utilitzar **metodologies actives**. Es destaca especialment l'aprenentatge cooperatiu.

És fonamental compartir i fer partícip a l'alumnat del **procés avaluador**: l'autoavaluació i la coavaluació són molt recomanables per contribuir a un alumnat competent.

Els docents han de saber redirigir **la reflexió final** per escoltar-hi i que sigui l'alumnat el que extregui les conclusions del treball desenvolupat i dels aprenentatges realitzats.



### 9.1.2. Discordances

En referència als aspectes que no coincideixen, després de triangular tots els resultats, són:

#### *Dimensió de context*

No existeix unanimitat en la insatisfacció manifesta, en alguns casos, en referència a la **formació de competències** que es realitza en els centres educatius.

No hi ha coincidència en que si es disposa o no **d'autonomia als centres** per implementar propostes competencials a les sessions d'activitat motriu, ja que depèn de cada centre.

Els professors d'educació Física majoritàriament creuen que no se li dóna suficient **importància a l'Educació Física** en els centres educatius, si bé els directius manifesten que és una de les àrees de major rellevància pel desenvolupament integral de l'alumnat.

La **coordinació de docents entre etapes educatives** no és un factor imprescindible per treballar les competències als centres educatius.

En referència a **les relacions de la comunitat educativa** no es creu que sigui necessària la participació d'altres membres de la comunitat (famílies, agents externs...).

**La participació activa del professorat i l'existència d'èxits compartits** no és un factor imprescindible per contribuir de forma òptima a les competències, ja que la coordinació entre docents només és possible quan hi ha la voluntat de treballar interdisciplinàriament.

No hi ha unanimitat en pensar que el fet de disposar d'una gran **diversitat de recursos materials** sigui un dels factors contextuais que repercuteix en l'assoliment competencial.

No es considera un factor important la baixada de **ràtio d'alumnat** a les aules.

**L'ús de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació** no sempre és valorat com un aspecte imprescindible per a l'assoliment de les competències des de l'àrea d'educació Física.

### ***Dimensió de currículum***

Els resultats no coincideixen en la consideració que el **currículum actual** sigui del tot competencial.

No es creu que sigui un factor clau per dissenyar programacions competencials la necessària **coordinació entre els membres del cicle o de diferents departaments**.

### ***Dimensió de metodologia***

No es considera com a molt rellevant que les propostes motrius per contribuir a les competències en Educació Física siguin **manipulatives** o que impliquin **reflexibilitat i crítica**.

**La bona gestió dels conflictes** no es considera un factor dels més importants en la contribució a l'assoliment de les competències des de l'educació Física.

## **9.2. Discussió**

### **9.2.1. Factors contextuais**

Es pot constatar que el desenvolupament de les competències no es pot assolir només mitjançant un canvi en la intervenció de l'especialista d'Educació Física, sinó que precisa d'una nova forma d'organització dels centres educatius més flexible que afavoreixi el treball coordinat de les diferents matèries i la participació de tots els membres de la comunitat educativa.

La implementació del model per competències precisa d'una organització, de temps i espais als centres educatius, més flexible que afavoreixi, fonamentalment, el desenvolupament de projectes entre diferents àrees, la diversitat d'agrupaments i tasques de l'alumnat i l'aplicació dels aprenentatges a diferents entorns que s'assemblin a la realitat.

Els casos estudiats ens mostren la dificultat d'aplicació pràctica del model competencial a la realitat escolar, ja que es confronta directament amb una organització del currículum per matèries i una cultura organitzacional basada en el desenvolupament de programes i projectes per àrees o departaments. Així mateix, la coordinació de docents de diferents matèries per implementar projectes educatius conjunts, suposa un treball important que se suma a la càrrega lectiva dels mateixos. No obstant, tal i com estableixen Perrenoud & Lorca (2008), cal reflectir la bondat d'aquesta proposta en quant a la consolidació d'aprenentatges útils i transferibles a diferents contextos vitals.

Queda de manifest la necessitat que les competències estiguin concretades en el Projecte Educatiu de Centre per poder implementar una línia pedagògica competencial, essent aquest document el que defineix com funciona cada centre educatiu. Inclou els principis rectorals adaptats a la realitat de l'entorn del seu alumnat i d'acord amb les conviccions pedagògiques dels seus docents, explicita les línies d'atenció a la diversitat i els objectius a mitjà termini i desglossa les línies mestres d'organització. Aquest document és la base de les programacions dels professors i de qualsevol actuació singular que es vulgui dur a terme als centres i el que garanteix que els processos d'aprenentatge s'adeqüin a les lleis vigents sobre educació.

Concretant respecte l'àrea d'educació Física, el Projecte Educatiu hauria de disposar d'un tret d'identitat vinculat amb l'adquisició d'estils de vida més saludables, essent un dels aspectes més rellevants de la matèria, però també un dels aspectes per ser competent (Chavarría, 2003; Blázquez & Sebastiani, 2009; González & Lleixà, 2010).

El professorat creu que es requereix molta i millor formació, especialment en l'àmbit de les competències i metodologies que possibilitin la implementació de les mateixes. Queda constatat que en l'actual societat tecnològica, la formació permanent és imprescindible per adaptar-se als continus canvis que s'han anat produint, tant en les formes de vida com en els nous processos de comunicació i en l'adquisició d'informació i coneixement (Chavarría, 2010).

Els resultats obtinguts en aquesta recerca, en concordança amb la literatura pedagògica més potent i rellevant a nivell internacional, i amb les experiències de millora, posen de manifest (Bolívar Botía, 2008) que, si volem millorar el sistema educatiu, cal passar, a les institucions, de la direcció al lideratge pedagògic. Esgotat, per esclerotitzat, el model burocràtic-administratiu de gestió escolar, s'ha d'apostar per un lideratge educatiu o direcció pedagògica, com a factor de primer ordre per incidir en la millora de l'educació a través d'una implementació competencial. A més a més, aquest lideratge ha de ser construït en un projecte conjunt d'acció a cada centre educatiu, de manera distribuïda i compartida entre la comunitat de professionals. Una direcció limitada a tasques de gestió, que no intervé en els processos d'ensenyament-aprenentatge, no pot aconseguir l'objectiu prioritari de les polítiques educatives en el segle XXI: assegurar a tots els estudiants els aprenentatges imprescindibles que els possibilitin, sense risc d'exclusió, la integració i participació activa en la vida pública. Per contribuir, des dels centres educatius, a l'assoliment de les competències, és imprescindible redissenyar els contextos educatius, articular el treball individual del professorat al voltant d'un projecte de millora comunitari, i transformar l'organització de forma que l'escola assegurï bons aprenentatges a tots els estudiants. Els equips directius han de liderar la dinàmica educativa en els centres.

En general, es pot afirmar que un plantejament educatiu competencial necessita d'un líder que compleixi amb certes funcions essencials pel seu bon funcionament.

En coherència amb el que estableixen Huber & Mullis (2007) de l'equip directiu depenen moltes de les accions que guien la construcció d'un ambient propici per a l'ensenyament de les competències, entre les quals destaquen les d'assegurar la qualitat de la plantilla docent, així com proveir oportunitats de desenvolupament professional, promoure els principis i valors que regeixen les interaccions de la comunitat escolar i la resolució de conflictes, garantir la implementació dels principis del Projecte Educatiu de Centre, entre molts altres. A aquest conjunt d'activitats se li denomina comunament, funció directiva. En general, el rendiment dels alumnes és major en aquells centres escolars on aquesta funció s'exerceix amb eficàcia.

Un ensenyament-aprenentatge funcional ha d'estar orientat a les demandes socials, per tant, es pot concloure que és necessari tenir en compte l'entorn social, cultural i sociolingüístic de l'alumnat i, per tant, dels centres educatius per contribuir a les competències.

En aquest sentit, concretament en l'Educació Física s'han de realitzar intervencions que afavoreixin l'adquisició en l'alumnat de valors associats a la pràctica motriu, a la salut, als estils de vida actius, o a la lluita contra el sedentarisme i l'obesitat.

Des d'aquesta perspectiva, resulta fonamental responsabilitzar l'alumnat del seu propi treball i aprenentatge fent-los més autònoms i cultes en l'adquisició d'hàbits i estils de vida saludables, finalitat que implica suscitar el desig d'aprendre i desenvolupar la capacitat d'autoavaluació de l'alumne/a.

En referència al context d'aula, els docents entrevistats reflecteixen la importància d'oferir contextos el més semblants a la vida real per tal que l'alumnat pugui aplicar els aprenentatges i, d'aquesta manera, puguin després transferir les estratègies apreses a situacions de la seva vida quotidiana. Com manifesten González & Cambeiro (2010: p. 77) "aquest aprenentatge per contextos de l'educació Física actual ha d'apropar l'alumnat al coneixement del món que l'envolta i preparar-lo per a la vida activa, creant escenaris i oportunitats per aprendre ara i seguir aprenent al llarg de la vida. El seu propòsit és que l'alumnat aprengui a examinar qüestions significatives i pugui participar en la vida quotidiana de manera flexible, crítica i activa per a la societat".

Aquesta diversificació de contextos permet la pràctica de l'activitat física en situacions més significatives per l'alumnat que les situacions artificials que es creen en les sessions d'Educació Física. En general, es proposen escenaris d'aprenentatge rics i variats que promoguin l'aprenentatge integral dels alumnes (González & Lleixà, 2010).

Tal com estableix Siedentop (2008), i avalat pel que hem resolt en la investigació, s'afavoreix el desenvolupament de les competències quan els docents dissenyen l'ensenyament amb l'objectiu de promocionar en el seu alumnat el desig de descobrir les possibilitats alternatives de resposta motriu davant d'un problema donat, és a dir, animar els nens i nenes a que sentin curiositat pel seu propi cos, per les seves accions, per les formes de dur-se a terme, per les possibles solucions als problemes que nombroses situacions plantegen. Aquesta actuació docent ha d'estar prevista i no ha de ser fruit de la casualitat, sinó que ha d'estar contemplada dins de la planificació curricular en educació física. Els professors no hem d'evitar les preguntes dels alumnes, ni les seves idees poc habituals i sí reconèixer la seva originalitat i interès; també s'afavoreixen les competències acceptant les respostes variades dels alumnes i ajudant-los a comprendre el significat de les mateixes en el seu aprenentatge motriu. Aquesta pràctica suposa oferir un context favorable en què hi hagi temps per pensar i preguntar. Aquest plantejament suposa el desenvolupament de contextos de pràctica en què els alumnes se sentin desitjosos d'actuar, i en els que no hi hagi una distància insalvable entre el conegut i el proposat pels docents, promocionant un pensament crític i creador.

### **9.2.2. Factors curriculars**

Els resultats d'aquesta investigació demostren que les programacions s'han de basar, ineludiblement, en la normativa vigent, aspecte que requereix disposar de coneixement del currículum actual.

La capacitat d'organitzar i animar situacions d'aprenentatge motrius eficaces suposa el domini dels continguts que s'han d'ensenyar en Educació Física i la seva traducció en objectius d'aprenentatge, així com la possibilitat de construir i planificar unitats i seqüències didàctiques innovadores i de caràcter funcional que possibilitin uns coneixements de rellevància social i el seu aprenentatge a través de metodologies innovadores i significatives. Dominar els continguts d'Educació Física per transformar-los correctament en objectius d'aprenentatge implica el coneixement i domini del currículum i els seus diferents elements.

Després d'haver analitzat les dades recollides en aquest estudi, estem en condicions d'afirmar que per prioritzar els continguts i els objectius a treballar, s'han de prendre les competències com a punt de referència.

En els continguts relatius a l'activitat física i salut es poden incorporar preferentment la competència en el coneixement i interacció amb el medi físic, la competència social i ciutadana i la d'autonomia i iniciativa personal.

Les programacions han de contemplar els apartats que estableix el currículum que permetin realitzar una bona gestió de la progressió dels aprenentatges, concebre i controlar les situacions-problema ajustades al nivell i a les possibilitats dels alumnes, establir vincles amb les teories que sustenten les activitats d'aprenentatge i realitzar una avaluació als alumnes en situacions d'aprenentatge d'acord amb un enfocament formatiu competencial.

En termes generals, els resultats d'aquesta recerca ens permeten concloure que, per contribuir a l'assoliment de les competències, és aconsellable dur a terme una planificació flexible. Seguint a Perrenoud (2012) això exigeix en el professor un domini important de les angoixes personals, la capacitat d'instaurar varis règims del saber (situacions-problema i currículum estructurat), l'habilitat constant d'anàlisi relacionada amb objectius anuals i de regular l'elecció de situacions-problema i una gran llibertat respecte els continguts. Saber extreure lo essencial exigeix un treball individual basat en la seva relació personal amb el saber i en la seva comprensió de la realitat.

Les Unitats Didàctiques han de contemplar activitats diversificades, diferents formes d'organitzar l'aula i l'ús diversificat de recursos materials. Les propostes seleccionades han de provocar aprenentatges significatius i han de permetre a l'alumnat l'establiment de relacions entre el que ja sap i el que ha d'aprendre. Tal i com estableixen Contreras & Cuevas (2011), les situacions utilitzades han de tenir relació entre sí i han d'estar incardinades en unitats o seqüències didàctiques motrius per esdevenir un procés didàctic organitzat, en el qual se succeeixin diverses situacions d'aprenentatge que facilitin l'assimilació i el domini de continguts complexos per part de l'alumnat. Així, el procés d'ensenyament-aprenentatge ha de tenir en compte el bagatge de coneixements i experiències prèvies que l'alumne/a posseeix i, per tant, el docent ha de conèixer als seus alumnes. S'ha de disposar de l'habilitat d'ajustar el currículum a les necessitats i interessos dels alumnes, però sense renunciar als aprenentatges (González & Lleixà, 2010).

Els resultats d'aquesta investigació demostren que, tant les programacions anuals de centre com les unitats didàctiques, han d'estar contextualitzades a partir de situacions reals que fomentin el dinamisme i la motivació per aprendre.

Els docents manifesten que les programacions, per ser competencials, han de ser transdisciplinàries, contextualitzades i amb propostes diversificades i properes a la vida quotidiana de l'alumnat. De l'anàlisi de les observacions enregistrades, de les opinions obtingudes en el grup de debat de concordança consensuada i de l'anàlisi de programacions es constata que aquestes característiques són les que es consideren imprescindibles per tal de contribuir a l'assoliment de les competències des de l'àrea d'Educació Física.

Els resultats de l'estudi avalen que la planificació de processos d'aprenentatge de caire competencial implica un determinat tipus d'avaluació. Diverses són les modalitats d'avaluació respecte a les quals prendre decisions, però en la implementació d'una avaluació competencial, s'ha de partir de situacions similars a les reals, en les quals l'alumne seleccioni els seus propis patrons i vies cognitives per oferir resposta a les demandes d'aprenentatge.



Aquestes, al seu torn, són el més ecològiques possibles, és a dir, properes a les situacions que en la pràctica professional demandaran els coneixements que s'avaluen. Els docents proposen projectes en què l'alumnat posi en pràctica allò après, de manera que demostrï la seva comprensió. Per això, s'ha de comptar amb criteris d'avaluació generats pel professor, negociats entre tots dos o completament regulats i dissenyats pel mateix alumnat.

Segons aquest estudi, la missió del docent consisteix en oferir als aprenents un feedback, el més específic possible, de l'acompliment que han aconseguit i confrontar constructivament aquest judici amb el que els mateixos alumnes emeten sobre el seu aprenentatge. És útil incloure la reflexió en els instruments d'avaluació, per afavorir l'autoavaluació i la coavaluació i que serveixin de referència per conèixer el grau de metacognició aconseguit en el procés d'aprenentatge realitzat.

La programació hauria d'incloure l'ús variat d'instruments d'avaluació per tal d'adaptar-se a les necessitats dels alumnes; es destaquen l'observació, les exposicions orals, les bases d'orientació, les rúbriques o les proves de diferents formats.

Cal destacar que l'observació guanya en precisió en situacions reals en les quals es posen en pràctica les estratègies i aprenentatges realitzats.

Específicament en l'estructuració i planificació de les activitats avaluatives cal tenir en compte la utilització de "bones preguntes" que permetin la reflexió i el desenvolupament de postures personals ben fonamentades.

Així, l'avaluació permet anar adaptant els processos d'ensenyament i aprenentatge a les necessitats i interessos de l'alumnat per poder concretar els aspectes que finalment constituïran les seqüències didàctiques que es duran a terme.

Els docents creuen que l'avaluació formativa i l'avaluació formadora afavoreixen l'assoliment de les competències, però reflecteixen que per a ells és més fàcil avaluar els coneixements d'un/a alumne/a que les seves competències, doncs per trobar les últimes, se l'ha d'observar en acció, amb tasques complexes, el que implica temps i obre la via a la controvèrsia.

### 9.2.3. Factors metodològics

En un context com l'actual, en el qual l'alumnat assumeix un paper actiu en la construcció dels aprenentatges, l'organització de les situacions didàctiques que dissenya l'especialista d'Educació Física és determinant en el progrés i la millora ja que el docent guia l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge.

Així mateix, el tipus d'animació que promou el docent condiona la motivació de l'alumnat, aspecte que influeix determinadament en l'adquisició dels aprenentatges per part de l'alumnat.

Els resultats constaten que el primer pas a realitzar, quan es comença una unitat didàctica i/o una sessió motriu, és l'activació dels coneixements previs amb la finalitat de saber els coneixements que té l'alumnat i poder ajustar els processos d'aprenentatge a les necessitats i interessos de l'alumnat.

Tradicionalment, els aprenentatges promoguts des de l'àrea d'Educació Física s'han basat en mètodes repetitius i mecànics. En els últims anys, s'ha posat de manifest la necessitat de promoure aprenentatges més oberts i divergents en els quals l'alumnat plantegi possibles respostes per resoldre situacions-problema i sigui capaç de comprendre i reconstruir la concepció de la realitat que ens envolta.

Es creu que les competències es formen a través de la pràctica en situacions el més semblants i properes a la realitat, així que cal elegir pràctiques socials de referència i invertir en elles la pròpia visió de la societat, la cultura i l'acció.

Alguns docents creuen que no hi ha una metodologia pròpia per a l'ensenyament de les competències, però tots manifesten l'existència de certes estratègies metodològiques que contribueixen al seu assoliment. Per tant, es pot afirmar que sí que hi ha uns aspectes metodològics facilitadors del procés d'adquisició de les competències, entre els quals destaquen els principis de contextualització, funcionalitat, transversalitat, interacció entre iguals i diversitat en els nivells de complexitat.

A grans trets es pot afirmar que els docents creuen que els alumnes desenvolupen competències quan s'enfronten, de forma regular, a problemes reals, que els obliguen a mobilitzar diversos tipus de recursos cognitius. Així, el treball competencial s'ha de plantejar a través de situacions-problema que permetin a l'alumnat ser el protagonista del seu propi procés d'aprenentatge ja que ha de ser ell mateix el que prengui decisions per assolir un objectiu que ell mateix ha triat, que se li ha proposat o fins i tot assignat.

Plantejar situacions-problema necessita de la creativitat del docent en generar propostes interessants i adequades, que tinguin en compte l'edat i el nivell dels alumnes, el temps de què es disposa i les competències que es volen desenvolupar, entre d'altres aspectes.

S'han de plantejar situacions obertes i d'experimentació que afavoreixin la implicació cognitiva de l'alumnat i la proposta de solucions als problemes. El docent ha de guiar i orientar els estudiants amb la finalitat de transmetre'ls la importància d'implicar-se activament en el propi aprenentatge i d'utilitzar l'error en les tasques com a informació que ajuda a replantejar-se l'aprenentatge.

La correcta animació i organització de les tasques en Educació Física depèn també de les informacions, els feedbacks i les retraccions que el docent transmet a l'alumnat ja que afavoreixen la seva implicació en l'aprenentatge i reforcen les conductes adequades. A l'estudi es ressalta la importància de donar explicacions clares, d'aportar orientació per a la correcció d'errors, d'utilitzar exemples fàcils, d'orientar en la realització de les propostes motrius, d'explicar i/o compartir els criteris d'avaluació, d'afavorir un clima de llibertat per expressar dubtes i opinions, de promoure la participació a classe i de preparar les classes.

A grans trets, a la investigació queda patent que per contribuir a l'assoliment de les competències des de l'Educació Física, és necessari utilitzar metodologies actives. Es destaquen aquelles que permeten donar resposta a la diversitat de l'alumnat i seguir diferents ritmes d'aprenentatge. Concretament en aquest estudi es destaca com a molt valuós l'aprenentatge cooperatiu perquè es dóna molt valor a la interacció i l'aprenentatge entre iguals.

Un aspecte metodològic que es ressalta en aquest estudi com a molt rellevant per afavorir processos competencials és la necessitat de diversificar els agrupaments de l'alumnat i els espais d'actuació. Amb l'objectiu de contribuir a l'assoliment de les competències, entenent que les situacions d'aprenentatge han de reproduir al màxim les situacions de la vida real i, per tant, s'han de diversificar els espais d'actuació motiu inclús sortint de l'espai escolar. Així mateix, s'entén que els grups heterogenis permeten una millor educació en la diversitat i, en conseqüència, l'existència de contrastos que permeten conèixer-se millor a un mateix i conèixer millor els demés. Els grups heterogenis afavoreixen un treball cooperatiu que permet a cadascun avançar cercant la progressió del grup.

A l'estudi queda reflectit que un clima de confiança i respecte és un aspecte cabdal pels processos d'aprenentatge competencials de l'alumnat. Així, el clima motivacional que es genera a la sessió depèn, en gran mesura, de la forma en que el docent organitza, estructura, anima i porta a la pràctica la sessió. En resum, la competència en organitzar i animar les tasques d'Educació Física es materialitza en el plantejament de situacions didàctiques òptimes en les quals, a través d'una metodologia activa i d'un clima d'aula orientat a l'aprenentatge, es promoguin aprenentatges interessants i útils per l'alumnat. És cabdal crear ambients positius d'aprenentatge amb un clima social que garanteixi les interaccions fluides entre el professor i els alumnes i entre els propis alumnes, amb un clima organitzatiu afavoridor del respecte i l'aprenentatge, amb un clima motivacional en el qual es confia en l'alumnat i es fomenta l'aparició de diverses solucions a les activitats proposades i amb un clima físic que contempli la diversitat de materials i equipaments. El docent és un factor en la creació d'un clima social positiu ja que amb les seves actituds pot motivar o desmotivar l'alumnat cap a la implicació en el seu aprenentatge, especialment amb les expectatives que té i projecta.

En diferents referents bibliogràfics (Bolívar Botia, 2008; Gimeno Sacristán, 2011) es creu important la participació de les famílies en l'assoliment d'aprenentatges competencials, si bé en aquest estudi no es creu que sigui un dels aspectes més rellevants.

Els resultats d'aquesta investigació demostren que és fonamental compartir i fer partícip a l'alumnat del procés avaluador. L'autoavaluació i la coavaluació són molt recomanables per contribuir a un alumnat competent.

Al llarg de la recerca s'ha pogut constatar que l'avaluació competencial implica, imprescindiblement, la participació de l'alumnat en el procés. El currículum de les diferents comunitats autònomes, diferencien entre l'avaluació formativa i l'avaluació formadora, plantejant els dos tipus d'avaluació com propostes d'alt nivell competencial, on l'alumne és el protagonista del procés avaluatiu. Els professors d'Educació Física no prioritzen l'avaluació formativa o l'avaluació formadora com a més o menys competencials.

Tant en el cas que el docent comparteix amb l'alumnat els criteris d'avaluació que ha dissenyat sorgint de la iniciativa docent el disseny i la recollida de la informació que requereix, com en el cas que el docent i l'alumne dissenyin, de forma consensuada, els criteris d'avaluació, ambdues opcions es consideren propostes avaluadores molt competencials.

L'avaluació competencial s'entén com un procés d'obtenció d'informació, integrat en el propi procés educatiu, coherent amb ell i orientat al seu millora que implica que l'alumnat sigui capaç d'autoavaluar per així poder detectar els seus propis errors (error com a font d'aprenentatge), prendre decisions sobre el que ha de fer per corregir-los i, en conseqüència, aprendre i millorar de forma autònoma.

Per dur a terme una avaluació competencial, i seguint a Perrenoud & Lorca (2008) el professor ha de dominar l'observació formativa en situació i unir-la a formes de retroalimentació, renunciar a estandarditzar l'avaluació i saber involucrar els alumnes en l'avaluació de les seves competències, explicant i debatent els objectius i els criteris, afavorint l'avaluació mútua, els balanços de sabers i l'autoavaluació.

La forma en la qual s'avaluen els/les alumnes està molt relacionada amb la forma d'ensenyar. La manera d'avaluar ha d'anar acompanyada dels necessaris canvis en la metodologia didàctica aplicada pels docents en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

El veritable canvi que suposa l'ensenyament per competències, està relacionat amb la implementació de metodologies didàctiques innovadores que condueixin al desenvolupament de les mateixes.

Les situacions d'avaluació han d'estar estretament relacionades amb la metodologia aplicada i han de suposar activitats d'ordre superior que mobilitzin tot tipus de destreses (cognitives i actitudinals). S'han de dissenyar situacions globals i reals, en les quals l'alumnat posi de manifest les seves competències com a persona global, essent l'Educació Física una àrea privilegiada doncs magnifica l'esfera social i posa de manifest l'esfera motriu.

Un aspecte per plantejar una avaluació per competències és integrar el procés d'avaluació en el procés d'aprenentatge. Les situacions d'aprenentatge han de ser a la vegada situacions d'avaluació i ambdues han de tenir per objectiu la contribució al desenvolupament de les competències, independentment de la intenció didàctica amb la qual varen ser dissenyades.

Els docents manifesten que és molt important saber redirigir la reflexió final per escoltar l'alumnat i que sigui ell mateix el que extregui les conclusions del treball desenvolupat i dels aprenentatges realitzats.



## TÍTOL IV: CONCLUSIONS

El Títol IV correspon a les Conclusions.

Es desenvolupa en un únic capítol, el Capítol 10, en el qual es relacionen les idees exposades al marc teòric amb les obtingudes en la investigació. En aquest apartat es fa una reflexió sobre quins són els factors contextuais, curriculars i metodològics més adients per contribuir a l'assoliment de les competències, des de l'Educació Física, en l'Educació Obligatoria. Així, es dona resposta als objectius plantejats a la investigació i es realitzen propostes de millora en referència a aquest àmbit.



## CAPÍTOL 10. CONCLUSIONS, LIMITACIONS DE LA RECERCA I PROSPECTIVES DE FUTUR

Les conclusions que es presenten a continuació són proposicions finals a les quals s'ha arribat després de la consideració de les evidències obtingudes de l'aplicació dels diferents instruments i de les discussions realitzades en aquest estudi.

Les conclusions s'han organitzat en funció dels diferents objectius amb la finalitat de donar resposta a la qüestió principal d'aquesta investigació.

Així mateix es realitzen propostes de millora al respecte, s'exposen les limitacions de l'estudi amb un exercici d'autoreflexió sobre la pròpia pràctica en el qual s'identifiquen els punts febles de la recerca i, finalment, es mostren futures línies d'investigació i es realitzen algunes consideracions finals.

### 10.1. Conclusions en referència als objectius de la tesi

El següent apartat neix de l'anàlisi final de les dades presentades en aquest estudi.

A les conclusions s'analitzen, en el seu conjunt, els factors contextuais, curriculars i metodològics que s'han de donar per contribuir, de forma òptima, a l'assoliment de les competències en educació física en l'ensenyament obligatori.

Es presenten a continuació les conclusions en relació a cadascun dels objectius específics de la investigació.

En resposta a l'objectiu 1 ***"Constatar l'opinió del professorat d'Educació Física de l'ensenyament obligatori sobre els diferents factors que afecten, de forma efectiva, a l'assoliment de les competències"***d'aquesta tesi, es destaca que:

En referència als factors contextuais, el professorat en general percep que:

- ✓ Les competències es contempen força en els Projectes Educatius dels Centres i, cada vegada més, es tenen més presents en les programacions d'Educació Física.

- ✓ Existeix autonomia als centres per implementar propostes competencials a les sessions d'activitat motriu, si bé no es creu que se li doni suficient importància a l'Educació Física.
- ✓ La formació del professorat en l'àmbit competencial és diversa, destacant la realització d'alguna pràctica competencial i la formació autodidacta per sobre de la formació o la participació en grups de treball o d'investigació basats en competències.
- ✓ Un dels aspectes cabdals per implementar actuacions més competencials en els centres educatius és que els equips directius potenciïn formacions en referència a aquest àmbit.
- ✓ És molt important que els centres prevegin una estructura organitzativa que afavoreixi la coordinació entre docents per treballar les competències als centres educatius.
- ✓ S'han de tenir força en compte les característiques de l'entorn social, cultural i lingüístic en el qual es troba el centre educatiu.
- ✓ Els equips directius han de potenciar la generació de propostes innovadores vinculades a les competències.
- ✓ L'alumnat ha de prendre decisions en les propostes motrius plantejades per poder esdevenir-se més competents.
- ✓ No és imprescindible disposar d'una gran diversitat de recursos materials.
- ✓ És poc o gens rellevant, per contribuir a les competències en Educació Física, l'ús sistemàtic de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació.
- ✓ És imprescindible però que les activitats d'ensenyament-aprenentatge siguin funcionals, contextualitzades i properes a l'alumnat.
- ✓ Els docents que estan a l'ensenyament públic i, majoritàriament a l'etapa de Primària, creuen que els centres educatius requereixen d'una organització contextual que afavoreixi la coordinació entre docents per tal de poder contribuir a l'assoliment de les competències.

- ✓ Els docents amb més de 25 anys d'experiència destaquen, per sobre de tots els altres aspectes, la necessitat del lideratge pedagògic en els centres educatius amb equips directius que fomentin la formació interna innovadora.

En referència als factors curriculars, el professorat en general opina que:

- ✓ És força necessari que les programacions es basin en la normativa vigent. Les programacions anuals han d'estar planificades segons els criteris que estableix la normativa.
- ✓ No té gaire importància que altres membres de cicle o de departament participin del disseny de les programacions anuals d'educació Física, si bé sí que és imprescindible que tothom participi en la realització dels acords en referència a qüestions metodològiques, organitzatives i d'avaluació.
- ✓ Els docents que estan a l'ensenyament públic i a la Primària perceben com a necessària la interdisciplinarietat en les programacions, si bé als centres de titularitat privada i de l'etapa de secundària no ho destaquen com un aspecte important a tenir en compte en l'assoliment de les competències.
- ✓ S'han de contemplar diferents matèries per programar de forma competencial en Educació Física.
- ✓ És molt rellevant el fet de tenir en compte la temporització, el grup-classe i els projectes a contemplar a l'hora de programar les respectives Unitats Didàctiques, així com també adequar les Unitats Didàctiques a les necessitats i característiques del centre educatiu i als apartats que estableix el currículum.
- ✓ Les Unitats Didàctiques han de contemplar activitats diversificades, diferents formes d'organitzar l'aula i l'ús diversificat de recursos materials, així com també l'avaluació de l'alumnat, de la pràctica i del propi professorat, és cabdal per contribuir a les competències.

En referència als factors metodològics, el professorat en general constata que:

- ✓ S'han d'utilitzar metodologies actives i les propostes motrius han d'estar emmarcades en contextos d'interès real per l'alumnat. Són una bona proposta les activitats en grups cooperatius.
- ✓ Cal destacar que el sexe femení, majoritàriament de l'etapa de Primària, i amb menys de 5 anys d'experiència laboral, per tant, les docents més joves, consideren que la coordinació entre el professorat i la implementació de metodologies actives és fonamental per contribuir a l'assoliment de les competències des de l'educació Física.
- ✓ Les activitats s'han d'oferir amb diferents nivells de complexitat.
- ✓ La diversitat en l'agrupament de l'alumnat i en els espais afavoreix processos competencials.
- ✓ La generació de "bones preguntes" és un aspecte per contribuir a l'assoliment competencial.
- ✓ És necessària la creació d'una atmosfera de confiança i de respecte per assolir l'èxit competencial en els processos d'aprenentatge de l'alumnat.
- ✓ Les activitats obertes afavoreixen l'aprenentatge de les competències a través de reptes i també l'actitud receptiva del docent és una peça fonamental.
- ✓ Per últim, és fonamental compartir i fer partícip l'alumnat del procés avaluador.

En referència a l'objectiu 2 "**Reconèixer aquelles condicions del context educatiu que afavoreixen l'adquisició de les competències des de l'àrea d'Educació Física**" es constata que:

- ✓ Cal un lideratge pedagògic en els centres educatius.

Els resultats obtinguts en aquesta recerca posen de manifest que, per contribuir a les competències, els centres educatius requereixen d'un lideratge pedagògic que dissenyi els contextos educatius, articuli el treball individual del professorat al voltant d'un projecte de millora comunitari, i transformi l'organització de forma que l'escola asseguri bons aprenentatges a tots els estudiants. Els equips directius han de liderar la dinàmica educativa en els centres i, per tant, la millora de l'ensenyament-aprenentatge amb la implementació de les competències, que no pot quedar a l'arbitri del que cada professor/a faci a l'aula. El professorat és una peça clau de la millora, però els directius han de crear el clima adequat per a que el treball docent sigui una responsabilitat compartida.

- ✓ És necessari que les competències estiguin concretades en el Projecte Educatiu de Centre.

Les línies pedagògiques dels centres han d'incorporar les competències com un dels eixos clau dels aprenentatges. Els docents han d'adequar les seua pràctica docent al projecte educatiu i només si es tenen present les competències, es treballarà de forma coordinada per aconseguir el seu assoliment.

- ✓ Cal una organització educativa més flexible

Es posa de manifest que els centres educatius, per poder contribuir a l'assoliment de les competències, necessiten d'una organització de temps i espais que afavoreixi la coordinació docent per dissenyar i planificar projectes transdisciplinaris i la implementació de metodologies amb les quals l'alumnat sigui actiu en el seu propi procés d'aprenentatge.

- ✓ Cal configurar els centres escolars en comunitats professionals d'aprenentatge.

Per fer possible una coordinació real s'han de realitzar canvis en l'actual estructura organitzativa dels centres educatius. Canviar la cultura escolar no és fàcil, però amb les noves ordres legislatives i bones pràctiques educatives, es pot aconseguir. Estimular i desenvolupar un clima de col·legialitat, organitzar els centres per a l'aprenentatge del professorat en cultures de responsabilitat compartida o incrementar la capacitat dels centres per resoldre problemes són algunes de les qüestions que cal plantejar-se per transformar el model organitzatiu heretat de la modernitat.

- ✓ Una de les línies prioritàries de formació del professorat ha de ser la formació en el propi centre, apostant per formacions innovadores basades en el modelatge a l'aula i en la pràctica educativa competencial.

En la tasca d'aconseguir alumnes competents, el professorat juga un paper essencial, per tant, els plans de formació inicial i permanent són un element clau del model educatiu competencial i han de tenir com a objectiu l'adquisició de les competències docents necessàries per gestionar el grup d'estudiants del que és responsable i el desenvolupament d'un paper de promotor, orientador i recolzador de l'alumnat en els seus aprenentatges, així com en la interiorització dels valors bàsics per a la vida en societat. L'Administració ha d'apostar per un sistema d'ingrés a la docència que permeti comptar amb els millors professionals. Formar-los permanentment i proposar-los una carrera docent atractiva pel seu desenvolupament professional basada en la capacitat, el treball i el mèrit. Amb aquest objectiu, els centres educatius han de posar en pràctica projectes de formació, innovació i investigació educativa per a que tot el professorat millori la seva formació acadèmica i professional, apostant pel canvi a les escoles i instituts i per la pràctica de metodologies actives i formes organitzatives que tinguin en compte el desenvolupament integral de l'alumnat, de les seves intel·ligències múltiples i la millora significativa de les seves competències en els diferents aprenentatges.

- ✓ Els resultats obtinguts en aquesta investigació ens mostren que les competències i el desenvolupament motriu es poden veure afavorits oferint un context de pràctica motriu en què els nens es vegin incitats a la recerca de múltiples i variades solucions a diferents problemes plantejats, convertint-se més en un acte d'invenció que de reproducció.

S'afavoreix el desenvolupament de les competències quan els docents dissenyen l'ensenyament amb l'objectiu de promocionar la fluïdesa de les actuacions del seu alumnat i l'originalitat de les seves respostes i s'afavoreix la variació enfront de la rutina. El professor ha de ser capaç de proposar qüestions i suggeriments que dinamitzin l'activitat cognitiva i motriu dels seus alumnes, sobre les diferents possibilitats d'una acció motriu, proposant-los la recerca de noves formes d'actuar, incitant-los a analitzar l'efectivitat de les noves fórmules d'actuació trobades en el context físic-esportiu en què s'està aprenent.

Els docents han de tenir en compte els factors que intervenen en l'aprenentatge; han d'actuar de manera sistemàtica, saber-ho exposar i argumentar, anticipar els resultats que es pretenen aconseguir... Per tot això cal disposar d'informació, cal adoptar una actitud reflexiva sobre la pròpia pràctica, el que implica esforç, tant de l'estudiant com del propi docent.

Quant a l'objectiu 3 ***"Identificar les estratègies, instruments i procediments vinculats a aspectes curriculars que resulten exitosos en l'adquisició de les competències"*** d'aquesta tesi, es reflecteix que:

- ✓ Els resultats obtinguts en aquesta recerca ens orienten sobre la necessitat de realitzar una reordenació de l'ensenyament i dels currículums per prioritzar el que és fonamental sobre el que és accessori, però basant les programacions en la normativa vigent que estimem és pretenciosament competencial.

- ✓ Les mesures de suport han d'aplicar-se amb plantejaments inclusius, abans d'haver de recórrer a mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat. Cal dotar als centres educatius de recursos per atendre, el més aviat possible, les possibles dificultats d'aprenentatge i realitzar plans personalitzats per atendre la diversitat.
- ✓ El currículum, en l'ensenyament obligatori, ha de reduir el nombre de matèries i introduir metodologies que impliquin innovació en els materials i recursos d'aprenentatge i comunicació. Cal, doncs, un nou model organitzatiu que faciliti el treball per competències i elimini la tradicional parcel·lació dels coneixements.
- ✓ El treball interdisciplinari és una de les claus per a l'assoliment de les competències. Concretament, l'Educació Física ha de plantejar-se des de la transdisciplinarietat amb projectes globals que permetin transferir tots els aprenentatges a situacions el més real possibles. L'alumnat ha de poder saber, en tot moment, per a que serveix el que estem aprenent i quin ús podran fer en la seva vida quotidiana. Les programacions d'Educació Física han de configurar-se com una planificació que convidi a tots els alumnes a incorporar en la seva vida la pràctica motriu, entenent-la com un dels pilars d'un estil de vida saludable i desitjable. Cap nen o nena, cap noi o noia, es pot escapar del desig de gaudir de l'educació física i, per tant, les propostes pedagògiques plantejades des de l'àrea han de seduir amablement a tots els participants.

Els especialistes d'Educació Física tenim la responsabilitat de saber quin tipus de pràctica és la més propícia, perquè, a més del moviment, es contribueixi a la consecució de totes les competències.

La intervenció dirigida a la millora de les competències a nivell motriu implica conèixer la manera com aprenen els diversos nois i noies. Concretament des de l'educació física, la finalitat principal és la d'afavorir la generació d'estratègies de solució de problemes, és a dir, trobar formes perquè l'alumnat sigui capaç d'organitzar i planificar les seves actuacions de forma eficaç davant de situacions que reclamen algun tipus de solució.



- ✓ Les programacions han de ser dissenyades per aconseguir, en l'alumnat, el desenvolupament d'un sentiment de capacitat per actuar, de sentir-se confiats per poder sortir de les situacions-problema plantejades i manifestar l'alegria de ser causa de transformacions en el seu medi.

Els docents hem de conèixer quines són les estratègies motrius que fan servir els nostres alumnes, per afavorir-les amb intervencions pedagògiques de caràcter estratègic i poder conèixer quin és l'impacte que les mateixes tenen quan són ensenyades.

Sabem que els nens i nenes aprenen a ser competents perquè aprenen a interpretar millor les situacions que reclamen una actuació eficaç i perquè desenvolupen els recursos necessaris per respondre, de forma ajustada, a les demandes de la situació. El professorat ha de trobar en l'avaluació un dels mitjans per a que l'alumnat es desenvolupi i millori. L'avaluació és el recurs que permet detectar els punts forts i febles i les àrees de millora.

La finalitat de l'avaluació és la millora educativa i, per tant, no pot restringir-se a l'alumnat, sinó que l'autoavaluació ha de ser un dels eixos fonamentals en els centres educatius, incloent-hi la funció directiva i el professorat.

- ✓ Les perspectives interna i externa de l'avaluació s'han d'integrar, assegurant i potenciant l'efectivitat dels canvis que pot generar en la pròpia pràctica motriu. L'autonomia, la participació, la responsabilitat i el control social i institucional constitueixen elements determinants del funcionament i la gestió dels centres docents. Una escola que avalua les competències, no només se centra en els coneixements, sinó que utilitza l'avaluació com a mitjà pel rendiment de comptes, per a la motivació, per a la formació i pel recolzament al coneixement.

En resposta a l'objectiu 4 "***Determinar quines són les estratègies i procediments metodològics utilitzats pels centres educatius i el professorat de l'ensenyament obligatori per contribuir, de forma òptima, a l'assoliment de les Competències des de l'àrea d'Educació Física***" es conclou que:

- ✓ És necessari oferir propostes en les quals l'alumnat sigui el protagonista del seu procés d'ensenyament- aprenentatge i es contribueixi i es fomenti la seva autonomia. La innovació requereix d'un canvi de paradigma que els equips docents han de tenir interioritzat. Queda clar que amb l'organització actual del sistema educatiu no és possible assolir-los. Cal posar l'infant en el centre del projecte, les seves iniciatives, les seves ganes d'aprendre i la seva capacitat d'aprendre a aprendre autònomament i creativament al llarg de la vida.
- ✓ Cal crear situacions on l'alumne pugui experimentar i vivenciar situacions i accions que puguin relacionar-les amb situacions o accions de la vida real. La funció del docent és de facilitador d'interaccions, de guia en les recerques i d'orientador en els processos d'aprenentatge. Es tracta d'oferir propostes per aprendre, resolent problemes que els demanarà la societat del futur.
- ✓ Les estratègies de motivació i participació de l'alumnat fomenten l'assoliment de les competències. Cal modificar les pràctiques incorporant el que ens diu la neurociència sobre com aprèn el cervell humà, concebant l'escola del segle XXI arrelada a l'entorn, compartint les pràctiques que funcionen.
- ✓ Cal implementar metodologies amb diversitat d'activitats, espais i recursos. La innovació ha de promoure's amb canvis en l'estructura de la docència. La introducció de metodologies centrades en bones pràctiques, que ja han demostrat la seva validesa i eficàcia, possibilita, sense dubtes, un treball integrat dels diferents nivells. L'impuls d'accions d'innovació afavoreix els processos didàctics, utilitzant les tecnologies de la informació i la comunicació com a eines indispensables que coadjuven a l'adquisició del coneixement i al seu desenvolupament.

- ✓ Per contribuir al desenvolupament de les competències no hi ha un únic camí. El progrés, precisament, es basa en tenir dubtes, en plantejar-se diverses alternatives per triar una, és a dir, no fer les coses mecànicament sinó plantejar-se com fer-les, argumentar-les i indicar el procés mental seguit.
- ✓ S'han de crear situacions d'aprenentatge reals, útils i transferibles a la vida de l'alumnat, funcionals, divertides i saludables. Cal aprofitar les situacions informals que es generen, a l'aula o fora d'ella, per apropar-nos a les motivacions, els interessos, les impressions de l'alumnat sobre l'aprenentatge: saber si troben interessant la proposta motriu, si els agrada, si la consideren "un rotllo", si s'avorreixen... Una actitud positiva davant l'aprenentatge és clau perquè hi hagi progrés. La dificultat rau en modificar les actituds negatives com la indiferència, l'aversion, el rebuig, les baixes expectatives o la baixa autoestima.
- ✓ El següent pas a tenir present és dedicar temps a parlar de com s'aprèn. Igualment que preveiem moments per escoltar, per experimentar, per a realitzar activitats ... hem de reservar espais perquè l'alumne comenti el que s'ha après, per verbalitzar les dificultats, per reconèixer l'esforç, per compartir els avenços, per contrastar-lo amb els companys.
- ✓ Les metodologies actives són la base de processos d'ensenyament i aprenentatge competencials. Per tant, les unitats didàctiques han d'estar planificades amb l'objectiu de fomentar l'aprendre a pensar a través de situacions motrius diverses que permetin seguir el procés mental que segueix l'alumne per solucionar-les. En les sessions d'activitat motriu s'han de plantejar situacions d'aprenentatge que permetin constatar l'existència de diverses maneres d'abordar una mateixa proposta, per compartir-les amb els companys/es, per analitzar els avantatges i inconvenients de cadascuna i per fomentar la comunicació i la presa de decisions sobre la manera de resoldre-les.

- ✓ Ajudar a un alumne a aprendre i desenvolupar les competències implica dedicar-li atenció, guanyar-se el seu respecte i confiança, ajudar-lo a sentir-se més segur de si mateix, estimular-lo a plantejar-se reptes, orientar-lo, discernir les coses fonamentals de les supèrflues ...
- ✓ Cal dotar els alumnes d'estratègies d'aprenentatge autoregulat que els facin confiar en les seves pròpies possibilitats i creure en ells mateixos; els docents ens hem de mostrar sensibles a les seves intervencions i a les seves pròpies atribucions i objectius, en definitiva, a les seves expectatives pel que fa a ells mateixos. En aquest sentit, afavorim que els alumnes comprenguin que la competència motriu és millorable per mitjà de la pràctica, i que l'esforç i l'actuació estratègica són eines molt valuoses per progressar.
- ✓ Cal provocar en els nostres alumnes la utilització de recursos perceptiu-motrius, oferint-los abundants i variades oportunitats de practicar. Això suposa el coneixement profund, el seguiment i l'atenció individualitzada de cada alumne/a: per saber què sap fer i què no sap fer, per recordar el que vam dir i vam fer l'última sessió, per reconèixer els progressos, per plantejar preguntes i reflexions que ajudin a progressar quan apareixen dificultats, per donar ajut adequat a les necessitats de cadascú ... i això implica una relació estreta, continuada, personalitzada, entre docents i alumnes, en un món i un sistema social i educatiu que avança en un sentit contrari.
- ✓ Cal potenciar una major participació en el procés d'ensenyament-aprenentatge: la coavaluació i l'autoavaluació són elements que ajuden a què l'alumne prengui més consciència del seu aprenentatge. Durant el procés d'ensenyament-aprenentatge de qualsevol acció motora, se succeeixen múltiples ocasions per avaluar de forma natural. Per a nosaltres, un dels moments més adequats és quan l'alumnat està resolent les propostes motrius. D'una banda, els alumnes s'han d'autoavaluar anotant les diferents solucions que han trobat per resoldre el problema plantejat i, d'altra banda, poden anar passant entre els grups, portant una pauta d'observació per realitzar un registre anecdòtic del que passa.

Una altra situació oportuna de ser avaluada és l'aplicació en situació de joc natural dels aprenentatges motors realitzats, podent observar-se conductes competencials de gran valor avaluatiu. Els debats en gran grup, síntesi del treball realitzat al llarg de la sessió o sessions, permeten comprovar si l'alumnat ha realitzat un aprenentatge productiu i si ha quedat algun aspecte per concretar, així com per poder realitzar una reflexió interessant sobre la pròpia pràctica.

- ✓ Cal un aprenentatge realista en què s'interrelacionin la pràctica i el coneixement teòric i que promoguin l'aprenentatge reflexiu del professorat a través d'una reflexió continua sobre la pròpia pràctica.

## 10.2. Limitacions de la recerca

Tota recerca presenta punts forts, així com també punts febles. L'objectiu de reflectir les limitacions esdevingudes no és un altre que el de fer un exercici d'autocrítica reflexiva de cara també a futures investigacions.

Algunes debilitats es varen començar a percebre des de l'inici de l'estudi i d'altres han anat apareixent a mesura que s'avançava en la investigació.

La primera limitació és inherent a la temàtica i a la política de l'estat espanyol. En els quatre anys en els quals s'ha desenvolupat l'estudi s'ha hagut de modificar el marc teòric en diverses ocasions per la publicació de noves lleis i decrets educatius.

Es va iniciar la teoria amb el referent de la Llei Orgànica d'Educació (Educación, 2006) i durant la recerca es va haver d'actualitzar a la Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa (Educación, 2014). Durant aquest temps també s'han publicat els nous decrets curriculars, el DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària ( Decret 119 d'ordenació dels ensenyaments d'educació primària, 2015) i el DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (Decret 187 d'ordenació dels ensenyaments d'educació secundària obligatòria, 2015) els quals es van haver d'analitzar amb la recerca molt avançada.

En referència al marc teòric, essent una temàtica de molta actualitat, constantment apareixen noves publicacions, articles especialitzats i noves recerques, aspecte que ha implicat una sistemàtica actitud de cerca i actualització per part meva.

Una segona limitació ha estat la dificultat de trobar un calendari que s'adeqüés a les dinàmiques dels centres educatius, en els quals s'ha realitzat l' estudi de cas, sense alterar gaire el seu funcionament. Sol·licitar els drets d'imatge de l'alumnat a les famílies és un tema delicat en els centres, especialment a secundària, i poder realitzar els enregistraments i les entrevistes a professionals en actiu. Tots aquests aspectes han endarrerit la investigació perquè el treball de camp depenia de moltes altres persones i no només de la pròpia predisposició i disponibilitat.

Una tercera limitació és la de la pròpia investigadora en ser la primera vegada que implementava mètodes d'investigació i tant variats. L'aplicació d'un qüestionari, la dinamització d'un grup de discussió en concordança consensuada, la realització d'entrevistes semiestructurades i l'anàlisi documental de programacions didàctiques no ha estat l'única dificultat ja que es va afegir l'anàlisi dels resultats obtinguts i la triangulació dels mateixos per obtenir conclusions generalitzables i el més categòriques possibles. La manca de temps existent en compaginar la direcció en un centre, la docència a la universitat i la recerca doctoral ha estat un dels majors limitadors en aquesta investigació.

Per últim, les conclusions estan limitades per la pròpia mostra i, donat que s'ha realitzat amb els referents de les lleis educatives d'aquest país, pot ser els resultats no són extrapolables a d'altres sistemes educatius amb currículums molt diferents als de l'objecte d'aquest estudi.

### 10.3. Perspectives de futur

Aquesta recerca ha respòs a una motivació intrínseca de la pròpia investigadora per conèixer, de mà dels propis agents educatius, quins són els factors contextuais, curriculars i metodològics que poden ajudar al professorat, en major mesura, a contribuir a les competències des de l'àrea d'Educació Física a l'ensenyament obligatori. Els resultats obtinguts han estat de gran riquesa, però també han deixat oberts molts interrogants que conviden, ineludiblement, a futures recerques.

A partir de la interpretació dels resultats obtinguts i de la triangulació dels mateixos, s'ha generat la necessitat de continuar reflexionant i ampliant coneixements sobre diferents aspectes que enumerem a continuació.

Podria resultar interessant, de cara a la generalització dels resultats de la tesis, repetir l'experiència en altres comarques catalanes o en altres comunitats autònomes a fi i efecte de comparar resultats i poder arribar a la categorització de les conclusions.

En la línia d'investigació en l'acció, crec que seria molt interessant implementar els factors contextuais, curriculars i metodològics en centres de Primària i Secundària, i concretament en sessions d'Educació Física, que es prestessin a participar de la investigació i analitzar els resultats que s'obtenen per tal de comprovar, amb el temps, si realment es contribueix a l'assoliment d'alumnat més competent.

Des d'un punt de vista metodològic, s'han dut a terme els estudis de cas en centres educatius competencials i amb docents amb reconeguda expertesa en l'àmbit de l'educació física i les competències. Fora interessant realitzar la recerca en centres on no hi ha la certesa que les competències formin part del projecte educatiu de centre. Els resultats serien molt interessants per conèixer també quins són els factors que més perjudiquen en l'assoliment de les competències.

#### 10.4. Consideracions finals

És innegable que, durant tot el procés de recerca, hem gaudit molt i hem realitzat aprenentatges de gran qualitat. Però, el meu tarannà, la meva passió per la docència i, en particular, per la innovació, no poden evitar l'exposició oberta que a continuació faig en aquest apartat de consideracions, que va més enllà dels resultats de la investigació; molts d'ells ja formaven part de les meves creences i d'altres són postulats pedagògics que he anat elaborant amb l'experiència de 18 anys en la docència i 15 anys en equips directius.

Volem posar de manifest diferents aspectes que creiem limiten la implementació més ràpida i efectiva de les competències als centres educatius, entre els quals destaquen la diversitat de creences entre els diferents docents, la por personal a provar noves metodologies, la disponibilitat de pocs espais en els centres per compartir experiències i preocupacions entre els professionals, la falta d'estabilitat de la plantilla docent, un context cultural i històric individualista i competitiu com a contrapunt del bé comú, dificultats d'acceptació de les pròpies limitacions en els docents, la complexitat de passar del saber al ser conscient o la capacitat d'acceptar la crítica constructiva com a necessitat del canvi de paradigma educatiu.

Partint de la creença que l'aprenentatge és la base de l'educació, cada vegada és més important saber què fem a les escoles i perquè ho fem, passant de l'empíric curanderisme pedagògic a les seguretats que aporta la pedagogia científica.

Malauradament, els reptes educatius d'avui dia, molts d'ells, són els mateixos reptes que ens plantejàvem fa 100 anys.

L'any 2015, l'OCDE (2015) i la UNESCO (2015) redacten un informe que actualitza l'informe DELORS (1996), en el qual s'explicita que cal una transformació que va més enllà dels centres educatius. Així com també s'exposa que la funció dels docents no és només la de motivar ni fer atractius els continguts, sinó dir als estudiants què han d'aprendre i on ho poden trobar.



El mateix informe exposa que els elements claus de l'educació del segle XXI són:

- Conèixer i emprar el coneixement existent sobre com aprenen les persones, i actualitzar-lo.
- Comprendre el què i el perquè del propòsit educatiu competencial i com mesurar-lo.

Però aquests postulats, han arribat als centres educatius?

Des que apareixen les competències en el món educatiu existeix una confusió terminològica amb el concepte, esdevingut des dels inicis a causa que el terme "competences", en anglès, equival als conceptes "competències" i "habilitats" en llengua catalana.

De tot el que hem anat llegint, compartint i reflexionant, es pot concretar que la competència és la capacitat d'emprar els coneixements en situacions donades de la vida quotidiana, tenint present que el coneixement és el sentit que es dona a l'experiència, no només a nivell conceptual sinó també d'actituds, valors i habilitats. La finalitat, doncs, de l'educació, és aconseguir persones cultes que constantment aprenguin i que mostrin una permanent curiositat.

El coneixement s'adquireix a través del desenvolupament de les competències i són els centres educatius els que han d'oferir les tasques per tal de desenvolupar-les.

El dilema està servit perquè les escoles han d'aportar els coneixements i les competències per viure quan encara cal rearticular el debat sobre quines són les competències i com les ensenyem.

Davant dels actuals reptes socials, com són la diversitat cultural, el medi ambient, els desplaçaments forçats, la desigualtat o la pobresa, el sistema educatiu ha de plantejar-se quins són els aprenentatges prioritaris.

Diferents estudis europeus exposen que en dues dècades el 50 per cent dels llocs de treball actuals hauran desaparegut o canviat (UNESCO, 2015). Seguint aquesta tesis, no té gens de sentit preparar els estudiants per uns treballs que no existiran; així doncs, el que hem de fer és ensenyar competències per a que els estudiants actuals, futurs ciutadans d'aquest país, puguin disposar d'un projecte de vida. Seguint aquesta qüestió, no cal preguntar als nens i nenes, i als nois i noies, què volen ser quan siguin grans, sinó quins problemes volen resoldre per tal de saber com els podem ajudar.

Aprendre a aprendre no ha estat mai tan important com ho és avui dia que ens trobem en un entorn que creix tan ràpid i que, fins i tot, ens paralitza.

Els docents tenim una tasca cabdal en aquesta societat com és la de liderar un aprenentatge significatiu i funcional. Cal desenvolupar competències per a la vida, pràctiques educatives fonamentades en el saber, pràctiques avaluatives orientades a mesurar el ventall de competències, i una organització escolar autònoma al servei de l'aprenentatge, oberta i permeable a l'entorn, i amb capacitat per revisar i actualitzar la pròpia acció educativa.

Encara en l'actualitat, molts centres educatius segueixen implementant models educatius que es van generar en una societat que ja no existeix ni existirà. Per això, cal trobar la manera de dibuixar un horitzó educatiu diferent que aporti als infants els aprenentatges bàsics per desenvolupar-se a la societat.

El model escolar només es pot canviar si confrontem els aprenentatges de l'escola amb les necessitats de la societat actual. Cal escoles autònomes, amb projectes educatius propis, amb persones compromeses i que vinculin els aprenentatges amb l'entorn. Només així estarem contribuint a persones competents preparades pel món actual.

El debat educatiu és, per tant, un debat no sobre l'escola, sinó sobre la societat que volem.

Com ja hem comentat en el marc teòric, el final del segle XX va donar pas d'una societat industrial a una societat de la informació. El fet de disposar de tants coneixements a l'abast, va implicar i continua implicant en el segle XXI, necessàriament, un canvi en el paradigma educatiu, especialment perquè el que ara necessita l'alumnat és que se li aportin recursos per gestionar, seleccionar i analitzar críticament els enormes volums d'informació que té a la seva disposició.

L'educació ja no depèn només del que succeeix a l'aula, sinó que també es nodreix de les interaccions que estableixen els nens i nenes a casa seva, al barri, al parc, al club esportiu, a les activitats extraescolars. En aquest context, tenir un esperit crític o ser capaç de reflexionar i d'establir uns criteris inequívocs per argumentar i actuar resulten avui eines més importants que la capacitat d'emmagatzemar moltes dades.

El context actual es representa amb un entorn cada vegada més complex i canviant on la tecnologia assoleix un protagonisme creixent. Un medi on els fluxos de tota mena han assolit una importància global en el bell mig d'una societat intercultural, en un món globalitzat. El segle XXI ens ha portat una societat de contrastos amb importants desigualtats en un nou ordre mundial marcat per profunds riscos, locals i globals, i un context de crisi ecològica planetària.

Paral·lelament, ens trobem en un impàs polític amb conseqüències directes en l'educació. Aquest procés incipient encara és poc entès pel gruix del professorat, especialment per les dificultats manifestes especialment vinculades amb poder identificar amb claredat els trets distintius del model educatiu emergent respecte el tradicional, amb la complexitat en la formalització d'alguns plantejaments curriculars, amb les expectatives existents davant dels canvis legislatius esdevinguts a nivell educatiu, amb la poca visibilitat del model competencial i de les noves metodologies o amb les dificultats derivades de la gestió del dia a dia i de les condicions específiques del treball. Malgrat totes aquestes dificultats, els docents tenim la gran responsabilitat d'oferir al nostre alumnat una educació de qualitat, essent aquest un dret humà indiscutible.

D'aquí neix una de les primeres propostes, i que va dirigida directament cap a l'Administració Educativa. Els docents especialistes d'Educació Física i els directius de centres consideren fonamental la formació permanent del professorat no només per actualitzar els fonaments teòrics existents, sinó també per adequar-se a les necessitats i interessos de l'alumnat i de la societat en general. Calen formacions específiques sobre com implementar les competències a les sessions d'educació Física, quines estratègies metodològiques contribueixen més a l'assoliment de les competències i sobre aspectes relatius a la programació de l'àrea amb el currículum vigent.

Després de 3 anys i mig de profunda dedicació a conèixer les idees de directius i de docents i d'investigació abocada a la cerca de maneres per generar aprenentatges que contribueixin, des de l'Educació Física, a l'assoliment de les competències, es pot concloure que la implementació de processos d'aprenentatge competencials és possible a través d'unes determinades situacions d'aprenentatge, totes elles caracteritzades per ser àmplies i obertes, i en les quals l'alumnat sigui el protagonista de l'aprenentatge, de les seves representacions, de la seva activitat i dels efectes didàctics.

Però per fer això és necessària una mirada pedagògica innovadora que contempli propostes d'aprenentatge en situacions i problemes motrius, de diferents tipus, que obliguin l'alumnat a seleccionar i mobilitzar els recursos de què disposa i els docents en general, a causa de manca de temps, de recursos i/o de sentir-se poc valorats no canvien.

Els resultats mostren que cal veure els infants com a éssers proveïts d'enormes potencialitats, cadascun amb unes necessitats i un ritme de desenvolupament diferents, aspecte que s'ha de respectar profundament. Així, cal ajudar als centres educatius a esdevenir-se entorns educatius per a tothom que potenciïn l'autonomia dels alumnes amb una estructuració cooperativa que els permeti ajudar-se mútuament a aprendre respectant la seves necessitats i interessos.

Els aprenentatges es configuren a partir de les interaccions amb els altres; per això, quantes més interaccions es donen i més variades són, més s'aprèn.

Conscients d'aquesta realitat tan rica, cal gestionar l'educació de manera inclusiva i en cooperació amb tota la comunitat, bastint ponts i teixint xarxes d'interaccions per aconseguir aprenentatges per avui i per demà. Aquest aspecte encara no està prou desenvolupat als centres educatius del nostre país i especialment en els instituts encara es representa una obertura més complexa.

Es pot constatar que el paper del professorat, avui dia, és el de guia i facilitador dels aprenentatges, des d'una vessant innovadora, però també rigorosa. Aconseguir el desenvolupament de les competències, des de la mirada d'inclusivitat, és l'objectiu prioritari. Totes les propostes pedagògiques s'han de planificar amb la finalitat d'aconseguir alumnat competent que sigui capaç d'adaptar-se positivament a un entorn i a una societat en canvi, de discriminar i gestionar amb criteri el flux d'informació contínua i transformar-la en coneixement, de transferir eficaçment els aprenentatges en la resolució de noves situacions o problemes, d'actuar conscientment i críticament en una societat cada vegada més complexa i incerta, de participar activament i solidàriament en la construcció d'una societat més justa i d'adoptar responsablement una consciència local i global planetària. La formació inicial també té un pes fonamental en aquest aspecte i, per tant, caldria adequar encara més els plans d'estudis de Formació del Professorat a l'escola i a les demandes socials del segle XXI.

Seguint a Perrenoud & Riambau (2004), un enfocament per competències exigeix de l'alumnat una implicació alta en la tasca (presència física i mental efectiva, imaginació, ingeni, idees ordenades...), la mobilització d'un grup de persones i la seva coordinació de tasques d'uns amb d'altres, la paciència necessària per a no perdre de vista l'objectiu i aplaçar la satisfacció de l'aprenentatge, i la responsabilitat per tractar problemes reals en la vida real i involucrar a persones que no formen part de l'aula.

I per desenvolupar aquest enfocament, el sistema educatiu depèn, en gran mesura, del compromís dels docents ja que suposa el sorgiment d'un nou tipus de paradigma educatiu i, en conseqüència, dels requeriments d'una nova formació en el treball del docent.

Dels resultats analitzats es pot observar que només una minoria de docents s'ha adherit a l'enfocament per competències i està preparat a assumir els costos en termes de canvi d'identitat, de formació continua o de nous començaments que aquest requereix.

Creiem que l'escola continua considerant l'aprenentatge en termes de sabers, perquè és com es maneja de millor forma i que l'enfocament per competències espanta al professorat perquè posa en crisi el funcionament que s'ha portat a terme fins ara. És important ajudar a generar aquest canvi no només des de les polítiques educatives, sinó des dels propis centres educatius amb un lideratge pedagògic fort, sòlid i amb convenciment.

En referència a l'àrea d'Educació Física, en el context actual, es pot afirmar que el docent especialista es converteix en el principal actiu del procés educatiu competencial.

En un context com l'actual, en el qual l'alumnat assumeix un paper actiu en la construcció dels aprenentatges, l'organització de les situacions didàctiques que dissenya l'especialista d'Educació Física és determinant en el progrés i la millora ja que el docent guia l'alumne en el seu procés d'aprenentatge. Seguint a Perrenoud & Riambau (2004), una de les principals competències d'un bon docent és la de crear i animar situacions d'aprenentatge, però per això necessita dominar els continguts per traduir-los en objectius d'aprenentatge, disposar d'habilitats per treballar a partir de les experiències i concepcions prèvies dels alumnes, saber utilitzar els errors i obstacles com a eines per a l'aprenentatge, conèixer com es creen seqüències didàctiques i saber aplicar projectes d'investigació en l'aula. El gran quid de la qüestió és formar "bons docents" amb les competències necessàries per aconseguir bons aprenentatges. D'aquesta manera, el docent, per contribuir de forma òptima a l'assoliment de les competències, té l'important repte d'afrontar constantment tasques complexes, canviants i obertes durant el procés d'ensenyament-aprenentatge del seu alumnat.

La idiosincràsia de l'Educació Física, eminentment pràctica, amb agrupaments canviants, amb interaccions constants entre alumnes o amb amplis espais, fa que el docent d'educació Física hagi de promoure situacions didàctiques motivadores i que promogui l'adquisició estable d'aprenentatges. Una organització i animació de situacions didàctiques que contribueixin a l'assoliment de les competències implica una correcta elecció i seqüenciació de les tasques, l'ús de l'error com a instrument per a que l'alumne/a creï i proposi solucions als problemes i la planificació de propostes motrius que facilitin l'experimentació i l'acció de l'alumne/a dins d'un clima positiu d'aula.

Els resultats d'aquest estudi demostren, en síntesi, que contribuir de forma òptima a l'assoliment de les competències implica situar l'alumne en el centre del procés d'ensenyament-aprenentatge, crear ambients d'aprenentatge estimulants, garantir l'assoliment d'uns objectius bàsics i aspirar a l'assoliment dels òptims per a cada alumne, fer de les competències els objectius educatius principals, promoure l'autonomia i l'autoaprenentatge dels alumnes, prioritzar l'aprenentatge funcional i continu enfront l'estrictament acadèmic i basar en l'acció dels alumnes totes les estratègies d'aprenentatge i que això passa per aconseguir docents innovadors que no mostrin por al fracàs i que creguin fermament en que una educació de qualitat és possible.

Tal i com exposen Korthagen & Kessels (2001) cal un aprenentatge realista en què s'interrelacionin la pràctica i el coneixement teòric i que promogui en el professorat la reflexió continua sobre la pròpia pràctica.

Els resultats d'aquesta recerca avalen que l'Educació Física no només aporta beneficis per a la salut, per a l'autoestima i pel desenvolupament personal i social, sinó que també contribueix de forma significativa a l'assoliment de les competències que permeten continuar aprenent al llarg de la vida.

# REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

A continuació es fa la relació sistemàtica i ordenada de les obres relatives a una o a diverses matèries i que s'han utilitzat com a referent de la present investigació. De cadascuna de les obres que componen la bibliografia, se'n fa una citació, és a dir, se'n presenten les dades necessàries per poder identificar-la inequívocament. Aquest conjunt de dades es presenta d'acord amb les convencions i els criteris establerts per l'American Psychological Association 6.



## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Adams, R. J., & Wu, M. (2002). *PISA 2000 technical report*. París : OECD.
- Almor, F., Blecua, A., Bechara, Z., Graells, J., Burrell, J., Canyadell, R., Sotelo, J. (2001). *La reforma educativa a secundària 10 anys després: Necessitat d'un gir copernicà?* Barcelona: Ateneu Barcelonès.
- Anguera Argilaga, M. T., & Behar Algranti, J. (1993). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Barcelona : PPU.
- Anguera Argilaga, M. T. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis, D.L.
- Arias Robles, M. (2002). *Educació ara: trenquem el cercle de la pobresa*. Barcelona : Intermón.
- Armas Hernández, M. de, & Moya Otero, J. (2010). *Nuevos retos de la educación del siglo XXI*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Vicerrectorado de Ordenación Académica y Espacio Europeo de Educación Superior.
- Arnold, P. (2009). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid : Morata.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa : un punto de vista cognoscitivo*. México, D.F : Trillas.
- Bakeman, R., & Gottman, J. M. (1986). *Observing interaction: an introduction to sequential analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barrachina Peris, J., & Blasco Mira, J. E. (2012). Anàlisi del desenvolupament de les competències bàsiques en el currículum d'educació en l'ESO a la Marina Baixa. Un estudi de cas. *Apunts. Educació Física I Esports.*, 110, pp. 36–44.
- Behar Algranti, J., & Anguera Argilaga, M. T. (1991). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Barcelona : Promociones Publicaciones Universitarias.
- Bericat Alastuey, E. (1998). *La Integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social : significado y medida*. Barcelona : Ariel.
- Blanco Villaseñor, Á. (1997). *Metodologies qualitatives en la investigació psicològica*. Barcelona : Universitat Oberta de Catalunya.

- Blanco Villaseñor, Á., Gómez Benito, J., Salvador Beltrán, F., & Arnau Gras, J. (1995). *Mètodes, dissenys i tècniques en investigació psicològica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Blández Ángel, J. (1995). *La Utilización del material y del espacio en educación física : propuestas y recursos didácticos*. Barcelona : INDE.
- Blázquez , D. (2008). *Evaluar en educación física*. Barcelona : INDE.
- Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación física : la gestión didáctica de la clase*. Barcelona : INDE.
- Blázquez, D., & Sebastiani, E. M. (2009). *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona : INDE.
- Blázquez, D., & Sebastiani, E. M. (2012). *¿Cómo formar un buen deportista? : un modelo basado en competencias*. Barcelona : INDE.
- Blázquez, D. & Sebastiani, E. (2016). *¿Cómo se eválua las competencias? En LLeixà, T & Sebastiani, E. Competencias clave y Educación Física : ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?* (pp. 109–126). Barcelona : INDE.
- Bolívar Botía, A. (2008). *Didáctica y currículum : de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga : Aljibe.
- Buscà, F; LLeixà, T; Coral, J. & Gallardo, S. (2016). La Programación por Competencias en Educación Física: Retos y Problemas para su Implantación en la Escuela. *Multidisciplinary Journal of Educational Research.*, 6 (3), 292–317.
- Buscà, F. (2016). *¿Qué cambios supone programar por competencias? En LLeixà, T & Sebastiani, E. Competencias clave y Educación Física: ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?* (pp. 31–45). Barcelona : INDE.
- Caballero, J. A. (2013). La contribución del área de Educación Física a las competencias básicas: opinión de los docentes. *EmásF: Revista Digital de Educación Física.*, 21, 41–58.
- Cabello Martínez, M. J. (2002). *Educación permanente y educación social : controversias y compromisos*. Archidona : Aljibe.

- Calahorro, F., Lara Sánchez, A. J., & Torres-Luque, G. (2010). Competencias básicas en educación física: Identificación y desarrollo. *Arte Y Movimiento.*, 2, 31–39.
- Calvo, J., & Capllonch, M. (2013). Contribuciones de la Educación Física a la competencia digital en secundaria. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 41, 61–67.
- Camerino Foguet, O. (1995). *Integració metodològica en la investigació de l'educació física*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Presidència. Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (adscrit a la Universitat de Lleida).
- Cañabate, D., Zagalaz, M.L., Lara, A.M., & C. J. (2008). Aportaciones de la Educación Física a la competencia básica: autonomía e iniciativa personal. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 37, 69–77.
- Canals, R., & Pagès, J. (2011). El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa N° 198*, 35–40.
- Cardona, M. A., & Chavarría, X. (2003). *Estudi: Identificació de les competències bàsiques en educació física*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- Castiella, F. M., & Lleonart y Amsélem, A. J. (1978). *España y ONU.: La cuestión española. I: 1945-46- II: 1947. III: 1948-49*. Madrid: CSIC Instituto Francisco de Vitoria.
- Cepeda, M. (2005). Metodología de la enseñanza basada en competencias. México: *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Chavarría, X. (2003). Competències bàsiques en educació física: orientacions didàctiques per a l'avaluació. En Cardona, M. *Congrés de Competències bàsiques*.
- Chavarría, X. (2009). Competencias y educación física. En Blázquez, D & Sebastiani, E. *Enseñar por competencias en educación física*. (pp. 83–96). Barcelona: INDE.

- Chavarría, X. (2010). La profesión docente: acceso y desarrollo profesional. In *Educación Física. Complementos de formación disciplinar*. (pp. 121–134). Barcelona : Graó.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Claparède, É., & González-Agàpito, J. (1991). *L'Educació funcional*. Vic : Eumo.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C., Rochera Villarch, M. J., Mayordomo Saiz, R. M., & Naranjo Llanos, M. (2007). Avaluació continuada i ensenyament de les competències d'autoregulació: una experiència d'innovació docent. *Col·lecció Quaderns de Docència Universitària*, 8. Barcelona: ICE-UB.
- Consell Europeu. (2002). Consell de Barcelona. Barcelona.
- Prats, J., Amorós, C., & Aguirre Canyadell, N. (2010). *L'Avaluació de l'educació primària 2007*. Barcelona : Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- Contreras Jordán, O. R. (1998). *Didáctica de la educación física : un enfoque constructivista*. Barcelona : INDE.
- Contreras Jordán, O. R., & Cuevas Campos, R. (2011). *Las competencias básicas desde la educación física*. Barcelona : INDE.
- *Convención sobre los derechos del niño : 20 de noviembre de 1989*. (2006). Madrid : Comité Español del UNICEF.
- Coral i Mateu, J. (2012). *Aprenentatge integrat de continguts d'educació física i llengua anglesa: educació física al cicle superior de primària physical education ant English integrated learning: PE in CLIL in 5th grade of Primary School*.
- Coral i Mateu, J., & Lleixà Arribas, T. (2013). Las tareas en el aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*.
- Coral, J., & Lleixà, T. (2013). Las tareas de aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación.*, 24, 79–84.

- Decroly, O., & Boon, G. (1968). *Iniciación general al método Decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria*. Buenos Aires : Losada.
- Del Villar, F. (2009). La calidad del aprendizaje en educación física. Una propuesta para la educación secundaria. *Tandem*, 29, 64–77.
- Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona : UNESCO.
- Departament d'Ensenyament. (2015a). Decret 119 d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/mapa-ccaa/ordenes-primaria/primaria-catalunya.pdf>
- Departament d'Ensenyament. (2015b). Decret 187 d'ordenació dels ensenyaments d'educació secundària obligatòria. Retrieved from <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>
- Dewey, J., Tarrés, F., & Carbonell i Sebarroja, J. (1985). *Democràcia i escola*. Vic : EUMO.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos.*, 28 (111), 7–36.
- Díez Gutiérrez, E. J., Fernández-Balboa, J.-M., Buscà Donet, F., Capllonch Bujosa, M., Vaca Escribano, M., & Cuconato, M. (2000). Competencias básicas en el marco de la convergencia europea, (Núm. 25 (Julio, Agosto, Septiembre 2007) p. 5-79).
- DOGC. (2003). Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència, Entitat Autònoma del Diari Oficial i de Publicacions.
- *Real decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. (2007). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Escamilla, A. (2008). *Las Competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona : Graó.

- Espanya. (1978). *Constitució espanyola: aprovada per Les Corts el 31 d'octubre de 1978: Referèndum Nacional 6 de desembre = Constitución española: aprobada por Las Cortes el 31 de octubre de 1978: Referendum Nacional 6 de diciembre*. [S.l. : s.n.].
- Esteve Gibert, J. (2016). L'escola del segle XXI. *Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, 41, 5–11.
- Estruch Tobella, J. (2016). Cambiar la dirección de centros para mejorar el sistema educativo. *Organización y Gestión Educativa. Revista Del Fórum Europeu de Administradores de La Educación.*, CXVII, 15–19.
- Europea Council. (2001). Objectives of education and training Systems.
- European Comission, (2004). Competencias clave para un aprendizaje al largo de la vida. Un marco de referencia europeo.
- European Council. (2000). Lisbon European Council 23-24/03/2000: Presidency conclusions. Lisboa: European Council.
- Eurydice (2002). Competencias clave. Madrid: Centro de Información y Documentación Educativa (C.I.D.E.).
- Famose, J.-P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Paidotribo.
- Feigl, H., Scriven, M., & Maxwell, G. (1958). *Concepts, theories, and the mind-body problem*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Font Lladó, R. (2007). *La Formació permanent del professorat d'educació física de primària i l'educació en valors. Un estudi de cas*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Freinet, C. (1972). *Les Invariants pedagògiques: guia pràctica de l'Escola Moderna*. Barcelona : Laia.
- Freire, P. (1978). *La Educación como práctica de la libertad*. México, D.F. : Siglo XXI.
- Gallardo, S. (2013). El currículum d'educació física amb mirada competencial. *Educat. Revista de Psicopedagogia*, 6, 40–45.
- Gallardo, S. (2015). Sacudiendo la educación física. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 49, 35–41.

- Gallardo, S. (2016). ¿Cómo se enseñan las competencias? *En LLeixà, T & Sebastiani, E. Competencias clave y Educación Física: ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?* (pp. 91–108). Barcelona : INDE.
- Gallardo, S. (2016). Junts aprenem a aprendre, transformant l'educació. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 45. Retrieved from <http://ambitsdepsicopedagogiaorientacio.cat/junts-aprenem-a-aprendre-transformant-leducacio/>
- Gallardo, S., & González, C. (2016). ¿Cómo programar? *En LLeixà, T & Sebastiani, E. Competencias clave y Educación Física: ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?* (pp. 73–90). Barcelona : INDE.
- García Suárez, J. A., & Rubiralta, M. (2006). *Què és l'Espai Europeu d'Educació Superior?: el repte de Bolonya: preguntes i respostes*. Barcelona : Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Gillespie, L. (2009). Key Competencies. Views from de gym floor. *Journal of Physical Education New Zeland.*, 41 (3), 37–50.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González Arévalo, C., & Cambeiro Martínez, X. (2010). *Los Secretos del profesorado eficaz en educación física*. Barcelona : INDE.
- González Arévalo, C., & LLeixà Arribas, T. (2010). *Didáctica de la educación física*. Madrid : Gobierno de España, Ministerio de Educación.
- González Arévalo, C., & LLeixà Arribas, T. (2010a). *Educación física: complementos de formación disciplinar*. Madrid : Ministerio de Educación.

- González, C. (2011). Didáctica de la educación física y las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa* 202, 30–51.
- González, C. (2015). La educación física en el punto de mira. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 49, 7–14.
- González, C. (2016). ¿Por dónde debo empezar? En *Competencias clave y Educación Física: ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?* (pp. 63–72). Barcelona: INDE.
- Guasch Pascual, T. (2008). El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana, Núm.: 4, pp. 134-135.
- Harter, S. (1980). *A model of intrinsic motivation in children: Individual differences and developmental change. Minnesota Symposium in Child Psychology* (Vol. 14). Erlbaum: Hillsdale.
- Hernández Álvarez, J. L., & Velázquez Buendía, R. (2010). *La educación física a estudio: el profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Hernández, J. L., Velázquez, R., & Garoz Puerta, I. (2007). *La Educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan: estudio de la población escolar y propuestas de actuación*. Barcelona: Graó.
- Hortigüela, D. (2014). *Estudio sobre el proceso de implantación y seguimiento de las competencias básicas en los centros educativos de educación secundaria de la ciudad de burgos. Análisis desde la perspectiva de los equipos directivos y de los docentes de educación física*. Universidad de Burgos.
- Hortigüela, D., Abella, V., & Pérez Pueyo, A. (2014). ¿Trabajamos para evaluar las Competencias Básicas? Estudio de la percepción del profesorado sobre la implantación en los centros educativos. *REVALUE*, 3 (1).
- Huber, P., & Mullis, A. (2007). *The CISG: a new textbook for students and practitioners*. München: Sellier.
- Hutmacher, W., Cochrane, D., & Bottani, N. (2001). *In pursuit of equity in education using international indicators to compare equity policies*. New York: Kluwer Academic Publishers.



- *Informe sobre la educación en el mundo 2000: el derecho a la educación: hacia educación para todos a lo largo de la vida*. Madrid: Santillana.
- Jacobs, F., Knoopers, A., Webb, L. (2012). Making sense of teaching social and moral skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy.*, 18, 1–14.
- *Key data on education in Europe : 2002*. (2002). Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y Currículum*. Valencia: Universitat de València.
- Kolb, D. A., Rubin, I. M., & McIntyre, J. M. (1977). *Psicología de las organizaciones: problemas contemporáneos*. Madrid : Ediciones del Castillo.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Laurent, M. y Therme, P. (1987). Recherches en activités physiques et sportives. Actes des journées de la recherche en A.P.S.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- *Les Competències clau : la formació al segle XXI : actes de la jornada del 27 de novembre de 1996*. (1997). Barcelona : Generalitat de Catalunya. Institut Català de Noves Professions.
- Lleixà Arribas, T. (2007). Educación Física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 23, 31–37.
- Lleixà Arribas, T. (2008). *El Currículum de educación física en la enseñanza primaria estudio comparativo del currículum de diferentes países de la Unión Europea*. Universitat de Barcelona.

- Lleixà Arribas, T., & Sebastiani, E. M. (2016). *Competencias clave y educación física: ¿cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?* Barcelona: INDE.
- Lleixà, T. (2016). ¿Qué es realmente esto de las competencias? En *Competencias clave y Educación Física*. (pp. 19–30). Barcelona: INDE.
- Llinàs Begon, J. L., & Montaigne, M. de. (2001). *Educació, filosofia i escriptura en Montaigne: un comentari a “De l’educació dels infants.”* Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Loughlin, C.E. & Suina, J. H. (1990). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Morata.
- Macfadyen, T., & Bailey, R. (2002). *Teaching physical education 11-18: perspectives and challenges*. London: Continuum.
- Marchesi, Á., Vidal i Pla, F., Isern, A., Llansana González, J. J., Armengol, C., & Abelló, L. (1975). L’Educació des de la LOE. (núm. 303 (març 2006), pp. 2-53).
- *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (2002). Madrid: Anaya.
- Margalef García de Sotelsek, L., Canabal, C., & Sierra Blas, V. (2010). *Innovar en la enseñanza universitaria*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Medina Rivilla, A. (1987). *Cómo globalizar la enseñanza en los primeros años de escolaridad*. Madrid: Cincel.
- Meirieu, P. (1990). *Deberes para casa*. Madrid: Narcea.
- Méndez Giménez, A. (2009). Competencias Básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación.*, 16, 51–57.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco (Calif.): Jossey-Bass.

- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (n.d.). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerio de educación. (1992). *La LOGSE: Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo: educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria*. Barcelona : Edebé.
- Ministerio de educación. (2006). *Ley Orgánica de Educación (LOE). Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de educación. LOMCE : Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa : incluye el texto refundido (2014). Sevilla: ECOEM Formación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, C. Y. D. (2015). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe español*. Madrid: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (1995). Real Decreto 797/1995.
- Molina, J.P., & Antolín, L. (2008). Las competencias básicas en educación física: una valoración crítica. *Cultura, Ciencia Y Deporte: Revista de Ciencias de La Actividad Física Y Del Deporte de La Universidad Católica de San Antonio.*, 8, 81–86.
- Monarca, H., & Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: el caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación.*, 1, 54–78.
- Monereo, C., & Badia, A. (2005). *Internet y competencias básicas : aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona : Graó.
- Montessori, M. (1973). *The Advanced Montessori method*. New York : Schocken Books.
- Monzonís, N., & Capllonch, M. (2014). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación.*, 25, 180–185.

- Moreno, M. A. (2012). Competencia social y ciudadana y coeducación. Navarra: Departamento de Educación.
- Moreno Moreno, P., & Soto Martínez, G. (2005). Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias. *Educación: Revista de Educación.*, 35, 73–80.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1993). *La Enseñanza de la educación física : la reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona : Hispano Europea.
- Moya Otero, J., & Luengo Horcajo, F. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona : Graó.
- Noguerol, A. (2009). Didáctica de les llengües en entorns multiculturals. *Perspectiva Escolar*, 337: 20–27.
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring “what” to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy.*, 19 (2), 123–135.
- OCDE. (2005). The definition and selection of key competencies. Executive summary. París: Key DeSeCo publications.
- OCDE. (2009). Informe Talis. Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Madrid: Ministerio de Educación.
- Oleron, P. (1987). *El niño: su saber y su saber hacer*. Madrid: Morata.
- Omeñaca Cilla, R., Ruiz Omeñaca, J. V., & Omeñaca Mora, J. Á. (1999). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona : Paidotribo.
- Parera, M. G. (2012). Desenvolupament de les competències a l'escola: una experiència a través del teatre. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7(2009-2010), 283–298. <http://doi.org/10.2436/20.3007.01.56>
- Parlament Europeu i Consell de la Unió Europea, . (2006). Recomanació del Parlament Europeu i del Consell del 18 de desembre de 2006 sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent, Pub. L. No. L 394/310-330 de desembre del 2006. Diari Oficial de la Unió Europea.
- Peñafiel Martínez, F. (1996). *Los Valores en la L.O.G.S.E. y sus repercusiones educativas*. Granada: Universidad de Granada.
- Pennington, T.R., Prusak, K.A., & Wilkinson, C. (2014). Succeed Together or Fail Alone: Going From Good to Great in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education.*, 33, 28–52. <http://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0065>

- Pérez Gómez, Á. I., & Baches, N. (2010). *Aprender a enseñar en la práctica : procesos de innovación y práctica de formación en la educación secundaria*. Madrid : Ministerio de Educación. IFFIE, Instituto de Formación del Profesorado. Investigación e Innovación Educativa.
- Pérez Pueyo, Á., & Casanova Vega, P. (2009). *Las competencias básicas en los centros educativos : programación y secuenciación*. Humanes de Madrid (Madrid) : CEP.
- Pérez Pueyo, Á., & Casado, Ó. M. (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona : Graó.
- Perrenoud, P. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos, Núm.: 22-23 *Comprendre la diversitat en educació*, pp. 11-34).
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida : ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona : Graó.
- Perrenoud, P., & Lorca, M. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Caracas: Dolmen.
- Perrenoud, P., & Lorca, M. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile : J. C. Sáez.
- Perrenoud, P., & Riambau, N. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar : profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona : Graó.
- Pont, B. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. París: OCDE.
- Ramos, F., & Ruiz Omeñaca, J. V. (2011). La educación física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con aible. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 153–170.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE, num 52 de 1 de marzo de 2014).
- Reinalda, B., & Kulesza-Mietkowski, E. (2006). *The Bologna Process: harmonizing Europe's higher education : including the essential original texts*. Farmington Hills: Budrich.

- Rodríguez Moneo, M., & González Briones, E. (2013). *Reflexiones sobre las competencias básicas y su relación con el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rychen, D. S. (2003). *La naturaleza de les competències clau. Una perspectiva interdisciplinària i internacional*. Neuchatel: DeSeCo.
- Salleras, M., & Sanchez, P. (1996). *Estudio de la oferta de empleo*. Barcelona : INEM.
- Sánchez Pérez, J. I. (2014). La LOMCE, una oportunidad para renovar la escuela. *Organización Y Gestión Educativa. Revista Del Fórum Europeu de Administradores de La Educación. CVI*, 10–12.
- Sancho Gil, J. M. (1991). El entorno físico y simbólico de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 73–77.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave : evaluar para aprender*. Barcelona : Graó.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Simons, H., & Filella Escolà, R. (2011). *Estudio de caso : teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- *Síntesi de resultats : competències bàsiques, educació secundària obligatòria, primer cicle : curs 2003-2004 : proves d'avaluació*. (2004). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona : Graó.
- Swieringa, J., & Wierdsma, A. (1995). *La Organización que aprende*. Buenos Aires: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados*. Barcelona [etc.] : Paidós.
- Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundació “La Caixa”.
- Tremblay, G. (1994). *Pedagogía colegial*. Disponible en: [www.gestiopolis.com/recursos2/documentos/fulldocs/rrhh/controcomplab.htm](http://www.gestiopolis.com/recursos2/documentos/fulldocs/rrhh/controcomplab.htm).

- UNESCO. (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Ureña, F. (2010). *La educación física en secundaria basada en competencias. Proyecto curricular y programación.* Barcelona: INDE.
- Vaca, M. (2008). Contribución de la educación física escolar a las competencias básicas señaladas en la LOE para la educación primaria. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 26, 52–61.
- Wang, X., & Sugiyama, Y. (2014). Enhancing Social Skills Through College Physical Education. *Journal of Physical Education and Sport.*, 14(2), 158–163.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66 (5), 297–333.
- Zabala, A. (2009a). L'ensenyament basat en competències, una nova oportunitat. *Guix*, (351), 63–66.
- Zabala, A. (2009b). Metodologia per a l'ensenyament de les competències. *Guix*, (359), 42–49.
- Zabala i Vidiella, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Colección Ideas clave.* Barcelona: Graó.

# ANNEXOS

En aquest apartat adjuntem tots els documents, materials i recursos utilitzats a la investigació i que permeten complementar l'estudi.

L'enregistrament de les sessions d'Educació Física, del grup de discussió en concordança consensuada i de les entrevistes realitzades, així com les programacions anuals dels dos centres, estan annexades a aquest document en un Cd.



## **ANNEX 1. Guió enviat per a la validació del qüestionari**

Benvolguts/des col·legues,

Ens dirigim a vosaltres amb la finalitat de sol·licitar la vostra col·laboració en la validació d'un qüestionari que té per objecte conèixer quins són els factors contextuais, curriculars i metodològics necessaris per a contribuir de forma òptima a l'assoliment de les competències des de l'Educació Física.

Us enviem el qüestionari demanant-vos la vostra opinió sobre les següents qüestions:

- Són clares i s'entenen sense ambigüitat? Estan redactades amb correcció gramatical i sintàctica? (Claredat)
- Són rellevants per a la finalitat que es pretén? (Pertinença)
- Són de resposta fàcil? (Simplicitat)

Per a facilitar-vos la tasca, s'ha dissenyat un instrument amb les qüestions i, al costat, unes columnes amb els ítems en les que us demanem que puntueu de l'1 al 5 (essent 1 = Gens; 2 = Poc; 3 = Indiferent; 4 = Bastant; 5 = Molt). Així mateix, s'ha incorporat un apartat d'observacions per si voleu fer suggeriments, com ara:

- Hi ha preguntes innecessàries o repetitives? Es podria escurçar el qüestionari?
- Falta alguna pregunta que aportí informació important per a la finalitat del qüestionari?
- Hi ha preguntes que inclouen més d'una idea?

Agraïm la vostra col·laboració, ja que les vostres aportacions seran de gran valor en el disseny definitiu de l'instrument.

Salutacions cordials

Sandra Gallardo

**INSTRUMENT A EXPERTS PER VALIDAR EL QÜESTIONARI  
“FACTORS CONYEXTUALS, CURRICULARS I METODOLÒGICS  
PER A CONTRIBUIR A LES CCBBS DES DE L’EF”**

**DADES SOCIO-DEMOGRÀFIQUES**

	CLARETAT DE LA PREGUNTA					PERTINENÇA DE LA PREGUNTA					SIMPLICITAT DE LA PREGUNTA				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. De quina titularitat és el centre en el qual treballes? Públic – Privat concertat - Privat	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Quin nombre total d'alumnes té l'escola on imparteixes docència en l'actualitat (aproximadament)? Menys de 225 - Entre 225 i 500 - Entre 500 i 700 - Més de 700	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Quina és la teva edat? Menys de 25 anys – Entre 25 i 40 anys – Entre 40 i 55 anys – Més de 55 anys	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Quin és el teu sexe? Home - Dona	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Quants anys d'experiència tens? Menys de 5 anys – Entre 5 i 15 anys – Entre 15 i 25 anys – Més de 25 anys	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. En quina etapa imparteixes docència? Educació Infantil – Educació Primària – Educació Secundària	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Quin nombre d'alumnes, aproximat i de mitja, hi ha als grups que imparteixes docència? Menys de 10 – Menys de 20 – Menys de 30 – Menys de 40 – Més de 40	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Es contemplen les Competències en el Projecte Educatiu del teu centre? Gens – Poc – Indiferent – Bastant - Molt	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

<p>9. Les programacions d'Educació Física, del centre educatiu en el qual treballes, incorporen les competències ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les CCBBs són l'eix de les programacions d'EF.</li> <li>- Estem en procés d'incorporació de les CCBBs en les programacions d'EF.</li> <li>- Les programacions d'EF encara no incorporen les CCBBs.</li> <li>- Altres:</li> </ul>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>10. Quin grau d'autonomia tens per proposar en el teu centre propostes competencials? Gens – Poca – Indiferent – Bastant – Molta</p>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>11. Quina importància té l'Educació Física dins del Projecte Educatiu del teu centre? Gens – Poca – Indiferent – Bastant – Molta</p>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>12. Participes en algun projecte vinculat a les Competències ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Xarxa de Competències .</li> <li>- Formació sobre Competències .</li> <li>- Grup de Treball de Competències .</li> <li>- Participació en una investigació sobre Competències .</li> <li>- Realització d'alguna experiència pràctica sobre CCBBs.</li> <li>- Altres:</li> </ul>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

**EN REFERÈNCIA ALS FACTORS CONTEXTUALS**

<b>EN REFERÈNCIA AL CONTEXTE DE CENTRE, PER A CONTRIBUÏR A L'ASSOLIMENT DE LES COMPETÈNCIES (CCBBs)...</b>	<b>CLARETAT DE LA PREGUNTA</b>					<b>PERTINÈNCIA DE LA PREGUNTA</b>					<b>SIMPLICITAT DE LA PREGUNTA</b>				
<p>13. Els centres han de potenciar la formació interna en CCBBs entre l'equip docent. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord</p>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>14. Les CCBBs han d'estar concretades i definides en el Projecte Educatiu de Centre. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord</p>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>15. Els centres han de contemplar l'existència d'una estructura organitzativa que afavoreixi la coordinació entre els docents. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord</p>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>16. És imprescindible la coordinació entre docents de diferents etapes educatives (Infantil-Primària-Secundària). 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord</p>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>17. S'han de tenir presents les característiques de l'entorn social, cultural i sociolingüístic. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord</p>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>18. Els centres han de fomentar iniciatives innovadores vinculades a les CCBBs. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord</p>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

<b>EN REFERÈNCIA AL <u>CONTEXT D'AULA</u>, PER A CONTRIBUIR A L'ASSOLIMENT DE LES COMPETÈNCIES (CCBBs)...</b>	<b>CLARETAT DE LA PREGUNTA</b>					<b>PERTINÈNCIA DE LA PREGUNTA</b>					<b>SIMPLICITAT DE LA PREGUNTA</b>				
19. L'alumnat ha de poder prendre decisions en les activitats motrius proposades. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. És necessari disposar d'una gran diversitat de recursos materials. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. És molt important l'ús sistemàtic de recursos TICs. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Les activitats d'ensenyament-aprenentatge han de ser funcionals per a l'alumnat. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. És necessari que les propostes motrius siguin contextualitzades i properes a l'alumnat. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

**EN REFERÈNCIA ALS FACTORS CURRICULARS**

EN REFERÈNCIA A LA PROGRAMACIÓ ANUAL DE CENTRE, PER A CONTRIBUIR A L'ASSOLIMENT DE LES COMPETÈNCIES (CCBBs)...	CLARETAT DE LA PREGUNTA					PERTINÈNCIA DE LA PREGUNTA					SIMPLICITAT DE LA PREGUNTA				
<p>24. La programació anual ha d'estar basada en el currículum oficial. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord</p>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>25. És necessari que tots els docents del cicle participin en el disseny de la programació anual d'EF. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord</p>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>26. Les programacions anuals han d'estar constituïdes, com a mínim, per objectius, CCBBs, continguts, orientacions metodològiques i criteris d'avaluació. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord</p>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>27. Els equips docents han de prendre decisions consensuades sobre les opcions metodològiques, organitzatives i d'avaluació. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord</p>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>28. És necessària una mirada interdisciplinària per a dissenyar la programació d'EF. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord</p>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

<b>EN REFERÈNCIA A LA PROGRAMACIÓ DE LES UNITATS DIDÀCTIQUES (UDs), PER A CONTRIBUIR A L'ASSOLIMENT DE LES COMPETÈNCIES (CCBBs)...</b>	<b>CLARETAT DE LA PREGUNTA</b>					<b>PERTINÈNCIA DE LA PREGUNTA</b>					<b>SIMPLICITAT DE LA PREGUNTA</b>				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>29. En planificar les UD's és necessari tenir molt present la temporització, el grup-classe i les matèries o projectes a què fa referència.</p> <p>1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord</p>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>30. Les UD's han d'ajustar-se a les necessitats i característiques del centre educatiu.</p> <p>1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord</p>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>31. Les UD's han de contemplar objectius d'aprenentatge, continguts, metodologia, activitats d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació, i criteris d'avaluació, però sobre tot les CCBBs.</p> <p>1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord</p>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>32. És necessari que les UD's integrin les CCBBs que es pretenen desenvolupar.</p> <p>1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord</p>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>33. Les UD's han de contemplar activitats diversificades, diferents formes d'organitzar l'aula i/o l'ús diversificat de recursos materials.</p> <p>1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord</p>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>34. Les UD's han d'incloure, què, com i quan avaluar a l'alumnat, la pràctica i el professorat.</p> <p>1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord</p>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

**EN REFERÈNCIA ALS FACTORS METODOLÒGICS**

EN REFERÈNCIA A LA METODOLOGIA, PER A CONTRIBUIR A L'ASSOLIMENT DE LES COMPETÈNCIES (CCBBs)...	CLAREDAT DE LA PREGUNTA					PERTINÈNCIA DE LA PREGUNTA					SIMPLICITAT DE LA PREGUNTA				
35. La gestió d'aula ha d'estar basada en una metodologia activa. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
36. Les situacions motrius proposades han d'emmarcar-se en contextos d'interès reals. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
37. S'han de combinar activitats individuals i en grup cooperatiu. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
38. És necessari preveure activitats amb diferent grau de complexitat. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
39. Les activitats han de comportar diferents i variades formes d'agrupar els alumnes i de distribuir els espais a l'hora de treballar. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
40. L'acció educativa s'ha d'articular des de la lògica disciplinar de l'EF. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

EN REFERÈNCIA A LES	CLAREDAT DE	PERTINÈNCIA	SIMPLICITAT DE
---------------------	-------------	-------------	----------------



<b>ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES, PER A CONTRIBUIR A L'ASSOLIMENT DE LES COMPETÈNCIES (CCBBs)...</b>	<b>LA PREGUNTA</b>					<b>DE LA PREGUNTA</b>					<b>LA PREGUNTA</b>				
41. Un dels aspectes és que els docents generem "bones preguntes" durant el procés d'ensenyament-aprenentatge. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
42. Una atmosfera de confiança i respecte estimula la curiositat i l'expressió d'iniciatives. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
43. És del tot necessari potenciar activitats obertes que suposin un repte a l'alumnat. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
44. Els docents hem de mostrar-nos permanentment receptius a les propostes de l'alumnat. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
45. Els docents hem de mostrar-nos permanentment receptius a les propostes de l'alumnat. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
46. Els docents hem de comunicar i compartir sempre amb l'alumnat el procés avaluator, fent-lo particip en la creació dels criteris i indicadors d'avaluació. 1 = Molt en desacord; 2 = En desacord; 3 = Indiferent; 4 = d'Acord; 5 = Molt d'acord	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

PREGUNTA OBERTA	CLARETAT DE LA PREGUNTA					PERTINENÇA DE LA PREGUNTA					SIMPLICITAT DE LA PREGUNTA				
<p>47. Segons el teu criteri, quins creus que serien els <b>factors CONTEXTUALS, CURRICULARS I/O METODOLÒGICS</b> per afavorir l'assoliment de les competències des de l'àrea d'Educació Física a l'Ensenyament Obligatori? Assenyala qualsevol altre aspecte que no s'hagi recollit en el qüestionari i consideris important.</p>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

OBSERVACIONS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hi ha preguntes innecessàries o repetitives? Es podria escurçar el qüestionari?</li> <li>• Falta alguna pregunta que aporti informació important per a la finalitat del qüestionari?</li> <li>• Hi ha preguntes que inclouen més d'una idea?</li> <li>• Altres:</li> </ul>

## ANNEX 2. Resultats de la validació del qüestionari

### ***Aportacions dels validadors del qüestionari***

El resum de les aportacions és:

- Hi ha preguntes innecessàries o repetitives? Es podria escurçar el qüestionari?  
No n'he vist, donat que cada bloc n'acaba veient diferents aspectes des de diferents vessants.  
No l'he trobat repetitiu, però no negaré que d'entrada vaig pensar que era molt llarg. La pregunta 44 i 45 són la mateixa!!
- Falta alguna pregunta que aportï informació important per a la finalitat del qüestionari?  
Tampoc n'he trobat. Només he trobat ha faltar aspectes molt específics de l'aprenentatge dialògic, un pas més del cooperatiu però que suposo que no es pot passar massivament. El trobo molt ben estructurat i les preguntes són, en general, força pertinents.
- Hi ha preguntes que inclouen més d'una idea? Hi ha preguntes complexes que inclouen diferents idees però que són necessàries, sobretot a l'oberta.

Altres:

- La pregunta 2 podria referir-se, millor, el nombre d'estudiants que cursa plans d'estudis en els que hi ha la matèria d'EF.
- Les preguntes 13 i 18 haurien de tenir un subjecte més concret (qui del centre?)
- El fet que a la pregunta 32 s'inclogui una conjunció adversativa ("però") indica una posició valorativa de qui l'ha redactat.
- La pregunta 37 és massa genèrica i poc resultar ambigua.
- La pregunta 40 no s'entén (o es pot entendre de maneres molt diferents).
- A la pregunta 44 (=45), l'adverbi "permanentment" potser sobra).
- En moltes preguntes i a l'encapçalament s'usen les sigles CCBBS o CCBBs per indicar "Competències " (en català normatiu a diferència del castellà, les sigles per als plurals no es dupliquen ni se'ls afegeix una "s" ni ambdues coses alhora, per tant seria correcte l'ús de CB).

- **Pregunta 2:** Quin nombre **aproximat** ~~total~~ d'alumnes té l'escola on imparteixes docència en ~~l'actualitat (aproximadament)~~? Reducció del text Només és un suggeriment. No és imprescindible
- **Pregunta 35:** el concepte *escola activa* pot ser un tòpic. Sento una certa incertesa de que no es pugui confondre amb *activisme* de les sessions d'EF. La pregunta, però no deixa de ser molt interessant i pertinent.
- **Pregunta 35:** **Aquesta pregunta no és prou clara perquè em pregunto si només hi ha una lògica (utilitzes *la*)** disciplinar de l'EF.
- **Pregunta 47:** Un error en la paraula que crec que hauria d'estar en plural
- La pregunta 7 crec que hauria de ser: menys de 10, entre 10 i 20, entre 20 i .... per no confondre les respostes
- La pregunta 8 canviaria indiferent per suficient. Indiferent no em sembla oportú o seria el corresponent a gens. Igual a la 10 i a l'11
- No acabo d'entendre que les preguntes 8,9,10,11 i 12 estiguin a l'apartat de "dades socio-demogràfiques"
- Crec que en aquest apartat de "dades socio-demogràfiques faltaria alguna pregunta que fes referència al barri o localitat on està situat el centre.
- A l'apartat " en referència al context de l'aula" jo matisaria que ens referim a la sessió d'educació física.
- Pregunta 31 jo diria: per a l'assoliment de les competències no "però sobre tot..."
- Entenc que el qüestionari està fet per una persona experta tant des de la formació teòrica, tècnica com pràctica (no només en programar sinó en la manera competencial de treballar amb els infants i adolescents) però alhora, i el més interessant de tot, és que el qüestionari permet estar en desacord amb aquesta línia marcada des de l'administració educativa. Això el fa realment científic perquè al està enfocat des de la demanda de l'opinió personal i alhora de l'experiència pràctica permet conèixer aspectes concrets i imprescindibles de l'enfocament competencial. És Complet i exhaustiu, coherent i molt sintètic. Entenc que es preveuen els coneixements necessaris però també l'opinió i sentiments dels mestres en relació a aquest coneixement competencial i a la seva pràctica en el centre fins a la quotidianitat de cada grup i de cada unitat de programació. També es pot veure el grau de participació del professorat

d'educació física al centre. i la quotidianitat en relació a les CCBBs. Aquesta recerca serà de gran ajuda, no només per a l'Administració sinó també i sobretot per la recerca i la innovació educativa dels formadors de mestres tant en formació inicial com contínua.

## **ANNEX 3. Guió del qüestionari**

### ***Carta enviament***

Benvolgut/da company/a,

Sóc professora d'Educació Física i, en l'actualitat, estic duent a terme una investigació que té com a finalitat analitzar els factors contextuais, curriculars i metodològics que s'han de donar per a contribuir, de forma òptima, a l'assoliment de les competències bàsiques des de l'àrea d'Educació Física a l'Educació Obligatoria.

Per a la realització d'aquest estudi, hem dissenyat el qüestionari que trobaràs a continuació. T'estarem molt agraïts si dediques 15 minuts del teu temps per poder continuar eixamplant el coneixement sobre les competències bàsiques, per això et demanem que responguis totes les preguntes del qüestionari ajustant-les a la teva realitat professional.

Un cop finalitzada la investigació, et farem un retorn sobre les conclusions a les quals hem arribat per a que puguis disposar del coneixement que entre tots hem anat construint.

T'agraïm moltíssim la teva col·laboració.

Cordialment

Sandra Gallardo

Professora de la Facultat de Formació del Professorat del departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal de la UB

### ***Qüestionari telemàtic educació física***

Et demanem que emplenis aquest qüestionari que té com a finalitat analitzar els factors contextuais, curriculars i metodològics que s'han de donar per contribuir, de forma òptima, a l'assoliment de les competències bàsiques des de l'àrea d'Educació Física a l'Educació Obligatoria.

Si us plau, respon totes les preguntes del qüestionari ajustant-les a la teva realitat professional. L'emplenament del qüestionari complet pot durar aproximadament uns 15 minuts. Moltes gràcies per la teva col·laboració.

## DADES BÀSIQUES DEL CENTRE I DEL DOCENT

1. De quina titularitat és el centre?

- Públic
- Privat concertat
- Privat religiós
- Privat no religiós

2. Quin nombre total d'alumnes té el centre (aproximadament)?

- Menys de 225 alumnes
- Entre 225 i 500 alumnes
- Entre 500 i 700
- Més de 700 alumnes

3. Indica el teu rang d'edat

- Menys de 35 anys
- De 36 a 45 anys
- De 46 a 55 anys
- Més de 55 anys

4. Assenyala els anys d'experiència docent

- Menys de 10 anys
- Entre 10 i 15 anys
- De 15 a 25 anys
- Més de 25 anys

5. En quina etapa imparteixes docència?

- Infantil
- Primària
- Secundària

6. Quin nombre d'alumnes, aproximat i de mitja, tens als grups en els quals imparteixes docència?

- <10
- <20
- <30
- <40
- >40

---

Per tal de disposar d'informació que ens permeti constatar quins són els factors determinants per a contribuir a l'assoliment de les competències bàsiques et demanem que responguis el següent qüestionari tenint en compte la següent escala de mesura:

- 1 = Molt en Desacord
- 2 = en desacord
- 3 = indiferent
- 4 = d'Acord
- 5 = Molt d'Acord

Un cop emplenats tots els camps, activa el botó "Envia" al final del qüestionari. Moltes gràcies per la teva col·laboració.



**DADES REFERENTS AL CONTEXT*****En referència al context de centre,***

PER A CONTRIBUIR DE FORMA ÒPTIMA A L'ASSOLIMENT DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES, ÉS IMPRESCINDIBLE QUE ELS CENTRES EDUCATIUS...

	1	2	3	4	5
7. Potenciïn formacions internes vinculades a les CCBBs.					
8. Concretin en el Projecte Educatiu de Centre els elements bàsics per al desenvolupament curricular de les CCBBs.					
9. Afavoreixin espais per a la coordinació entre el personal docent del mateix cicle i del centre					
10. Fomentin espais per a la coordinació entre les etapes d'Educació Infantil, d'Educació Primària i d'Educació Secundària.					
11. Gestionin espais pedagògics per a compartir la normativa vigent sobre CCBBs (LOE, Decret Curricular 142/2007, Decret Curricular 143/2007, desplegaments curriculars...) entre l'equip docent.					
12. Adaptin els principis generals del Projecte Educatiu a les característiques de l'entorn social, cultural i sociolingüístic.					
13. Fomentin la comunicació entre els membres de la comunitat educativa i amb l'entorn respecte l'aprenentatge competencial..					
14. Estimulin la generació de projectes d'investigació i/o d'innovació vinculats a les CCBBs.					
15. Potenciïn l'organització d'activitats complementàries i extraescolars amb caire interdisciplinari i/o globalitzat.					

**En referència al context de d'aula,**

PER A CONTRIBUIR DE FORMA ÒPTIMA A L'ASSOLIMENT DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES, ÉS NECESSARI QUE ELS DOCENTS...

	1	2	3	4	5
16. Generem, a les sessions d'Educació Física, un clima d'interacció constant entre tot l'alumnat.					
17. Oferim diversitat de recursos materials didàctics (varietat, novetat, quantitat...).					
18. Disposem, a les sessions, de més recursos personals (dos professors a l'aula, suport d'EE, ...).					
19. Assistim, de forma sistemàtica, a formacions permanents individuals vinculades amb les Competències Bàsiques.					
20. Desenvolupem activitats d'ensenyament-aprenentatge contextualitzades que afavoreixen la posterior transferibilitat a contextos similars.					

**DADES DE CURRÍCULUM**

EN REFERÈNCIA A LA PLANIFICACIÓ CURRICULAR, PER A CONTRIBUIR DE FORMA ÒPTIMA A L'ASSOLIMENT DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES, ÉS IMPRESCINDIBLE QUE LES PROGRAMACIONS DIDÀCTIQUES ...

	1	2	3	4	5
21. S'emmarquin en un context social i cultural determinat pel currículum oficial i pel context soci familiar de l'alumnat.					
22. Explicitin les intencions educatives i planifiquin l'actuació docent.					
23. Se sustentin en el coneixement del currículum oficial, de l'alumne i del medi físic i social.					
24. Incorporin acords compartits amb els companys i companyes de l'equip docent.					

25. Contemplin el seguiment reflexiu de les accions.					
26. Relacionin els diferents elements que componen el currículum amb les competències bàsiques.					

PER A CONTRIBUIR DE FORMA ÒPTIMA A L'ASSOLIMENT DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES, ÉS IMPRESCINDIBLE QUE LES UNITATS DE PROGRAMACIÓ ...

	1	2	3	4	5
27. Concretin els objectius, els continguts i els criteris d'avaluació, incidint en la contribució que es farà a l'assoliment de les competències bàsiques					
28. Prevegin l'ús de mètodes d'ensenyament i d'estratègies metodològiques que impliquin activament l'alumnat en el procés d'ensenyament-aprenentatge.					
29. Incorporin activitats d'avaluació en les quals l'alumne/a intervingui en una situació problema o en situacions el més semblants possible a les reals.					
30. Contemplin l'ús de diversos instruments d'avaluació (discussions, preguntes i respostes orals, treballs, exposicions, investigacions, proves, observacions...).					
31. Incorporin la possibilitat de compartir amb l'alumnat els criteris i indicadors d'avaluació, de manera que participin activament del procés d'ensenyament-aprenentatge.					
32. Afavoreixin reflexionar sobre la pròpia pràctica, analitzant la relació existent entre l'assoliment de les competències i els mètodes d'ensenyament i avaluació.					

**METODOLOGIA**

EN REFERÈNCIA A LES ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES, PER A CONTRIBUÏR DE FORMA ÒPTIMA A L'ASSOLIMENT DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES, ÉS IMPRESCINDIBLE UNA GESTIÓ D'AULA...

	1	2	3	4	5
33. Basada en una metodologia activa (ensenyament per projectes, aprenentatge cooperatiu o situacions-problema).					
34. Que incorpori una perspectiva organitzativa basada en grups heterogenis.					
35. Amb variabilitat en l'organització social de l'aula (tipus d'agrupaments: gran grup, petit grup, parelles, individual).					
36. Que impliqui situacions motrius properes emmarcades en contextos d'interès reals (aprenentatges contextuals).					
37. Que impliqui activitats variades que tinguin en compte la funcionalitat de la proposta motriu.					
38. Que tingui en compte l'ús de materials manipulatius.					
39. Que incorpori estils d'ensenyament per a donar resposta a la diversitat de l'alumnat (l'assignació de tasques, el descobriment guiat, la resolució de problemes i l'aprenentatge cooperatiu).					
40. Que impliqui en l'alumnat la necessitat de comprendre la situació i cercar possibles solucions de forma autònoma.					

EN REFERÈNCIA A LES ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES, PER A CONTRIBUIR DE FORMA ÒPTIMA A L'ASSOLIMENT DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES, SEGONS LA MEVA OPINIÓ, CREC QUE ÉS DEL TOT IMPRESCINDIBLE QUE ELS/LES DOCENTS....

41. Deixem, a totes les sessions, un temps per a que l'alumnat verbalitzi el que ha après i ho comparteixi amb els altres.					
42. Oferim problemes motrius en diferents presentacions (orals, escrits, amb TIC...) i en diferents contextos (reals, en d'altres àrees...).					
43. Provoquem, constantment, la generació de "bones preguntes" durant el procés d'ensenyament-aprenentatge.					
44. Generem una atmosfera de confiança i respecte, que estimuli la curiositat i l'expressió d'iniciatives.					
45. Potenciem activitats obertes que suposin un repte.					
46. Ens mostrem permanentment receptius a les propostes dels alumnes i al constant feedback.					
47. Compartim sempre amb l'alumnat el procés avaluador, fent-lo participar en la creació dels criteris i indicadors d'avaluació.					

48. Finalment, assenyalat qualsevol altre aspecte que no s'hagi recollit en el qüestionari i consideris important

## **ANNEX 4. Guió de les entrevistes**

### ***Entrevista als directius de centre***

Codi del Centre:

Centre educatiu:

Adreça del centre:

Nom i cognoms de la directora:

Número d'alumnes:

Titularitat:

Benvolgut/da,

El Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal de la Facultat de Formació de Professorat de la Universitat de Barcelona està realitzant un estudi sobre els factors contextuais, curriculars i metodològics que contribueixen a l'assoliment de les competències bàsiques a l'àrea d'Educació Física.

La investigació està directament vinculada als centres educatius i un dels instruments utilitzats per a l'obtenció de resultats, consisteix en la realització d'una entrevista a la direcció del centre. L'entrevista té una durada d'uns 30 minuts, durant la qual s'ha de respondre a una sèrie de preguntes. Les respostes han de ser el més sinceres i breus possibles.

Es garanteix el més absolut anonimats en resposta al compliment de les lleis de protecció de dades i secret estadístic. Un cop analitzades les dades en un programa informàtic, l'entrevista serà destruïda.

Finalitzada la investigació, ens comprometem a lliurar-li els resultats obtinguts.

Moltes gràcies per la seva col·laboració.

Salutacions cordials

Sandra Gallardo

1. Quina creus que ha de ser la implicació de l'equip directiu en el desenvolupament de les competències bàsiques al centre?
  2. Concretament en el Projecte Educatiu de Centre, i en l'activitat docent, quina creus que és la incidència de les competències bàsiques?
  3. Hi ha algun projecte concret al centre educatiu per al desenvolupament de les competències bàsiques o en general? Hi ha algun projecte determinat que poguessis descriure concretament?
  4. Quin és el teu parer sobre el grau de consistència i coherència interna de l'equip docent en relació al treball per competències?
  5. Heu fet, feu o fareu alguna formació vinculada amb les competències bàsiques?
  6. Incidiu en la programació en alguna competència o en alguna subcompetència? En algun cicle en particular?
  7. Establiu des de cada competència hi ha elements comuns per a totes les àrees?
  8. Com descriuries, a nivell general, la presència de les competències bàsiques en l'assignatura d'Educació Física?
  9. Què creus que pot aportar l'assignatura d'educació física, en referència a les competències bàsiques, i que no ho poden aportar altres àrees?
  10. Voldries afegir alguna cosa que creguis important en relació a l'adquisició de competències en el centre escolar i sobretot en relació al context de centre (organització i gestió)?
    - I en relació als processos de programació?
    - I en relació a la metodologia?
- Moltes gràcies per la teva col·laboració i per dedicar-me part del teu temps.

### ***Entrevista als especialistes d'Educació Física***

Codi del Centre:

Centre educatiu:

Adreça del centre:

Nom i cognoms de la directora:

Número d'alumnes:

Titularitat:

Benvolgut/da,

El Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal de la Facultat de Formació de Professorat de la Universitat de Barcelona està realitzant un estudi sobre els factors contextuais, curriculars i metodològics que contribueixen a l'assoliment de les competències bàsiques a l'àrea d'Educació Física.

La investigació està directament vinculada als centres educatius i un dels instruments utilitzats per a l'obtenció de resultats, consisteix en la realització d'una entrevista a la direcció del centre. L'entrevista té una durada d'uns 30 minuts, durant la qual s'ha de respondre a una sèrie de preguntes. Les respostes han de ser el més sinceres i breus possibles.

Es garanteix el més absolut anonimats en resposta al compliment de les lleis de protecció de dades i secret estadístic. Un cop analitzades les dades en un programa informàtic, l'entrevista serà destruïda.

Finalitzada la investigació, ens comprometem a lliurar-li els resultats obtinguts.

Moltes gràcies per la seva col·laboració.

Salutacions cordials

Sandra Gallardo



1. Quants anys portes de docent? I concretament impartint docència en aquest centre?
2. Creus que és imprescindible, per a treballar competencialment, que les CB estiguin concretades i definides en el Projecte Educatiu del Centre? Per què?
3. Creus que la formació en CB de l'equip docent és un factor necessari per a implementar models competencials en l'Educació Física? Per què?
4. Creus que els centres han de contemplar l'existència d'una estructura organitzativa que afavoreixi la coordinació entre els docents per tal de poder treballar competencialment? En quin sentit?
5. Creus que és necessari tenir presents les característiques de l'entorn social, cultural i/o sociolingüístic de l'alumnat per a programar de forma competencial? Per què?
6. Creus que és imprescindible per a contribuir a l'assoliment de les CB que els equips directius fomentin iniciatives innovadores vinculades a les CB en els centres educatius? Per què?
7. Quin creus que són els elements imprescindibles o les característiques que han de tenir les propostes motrius per a ser competencials?
8. Creus que és necessari que les programacions anuals, per a ser més competencials, estiguin basades en els referents curriculars normatius? Per què?

9. Creus que és imprescindible que les pràctiques competencials incorporin una gestió d'aula basada en metodologies actives? Per què? Quines serien les més adequades segons la teva opinió?
10. Les activitats han de comportar diferents i variades formes d'agrupar l'alumnat i de distribuir els espais a l'hora de treballar? Per què creus o no que és interessant de fer?
11. Creus que, per a treballar de forma competencial, és imprescindible una atmosfera de confiança i respecte? Per què?
12. Com creus que ha de ser l'avaluació per a ser competencial?
13. Segons el teu criteri, quins creus que serien els **factors CONTEXTUALS** clau per afavorir l'assoliment de les competències bàsiques des de l'àrea d'Educació Física a l'Ensenyament Obligatori?
14. Segons el teu criteri, quins creus que serien els **factors CURRICULARS** clau per afavorir l'assoliment de les competències bàsiques des de l'àrea d'Educació Física a l'Ensenyament Obligatori?
15. Segons el teu criteri, quins creus que serien els **factors METODOLÒGICS** clau per afavorir l'assoliment de les competències bàsiques des de l'àrea d'Educació Física a l'Ensenyament Obligatori?

## **ANNEX 5. Transcripció entrevistes**

### **5.1. Transcripció entrevistes directius**

#### ***Entrevista a la directora de l'Escola La Vinyala***

Codi del Centre: 08028591

Centre educatiu: La Vinyala

Adreça del centre: C/ Sant Josep 99

Nom i cognoms de la directora: Marta Agustinoy Conde

Número d'alumnes: 435

Titularitat: Escola Pública

S (Sandra-entrevistadora) i M (Marta- directora entrevistada).

S- Bon dia, ens trobem avui divendres 11 de març de 2016 amb la directora de l'Escola La Vinyala, Marta Agustinoy, la qual molt amablement s'ha ofert a poder fer aquesta entrevista en referència a les competències , concretament en l'àmbit de l'àrea de l'Educació Física.

S- Bon dia Marta.

M- Bon dia.

**S- Bé, primer de tot preguntar-te directament quants anys portes a la direcció?**

M- A la direcció aquest és el quart, però a l'equip directiu hem d'afegir 9 anys de cap d'estudis.

**S- I a l'escola?**

M- I a l'escola vaig cap els 22 anys.

S- Deu ni do. Així que la coneixes prou bé i això és molt important perquè la teva visió com a equip que lidera un projecte per a nosaltres és molt important en la investigació.

**S- Així que comencem amb la primera pregunta que fa referència al context de centre. Quina creus que ha de ser la implicació de l'equip directiu en el desenvolupament de les competències al centre?**

M- La màxima implicació, actualment la direcció del centre ha de ser i tenir un lideratge pedagògic.

**S- Concretament en el Projecte Educatiu de Centre, essent el document que ho contempla tot, i en l'activitat docent, en particular, quina creus que és la incidència de les competències ?**

Sobretot estem avançant a nivell d'estratègies metodològiques, les línies pedagògiques generals de l'escola evolucionen cap aquí. Això significa que, poc a poc, les activitats són cada vegada més competencials, els projectes que es trien també i, fins i tot, l'avaluació.

**S- Concretament en el vostre centre, hi ha algun projecte per al desenvolupament de les competències o en general? I Hi ha algun projecte determinat que ens poguessis descriure concretament?**

M- Sí, mira, per exemple. Des de fa tres cursos, el centre duu a terme un projecte que desplega de manera completament competencial tot el que seria l'àrea visual i plàstica. Nosaltres, més o menys l'anomenem "**La plàstica a través d'artistes**". Aleshores, tots els continguts tant d'infantil com de primària s'han filtrat a través d'artistes: de pintors, escultors, artesans, arquitectes... Aleshores tu assegures els continguts i potencies les competències individuals i les col·lectives, i a més a més, tot una sèrie d'altres eines, com per exemple l'ús de les TIC, potencies també la creativitat, les intel·ligències múltiples...

Després, tenim pels alumnes de 5è un projecte que ve de la Diputació de Barcelona que és el "**Projecte Emprenedors**" i aquest sí que és absolutament competencial. De zero, els alumnes es constitueixen en cooperativa i fan tots els passos: creen la Junta Directiva, amb tots els càrrecs ( President-a, tresorer-a, secretari-a...), inverteixen diners com a socis, per tant han de decidir quina quota posen d'entrada, van a demanar un microcrèdit a La Caixa, fan estudis de mercat, venen nanos d'ESO que estan en empenedoria, editen un bloc, fan assemblees, decideixen els productes que vendran, els produeixen, els venen, els etiqueten... tot, tot, tot ho fan ells. Després van a l'Ajuntament a demanar la llicència de venda ambulant, perquè van al mercat ambulant del poble a vendre els productes. Tot com si fos de veritat. Al final de tot, quan tenen beneficis, hi ha un tant per cent d'aquests beneficis que van a parar a una ONG.

Després, un altre projecte en el que participem és el GEP: **Grup Experimental pel Plurilingüisme**, on l'objectiu és un enfocament plurilingüe de l'ús i aprenentatge de les llengües. Aquest projecte es concreta en l'àrea de llengua i nosaltres hem fet diverses actuacions, per exemple: hem ampliat l'horari d'exposició a la llengua pels alumnes de 3r i de 5è. En aquesta ampliació horària el que fan són obres de teatre. Després hem posat anglès a P5, ja que nosaltres no fèiem anglès a parvulari, i també hem engegat la plàstica de 2n en anglès.

Això és el que fem més gruixut, però a part hi ha moltes altres activitats que es despengen d'aquí; com per exemple, fem l'English Day que és un dia o dos dies en els que fem, tota l'escola tot el dia, activitats en anglès.

A poc a poc, anirem treballant per a que la llengua estrangera vagi apareixent en diferents activitats a qualsevol de les altres àrees. Aquesta és la idea, fer com una taca d'oli que vagi com avançant.

Després també el que és absolutament competencial és el grup de mestres de música que cada curs muntem un musical i l'anem a representar a Olesa.

La participació de l'alumnat és vital perquè el fan ells el musical. Ells creen les cançons i la lletra, les coreografies, és a dir, ho fan tot ells: opinen, acorden creen, inventen, exploren, col·laboren... ho fan tot ells.

A tall d'exemple, enguany serem 500 cantaires i representarem "Charlie i la fàbrica de xocolata" i tota la música que hem triat és POP dels anys 80.

Així que no sé molt bé que sortirà. Però ja ens ensortirem.

**S- Deu ni do, feu molts projectes competencials. Quin és el teu parer sobre el grau de consistència i coherència interna de l'equip docent en relació al treball per competències?**

M- És complicat respondre a aquesta pregunta. Des de l'equip directiu sempre vetllem per a que la consistència que tenim no es perdi i, alhora, guanyar-ne més. Els projectes no es consoliden amb un curs o dos, es necessita temps. El treball per competències encara provoca inseguretats als mestres, i la incoherència l'hora d'avaluar per àrees no ajuda massa. El Departament proposa un currículum competencial, però tenim àrees, i hem de posar notes, i les àrees no coincideixen amb les competències i això complica una mica la feina. Les Competències, per exemple, que es passen a 6è, són de llengües i de mates!! Així és que en el fons aquesta pressió de treure "bones notes" continua sent-hi!

**S- Totalment d'acord. Vosaltres concretament heu fet, feu o fareu alguna formació vinculada amb les competències?**

M- Doncs mira, aquest any, concretament, a començaments de curs vam fer una formació al centre sobre estratègies i tècniques del treball cooperatiu. Sobretot la idea era començar a implementar-les al medi social i al medi natural.

**S- Incidiu en la programació en alguna competència o en alguna subcompetència? En algun cicle en particular? En quin moment us trobeu?**

M- Mira, tenim molta feina feta en aquest sentit en la competència lingüística, acords per cicle tant de la part d'expressió escrita com de lectura. Estem aprofundint i ja hem fet treball i anem avançant en la comprensió lectora, per a la millora dels resultats, en l'elaboració de lectures guiades, la correcció. També ja fa anys que funcionen a l'escola proves internes d'expressió escrita. Per a nosaltres és molt important que els acords arribin a tots els cicles, perquè són acords de centre. Ni la Didàctica ni la metodologia van per lliure en els cicles, sempre que el centre consensua acords, tots els cicles hi queden vinculats.

**S- Què bé. Establiu des de cada competència algun o alguns elements comuns per a totes les àrees?**

M- No hi ha un treball tan acurat, però és veritat que com que les estratègies metodològiques cada vegada són més competencials, això et porta a tenir elements comuns a les diferents àrees, a l'hora d'avaluar qualsevol àrea et pot donar informació d'una d'aquestes competències més transversals com podrien ser la d'aprendre a aprendre, la d'iniciativa personal, etc, etc...

**S- Com descriuries, a nivell general, la presència de les competències concretament en l'àrea d'Educació Física?**

M- Doncs, significament elevada. Les activitats que es proposen ho són, els grups del grans funcionen sols, ja que recullen haver treballat d'aquesta manera durant els altres cursos. Són autònoms, responsables, col·laboradors... A nivell de mestres, comptem amb l'EF del centre igual que amb altres àrees, quan s'ha pogut, s'ha implicat l'àrea en la planificació de la tipologia de textos, en les festes del centre, teatre...

**S- Per últim i per acabar, m'agradaria que afegissis alguna cosa que creguis important en relació a l'adquisició de competències en el centre escolar i sobretot en relació al context de centre (organització i gestió)?**

**I en relació als processos de programació?**

**I en relació a la metodologia? I que vulguis constatar com a cabdal per extreure conclusions en aquets estudi i que ens ajudin.**

M- Per fer ara el concepte que em ve més ràpid, jo et diria que és la formació. Sobretot formació i també recursos.

**S- Uff! M'havia deixat una pregunta...Què creus que pot aportar l'assignatura d'educació física, en referència a les competències , i que no ho poden aportar altres àrees?**

M- Per exemple, el fet d'aprendre a participar, acceptar que es pot perdre, acceptar que es pot guanyar, el funcionament i el respecte a les normes, la col·laboració, també el treball sobre la competitivitat, que això costa de vegades. Tota la aportació que des de l'EF es pot donar a la cultura de l'esforç, a acceptar-se un mateix, l'autoconeixement. També és molt important per a nosaltres l'aprenentatge de la vida sana, la salut, l'esport o l'activitat física, que li donem molta importància. Aprendre a funcionar com un equip, no com un grup, que són coses diferents. Al centre ens interessa molt que la vida estigui vinculada als hàbits saludables, que els alumnes surtin de l'escola amb la idea que l'activitat física ha de formar part natural de la vida, que tinguin una bona alimentació, que s'apunten a fer esport...La part física ben desenvolupada dóna equilibri a la persona, ajuda a que hi hagi també equilibri emocional. A més a més, l'Educació Física pot esdevenir un ofici de futur per algú..

S- Bé Marta moltíssimes gràcies per la teva col·laboració i per dedicar-me part del teu temps que sé que estàs molt atabalada. Així que de debò t'ho agraeixo moltíssim.

**Entrevista a la coordinadora pedagògica de l'Institut de Castelldefels**

Codi del Centre: 08028591

Centre educatiu: Institut de Castelldefels

Adreça del centre:

Nom i cognoms de la coordinadora pedagògica: Olga Rabinad

Número d'alumnes:

Titularitat: Institut Públic

S (Sandra-entrevistadora) i O (Olga- coordinadora pedagògica entrevistada).

S- Bon dia, estem amb la coordinadora pedagògica de l'Institut de Castelldefels a la qual aprofito per donar les gràcies per atendre'm. Avui 4 d'abril de 2016 fem una entrevista en referència a les competències .

Bon dia Olga.

O- Bon dia

S- La primera pregunta és en referència a **quina creus que ha de ser la implicació de l'equip directiu en el desenvolupament de les competències al centre.**

O- Jo crec que sense la implicació de l'equip directiu és impossible que arribin les competències en un centre. Per tant ha de ser total i a més ens ho hem de creure per fer-lo extensible a tot l'equip docent.

S- I com ho feu vosaltres aquí? O ho intenteu almenys?

O- Nosaltres intentem a principis de curs fer tot un seguit de reunions sobre les competències i explicar i donar-los la normativa, que a més a més ha canviat aquest any.

S- A l'agost.

O- Per tant al setembre ja vam començar amb la nova normativa i que, a més a més com canviava tot primer i tot tercer, s'havia de començar des de zero i ,per tant, en



aquest sentit era més fàcil perquè s'havia de començar de nou i fer-ho tot amb la nova norma.

**S- La segona pregunta és, concretament en el projecte educatiu de centre, i en l'activitat docent en particular, quina creus que és la incidència de les competències?**

O- Val, nosaltres sí que ens basem en les competències , sobre tot per les proves que tenim a finals a la 4t de l'ESO i són les que ens posen en lloc dins de Catalunya. Llavors sí que volem, tant en els criteris d'avaluació com en les competències de cada programació, surtin els processos que farem servir per tant de regular-ho amb el pas dels anys.

**S- Conta en el Projecte Educatiu?**

O- Consta en el Projecte Educatiu de centre i no només això, sinó que a cada avaluació i a cada preavaluació que fem (fem 3 preavaluacions), fem ja un estat de com estan les competències i com estem nosaltres respecte Catalunya. Quina és la fita a la que hem d'arribar. Això, des de l'equip directiu es veu molt clar, els caps de departament, que és amb qui parlem nosaltres, ho estan començant a veure, però això els ha costat molt tenir aquesta visió des del primer trimestre, d'on és que volem arribar fins a final de curs o a tres anys vista.

**S- Hi ha algun projecte concret al centre per al desenvolupament de les competències i que arribi a totes les matèries o a unes quantes?**

O- Estem treballant en un projecte que està en vies de desaparició aquest any. És un projecte de lectura que ara haurem de reprogramar o recol·locar des d'una altra matèria perquè des de les hores que estableix el nou currículum no sabem on recol·locar-lo. I després tenim també un projecte d'experimentació plurilingüe a nivell de competència comunicativa en anglès, francès i català i castellà. I també està inclosa la matèria d'Educació Física en aquest projecte.

S- Perfecte. Ah sí, que la fa en anglès, és veritat.

**S- Quin és el teu parer sobre el grau de consistència i coherència interna de l'equip docent en relació al treball de competències?**

O- Aquí, jo crec... que tots ho volen fer, ara, el grau d'implicació o el grau de coherència entre el que es diu i el que s'acaba fent pot ser no és el més òptim. Jo crec que també necessiten temps. Crec que falta molta formació al professorat, a l'equip docent, perquè hi ha molta gent que fa molt de temps que no fan cursos, que no fan cursos de metodologia, que no fan cursos de competències, que no fan cursos de relació i que s'han quedat molt endarrerits i les coses han canviat en molts pocs anys, molt. I els hi parles de coses que no saben ni de què els estàs parlant i això es veu molt. Es veu en la programació que m'entreguen. Eihhh! aquesta programació és de fer mil anys.

**S- Heu fet, feu o fareu alguna formació en competències? i, clar, una cosa és que la programeu, però després venen?**

O- Nosaltres vam anar fa dos anys a un curs, vam anar dos persones de l'equip directiu a una formació sobre competències comunicatives. Com que eren tan poquets, juntament amb un altre institut d'aquí de la població i la vam fer conjunta. Però ara mateix no sé si això és lo més important. Per exemple, aquest any hem detectat que no hi ha formació en tutors i dels 6 de 1r d'ESO que tenim, només un ha estat tutor. Per tant, hi ha mancances importants per resoldre.

**S- Incidiu en la programació en alguna competència o subcompetència o en algun nivell o en algun cicle en particular?**

O- A veure, cada àrea, cada departament o cada matèria fa la seva programació i tria les seves competències. N'hi ha competències que són transversals, però a qui si que deixem molt a cada àrea i dintre de cada departament que ho treballin ells.

**S- Establiu des de cada competència elements comuns per a totes les àrees? Per exemple, en referència a la comunicativa ?**

O- La comunicativa està clar que és per a tothom i que hi ha elements de connexió, especialment amb les socials i naturals i que han de redactar en referència a la llengua. Suposo que el mateix amb les matemàtiques ja que les matemàtiques les fan servir des de socials per fer mapes, per fer el que sigui... per tant això són coses que...

**S- Per tant, especialment amb la competència comunicativa lingüística, oi?**

O- I amb la matemàtica. I també totes les que són d'audiovisuals, TICs...

**S- Tractament de la informació?**

O- També es dóna des de direcció la consigna que s'han d'utilitzar ja que tenim pissarres digitals interactives a totes les aules. No som un centre que fem servir ordinadors individuals, però sí que tenim tecnologia i, per tant, s'ha d'utilitzar i s'ha d'utilitzar bé.

**S- Com descriuries a nivell general, la presència de les competències concretament en educació física?**

O- En el nostre cas, ja ho he dit, que estem en un projecte plurilingüe i després esperem que des de les competències, pel que fa a salut i higiene personal i hàbits alimentaris, es treballi des de l'àrea.

**S- Què creus que pot aportar concretament l'educació física en referència a les competències i que no poden aportar altres àrees?**

O- Per a mi és el coneixement del cos i a partir del coneixement del cos et pot arribar moltíssima informació: malaltia, malestar, etc... I poder conèixer-se a un mateix a partir del propi cos és el més important.

**S- Voldries afegir alguna cosa que creguis important, sobre tot en referència a l'organització i gestió del centre escolar, en relació, evidentment, a les competències? ja sigui en processos de programació, metodologia... Què creus que està passant?**

O- El canvi... jo crec que el que estic veient és que el canvi que s'està produint a Primària, que ja fa temps que s'està treballant per tasques o projectes, està arribant aquí a l'institut i aquí a l'institut el professorat encara estem en el segle passat. Llavors, aquí hi ha un xoc perquè nenes que saben treballar amb molt alt grau d'autonomia i amb molta responsabilitat, es troben aquí classes en silenci, individuals, i això és un xoc col·lateral. Vull dir frontal i alguna cosa hem de fer per canviar, des d'aquí, des de secundària. I més tenint en compte si les escoles que ens venen han treballat per projectes.

**S- I tu creus que passa per la formació?**

O- Jo crec que passa per la formació.

**S- Però quin tipus de formació? Perquè molts fòrums diuen que s'ha invertit molt en formació pel professorat, però pot ser la formació que s'ha donat no ha calat.**

O- Jo crec que s'hauria de fer formació per matèria. Parlo des de l'institut perquè és molt diferent a l'institut que a primària ja que els tutors es passen moltes hores amb els nens i tenen molt coneixement del nen, de la classe, etc, etc... I nosaltres només donem una hora que pot ser 2 ó 3 hores a la setmana. Jo crec que no saben com fer les classes! Si tenen un nen amb dificultats d'aprenentatge... a veure, tothom ens em sortint el millor que podem i tothom és molt treballador, però diferents maneres de fer les classes no ho saben fer. Jo he parlat amb professors concrets sobre com millorar el funcionament, però es necessita temps per formar-te en metodologies de la teva àrea.

**S- Ja per últim, que era el primer que t'havia d'haver preguntat, tu quan portes de professora, aproximadament?**

O- No sé, però com 20 anys.

**S- I de quina matèria?**

O- De català.

**S- I concretament aquí en el centre, de coordinadora pedagògica?**

O- De coordinadora pedagògica 2 anys i en el centre des de que va començar, fa 4 anys.

**S- T'agraeixo moltíssim tota la teva aportació perquè de segur que ajudarà molt en aquesta investigació. Moltes gràcies!**

O- Moltes gràcies.

## 5.2. Transcripció entrevistes especialistes d'Educació Física

### *Entrevista a l'especialista d'Educació Física de l'escola La Vinyala*

Codi del Centre: 08028591

Centre educatiu: ESCOLA LA VINYALA

Adreça del centre: CARRER SANT JOSEP, N°99.

Nom i cognoms de la directora: MARTA AGUSTINOY

Número d'alumnes: 450

Titularitat: ESCOLA PÚBLICA

SA- Sandra (Entrevistadora)

SO- Sònia (Entrevistada- Especialista d'EF).

SA- Avui divendres 11 de març ens trobem entrevistant a la Sònia Vidal, especialista d'Educació Física, molt competencial, raó per la qual s'ha triat aquest centre com a estudi de cas, i li farem varies preguntes en referència a la tesis doctoral de competències : factors contextuals, curriculars i metodològics òptims per assolir-les. Bon dia Sònia.

SO- Bon dia Sandra.

SA- Bé, la primera pregunta correspon més al context. **I és quants anys portes de docent?**

SO- Doncs al setembre del 2016 farà 20 anys.

SA- **I concretament en aquest centre?**

SO- En aquest Centre és el cinquè curs i vaig començar el 2011-2012.

SA- **En referència al treball competencial, creus que és imprescindible, per treballar de forma competencial, que les Competències estiguin concretades i definides en el Projecte Educatiu del Centre?**

SO- I tant.

**SA- En quin sentit? Per què ho creus?**

SO- Primer per poder tenir una línia metodològica adient a tot el centre, en aquest cas a Infantil i Primària. A més si volem fer un alumnat competencial treballar-ho dins i fora de l'aula, però això cada dia.

**SA- I creus que la formació en Competències de l'equip docent, en aquest cas d'aquest centre, és un factor necessari per implementar models competencials concretament en Educació Física?**

SO- Sí, és necessari i és convenient, i a més tothom ens omplim la boca dient que treballem competencialment, però lamentablement no has tingut aquesta formació per dir que ho estàs fent bé i que veritablement estàs treballant de forma competencial.

**SA- En què revertiria poder disposar d'aquesta formació?**

SO- Revertiria en l'alumnat directament, evidentment. En el professorat perquè t'estàs reciclant i és necessari, però l'alumnat és el que rep ja que és molt important que els nostres alumnes sàpiguen fer, sàpiguen ser i sàpiguen estar.

**SA- Creus que els centres han de contemplar l'existència d'una estructura organitzativa que afavoreixi la coordinació entre docents de diferents matèries per tal de poder treballar competencialment?**

SO- Sí, tal i com he dit anteriorment, és important tenir una línia pedagògica que l'hauria de marcar un cap d'estudis, per exemple, perquè és el que domina aquesta part més pedagògica. A més poder fer des d'etapes, intercycles, i poder treballar-ho tot el centre.

**SA- Creus, per tant, que és necessari tenir presents les característiques de l'entorn social, cultural i sociolingüístic de l'alumnat per programar competencialment o independentment del context que tinguin els alumnes es pot treballar competencialment?**

SO- S'ha de tenir en compte tant l'entorn social com el cultural com el sociolingüístic. En aquest cas, la majoria de l'alumnat és castellanoparlant i llavors per tirar endavant aquest treball competencial hem d'activar els recursos humans i els recursos econòmics que tenim al nostre voltant.

**SA- Però creus que treballar competencialment va vinculat a un determinat context o és necessari treballar-ho a tot arreu?**

SO- És necessari treballar-ho a tot arreu, evidentment, sí, sí.

**SA- Creus que és imprescindible per contribuir a l'assoliment de les Competències que els equips directius fomentin iniciatives innovadores vinculades a elles en els centres educatius o independentment d'això, ja en la nostra àrea d'educació física podem fer moltes coses? O seria millor?**

SO- No, s'ha de fer a nivell de tot el centre, a nivell de totes les matèries. I evidentment guanyaríem tots. No només l'Educació Física sinó totes les matèries.

**SA- Per què si, per exemple, només ho fessis tu?**

SO- Reverteix només en aquelles sessions d'Educació Física, només en aquell moment amb aquell grup d'alumnes que tinguis. O sigui que no estaria bé.

**SA- Quins creus que són els elements imprescindibles o les característiques que han de tenir les propostes motrius per ser més competencials?**

SO-

1. Innovadores, no fer sempre la mateixa repetició i la mateixa monotonia
2. Que siguin actuals.
3. Que serveixin per a la vida, és a dir, que fas una activitat i que després repercuteixi a les seves hores lliures, als seus caps de setmana quan estan amb els pares o el que sigui.
4. Al voltant dels interessos dels nens, hem de buscar que els interessa també. Ens hem de modernitzar nosaltres els docents igual que els discents, ells volen fer coses i nosaltres hem de fer coses per a ells.
5. No repetitives, com he dit abans.
6. Podrien ser creatives i també creades pels propis nens i a més que n'aprens moltíssim quan les creen ells.
7. Que es treballin el màxim de valors esportius: la responsabilitat, el respecte, la confiança, tots aquests valors que tenim.
8. Buscar la cohesió del grup, en sí l'Educació Física ja dóna aquesta feina de cohesió de grup.

9. Ajudar-nos de l'aprenentatge cooperatiu. El porto a terme des de fa 3 ó 4 anys i no el trauria, llàstima que no he començat abans,

10. I crear els hàbits saludables perdurables per a tota la vida.

**SA- Creus que és necessari que les programacions anuals, per ser més competencials, estiguin basades en els referents curriculars normatius, concretament actuals que com ja sabem és el Decret 119 aquí a Catalunya i que tot just s'ha publicat el 23 de juny, o sigui que fa molt poc? Creus que és necessari basar-se en ell, en aquesta normativa?**

SO- Sí, evidentment és necessari tenir un referent. Nosaltres tenim aquest 119 i és el nostre referent i a partir d'aquí crear les teves programacions.

**SA- Creus que és competencial aquesta normativa?**

SO- Crec que al cent per cent no és competencial, la veritat és que no, però hem de tenir aquest referent.

**SA- Creus que és imprescindible que les pràctiques competencials incorporin una gestió d'aula basada en metodologies actives? Què crec que pel que has apuntat va a ser que sí... Llavors, per què? I Quines creus que serien les metodologies més adequades, què ja has apuntat una...?**

SO- Ja m'he avançat, no?

Evidentment sí, la resposta és que Sí. I metodologies actives, però no parlen només de l'Educació Física, sinó a nivell de tot el centre. Com he dit abans, l'aprenentatge cooperatiu, el tema d'inversió de les classes, el flipped classroom, la veritat és que ho estic fent a Cicle Superior i dóna gust, cada dia aprens molt dels nens. També donar pas a sessions que les canvis, són innovadores, que participin ells, són motivadores i arriben a ser competencials sense voler.

**SA- Sí. Les activitats creus que han de comportar diferents i variades formes d'agrupar l'alumnat, per ser competencials, i fins i tot de distribució d'espais a l'hora de treballar? I per què creus que sí o no?**



SO- Coses diferents a cada sessió, seguríssim, primer perquè parteixo de la idea que ells han de voler tornar a fer educació física i han d'estar contents i què tocarà? O quan van cap el pati, què farem el dimecres que ve? Però si acabem de fer classe ara mateix... Això és un punt a favor de les nostres classe d'Educació Física. Llavors, aquesta és la primera: que ells vulguin tornar.

Després, l'agrupament és convenient canviar-lo. A més que també decideixin ells, i ara per parelles, i ara per tríos... Treballem per grups, com ho fem? Feu vosaltres els grups, els fem nosaltres? Va una mica per aquí.

El material també s'ha de canviar.

Evitar, això, la monotonia, la repetició contínua. No quedar-te "apoltronat".

**SA- I en referència a l'atmosfera i el clima, creus què ha de ser, per a que sigui competencial, un clima de confiança i de respecte, o no és tant important l'atmosfera de treball que es generi?**

SO- Home, i tant! L'atmosfera i el clima, tant a l'aula com al pati com al gimnàs, ha d'estar creat entre els alumnes i el professorat.

Particularment a mi m'agrada treballar amb dos valors que porto treballant des de fa anys i que són EL RESPECTE I LA CONFIANÇA. Llavors aquests nens hi ha respecte i confiança cap a tot: cap a l'entorn, cap els companys, cap el mestre, cap el material... I la mestra el mateix i el respecte igual.

**SA- Com creus, doncs, que ha de ser l'avaluació, que és un tema molt peliagut, per ser competencial?**

SO- A veure, evitaria tots els controls. Anem a fer una avaluació veritablement formativa. És un tipus d'avaluació i anem a fer-la, sense controls, sense estrès, aquestes pobres criatures... estan tot el dia nerviosos. Doncs evitar això... Torno a dir, que ells puguin fer les sessions, per què no? Buscar una autoavaluació, una avaluació entre ells, recíproca, que se la puguin fer entre ells. Una miqueta aniria per aquí. Després més a nivell també competencial, valorar també el seu esforç. Aquesta persona és un gran atleta, és un fenomen, val sí, però s'esforça cada vegada que ve a fer educació física? Porta la seva roba? Què tal la higiene? Es dutxa? Es comporta al vestuari? Tot això, és molt important!

**SA- O sigui Educació Física i no gimnàstica!! Bé, ara ja estem en el punt àlgid de l'entrevista perquè ara ve on jo he incidit en l'estudi que faig. I és preguntar-te per a tu i per a la teva experiència contrastada, quins creus que serien els factors CONTEXTUALS, de context, (context no com a nivell sociocultural de les famílies, sinó com a context de centre, com a organització i gestió de centre) que serien afavoridors de l'assoliment de les competències?**

SO-

1. El número d'alumnes, són els que marca la Llei evidentment, però estaria molt bé tenir un ràtio més petita. Poder treballar només amb vint alumnes a l'aula jo crec que seria una cosa bona.
2. La tipologia de l'alumnat depèn de la ubicació. En aquest cas nosaltres estem a Sant Vicenç dels Horts, l'Escola La Vinyala i és la ubicació que tenim, però es pot fer sessions competencials igualment estigués a Sant Vicenç, estigués a Torrelles, estigués a Martorell... és igual.
3. Adequar les activitats a totes les cultures, això és molt important. Aquesta és una escola força inclusiva i n'hi ha de totes les cultures. Cal tenir-les presents i posar jocs d'arreu del món per a que ells se sentin integrats també.
4. Poder utilitzar tots els espais i racons del centre educatiu, no només el pati. Mira ara tenim aquí un jardí, ara tenim aquí la zona d'infantil... és a dir, poder moure't per tota l'escola i en entorns diferents que és el que més els agrada als nens.
5. Poder utilitzar espais propers al centre. Tenim un parc aquí al davant, un altre aquí al darrere, tenim una pista coberta que està molt bé i a cinc minuts del centre, poder utilitzar totes aquestes instal·lacions que hi ha a la població...
6. Fer sortides per la població. En fem, perquè tenim molt a prop el riu Llobregat per on fem sortides, fem sortides també cap a la muntanya, però jo crec que s'haurien de fer més.
7. Material innovador i actual. Canviar, surten coses noves. Posar-nos també al dia.
8. I introduir material tecnològic. Aquesta és una de les coses que estic ara portant a terme... el mòbils i les tablettes que arribin a les nostres sessions d'educació física.

**SA- I en referència a l'organització i gestió de centre? Què creus que podria ajudar a que tots treballéssim de forma més competencial i de retruc en Educació Física? Què necessitaríem fer els centres i l'equip directiu, tot l'equip docent, què creus tu?**

SO- Una formació segur. Pot ser una formació de FIC (Formació Interna de Centre) o pot ser que tres o quatre sessions vingui algú de fora, però a més a més, tu pots fer aquesta formació, però si després no parlem... Si no ens posem tots cara a cara i parlem, tirem endavant unes programacions tots competencials, no copiades de les editorials perquè aquesta no és la teva programació, s'ha de fer de la teva aula i del teu centre, això és bàsic.

**SA- Per tant, l'equip directiu té un paper molt rellevant!**

SO- Molt important, molt important!

**SA- Perquè hauria d'oferir i proporcionar aquests espais de conversa o de debat pedagògic...**

SO- Correcte! Aquí es fa al setembre, sí que fem aquestes jornades més pedagògiques però es queda al setembre. Fas dos o tres dies però jo crec que s'hauria de fer durant tot el curs.

**SA- Per tant, quan es programa, cada professor, tu creus que els cicles, que sovint a les escoles passen per ser traspàs d'informacions, haurien de ser pedagògics? I amb això pot ser ja tindriem prou? I buscar alguna estratègia de traspàs d'informació, no?**

SO- Efectivament, això és molt important.

**SA- I ara anem a la part curricular. Quins factors CURRICULARS creus que són per afavorir l'assoliment de les competències?**

SO-

1. Primer comencem pel sistema educatiu que tenim. Nosaltres fem moltes errades des dels centres educatius, però ve de dalt. Hi hauria d'haver un canvi: una Llei que no canviï cada dos per tres! ens canvien els polítics, ens canvien la llei. Sempre li toca a educació.

2. Caldria intentar que no fos així i anar a la recerca d'una millora de la qualitat educativa a nivell de tot, de totes les matèries.
3. Implicar tota la comunitat educativa: parlem de nens, profes, equip directiu, i més gent, tota la comunitat educativa.
4. Més hores d'Educació Física per als nostres nens, ideal 1 hora cada dia. Tenim molts nens sedentaris i encara que fomentem activitats extraescolars dependent del pla català de l'esport, no és suficient, és necessari donar-li més hores.
5. Formació al professorat, ja ho hem dit, sobre competències.
6. Com fer aquestes programacions competencials perquè no estem al dia, la veritat és que no.
7. Després crear activitats competencials. Quan ja tenim la programació, anem a fer activitats competencials que no és tant fàcil... Activitats de tot tipus, més d'avaluació formativa, més d'aula, activitats competencials que s'emportin a casa,...
8. Els equips directius implicats en competències i que s'ho creguin i ho dominin. Jo entenc que hi ha molta cosa a fer i que l'equip directiu té molta feina, però jo crec que això és molt bàsic per a que l'escola tiri endavant.
9. Avaluacions obertes, el que he dit abans, sense exàmens ni angoixes per l'alumnat.
10. Creació de documents, llibres, articles competencials. Per què no? Que surtin coses a l'aula. És molt fàcil per al professorat que està a la universitat, però ell ja no està a l'aula. És molt important saber que passa a l'aula per poder transmetre als nous docents de grau que estan fent ara.

**SA- Em sembla extraordinari! I per últim, quins creus que serien els factors METODOLÒGICS per afavorir l'assoliment de les competències?**

SO- És possible que em repeteixi en alguna coseta però jo ho tornaré a dir...

1. Línia pedagògica competencial en el centre educatiu, en tots els nivells i en totes les matèries.
2. Metodologies innovadores, com l'aprenentatge cooperatiu i el flipped classroom en totes les aules, nivells i matèries.

3. Professorat competencial, però receptiu alhora. Ens hem de posar tots en aquest carro.
4. Instruments per avaluar competencialment i formativament. És una cosa que no tenim i no en sabem fer-ho. És una de les coses important que jo crec que hauria de sortir des del Departament, d'investigadors...
5. Programacions competencials i que estiguin a l'abast nostre, dels profes i que les puguem tenir.
6. Llibres, articles... referents a tot això que ens passa dins les aules i les escoles.
7. Mentors que dominin tot el tema competencial. Jo sé que hi ha gent que està investigant i que estan posats en això, però no ens arriba. Cal que ens arribi a nosaltres als centres.
8. I una cosa que m'agradaria molt seria l'intercanvi de professorat d'altres escoles. Comencem pel Baix Llobregat, després a nivell de Catalunya, després de fora. Parlo d'intercanvi no d'anar-se'n a l'estranger a treballar, això no. Mira, aquesta setmana vaig a aquest lloc a veure com es treballa en aquesta escola. I després que vinguin ells. És una cosa que revertirà al teu centre. Això seria important que ho deixessin fer.

**SA- I més particularment, dins de la teva aula, amb els teus alumnes, independentment del que facin la resta de la humanitat, tu quines metodologies, quins factors metodològics, quins aspectes metodològics, creus que són cabdals?**

SO- En un aula d'Educació Física estem parlant?

**SA- Sí.**

SO- Que ells es trobin còmodes, que en totes les sessions manin ells com a protagonistes de l'aprenentatge, que tinguin ganes de tornar a venir, no tornar a les repeticions i a les monotonies, hem de reciclar i no fer sessions com les de fa 20 anys, el material que en tenim molt d'esportiu...

**SA- Sí, però això no garanteix que es facin sessions competencials...**

SO- No, evidentment, però llavors tu has d'agafar tots els recursos que tens, recursos materials i personals, i mirar si necessito una persona més o no...

**SA- Però puc agafar el material i dir: tu salta la corda, tu fes tal cosa... estem fent propostes individuals... i això no seria competencial, no?**

SO- No, correcte! El tema mentalitat ha de canviar! Primer has de canviar tu com a docent. Si tu canvies és molt fàcil perquè els nens et seguiran... xuclaran tot allò que tu els estàs donant... I els tornes competencials totalment. No necessitem res més que això! No sé si t'he contestat o no...

**SA- Sí. Sí que m'has contestat i aprofito per agrair-te moltíssim la teva col·laboració perquè m'has aportat grans idees que estic segura que acabaran de fer una síntesi de tot el treball extraordinària. Moltes gràcies. Moltíssimes gràcies Sònia.**

### **Entrevista a l'especialista d'Educació Física de l'Institut Castelldefels**

Codi del Centre: 08028591

Centre educatiu: Institut de Castelldefels

Adreça del centre:

Nom i cognoms: Josep M<sup>a</sup> Piulachs

Número d'alumnes:

Titularitat: Institut Públic

S- (Sandra- Entrevistadora)

J- (Josep M<sup>a</sup>- Entrevistat)

**S- Bon dia, Estic aquí amb el Josep M<sup>a</sup> Piulachs, professor d'Educació Física de l'Institut Castelldefels, al qual passo a entrevistar per a que ens expliqui com s'estan implementant les competències a nivell de secundària.**

J- Bon dia

**S- Bon dia. El primer que volia preguntar-te és quants anys portes de professor d'educació física?**

J- Doncs mira al novembre farà 10 anys. Vaig acabar l'INEFC i vaig començar un any i mig més tard. Faig fer un parell d'anys de substitucions, 2 interinatges, faig fer les opos i des del 2011 que sóc funcionari. I estic de provisional aquí.

**S- Des del 2011 que hi ets aquí a l'Institut?**

J- No, aquest és el meu 2n any. Primer vaig estar en un altre centre i després vaig arribar aquí.

**S- A quins cursos imparteixes Educació Física?**

J- A 1r i 2n de l'ESO.

**S- Ara procedirem a fer preguntes sobre les qüestions que es refereixen pròpiament a les competències. La primera és: Què creus tu que és**

**imprescindible per treballar competencialment? Creus les competències han d'estar concretades i definides en el Projecte Educatiu de Centre? Per què?**

J- Primer que és important creure-t'ho, ser conscient del que estàs treballant i quina finalitat té. Suposo que el que volem, a grans trets, és l'autonomia de l'alumne. I llavors em preguntes també si ha d'estar definit...

**S- En el Projecte Educatiu.**

J- Sí, evidentment. Si està definit en el Projecte Educatiu de Centre, vol dir que tots anem a una. I si tots anem a una és més fàcil per l'alumne. No està malament que vegin diferents maneres de treballar, però llavors entendran que tots anem a la una i tots volem el millor per a ells.

**S- Creus que la formació en competències de l'equip docent és un factor necessari per implementar models competencials en tot, però sobre tot en Educació Física?**

J- Totalment, totalment. Com ha dit la coordinadora, l'Olga, tenim greus mancances, però ja no és que no hi hagi recolzament del Departament, si no que moltes vegades som nosaltres els que donem l'esquena. Quants anys ens hem format sense que sigui una formació... molts pensem que ha de ser una formació gratuïta i suposo que tu, com jo, ens hem format pagant, buscant-te la vida i pagant. Perquè és el que he dit amb anterioritat, perquè ens ho creiem. És vocacional!

**S- Creus què els centres han de contemplar l'existència d'una estructura organitzativa que afavoreixi la coordinació entre docents per tal de treballar competencialment? I si és així, com ho podem fer? Perquè, és clar, si hi ha professors que no hi creuen, per molt que tu vulguis coordinar-te amb ells es fa molt complexa aquesta situació, no?**

J- Doncs suposo que abans d'aquesta última llei ja es parlava de competències. Suposo que és el que veurem més endavant... a nivell d'Educació Física ja tenim les nostres pròpies competències, però abans d'això volies treballar amb altres matèries, per treballar més competencialment volies fer projectes o compartir, però no ens em enganyem, moltes vegades no treballes amb aquella matèria que creus que era més afí, sinó amb el docent. Llavors, a vegades no treballem amb les matèries més afins,



sinó que treballem amb els docents més afins. Que sempre trobem nexes i d'aquesta manera es treballa més competencialment.

**S- Però això ja és un pas molt important, no?**

J- Sí, i si l'equip docent fa aquestes estructures on hi ha el moment de trobades, facilitarà el... que després també tenim les noves tecnologies, el whatsapp... i així ho tenim més fàcil per seure i veure com va.

**S- Creus que és necessari tenir present les característiques sociocultural i sociolingüístic de l'alumnat per programar competències o independentment d'això, en qualsevol lloc, en qualsevol tipus de centre i amb qualsevol tipus d'alumnat és necessari treballar competencialment?**

J- Bé, jo penso que depèn on siguis treballaràs o enfocaràs més cap a un tipus de competència o cap a l'altra, i també és veritat que si partim d'aquest principi que l'aprenentatge ha de ser significatiu, pot ser podem captar més l'atenció de l'alumnat. Llavors, sí, jo penso que és important però no la mateixa programació te la pots emportar aquí, a Tarragona o a la Vall d'Aran...

**S- O a Tres Torres... o a Pedralbes...**

**Creus que és imprescindible, per contribuir a l'assoliment de les competències, que els equips directius fomentin iniciatives innovadores o amb la voluntat que tenim els docents a l'aula ja n'hi ha prou o, si més no, és un punt important?**

J- Això és lo primer: la voluntat i el tirar-se a la piscina, per entendre'ns. Però sí que és veritat que si no hi ha el recolzament és posar pals a les rodes. Per exemple, en els cursos de l'estiu de l'INEFC, moltes vegades és quan entre els docents d'Educació Física de Primària i Secundària ens trobem i, per exemple, recordo una formació que sortien codis QR i la Irene Rigau, l'anterior consellera, va establir unes mesures per fomentar l'ús, ja no de les noves tecnologies, sinó dels smartphones, dels mòbils a l'aula, clar això és una normativa de l'anterior consellera que encara segueix vigent; però en aquest cursos, és el que et dic, que xerrem entre nosaltres i alguns companys diuen: "és que jo això dels codis QR no ho puc fer perquè no tinc el recolzament de l'equip docent". Això és un exemple senzillet del perquè ha d'ajudar l'equip docent.

**S- Quins creus que són els elements imprescindibles o les característiques que han de tenir les propostes motrius per a ser competencials, a grosso modo?**

J- Molt breument... penso que han de ser vàlides per a la vida, han de ser saludables, perquè les competències de l'Educació Física que són 8 dividides en 4 dimensions, unes quantes d'elles estan focalitzades en la salut i/o han de ser útils per a la vida. Llavors, diríem que han de ser útils per a la vida.

**S- Perfecte! Creus que és necessari que les programacions anuals, no ja les unitats didàctiques, sinó les programacions anuals per ser més competencials, estiguin basades en els referents curriculars normatius, ara concretament en el currículum que s'ha publicat al mes d'agost?**

J- Sí, sí, evidentment perquè no arriba a ser tancat. És obert. Jo hi veig més avantatges que inconvenients que sigui obert perquè si tu et regeixes pel que et demana la Generalitat, el Departament d'Educació, et dona unes directrius i tu vas fent.

**S- Per tant, creus què és competencial aquest currículum? Més que l'anterior?**

J- Sí, sí evidentment. I també és això que juga al nostre favor perquè per fi tenim unes competències nostres.

**S- I a més a més, concretament a Secundària perquè a Primària això no succeeix, s'han fet nivells d'assoliment.**

J- Exacte. Tenim els tres nivells de gradació, no de totes les competències però sí jo penso que és molt més competencial que l'anterior. Evidentment que es pot millorar, però també es podria fer molt pitjor. Pot ser el procés d'elaboració no ha estat el més adequat, però això són històries apart que sap poca gent, m'imagino.

**S- Creus que és imprescindible que les pràctiques competencials incorporin una gestió d'aula basada en metodologies actives? Si és així, per què? És a dir, fugir del mètode tradicional: projectes de treball, aprenentatge cooperatiu, i/o tot basat en problemes...?**

J- Sí, i jo penso també que pot ser la nostra matèria, l'Educació Física històricament, facilita més el fet d'anar canviant de metodologia o hauria de facilitar-ho més. Pot ser

jo crec amb els meus ulls que no són el de tots els companys i companyes. Però sí que introduir noves metodologies, conegudes o que tu mateix intentis innovar, ajuda a que sigui molt més competencial.

**S- Quines d'aquestes tu implementes o creus que són les més competencials?  
De metodologies actives?**

J- Bueno, de tot tipus, per exemple el que tu dius... el fet de l'autoavaluació, no ser si hi ha una pregunta d'avaluació..

**S- Sí, però no passa res...**

J- El tema de l'avaluació... podria agafar jo la meva llibreta i jo avaluar. O per exemple, donar-los la meva rúbrica i que ells sàpiguen el que jo avaluaré i avaluar-los o que s'autoavaluin o que es coavaluin... Això pot semblar innovador i no ho és. Però per exemple, per què no involucrar tots els agents educatius? la família, per què no pot avaluar la família? Aquesta és una de les activitats que tinc pensada aquest any.

**S- Que marca la diferència entre avaluar competencialment o no.**

J- Jo tinc pensat que faci l'alumnat una activitat i jo donar-li a la família els criteris i que posi la nota la família. D'aquesta manera també arribem a la família i és una activitat referent, al que deia l'Olga, als hàbits saludables. I que ells siguin conscients que ells també tenen molt de poder sobre els seus fills i a nivell competencial en ajudaran.

**S- Creus que els tipus d'agrupament variats també ajuden a treballar de forma competencial?**

J- Sí, sí, evidentment.

**S- És a dir, que no sempre treballin de forma individual.**

J- Jo abans sí que tenia una única manera de fer i sí que és veritat que ara en funció dels objectius que estic treballant, independentment del contingut, faig les classe... Anem a canviar una unitat didàctica i treballem de diferents maneres: en grups variats tota la unitat didàctica o amb el mateix grup tota la unitat didàctica... És a dir, vaig variant.

**S- Com creus, per tant, que ha de ser l'avaluació per ser competencial? Una mica ja ho has apuntat...**

J- Ja t'ho he apuntat... ha de ser variada i que ells siguin conscient que volem d'ells.

**S- Ara ja per últim i per acabar, segons el teu criteri quins creus que són els factors de context, Però no de context sociolingüístic o de l'alumne, sinó de centre, si haguessis de dir per a que un centre pugui fer-ho molt competencial en el centre s'haurien de donar aquestes característiques... buscant l'ideal... a vegades pot ser impossible, però si busquessis l'ideal...**

J- Bé, no sé si et contestaré això perquè aquí pot ser em perdo... Pot ser el fet de tenir un equip directiu i un equip docent que estigui predisposat a col·laborar entre nosaltres perquè s'ho creu. Clar perquè s'ho ha de creure i ha de ser vocacional perquè no és fàcil i porta més feina del que sembla. Això per una banda i després, si busquem l'ideal, unes instal·lacions que afavoreixin treballar de diferents maneres, però ens adaptem amb el que hi ha.

**S- I en quant a currículum quin seria l'ideal que necessitaríem per fer-ho tot més competencial? Quines característiques hauria de tenir el currículum? O com ens hauria d'arribar el currículum?**

J- El currículum de l'administració?

**S- Sí, com podríem fer-ho arribar a tothom? Perquè la teva companya comentava, realment tothom se'ls mira, tothom el coneix, tothom se'l creu...?**

J- No, mira, posaré un exemple que pot ser no ve a la pregunta però... en un curs de l'escola oficial d'idiomes, un company d'Educació Física, som tres allà de vint i pico persones (som tots profes), se li va posar l'ordinador al davant... té fulanito fes tu el Word, de veritat no sabia guardar el document, no sabia fer negretes... i llavors diu, com aquest senyor...? jo no li he preguntat mai com treballa, però aquest noi farà les seves activitats? És a dir, tornant a la pregunta... a nivell curricular penso que és molt important saber quin és el currículum, no cal estudiar-se'ls, però sí saber les línies generals, per això està, i a partir d'aquí saber on has d'anar a buscar. I després és molt important, per treballar competencialment, poca gent ho fa, però el llibre no el necessitem, perquè jo vull fer les meves activitats i, per tant, l'elaboració del propi

material. Per tant, penso que això és molt important per poder treballar de forma competencial. Saber que vols i utilitzar aquelles activitats que tu vols fer perquè d'aquesta única manera és com tu ho faràs.

**S- I per últim, a nivell metodològic. Què necessitariem per poder realment fer classes més competencials?**

J- Bueno clar aquí ja no entrem en l'alumnat, que ja ho sabem tots que hi ha vegades que per començar una classe son 20 minuts tranquil·lament, i crec que no sóc l'únic i si ho sóc m'agradaria saber com s'ho fa l'altre gent per no fer-ho. Però sí que és veritat que a nivell metodològic cal donar, fer moltes estratègies a l'alumnat, que siguin conscients que per arribar a un lloc no hi ha un únic camí, que es poden fer molts camins...

**S- Per tant tu apostes per diversitat de metodologies...**

J- Sí, totalment, totalment.

**S- Val. Moltíssimes gràcies!**

J- Sento si m'he enrullat.

**S- Al contrari, impressionant! Això m'aportarà moltíssim...**

## ANNEX 6. Guió per a la concordança consensuada

### *Indicadors per realitzar el grup de discussió*

<b>INICI SESSIÓ</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En iniciar la sessió es fa referència als coneixements previs.</li> <li>2. s'expliquen les intencions educatives?</li> <li>3. S'indiquen els objectius generals de la sessió?</li> <li>4. S'especifiquen les competències que es pretenen desenvolupar?</li> <li>5. Es comparteixen els continguts amb l'alumnat?</li> </ol>
<b>MIRANT UNA ACTIVITAT</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Es presenten les activitats explicant els passos a seguir?</li> <li>7. Es fa de manera que incita a l'acció?</li> <li>8. S'afavoreix l'escolta i la comprensió de les explicacions?</li> <li>9. S'estimula la participació i l'interès de tot l'alumnat?</li> <li>10. El repte que impliquen és assolible?</li> <li>11. Tenen diferents nivells de dificultat?</li> <li>12. Impliquen la interacció entre tots? Els grups es mantenen? Hi ha variabilitat d'agrupacions?</li> <li>13. Les tasques proposades són properes a la vida quotidiana de l'alumnat?</li> <li>14. Poden generar aprenentatges útils a d'altres situacions de la vida diària?</li> <li>15. Es fomenta la inclusió de tot l'alumnat?</li> <li>16. S'aprenen s'ofereixen estratègies de col·laboració i ajut entre iguals?</li> <li>17. Es promou l'autonomia de l'alumnat?</li> <li>18. El docent anima la participació de tot l'alumnat?</li> <li>19. Els feedbacks ajuden a l'alumnat a ordenar la seva acció?</li> </ol>
<b>AVALUACIÓ DE L'ACTIVITAT</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>20. Es comparteixen els criteris d'avaluació?</li> <li>21. Es fa partícip a l'alumnat en l'avaluació (autoavaluació, coavaluacions...)?</li> <li>22. Hi ha activitats per a reflexionar sobre la pròpia pràctica educativa?</li> </ol>

**SESSIÓ**

23. S'utilitzen diferents metodologies actives?
24. S'estableix un clima de feedback continuat per afavorir l'èxit en les propostes motrius?
25. El temps de pràctica, d'informació i de trasllat de materials és equilibrat?
26. Les activitats inclouen continguts de diferents matèries?
27. S'utilitzen diferents canals d'informació?
28. La informació és clara i entenedora?
29. S'utilitzen demostracions?
30. S'aporten ajuts individualitzats?
31. S'utilitza varietat de recursos materials?
32. S'utilitzen diferents materials de suport (suports visuals, orals, materials manipulatius, de construcció, d'experimentació...)?
33. Davant la transgressió de la norma, el docent promou la reflexió i la reparació de la conducta inadequada?

## **ANNEX 7. Transcripció de la discussió en concordança consensuada**

### **Debat a partir de l'observació 15 d'abril de 2016 (49:26 minuts)**

S- Bé, bona tarda estem aquí per fer un grup de discussió en concordança consensuada que és una metodologia de treball d'avaluació concretament d'una observació. Llavors aquí hi ha dues observacions fetes en un institut, concretament a l'Institut de Castelldefels a un grup de 2n d'ESO, i per altra banda a l'Escola la Vinyala a un grup de 6è de Primària. Són dos estudis de cas i s'han triat dos centres que, pressuposadament, treballen de forma competencial.

Ara comencem presentar-nos per després saber qui parla. Intentem no trepitjar-nos. Podem opinar perquè nosaltres som experts en Educació Física i hem d'intentar debatre al voltant de si aquestes visualitzacions són o no són competencials. Us donem uns indicadors els quals han estat avalats per un grup d'experts de la Universitat de Barcelona que determinen els aspectes que ha de tenir una classe per ser competencial i, per tant, el que nosaltres hem de veure és si aquestes sessions que mirem són o no són competencials en funció d'aquests indicadors.

Jo sóc la Sandra.

- Daniel
- Lluís
- Ana
- Alexis
- Raúl
- i Asun.

Tots profes d'Educació Física o amb formació en Educació Física. Val, comencem observant la part principal d'una sessió per veure si realment s'activen els coneixements previs, si s'expliquen i/o comparteixen les intencions educatives, si es comparteixen els objectius generals de la sessió, si s'expliciten les competències que es pretenen desenvolupar, i/o es comparteixen els continguts.

Visualització de la 1a part de la sessió (del minut 2 fins el minut 3:25).

S- Bé, Aquí reuneix als nens i passa llista. Ara anem a tot el que seria l'explicació.

Visualització des del minut 3:35 fins el 4:55).



S- Això succeeix en tots els grups: se'ls hi dóna una activitat i... s'ha entès més o menys?

Asun- Personalment, no s'ha sentit massa bé el que deia la mestra.

D- Jo he entès: "Farem grups". I després ha dit: "Hi haurà un coordinador per grup".

**S- Doncs és això, proposa tot un seguit d'activitats i no les explica sinó que ofereix la proposta en un paper.**

Asun- El que passa és que dóna per fet que farem això, no sé que no sé quant... i ara farem això per grups... ho dóna massa per fet... pot ser les ordres, la mestra les té molt interioritzades totes aquestes pautes i les dóna per fet. I pot ser, és alumnat de 6è, i el que passa és que a mi m'agradaria saber què interpreta cada alumne perquè nosaltres donem per fet que la nostra ordre o la nostra consigna és molt clara i arribarà a tothom igual però cap alumne ha tingut cap dubte i també hi ha alumnes que no pregunten i... pot ser és que la dinàmica la tenen molt clara o pot ser hi ha alumnat que no s'atreveix a dir... però com farem? Pots tornar a repetir? O sigui, des de fora, a mi em surgeix aquest dubte. Tothom ho té clar? Han fet servir aquesta metodologia altres vegades? O és que l'alumnat realment no s'atreveix a dir o a aixecar la mà i dir no ho tinc clar.

D- Jo amb el poc que he vist de vídeo, tot i que no he sentit bé la consigna, essent una escola que treballa competencialment, jo m'he fixat que tothom ja sap on va el grup, i pot ser a cicle superior tothom ja sap la consigna i tots s'han distribuït. Suposo que ara seguirem veient i m'ha donat la sensació que tots sabien on anar.

**S- Creieu que s'ha iniciat la sessió compartint els coneixements previs?**

Alexis- No, perquè no s'ha fet un feedback de la sessió anterior, no s'ha parlat del què treballarem... jo pel que veig o tenen un rodatge molt gran i ho han fet moltes vegades el què han d'assolir, el què han de fer i com ho han de fer o si no, és el que diu ella, és una mica perillós perquè no sabran com interpretar els exercicis o com realitzar-los... és deixar-ho tot una mica que pot sortir bé com que no surti bé...

**S- Per tant, parlant de les intencions educatives i dels objectius...**

Asun i Alexis- No han quedat clars.

Asun- Pot ser el que dius tu: ho tenen molt clar; però els nanos més tímids o els que tenen més dificultats no sabem si ho han entès. Què s'ha de fer, doncs pot ser es deixen portar pel que veuen i així ho faran.

Alexis- Pot ser el que treballen és que els coordinadors expliquen als altres ja que aquesta metodologia de grups afavoreix la interacció entre alumnes, que uns ajudin

als altres, que cooperin, però no sabem fins a quin punt això està desenvolupat i assumit. Aquesta és la pregunta.

**S- Per tant, considerem que les intencions educatives, els objectius, les competències i els continguts, segons estem entenent aquí, no són compartits. S'ha deixat una mica més lliure, no?**

Raúl- Pel que hem escoltat fins ara, no se sap identificar.

**S- D'acord. Ara quan passem a veure l'activitat, pot ser aclarim alguns aspectes.**

Visualització de l'inici de l'activitat

8:49 minut

**S- Els nens ja estan al pati i comencen a fer la proposta que es troben per escrit en el paper. D'acord? Els mateixos han agafat el material que creien que necessitaven i l'han dut a la pista. Aquest era l'inici de la sessió i ara comencen a treballar en funció de la demanda, del repte, que se'ls planteja.**

Visualització de la dinàmica (revisió del repte, posada en comú i proposta de resolució). Del minut 9:37 a l'11:00.

**S- Passem a un altre moment. Mentrestant altres grups estan fent altres propostes. Passem a una altra proposta... Passem més endavant i veiem altres propostes.**

Visualització del minut 11 fins el minut 12.

**S- Aquesta és una altra proposta. Minut 12:38.**

**Més o menys ja ens hem fet la idea. Els diferents grups estan realitzant les diferents propostes motrius. Entenem que van canviant i van passant per totes i que els nens han preparat el seu material, el que necessitaven per a cada proposta. A més a més, no sé si heu pogut observar que van apuntant... ve no diré de quina metodologia de treball... perquè d'això es tracta, de discutir-la.**

**En referència a la continuïtat de l'activitat, després de l'inici, en les qüestions indicades... es plantegen les activitats explicant els passos a seguir? Es fa de manera que incita a l'acció? S'afavoreix l'escolta i la comprensió de les explicacions? El professors, en aquest cas, estimula la participació i l'interès de l'alumnat? El repte que implica és assolible? Té diferents nivells de dificultat? Implica la interacció entre tots? Els grups es mantenen? Hi ha variabilitat d'agrupacions? Les tasques proposades són properes a la vida quotidiana? Poden generar aprenentatges útils a d'altres situacions de la vida quotidiana? Es fomenta la inclusió de tothom? S'ofereixen estratègies de col·laboració i ajut**

**entre iguals? Es promou l'autonomia? El docent anima a la participació? Els feedbacks ajuden a que l'alumne ordeni la seva pròpia acció? Tot això és el que ara haurien de debatre... En funció del que hem observat. 14:04**

Alexis- Jo veig que es fomenta que els nens s'expliquin les coses, però tot depèn del que tu entenguis per explicar. Realment aquests nens necessiten que els expliqui les coses un educador o poden interpretar ells sols? Depèn de si volem fomentar més o menys l'autonomia. En aquestes activitats es fomenta l'autonomia, són ells els que s'autoregulen, han de llegir, han d'interpretar, així treballes molt més l'autonomia.

**S- Per tant, tu creus que l'indicador de si s'estimula l'autonomia sí que hi és?**

Alexis- Sí, clar i la interacció dels alumnes. Estan més implicats, coneixen els passos, saben el que han de fer... Incita a l'acció? Jo penso que sí. Tots estan participant, cadascú té un rol: un està observant, l'altre està animant, l'altre està mirant i prenent el temps, o sigui, en general tots interactuen, tots participen...

**S- La professora anima a l'acció?**

Alexis- La professora està animant... Jo penso que participa tothom i que s'intenta que participi tothom. No sempre s'aconsegueix, però en general, sí s'aconsegueix. Es nota que aquests alumnes ja tenen molt ben assolida aquesta metodologia.

Lluís- Jo vull destacar la interacció entre tots, però que cadascú fa la seva feina, perquè crec que no hi ha un objectiu comú, sinó que són objectius individuals. Cadascú està fent una feina individual, però no entre tots hem d'aconseguir tal objectiu. Cadascú la seva feina individual, però sí que és veritat que després hi ha una fase conjunta, però no hi ha un objectiu conjunt a aconseguir.

Asun- Jo estic d'acord amb això, però pot ser a la prèvia, si hagués compartit els objectius, el repte, hipotèticament era que entre tot el grup havien d'aconseguir pujar 100 vegades els esglaons. Si el nen 1 ha pujat 8, el nen 2 ha pujat 25, l'altre 30 i l'altre 40 ja és això, el que passa és que abans o no l'hem visualitzat o no ha quedat prou clar quin era l'objectiu a aconseguir tot aquest grup, per dir-ho d'alguna manera, nosaltres ara no podem determinar si és grupal o individual.

Sí que es veu la interacció, però no es veu que tots hagin participat a contribuir a un fi comú. S'ha vist a un nen pujar una escala, s'ha vist un altre anotant i s'ha vist un altre portant material, un altre prenent notes fent un registre, però l'objectiu comú del grup... què volien aconseguir tots? Jo, Asun, el que he vist és que un nen pujava i baixa escales en un temps determinat, jo he percebut això.

**S- Per tant, estàs constatant la importància i la rellevància de compartir, en la part inicial, i molt clarament el que es pretén i el que es vol aconseguir. És aquesta la idea?**

Asun- També, jo em llanço a la piscina eh! Quina variable hi ha, quina altra alternativa hi ha? Hem vist un grup fent aquesta activitat, però el nen que tingui alguna dificultat què? No s'ha explicat aquesta alternativa pel repte 1 (jo l'hi dic repte 1 eh!). No s'ha vist o jo no l'he sabut veure.

Raúl- En referència a l'indicador de si té diferents nivells de dificultat, pel que he vist (18:02) no hi ha diferents propostes però en l'activitat de pujar les escales hi havia escales grans i escales petites. El que pot ho farà per les escales grans i el que té més dificultats ho farà per les escales petites, clar. Pel que hem vist i per la informació que tenim, no hi ha diferents nivells i no queda reflectit en aquest fragment els diferents nivells de dificultat.

Lluís- En referència a les explicacions, jo no he vist cap explicació. Ni he vist als nens explicant res. Ells ja sabien que havien de fer i han començat l'activitat.

Asun- Quin era el rol de cadascú? Com s'ho han repartit? El que feia d'organitzador, el que feia d'enregistrador...?

Daniel- Jo no hi estic d'acord. Cadascú sap el que fa i sap on va. Tornant als coneixements previs, aquí es veuen nens molt rodats: cadascú fent una funció, un apuntant, l'altre fent, l'altre pujant... i si que és veritat que no he vist cap explicació entre ells, però el resultat és un èxit perquè ho fan tot un darrere l'altre i ho tenen tot molt assumit. Assumit ho tenen!

Ana- Tornant al que deia l'Asun, veiem unes estacions i no sabem si la proposta és col·lectiva o individual. Però si que és veritat que no es veu cap competició ni cerca de l'èxit individual i es veu harmonia en tots els grupets. Es veu ambient de participació, de tranquil·litat, d'anem sumant i a poc a poc.

**S- Bé, passem doncs a l'avaluació a veure si ens aclareix una mica més. Com tot això culmina.**

Visualització des del minut 20:20 fins el minut 27.

**S- En referència a si s'han compartit els criteris d'avaluació, es fa particip a l'alumnat amb autoavaluació, coavaluació, etc... i si hi ha o no reflexió de la pràctica, què en pensem?**

Daniel- En aquest punt si que ho vaig bastant clar que hi ha hagut un agafar els registres, un apuntar per grups, per reptes... però al final sumaven i sí ho hem

aconseguit, no ho hem aconseguit i m'agradaria saber al final com es tracta... que no hi hagi una frustració o a lo millor la frustració hi sigui allà perquè si no s'ha aconseguit ha estat entre tots que aquí si m'he donat compte que és entre tots, que abans ho debatíem. Però aquí hi ha hagut un punt que era el feedback que m'he donat compte que amb la mestra sí que s'ha parlat de tot i s'ha reflexionat la manera de portar el material, de carregar i s'ha vist una avaluació conjunta i s'ha fet una reflexió posterior de com ha anat la sessió. Jo ho he vist bastant clar. Sí que s'ha posat en comú tot el que abans ens ha faltat de veure. I tot té un perquè.

**S- Respecte el que has comentat que en alguns casos no s'ha assolit el repte, vols dir que no hem observat que la mestra faci incís en el resultat? Vols dir que la frustració ve donada per no haver-lo aconseguit?**

Daniel- No, la frustració la poso una mica en interrogant. No sé si existeix o no, però ara veient quin era l'objectiu...

**S- Per tant tu creus que la professora hauria d'haver reflectit aquest aspecte?**

Daniel- Bé, jo entenc que l'objectiu és arribar-hi i arribar-hi entre tots també. No veig que hi hagi una frustració, però sí que m'ha sobtat veure aquest no s'ha arribat.

**S- Però has trobat a faltar que la professora intervingui?**

Asun- Jo visualitzant aquesta part, jo penso que se li ha donat molt d'èmfasi al compartir els objectius que en principi a priori nosaltres no ho hem sabut veure perquè quan s'ha parlat de si s'ha assolit el repte els nens ho tenien claríssim. Aquí la força, aquí la flexibilitat, i la mestra deia: perquè les cames... esteu cansats? Això és molt important de dir-ho... teniu clar que hem treballat en aquest repte? I els nens ho tenien claríssim. Però per a mi hi ha un aspecte importantíssim: a veure nens, en el repte 1 quines dificultats us heu trobat? I en el repte 2? No se li ha donat importància, se li ha donat importància al que es treballava, se li ha donat importància a les activitats si s'ho han passat bé o si no s'ho han passat bé, però per a mi ha faltat això. Pot semblar secundari, però tu com t'has sentit fent aquest repte? Perquè sí, es pot agradar perquè és el que toca, però pot ser m'he trobat amb moltes dificultats i a això no se li està donant importància i jo crec que és primordial. Com t'has sentit en aquest repte i quines dificultats t'has trobat? I en comptes de dir aquest repte no, no, no, no... ostres aquest repte no s'ha assolit... Per què creieu vosaltres que aquest repte no s'ha assolit i la resta de grups sí? Crec que és un aspecte del qual es pot treure molta informació per part de l'alumnat i per part de la mestra. Jo puc preguntar si els ha agradat i que sí li hagi agradat a tots, però si després al registre veig que cap dels cinc

grups ha assolit aquest repte però els ha agradat, hi ha alguna cosa que no va d'acord. S'han compartit els objectius? Sí, tothom tenia molt clar que saltar la corda era la flexibilitat, val, d'acord, molt bé, però jo tinc molt clara la teoria, i està molt bé la teoria, però després la pràctica... el fet del desenvolupament, el fet d'aquest procés, tot aquest guiament... com m'he sentit?

Lluís- Crec que l'objectiu era el mateix per tots i tots havien d'aconseguir un número, suposo, i

es podria haver fet alguna cosa per a que s'ajudessin a superar les dificultats. Canviant per exemple el número de voltes: entre tots tal número de voltes en un minut i si tu no pots t'ajudo jo. Que l'objectiu era per a tothom igual i això no beneficiava al grup ni a la individualitat. No tots hem d'aconseguir el mateix...

Raúl. Com a criteris d'avaluació tampoc es veuen perquè els nens tenen el dossier amb el repte i quins és el repte que s'ha assolit. Ells fan les graelles i després sí que es veu com cada alumne fa l'avaluació, fa les pròpies puntuacions, 32:44 com la mestra després fa activitats de reflexió sobre aquell aspecte, si li ha agradat o no li ha agradat, però compartir els criteris d'avaluació pel que hem vist no s'ha vist. Què és el que avaluem en aquesta activitat? Què és el que avaluaré jo de cada cosa? Pel que hem vist no s'ha fet.

**S- En general, del que hem vist a tota la sessió, creiem que aquesta sessió és una sessió competencial? I si és que no o a mitges, què li caldria o què li faltaria sota el vostre paradigma pedagògic?**

Lluís- Jo crec que és una bona sessió competencial.

**S- I no li faltaria res? S'utilitzen diferents metodologies actives, s'estableix un clima de feedback continuat, el temps de pràctica, d'informació i trasllat de materials ha estat equilibrat, la informació era clara i entenedora, les activitats tenien continguts de diferents matèries, s'han utilitzat demostracions, s'han aportat ajuts individualitzats, s'ha utilitzat varietat de recursos materials, s'han utilitzat diferents materials de suport...? Davant de la transgressió de la norma, que crec que no hi ha hagut cap, i això no ho podem dir, el docent ha promogut la reflexió i la reparació? Tot això de compartir coneixements previs, compartir objectius...? Què li mancaria sota el vostre punt de vista, si és que li manca alguna cosa, per ser totalment competencial?**

**34:14 minuts**

Lluís- A mi m'hagués agradat que la sessió l'haguessin fet ells. Per treballar la força què podem fer? Que no sé si ho han fet així , que si ho han fet així perfecte. I si ho ha fet la mestra també està molt bé, però millor si els nens haguessin pensat: a veure, per treballar la força de cames que podem fer? I per treballar la flexibilitat què puc fer servir?

Asun- La mestra ha incidit tant en us ha agradat... i els nens estaven ja esgotats. S'ha fet alguna demostració abans? No ha calgut perquè els nens ja estaven molt treballats, però per a mi és competencial a mitges perquè, ja que aquesta alumnes tenen la teoria i la saben molt bé, a mi m'hagués agradat veure una sessió amb aquests nens que han entès també aquesta teoria, doncs vinga poseu-la en pràctica. En referència a situacions de la vida quotidiana, si els nens tenen la teoria tan clara, proposar-los que l'apliquin a casos i situacions de la vida quotidiana.

**S- Aquí, per tant, no eren casos de la vida quotidiana? Ni transferibles a la vida quotidiana?**

Asun- A veure, aquí els hem vist pujant escales, però tu per pujar a un quinto ningú et diu que ho facis en 2 minuts. Per tant, el repte està mal plantejat, no?

**S- Per tant, per ser més competencial podria haver fet unes altres propostes?**

Raúl- Però llançar a canasta o portar material són activitats de la vida quotidiana. Ara, moltes activitats de la vida quotidiana, doncs no es veu.

Daniel- Seguint amb el tema aquest, hi ha una pregunta aquí que planteja si les activitats inclouen continguts de diferents matèries. Pot ser si marquessin un objectiu per altra cantó, pot ser si serien més adaptables a la vida quotidiana. Crec que es podria fer alguna cosa més interdisciplinària, que no sigui pujar una escala i fora, o buscant algun paral·lelisme amb una altra matèria i mirar de conduir les activitats per un altre cantó. Aquí veiem una cosa molt sense context.

Lluís- Si la part de matemàtiques era sumar, pels nens de 6è no és el que curricularment els toca. Pot ser caldria haver buscat què és el que s'està treballant a 6è de continguts matemàtics.

**S- Bona idea!**

Lluís- És que sumar, ja que estan fent sisè, ja no toca.

**S- Per no allargar gaire, ara visualitzem un fragment de secundària, 2n d'ESO, i mirem la globalitat, si es donen tots aquesta aspectes que hem dit que ha de tenir una activitat per ser competencial.**

**Visualització del vídeo del minut 37:27 al minut 38:11.**

**S- I ara ens anem al final per veure com s'enfoca l'avaluació. Aquest grup que està aquí assegut avaluant als que estan interactuant a la pista. Cada nen i nena avalua diferents aspectes dels que estan i després es canvien, d'acord? Posa-li el play per veure si ho veiem. Visualització de l'avaluació minut 39:05**

**El Josep M<sup>a</sup> que treballa a l'Institut de Castelldefels ha fet una unitat didàctica i aquesta és l'última sessió. Ha fet una coavaluació, i estava treballant jocs alternatius, concretament estava treballant amb el fresbee a nivell cooperatiu, però era més una situació d'iniciació esportiva. Per això hem posat aquesta per a que veiem la diferenciació. Què hem observat aquí en referència a si és o no competencial? Què li mancaria? Què sí que té? Quins aspectes podem destacar? Què té i què són positius per treballar de forma competencial? I quins li faltarien i que hem pogut observar en aquest fragment? Minut 40:21**

Asun- Hem observat molt poc. Estem observant que hi ha dos grups i que s'estan passant el fresbee, i és molt difícil.

**S- Estan avaluant, sobre tot, aspectes de participació i de norma. De respecte cap a la norma, cap els altres si s'han implicat en el joc, sobre tot incidint en aspectes d'implicació. En el joc.**

Daniel- Jo, després d'haver vist poc i d'intentar extreure alguna cosa, hagués fet grups més reduïts. Pot ser l'aplicació hagués estat millor.

**S- Però i els que no estan participant... els tens allà?**

Daniel- No. Pot ser amb dos grups...

**S- Vols dir tots participant a la vegada, però en diferents propostes?**

Asun- No, no.

Daniel- El mateix grup de les deu passades però en dos grups.

**S- Val, i els que estan asseguts, igualment els mantindries avaluant?**

Daniel- Faria una rotació, primer que avaluïn uns i després els altres. I que hi hagi un canvi de rols. I segurament posaria una norma de que rebin i passi per tots.

**S- Hi era aquesta norma, eh!**

Daniel- No sé, normalment va així el joc.

ASUN- El que hem vist és una eina molt útil per avaluar-se els nanos, en sé conscients de totes les premisses, de tots els criteris que se'ls hi demanen a ells. És més fàcil primer visualitzar-ho i criticar l'altre, per veure que és el que falla l'altre, i quan després surten ells a fer-ho són conscients del que han criticat i observat dels altres. Però a mesura que aquesta eina, aquest instrument d'avaluació es va repetint,



si aquest profe d'educació física ho fa de forma continuada, a la llarga va quedant en els nanos i el que es fixen en els altres, ho interioritzen i ho apliquen. Jo puc parlar per experiència pròpia (Minut 42:37).

**S- Per tant, destagues l'instrument d'avaluació de la coavaluació com una eina, un instrument d'avaluació, molt positiu per treballar de forma competencial?**

Asun- Totalment. Per ajudar els nens a ser cada vegada més conscients de les premisses que han d'avaluar.

**S- Hi ha algun altre aspecte d'aquí a destacar que aportí o li manqui per ser competencial? Creieu que és competencial l'activitat per si mateixa?**

Raúl- Jo crec que el tema dels diferents nivells és complicat i suposo que no en tot el grup tenen la mateixa habilitat per agafar el fresbee, per agafar-ho, per tant. Sí que s'hauria de separar una mica per nivells o si es fa en petit grup és més fàcil que tothom tingui la facilitat o que pugui llençar el fresbee perquè en el grup, al final, sempre hi ha el que li costa més, el que li és més fàcil i sempre vol agafar el fresbee... suposo que si has jugat molt t'és més fàcil... separar una mica per dificultat o per nivells crec que seria molt important.

Asun- És depèn com s'han establert les variants. Si en el joc de les deu passades no pot caure la pilota al terra, o, si el mestre diu que tot i que el fresbee caigui al terra es poden continuar les passades. Així estàs donant un ventall més ampli de possibilitats perquè puguin arribar tots els nanos per igual per contemplar els diferents nivells.

Lluís- Costa molt d'avaluar-ho. Si s'estan passant el fresbee en el grup i alguns no reben, com s'avalua si participen o no participen? Pot ser si que hi ha una adaptació de si cau al terra poden continuar jugant...

**S- Per tant, tu vols destacar que per a que una coavaluació sigui realment competencial és plantejar les bones preguntes dintre del propi instrument, no?**

**Minut 44:53**

Asun- I jo afegiria, que els criteris d'avaluació surtin d'ells i no se'ls hi donin. Perquè és quan més sentit té i més valor li donen a les coses.

**S- Per tant, per tancar aquestes observacions i aquest grup de debat, si ara haguéssim de dir l'ideal d'una classe d'Educació Física per tal que sigui competencial, quins aspectes creieu que haurien de contemplar com a experts vosaltres, què destacaríeu? Així, paraules ... Si es dóna això, això i això.. així és competencial...**

Asun- Proposar reptes propers que surtin o bé dels alumnes o bé de la mestra però compartits i propers, amb diferents materials.

Alexis i Asun- Que pugui participar tothom.

Lluís- Que siguin plenament conscients del que estan fent perquè si la fan ells són més conscients del que volen aconseguir amb això. Volem fer un joc per... o volem fer un joc per... així són més conscients i si surt malament perquè.

Raúl- Que participin ells en la realització del joc.

Asun- Deixar temps per a què, si els surt malament, que puguin reconduir-ho i als que no els surti que els surti molt bé.

Daniel- El mestre hauria de ser el guia per arribar a l'excel·lència en aquestes sessions capaç d'aconseguir conceptes com la motivació, la participació i interacció, i transmetre el gust d'aprendre i el gust que els nens participin, tenir en compte la inclusió i, a banda d'assolir el repte i l'objectiu, i sent subjectiu, aconseguir l'objectiu sent subjectiu en tenir diferents tipus de nivells, perquè és una feina de fomentar la participació i la motivació, que assumeixin un rol però que tinguin les ganes de fer-ho.

Asun- Jo penso que també és molt important que a través de la pràctica ells extreguin la teoria. No presentar: a veure anem a treballar la força, sinó proveu aquesta activitat i d'aquí: què hem après? Ah, d'aquí hem après que em fan mal les cames... però pot ser primer a través de la pràctica extreure la teoria, no donar la teoria mastegada per que després els nens digui: d'aquesta situació, aquesta teoria la poso aquí. Jo entenc una altra cosa: provem, ens llancem, ens equivoquem! I d'aquesta experiència hem extret les següents conclusions perquè jo sé com m'he sentit i sé com...

Daniel- S'ha fet la pregunta de si es fomentava l'escolta entre els alumnes, i pot ser l'escolta l'ha de fer el mestre. Ha de saber redirigir aquesta reflexió final per escoltar-hi i recollir aquestes sensacions finals de com s'han sentit i que el nen mateix es doni compta: ostres, anava per aquí això...

Asun- Que quan es comparteix això, el que hem vist de Primària, no assoleixen el repte pot ser no arriben els mateixos a les conclusions, però quan comparteixes, pot ser entre iguals, són els altres alumnes els que li donen la solució a aquell grup que no ha sabut trobar la solució o la mestra no ha sabut ... a vegades passa i quan comparteixes, els propis nens són els que els donen als altres aquelles eines que els manquen.

**S- Creiem, per últim, que a l'educació (minut 48:40) obligatòria, és a dir, des de 1r fins a 4t d'ESO, s'està treballant, en general, des de l'Educació Física, de forma competencial a les escoles i als instituts?**

TOTS- No.

**S- Per tant, tenim molta feina a fer, no? Bé, moltíssimes gràcies per les vostres aportacions i quan tinguem extret tot, compartirem amb vosaltres, per descomptat, les conclusions a les que arribem. Gràcies!**

**ANNEX 8. Indicadors per a l'anàlisi de programacions**

<b>INDICADORS PER A L'ANÀLISI DOCUMENTAL:</b>		
<b>És competencial aquesta programació?</b>		
<b>• En relació amb les activitats plantejades:</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
1. Responen a una seqüència didàctica lògica? (exploració d'idees prèvies- Introducció de nous continguts- Estructuració dels coneixements- Aplicació a la resolució de problemes).		
2. Les situacions d'aprenentatge es plantegen com a reptes o problemes a resoldre?		
3. Els continguts treballats es relacionen amb fets reals o problemes de la vida quotidiana?		
4. Suposen aplicar coneixements adquirits i/o fer nous aprenentatges?		
5. Es potencia la relació de coneixements de diferents àrees o matèries?		
6. Es preveuen tasques que comporten l'ús d'habilitats cognitives de complexitat variada?		
7. Surten de l'objectiu o objectius plantejats?		
<b>• En relació amb l'ús de recursos i materials:</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
8. S'utilitzen recursos i materials diversos?		
9. Estimulen la curiositat i la creativitat en l'alumnat?		
10. Connecten amb els seus interessos?		
<b>• En relació amb l'organització social de l'aula</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
11. Es fomenta l'autonomia?		
12. S'intervé amb preguntes adequades més que amb explicacions?		

13. Es complementa el treball individual amb el col·lectiu?		
<b>• En relació amb l'atenció a la diversitat</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
14. Es respecten els diferents ritmes de treball de l'alumnat?		
15. Es preveuen activitats multinivell o adaptacions metodològiques?		
<b>• En relació amb l'avaluació</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
16. Es comparteixen amb l'alumnat els criteris d'avaluació?		
17. Es comunica als alumnes els criteris de qualificació (és a dir, d'on surten les notes i el tipus i nombre d'activitats d'avaluació que hi haurà)?		
18. Es preveuen espais amb estratègies per ajudar l'alumnat a identificar el que ha après i per comprendre les seves dificultats?		
19. Es preveuen espais per a la co-avaluació o la posada en comú dels aprenentatges entre els alumnes?		
20. En finalitzar la unitat es fan servir dinàmiques o instruments perquè els alumnes verbalitzin què han après, identifiquin en què han de millorar i es faciliten eines i recursos per aconseguir-ho?		

## ANNEX 9. Consentiment difusió de resultats de nens observats

Benvolgudes famílies,

Sóc la Sandra Gallardo i, en l'actualitat, estic realitzant la meva tesis doctoral la qual implica la realització d'una investigació que té com a finalitat analitzar els factors contextuais, curriculars i metodològics que s'han de donar per a contribuir, de forma òptima, a l'assoliment de les competències bàsiques des de l'àrea d'Educació Física a l'Educació Obligatoria.

Per a dur a terme aquest estudi, necessitem fer una observació d'alumnes d'ensenyaments obligatoris en la sessió d'Educació Física i ens agradaria molt poder fer-ho amb els vostres fills i filles. El procediment consisteix en fer una gravació el \_\_\_\_\_ mentre desenvolupen diferents propostes motrius plantejades a la classe d'Educació Física.

En compliment del que preveu l'art.5 de la Llei orgànica 15/1999, de 13 de desembre de protecció de dades de caràcter personal, us informem que les gravacions seran tractades de forma confidencial i que la seva finalitat serà exclusivament per a la realització d'aquesta recerca educativa.

Un cop finalitzada la investigació, les imatges es destruiran i compartirem amb l'escola i els vostres fills/es les conclusions a les quals hem arribat.

Donat que el dret a la pròpia imatge està reconegut a l'article 18.1 de la Constitució i regulat per la Llei 571982, de 5 de maig, sobre el dret a l'honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge, us demanem el consentiment als pares/ mares o tutors per poder gravar els vostres fills i filles fent educació física durant les sessions planificades el \_\_\_\_\_.

Us agraïm moltíssim la vostra col·laboració.

Cordialment

Sandra Gallardo

Professora de la Facultat de Formació del Professorat del departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal de la UB

✂-----

En/Na \_\_\_\_\_ com

pare/mare o tutor/a,

amb DNI \_\_\_\_\_ autoritzo la gravació del meu

fill/a \_\_\_\_\_ durant la sessió d'Educació

Física del \_\_\_\_\_.

Signatura:

## **ANNEX 10. Consentiment experts participants del grup de discussió en concordança consensuada**

Benvolguts/des experts d'EF,

En l'actualitat, estem realitzant una investigació sobre la implementació de les competències en Educació Física a l'Ensenyament Obligatori, la qual té com a finalitat analitzar els factors contextuais, curriculars i metodològics que s'han de donar per a contribuir, de forma òptima, a l'assoliment de les competències bàsiques des de l'àrea d'Educació Física a l'Educació Obligatoria.

Per a dur a terme aquest estudi, necessitem fer un grup de discussió amb experts en l'especialitat d'Educació Física. El procediment consisteix en observar dues sessions d'Educació Física (estudi de cas a Primària i a secundària) i generar un debat al voltant de diferents indicadors competencials.

En compliment del que preveu l'art.5 de la Llei orgànica 15/1999, de 13 de desembre de protecció de dades de caràcter personal, us informem que les gravacions i les dades obtingudes seran tractades de forma confidencial i que la seva finalitat serà exclusivament per a la realització d'aquesta recerca educativa.

Un cop finalitzada la investigació, les imatges es destruiran i compartirem amb els participants les conclusions a les quals hem arribat.

Donat que el dret a la pròpia imatge està reconegut a l'article 18.1 de la Constitució i regulat per la Llei 571982, de 5 de maig, sobre el dret a l'honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge, us demanem el consentiment per poder gravar-vos el dijous 14 d'abril de 2016.

Us agraïm moltíssim la vostra col·laboració.

Facultat de Formació del Professorat del departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal de la UB

✂-----

En/Na \_\_\_\_\_

amb DNI \_\_\_\_\_ autoritzo ser gravat en la sessió de grup de discussió del 14 d'abril de 2016 i que les dades i els resultats obtinguts es puguin utilitzar en la investigació "Factors contextuais, curriculars i metodològics que s'han de donar per a contribuir, de forma òptima, a l'assoliment de les competències bàsiques des de l'àrea d'Educació Física a l'Educació Obligatoria".

Signatura

## **ANNEX 11. Documents annexats en el CD**

1. Gravació en vídeo d'observació de sessions d'EF en Primària i Secundària
2. Gravació en vídeo del grup de discussió en concordança consensuada
3. Gravació de veu del grup de discussió en concordança consensuada
4. Gravació de veu de les entrevistes a membres d'Equip Directiu i a especialistes d'EF
5. Programacions analitzades