



**Universitat de les  
Illes Balears**

**Títol: *L'avaluació com a eina d'innovació i formació integral de l'alumnat d'Educació Física***

NOM AUTOR: Antoni Matas Riera

**Memòria del Treball de Final de Màster**

Màster Universitari de Formació del Professorat  
(Especialitat/Itinerari d'Educació Física)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic 2017-2018

*Data: Palma, juny 2018*

*Signatura de l'autor* \_\_\_\_\_

*Nom Tutor del Treball: Jaume Cantallops Ramón*

*Signatura Tutor* \_\_\_\_\_

*Nom Cotutor (si escau)* \_\_\_\_\_

*Signatura Cotutor* \_\_\_\_\_

*Acceptat pel Director del Màster Universitari de* \_\_\_\_\_ *Signatura* \_\_\_\_\_

## **Resum**

Aquest treball vol contribuir a l'anàlisi i reflexió teòrica i pràctica al voltant de l'avaluació a l'etapa de Secundària, en concret a la matèria d'Educació Física, des de la convicció de que avaluar és un dels eixos principals per garantir la qualitat del procés d'ensenyament aprenentatge. També és l'avaluació una de les línies de treball docent on les iniciatives innovadores es fan més necessàries per garantir la coherència entre els plantejaments pedagògics i les pràctiques a la realitat de les aules, si volem transformar els paradigmes centrats en models tradicionals en altres alternatius, en els quals l'alumnat és el protagonista del seu aprenentatge, en la construcció del saber fer i en el desenvolupament de les seves capacitats i competències.

**Paraules-claus:** Educació Física, avaluació formativa, coavaluació, formació integral, competències, innovació, avaluació qualitativa, instruments d'avaluació, comunicació.

## **Abstract**

The aim of this study was to analyse and reflect on a theoretical and practical method of evaluation at high school level, specifically in physical education, from the conviction that evaluating is one of the main axes to guarantee the quality of the learning teaching process. Assessment is also one of the lines of teaching work where innovative initiatives become more necessary to ensure the coherence between pedagogical approaches and practices and the reality in classrooms. As long as the objective is to transform paradigms focused on traditional models in to other alternatives, in which students are the protagonists in their own learning and in the construction of know-how and development of their capacities and competences.

**Key Words:** Physical Education, formative evaluation, co-evaluation, integral formation, competences, innovation, qualitative evaluation, evaluation instruments, communication.

# Índex

<b>1. Introducció i justificació .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Objectius .....</b>	<b>6</b>
<b>3. Metodologia .....</b>	<b>7</b>
<b>4 . Marc teòric .....</b>	<b>8</b>
4.1 Teories de l'avaluació .....	8
4.2 Avaluació qualitativa <i>versus</i> quantitativa .....	13
<b>5. L'avaluació a Educació Física: estat de la qüestió .....</b>	<b>17</b>
5.1 Marc legislatiu .....	17
5.2 Teoria i pràctica.....	19
5.3 L'avaluació com a eina d'innovació.....	21
<b>6. Desenvolupament de la proposta .....</b>	<b>25</b>
6.1 Justificació .....	25
6.2 Contextualització.....	25
6.3 Objectius del projecte .....	26
6.4 Metodologia.....	26
6.4.1 Instruments.....	28
6.4.2 Característiques avaluatives de les mesures.....	28
6.4.3 Anàlisi de les dades.....	29
<b>7. Conclusions .....</b>	<b>37</b>
<b>8. Limitacions i perspectives de futur .....</b>	<b>40</b>
<b>9. Referències bibliogràfiques .....</b>	<b>41</b>
<b>10. Annexes.....</b>	<b>44</b>
10.1 Unitat didàctica futbol .....	44
10.2 Coavaluació treball en equip .....	47
10.3 Coavaluacions de les sessions .....	48
10.4 Autoavaluació de la unitat didàctica de futbol .....	52
10.5 Autoavaluació de les sessions .....	53
10.6 Entrevista professora Educació Física.....	57
10.7 Qüestionari alumnes .....	60

## 1. Introducció i justificació

La preocupació per la innovació i la millora de l'activitat docent a l'Educació Física, com a altres matèries del currículum, és un clàssic a les publicacions i treballs acadèmics lligats a la didàctica teòrica i a la reflexió a peu d'aula per molts docents en actiu i, més encara, per als futurs professors, immersos encara en una etapa de formació inicial. Però també és un tòpic que les propostes més innovadores rompen contra les arestes de la realitat quan arriba el moment d'avaluar.

El que vull analitzar en aquest treball és com fer de l'avaluació l'eix de l'activitat docent i el punt on convergeixen els diferents aspectes del procés d'ensenyament-aprenentatge, de la mateixa manera que l'aprovació i desenvolupament dels pressupostos de qualsevol institució és la peça clau d'un projecte polític o institucional, el que dóna credibilitat a les declaracions de principis i marca veritablement el que es fa, no el que es diu o es pensa.

Per una altra part, és un fet que posar qualificacions sol ser –diuen els docents– la part més desagradable del treball de professor. Ha de ser sempre així? La valoració del rendiment de l'alumnat és objectiva o subjectiva inevitablement? Què en diu la teoria pedagògica sobre l'avaluació fins avui? Quin mecanisme i instruments són més eficients? Per a què avaluar?

Aquestes i altres qüestions que m'he plantejat al llarg dels meus estudis universitaris i en aquesta etapa final són la justificació de l'elecció d'aquest tema per al meu treball de final de màster, el qual té dues parts ben diferenciades: la primera part tracta d'esbrinar el marc teòric sobre l'avaluació i, en particular, les tendències actuals lligades o no a la normativa vigent; la segona part, en coherència amb l'anterior, presenta una proposta didàctica d'avaluació al primer cicle de secundària, fonamentada no només en la teoria sinó en les meves reflexions sobre la pràctica realitzada a l'IES Madina Mayurqa. El treball està per això organitzat en diferents apartats, des de la

fonamentació teòrica i l'estat de la qüestió fins a la proposta didàctica, i acaba amb les corresponents conclusions, bibliografia i referències pertinents. Els annexos serveixen per detallar alguns aspectes de la investigació i el projecte presentat.

## 2. Objectius

Els objectius del present treball són els següents:

- Analitzar el paper de l'avaluació en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Exposar i resumir de manera crítica les diferents teories sobre l'avaluació.
- Conèixer el model d'avaluació per competències que marca la normativa vigent i la seva fonamentació teòrica.
- Comprendre els aspectes teòrics de les metodologies qualitatives i la seva aplicabilitat al procés ensenyament-aprenentatge.
- identificar com integrar l'avaluació en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Construir una proposta d'avaluació a la pràctica amb els instruments d'avaluació més coherents amb la finalitat d'una avaluació formativa i compartida.
- Proposar una proposta viable en les condicions reals de treball del professorat d'EF a Secundària.

### **3. Metodologia**

Aquesta investigació s'emmarca en el desenvolupament del Màster de Formació del Professorat de l'especialitat d'Educació Física que he seguit durant aquests dos darrers anys, primer a Barcelona, a L'INEFC i a la UB i després a la UIB, amb l'inestimable ajuda del tutor Sr. Jaume Cantallops.

Lògicament, el ritme de treball ha estat molt intens i el calendari de realització de les pràctiques ha obligat a fer la part d'intervenció a l'aula anteriorment a la redacció d'aquest treball, la qual cosa no m'ha permès portar a la pràctica algunes de les idees aquí exposades; tot i això l'experiència ha estat molt valuosa.

La metodologia emprada per a realitzar aquest treball s'ha fonamentat principalment en la lectura, anàlisi i reflexió de nombroses fonts teòriques d'informació sobre el tema treballat, l'avaluació i el seu lloc en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Específicament, m'interessava posar al dia els coneixements previs sobre les tendències més actuals en relació al concepte d'avaluació. En aquest sentit, vaig partir del llibre de Blázquez (2017) però ampliant l'estudi a altres publicacions, textos proposats a les classes del Màster i altres TFM trobats a la xarxa. M'interessava particularment com treballar la participació de l'alumnat en la pràctica avaluadora i els instruments més adients per fer-ho.

Principalment són les reflexions personals sobre els documents treballats la font de la primera part d'aquest treball i, en certa manera, també de la segona part: la proposta d'intervenció pràctica, encara que l'observació del treball dut a terme pel professorat del centre on he fet les pràctiques ha tingut un paper rellevant. També l'entrevista amb la professora tutora de pràctiques, especialista d'Educació Física amb àmplia experiència, m'ha facilitat la presa de decisions durant la producció d'aquest treball. Les entrevistes amb un grup d'alumnes m'ha aportat la darrera mirada al tema central d'aquest treball.

## 4 . Marc teòric

### 4.1 Teories de l'avaluació

Sense anar a especialistes en innovació didàctica tan mediàtics i actuals com el professor Mitra (2016) i el seu projecte SOLE (*Self Organised Learning Environments*) quan afirma –per dir-ho en forma de titular periodístic- que els exàmens ja no serveixen i són una amenaça, o les aportacions de Sir Ken Robinson (2015), crític amb els sistemes educatius i els exàmens estandarditzats que maten la creativitat, és un fet que als darrers vint anys la reflexió teòrica sobre l'avaluació ha sofert un canvi radical des dels paradigmes positivistes centrats en la mesura del rendiment, comparat amb una “unitat de mesura” prèviament establerta, independent de l'avaluador i l'avaluat.

Per seguir l'exposició de Blázquez (2017) el naixement de l'avaluació recent pot situar-se a l'inici del segle XX. Des dels anys quaranta Tyler (1973) proposa un aclariment dels objectius a aconseguir per poder comprovar si els currículums havien produït els canvis necessaris en l'alumnat. És el primer referent de l'avaluació sistemàtica i és el punt de partida de la nova concepció de l'avaluació amb la finalitat de reajustar i millorar el procés d'ensenyament. A partir dels anys seixanta es desenvolupa la renovació conceptual i metodològica de l'avaluació, en el sentit d'assignar a l'avaluador la recopilació d'informació per a fonamentar la presa de decisions per adequar les accions més pertinents per a millorar el procés d'ensenyament.

Coneguts experts com Cronbach (1980), Nevo (1983) i altres conceptualitzen l'avaluació com l'activitat que comporta el fet d'emetre un judici en la relació entre les informacions contrastades amb els criteris adequats als objectius fixats.

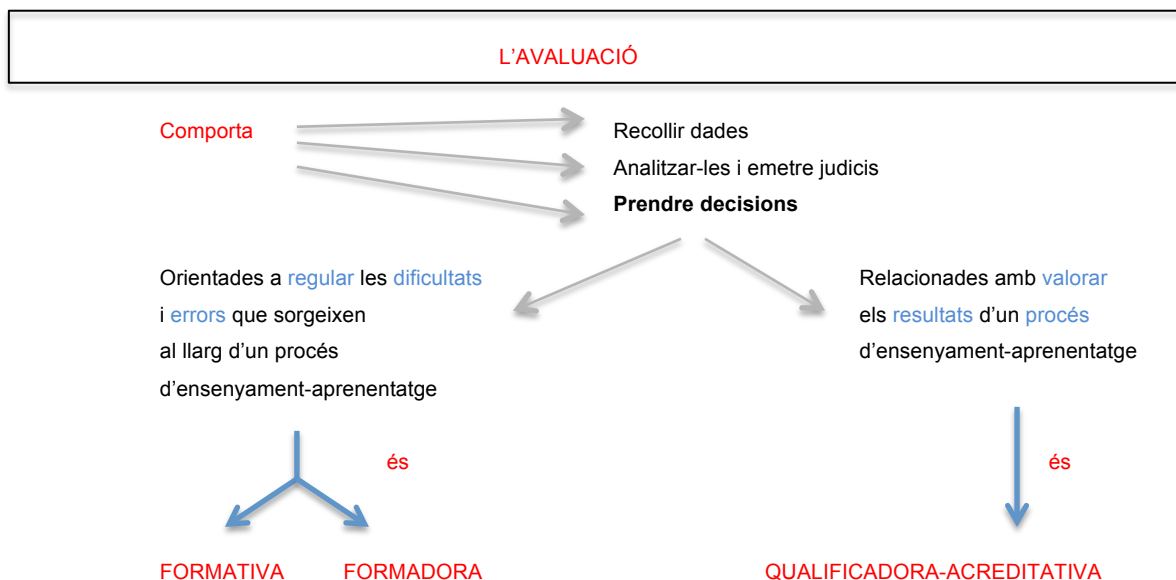
Segons l'opinió més majoritària dels experts com López (2009) i Sanmartí (2010), es podria definir l'avaluació amb Tenbrink (2006) així: *Procés compartit que, en funció d'uns criteris, obté evidències d'aprenentatge, tant del procés com del producte, per reflexionar i formular un judici sobre els canvis i els*



*resultats, a la fi de prendre les decisions més adients que ajudin l'alumnat a fer-se més responsable i autònom en qualsevol decisió de la seva vida.*

Això significa que l'avaluació no és el punt final del procés formatiu sinó un component permanent de l'acció pedagògica, una regulació contínua dels aprenentatges. De tal manera entesa, l'observació com a procediment per a recollir informació guanya terreny a la mesura de resultats. Així, Blázquez (2017) parla d'una avaluació **processual**, que no es preocupa només dels resultats; **holística**, que no es limita a aspectes parcials; **contextualitzada**, que té com a referent un context i un procés determinat; **reflexiva**, no falsament asèptica; **democràtica**, en la qual l'alumne també té veu i vot i **qualitativa**, que no es basa només en mesures i proves objectives.

En la mateixa línia s'expressava la professora Sanmartí (2010) en un document orientatiu sobre el currículum on esquematitza les dues finalitats de l'avaluació:



**Gràfic 1: Adaptació del proposat per Sanmartí (2010)**

Sanmartí afirma que les dues finalitats estan estretament interrelacionades i han de ser coherents entre sí ja que és l'alumnat qui constata la inutilitat dels processos d'aprenentatge competencials si l'avaluació es fa per comprovar

resultats amb eines tradicionals, l'alumne descobreix que no tot el que s'ha treballat és important i que no val la pena dedicar esforços si no compten per a l'avaluació final (la típica pregunta dels alumnes de "profe, això entra a l'examen?"). Sanmartí afirma que la recerca feta per Bonniol (Nunziati, 1990) a França va demostrar els bons resultats en les proves finals de secundària per part de l'alumnat de Liceus on es feia una avaluació amb finalitat formadora i que els resultats eren millors quan s'aplicava de forma coherent en un nombre gran de disciplines i durant més anys.

En aquest punt cal constatar el fet que ambdues dimensions de l'avaluació en realitat estan vinculades al que demana la societat del sistema educatiu en diferents moments històrics, en el present i particularment en un futur cada vegada més canviant i accelerat. Resulta inevitable pensar que des del "*Posar un zero*" punitiu d'altre temps, al no tan llunyà "*Molt deficient*" hi ha hagut molts canvis, tot i que a la realitat social del nostre temps s'afavoreix el resultat més que l'esforç, es fan classificacions, s'aproven o no les oposicions i, encara més a l'àmbit dels esports, compten els resultats, les estadístiques, la classificació, ser el primer del torneig.

Pot l'escola preparar per a una societat democràtica i igualitària si el sistema econòmic actual exigeix competitivitat, productivitat i submissió a les regles del mercat, on s'exigeix no només una titulació sinó un seguit de màsters –de manera que alguns dels qui no els tenen, se'ls inventen–, per aconseguir un treball rellevant o, al manco, digne?

La normativa vigent inclou, com no podia ser d'altra manera, com a finalitat de l'avaluació saber els resultats de l'aprenentatge, la comprovació de l'assoliment d'objectius i l'acreditació dels resultats. El que ha canviat en els darrers temps és la necessitat de fer coherent el procés d'aprenentatge amb una **avaluació de tipus competencial**, tenir en compte els criteris d'avaluació de manera coherent també amb els objectius d'aprenentatge.

És per això que els especialistes parlen de manera reiterada de la necessitat de coherència en l'aplicació d'un enfocament basat en competències. Així Coll (2007) diu que l'enfocament basat en competències no resol el problema de com avaluar-les adequadament. A l'actual currículum són les assignatures i matèries les que determinen el grau d'adquisició de la majoria de les competències clau; la qüestió clau per dotar de coherència a tot aquest procés resideix en integrar i conjuntar didàcticament tots els tipus d'aprenentatges. En aquest sentit Blázquez (2017) proposa un grapat d'aspectes que hauria de complir el procés d'avaluació per competències:

- **Diagnòstica i formativa.** És necessari conèixer el perfil inicial de l'alumne com a punt de partida del projecte d'aprenentatge, ja que les competències s'assoleixen de manera progressiva i recurrent. Això ha de permetre fixar millor els objectius i planificar el procés d'aprenentatge a partir de la situació real de l'alumnat.
- **Privilegiar el desenvolupament.** Ja que les competències es manifesten en l'acció mobilitzant els recursos disponibles en situacions reals contextualitzades, s'ha de procurar que a l'avaluació per competències executin tasques més que responguin preguntes. Això implica l'observació, el seguiment i la mesura de les capacitats en el moment en què realitzen alguna acció relacionada amb el procés d'aprenentatge.
- **Autèntica.** S'ha d'avaluar aprenentatges contextualitzats, és a dir, no fora de l'escola sinó en situacions i escenaris que permetin manifestar un desenvolupament significatiu i rellevant en el món real del que l'alumnat ha aconseguit comprendre, solucionar o intervenir en relació a aspectes rellevants tant personals com socials.
- **Basada en evidències.** El concepte d'evidència proposat per Ruiz Iglesias (2008) parla de proves, aportacions que fa l'alumne en funció d'un criteri. També es defineixen com a indicadors d'assoliment o criteris d'avaluació, pautes de valoració que permeten la recollida d'informació

durant tot el procés formatiu. Per a això una eina amplament reconeguda són les rúbriques.

- Afavoridora de **l'aprenentatge autònom** de l'alumnat. Pensar que l'avaluació, a més de certificar el nivell adquirit, ha de promoure, estimular i afavorir l'adquisició progressiva de les competències. El més important és la capacitat d'aprendre a aprendre i els processos d'autoregulació per a la millora de les competències al llarg de la vida.
- **Avaluació qualitativa.** L'observació qualitativa de les actuacions de l'alumnat, contextualitzades, coherents i amb temps suficient és la millor manera de treballar. Proposar estratègies motivadores, definir criteris clars, planejar instruments innovadors i revisar el sistema de qualificacions.

Per la seva part, Sanmartí (2010) resumeix les característiques de les tasques d'avaluació orientades a valorar el nivell de desenvolupament competencial amb tres característiques:

- **Contextualitzada.** Planteja problemes o situacions que tenen a veure amb la realitat i demana aprofundir en com actuar i per què.
- **Productiva.** La tasca proposada no ha de ser literalment igual a les realitzades durant el procés d'aprenentatge. La competència passa per demostrar la capacitat d'aplicar els sabers apresos a la interpretació de nous fets i a l'actuació en noves situacions.
- **Complexa.** Ha d'obligar l'alumnat a mobilitzar sabers ben diversos i a interrelacionar-los de manera integrada.

Finalment, i no per això menys important, els especialistes parlen de la necessitat de que l'avaluació competencial sigui transparent. És a dir, informativa en totes les seves dimensions, des de què s'avalua, fins a com i, molt especialment, les raons dels judicis que es fan i de les decisions que es prenen. Per a molts estudiants i les seves famílies l'avaluació és un misteri i així no es poden emprendre accions per millorar resultats. Tradicionalment les notes numèriques semblaven més clarificadores que els posteriors informes

d'avaluació. “Podria rendir més” o “No s’esforça suficientment” i el llistat de frases prefabricades que solien ser la manera informatitzada de comunicar els resultats de les avaluacions no són prou significatives ni ajuden a manifestar els aspectes concrets en què es podria millorar. Per comprendre els resultats d'una avaluació competencial serà necessari compartir amb les famílies el que s'entén per competència i la seva utilitat en la formació integral dels alumnes; s'hauran de compartir també les característiques de les activitats durant tot el procés d'aprenentatge i els criteris i indicadors d'avaluació o rúbriques per afavorir la comunicació entre les famílies i els centres.

## 4.2 Avaluació qualitativa *versus* quantitativa

Després d'una recerca bibliogràfica sobre avaluació qualitativa és fàcil adonar-se que no existeix un mètode qualitatiu únic: el que existeixen són els mètodes qualitius ben variats i amb diferències. Tot i això els autors que en parlen es posen d'acord en unes diferències bàsiques respecte als mètodes quantitius, que Riba (1991) esquematitza de la següent forma:

<b>Mètodes quantitius</b>	<b>Mètodes qualitius</b>
Habitualment prefereixen les estratègies nomotètiques.	Prefereixen habitualment les estratègies idiogràfiques.
Solen optar per la simplificació, esquematització i reducció de l'objecte d'estudi.	Solen optar per la construcció d'objectes d'estudi més densos i complexos, amb perspectives holístiques o globals.
Generalment utilitzen les estratègies experimentals i, per tant, busquen relacions causals o almenys bidireccionals.	Prefereixen les estratègies observacionals, renuncien a les relacions causals o opten per establir relacions globals.
Solen buscar validesa interna i de replicació abans que validesa d'aplicació i ecològica.	Solen buscar validesa d'aplicació i ecològica, abans que validesa de replicació.
Busquen l'objectivitat per mitjà de l'experimentació i l'observació no	Tenen en compte la subjectivitat de mitjà de l'observació participant i

participant, des del punt de vista exterior respecte a l'objecte d'estudi	l'observació documental, des d'un punt de vista intern respecte a l'objecte d'estudi i assumint la intersubjectivitat com a valor.
S'interessa per la pura informació, matemàtica o física, que es desprèn de les dades i mostren tendència a confiar en les unitats de mesura.	Tenen molt en compte els significats inferits dels subjectes per la qual cosa no se serveixen habitualment d'unitats de mesura.

**Taula 2: Mètodes quantitativus versus qualitativus (Riba, 1991)**

Pel que fa als objectes d'estudi abordats, els mètodes qualitativus s'ocupen de temes relacionats amb les representacions personals i culturals, amb les intencions i valors compartits de les persones. També amb els relacionats amb processos socials, grupals i interpersonals que se serveixen de l'expressió, de la comunicació i del llenguatge; tot això lligat a processos amb les regles que regulen el comportament humà en diversos àmbits (familiar, educatiu, laboral, públic, etc.) de la societat humana.

Pel que fa al tarannà investigador qualitatiu, busca la comprensió en profunditat de fenòmens complexos; exhibeix un tarannà habitualment reflexiu, crític i relativista respecte als valors oficials. No manté la definició del problema d'investigació de manera immutable al llarg de la recerca, sinó que redefineix aquest mateix problema i en revisa les interpretacions en el curs del mateix procés de recollida i anàlisi d'informació. En definitiva, l'investigador qualitatiu difícilment es pot deslligar de la realitat que estudia i això l'obliga a adaptar-s'hi contínuament i, sovint, a comprometre-s'hi encara que això comporti una pèrdua d'objectivitat.

Per acabar aquesta breu exposició dels mètodes qualitativus, es poden cercar les diferents fonts epistemològiques: la fenomenologia de Brentano i Husserl, una part de la pragmàtica de Wittgenstein, l'estructuralisme antropològic i lingüístic, el constructivisme de Goodman i, particularment, Jürgen Habermas, el qual assumeix el caràcter interpretatiu de la recerca social i poleix la distinció

entre la conducta com a resposta de l'acció intencional dotada de sentit pel subjecte que la realitza i, per altra banda, de H. J. Gadamer, el qual posa l'èmfasi en el caire interpretatiu que no el crític.

En definitiva, hi ha una gran interconnexió entre les tradicions de les que beuen els mètodes qualitius, i unes preocupacions centrals: la consideració de la subjectivitat de la vida quotidiana, la defensa del caràcter socialment construït del coneixement i l'atenció adreçada al llenguatge i a la cultura. En l'àmbit de la Psicologia de l'educació i la Pedagogia, la investigació-acció és un pla de recerca abundantment utilitzat en aquesta àrea, que incorpora plenament els punts de partida i les exigències dels mètodes qualitius.

Però tornem en que sia un moment al dilema que platejava al principi d'aquest apartat, la de les diferents funcions, formativa i sancionadora, de l'avaluació. Una reflexió sorgida de les paraules de Imbernon (2012) en un article inspirador, quan afirma que l'educació és un camp per somiar. Efectivament, després de constatar la riquesa del discurs sobre avaluació formativa i la pobresa de les pràctiques actualment existents, en troba diverses causes, entre d'altres, les resistències de la cultura professional dels educadors, amb una baixa predisposició a l'autocrítica, l'autoavaluació i al control. També la tradició examinadora i sancionadora dels sistemes educatius dels que provenim, analitzats fa temps per experts de tanta rellevància com Santos (1995).

Imbernon (2012) posa de manifest la distància encara existent entre les concepcions teòriques de l'avaluació formativa i la realitat, i es demana com passar del discurs simbòlic ple de mites a la pràctica. Com fer realitat aquest desig utòpic sobre l'avaluació? Però no tot és negatiu. Afirma que existeixen nombroses pràctiques avaluadores impregnades de nous conceptes teòrics però adverteix que és necessari evitar un grapat de mites en l'avaluació:

- L'avaluació introduirà rigor en el procés de formació dels individus? No n'hi ha prou amb dissenyar instruments nous d'avaluació, el rigor es fa

palès a través de molts aspectes més com el treball conjunt i coordinat, l'adequació al context o el tractament de la diversitat.

- L'avaluació és sempre objectiva i no arbitrària? Tota pràctica avaluadora té un cert grau de subjectivitat, la realitat és difícilment objectivable.
- L'avaluació introdueix sempre criteris de diversitat i de justícia? Quan es prenen decisions sobre el que cal millorar sempre hi ha tendència a uniformar, i pot arribar a introduir elements d'injustícia.
- L'avaluació és una pràctica democràtica? Pot ser un instrument de control i domini segons a qui serveixi. És necessari incorporar de debò l'alumnat a l'avaluació com a protagonista coavaluador i autoavaluador.
- L'avaluació qualitativa és signe que ho estem fent bé? L'avaluació és una tasca complexa que necessita molta informació i un treball col·laboratiu en context. No convé simplificar fins a l'extrem de dir que els qui aporten dades quantitatives són dolents ni que els que les aporten qualitatives són bons.

Imbernon resumeix al final del seu article l'escenari del "somni": generar un canvi en el concepte d'avaluació amb una major preocupació ètica i social. Una avaluació basada en el procés i dins el procés. *Per al futur ens agradaria somiar amb instruments basats en l'observació, l'entrevista, els registres, el diàleg, l'anàlisi de documents, etc., plantejar l'avaluació com a sensible als canvis i formant part d'un sistema obert, complex i flexible com és el procés de formació. Que no objectivitzï el que és subjectivable.* Un potent instrument de recerca i d'innovació dels professionals implicats i un mitjà de perfeccionament i millora constant de la tasca educativa.



## 5. L'avaluació a Educació Física: estat de la qüestió

### 5.1 Marc legislatiu

Cal tenir en compte la realitat en la qual ens movem, un detall que podria parèixer pragmàtic però que és condició indispensable per a somniar un veritable canvi en la pràctica educativa. I això implica saber que en aquest país la legislació en matèria educativa ha anat lligada a les alternances polítiques, sense un vertader pacte d'estat per l'educació. I que no sempre les declaracions d'intencions dels documents normatius han arribat a expressar-se plenament a les pràctiques educatives dels centres.

Pel que fa a les Illes Balears, la normativa vigent, derivada de la LOMCE en la majoria d'aspectes, és el decret 34/2015 de 15 de maig el que marca el currículum d'ESO i batxillerat. En l'annex corresponent a l'Educació Física (ESO) es parla de les finalitats de l'assignatura, l'estructura del currículum, les orientacions metodològiques, els recursos didàctics, el tractament disciplinari, l'avaluació i el paper dels docents. Després de la exposició sobre la contribució de l'assignatura al desenvolupament de les competències bàsiques, es marquen els objectius específics (13) i es desenvolupen els continguts, els criteris d'avaluació i els estàndards d'aprenentatge avaluable.

El que ens interessa aquí, llevat de remarcar una reiteració constant en l'enfocament per competències que presideix el document, és el que diu a l'apartat d'avaluació. Qualificat com un "element essencial en el procés educatiu", i "repte constant per als docents", es defineix de la següent manera:

*L'avaluació s'ha d'entendre com una acció reflexiva didàctica i pràctica que permet formular judicis de valor a partir d'una informació recollida i analitzada de forma rigorosa.*

*(...)*

*Els criteris d'avaluació i els estàndards d'aprenentatge, que suposen una formulació avaluable de les capacitats expressades en els objectius generals de la matèria i associades a un contingut*

*fonamental d'aquesta, serveixen de guia a l'hora d'avaluar els aprenentatges dels alumnes.*

*(...)*

*L'avaluació dels alumnes ha de ser continua i global (...)*

*L'avaluació guanya en qualitat quan s'utilitza una avaluació externa rigorosa i constructiva i una avaluació interna que combina diferents instruments, tan qualitatius com quantitius, així com diferents agents avaluadors (autoavaluació, coavaluació o heteroavaluació).*

Curriculum vigent a les Illes Balears (pàg. 12)

La frase subratllada és una manera de defensar la idea, rebutjada per tot arreu, de les “revàlides”, tot seguit d'una avaluació “interna” (la que s'espera dels equips docents i centres) amb instruments “qualitatius i quantitius” i diferents “agents”. Una barreja de terminologia derivada de paradigmes diferents, que en comptes d'aclarir, ho embolica tot.

Ho demostra la lectura i anàlisi dels criteris d'avaluació / estàndards d'aprenentatge, que continuen partint dels continguts de cada bloc i proposen ítems d'avaluació semblants a altres documents anteriors –conceptes, procediments, actituds- sense cap demostració de que hi ha hagut una renovació del paradigma pedagògic del que es fa ressò en la introducció del document. Paraules buides, en definitiva; confusió i responsabilització dels docents si la cosa surt malament.

A diferència de la LOE, llei que en alguna mesura actualitzava el plantejament de l'avaluació, com mostra el fragment següent extret del *Decret 73/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears*:

Quant a l'avaluació, aquesta ha de ser contínua i formativa, tenint present tant el procés com el progrés de l'alumnat. Per això el professorat ha de tenir com a referència principal l'avaluació inicial de cada alumne o alumna i ha de valorar sobretot el progrés individual, l'esforç i participació en classe.

L'avaluació és l'instrument que ha de servir tant al professorat com a l'alumnat per comprovar si el procés d'aprenentatge és eficaç: a partir de

mecanismes de retroalimentació es poden establir les correccions que siguin necessàries. Tots els elements d'aquest procés poden ser avaluats (objectius, continguts, materials i recursos didàctics, metodologia i sistemes d'avaluació).

Es valoraran els aspectes de tipus cognitiu mitjançant treballs i proves, tant pràctiques com escrites. Els aspectes actitudinals, com l'interès, la cooperació, els hàbits higiènics, es realitzaran mitjançant fulls de registre i plantilles d'observació del professor o professora.

A les tècniques quantitatives tradicionals (test de condició física, o d'execució d'habilitats), més pròpies de l'àmbit de l'esport de competició, se'ls pretén donar un enfocament més didàctic i fer que l'alumnat participi més en aquests processos mitjançant l'autoavaluació i la coavaluació. El professorat ha de valorar fonamentalment el procés d'aprenentatge, reflexionant constantment sobre les seves actuacions i considerant el progrés de l'alumnat en relació amb el treball.

Currículum derivat de la LOGSE. CCAA Illes Balears (pàg. 12-13)

## **5.2 Teoria i pràctica**

Per qüestions de caire organitzatiu, no he pogut fer un estudi sistemàtic del que es fa als centres de les Balears en matèria d'avaluació a Educació Física, però serà suficient una pinzellada per veure la diferència, a vegades abismal, entre la teoria i la pràctica.

Per una part, la reflexió a partir de les observacions fetes al centre on he fet les pràctiques, l'IES Madina Mayurqa, del que es pot dir el següent:

El que s'avalua principalment són les habilitats dels alumnes en els diferents esports o activitats que es duen a terme a l'aula, sempre seguint el mateix tipus d'avaluació a tots ells, exceptuant en alguns casos alguna petita diferència entres els nens i les nenes. A més d'això, un tant per cent de l'avaluació també va destinada a la participació, comportament i assistència a les classes.

D'altra banda, la recerca feta a diferents IES de la nostra comunitat mitjançant el que tenen penjat a les corresponents pàgines web en relació als documents de centre i els criteris d'avaluació de l'assignatura d'Educació Física ens mostra una majoria de centres amb un enfocament clàssic de l'avaluació: el que

s'avalua quasi exclusivament és l'alumnat; els mètodes solen ser de caire quantitatiu i s'atribueix en la majoria de casos un percentatge de la nota final als diferents aspectes ( teòric /conceptual, pràctic/procedimental i, finalment, hàbits i comportament) que varien segons el nivell o l'etapa (per exemple a 1 ESO 20% teòric, 45% pràctic i 35% actitudinal).

Alguns centres informen més detalladament que d'altres a les webs d'accés general, però la transparència quant als criteris d'avaluació, els indicadors o les rúbriques no és molt freqüent, potser perquè el professorat o l'equip directiu o les institucions que han de vetllar per la qualitat pedagògica dels centres segueixen pensant en les programacions com un requisit burocràtic que s'ha de tenir escrit i poc més.

Quant als instruments d'avaluació són majoritaris els següents:

- Registre d'assistència.
- Proves físiques i pràctiques
- Fitxes i/o quaderns
- Treballs i activitats teòric-pràctiques
- Proves objectives i exàmens tipus test
- Observació sistemàtica amb registres de conducta, aprenentatges i situacions concretes
- Test de valoració de la condició física

La formulació de la majoria d'indicadors es despatxa de la manera més genèrica possible: *“Proves teòriques i pràctiques de les diferents qualitats físiques i habilitats motrius aplicades als diferents esports i activitats físiques desenvolupades al llarg del curs”*. En alguns casos la formulació dels elements d'avaluació i qualificació respecte a hàbits i comportament incorpora un ítem significatiu de la manera en què es fan les coses actualment: *“ Altres requisits que consideri el professorat de l'àrea”*.

En canvi, la recerca d'articles sobre bones pràctiques d'avaluació a Educació Física són freqüents des de fa més d'una dècada i així ho mostren algunes publicacions com la revista **Tàndem** (d'editorial Graó) o **Apunts** d'educació física i esports, en les quals es poden trobar articles molt documentats i innovadors que mostren algunes línies d'investigació en coordinació entre professionals de primària o secundària i les universitats corresponents. En alguns dels que citaré a la bibliografia, s'observa l'interès en un aspecte molt rellevant: la participació de l'alumnat en els processos d'avaluació, és a dir, generar les condicions per què l'alumnat assumeixi la seva part de responsabilitat dintre del procés avaluador, com a manera d'aconseguir una reflexió durant tot el procés d'aprenentatge cap a una progressiva autonomia.



En definitiva, tant publicacions especialitzades com articles i treballs recents obren camins i una línia de treball esperançadora per als futurs docents, sempre que la coherència presideixi les intencions i les pràctiques; un paradigma que afavoreixi el caràcter formatiu de l'avaluació i el desenvolupament d'hàbits d'ús de metodologies qualitatives en un nou marc de l'avaluació.

### 5.3 L'avaluació com a eina d'innovació

Per acabar aquest apartat referit a l'estat de la qüestió, crec interessant plantejar algunes de les idees que s'han publicat recentment sobre l'avaluació lligada a la innovació. Un punt de vista nou que planteja lligar innovació i avaluació en el marc d'un nou paradigma de l'educació, com el que ha publicat Mateo (2017) a la *Revista Catalana de Pedagogia* del que en faré aquí algunes consideracions.

Parteix l'autor de l'afirmació que la innovació és la clau de volta en el procés de repensar com han d'evolucionar els sistemes educatius i la pràctica pedagògica en el futur i establir què és allò que hauran d'oferir als estudiants i a la societat per a la seva plena realització (Barber, Donnelly i Rizvi, 2012). La innovació no pot ser un fenomen aïllat, desconnectat de l'entorn o reduït a mers canvis metodològics i tecnològics. La innovació de la qual es parla tracta de transformar en profunditat els sistemes educatius i amb ells la naturalesa de l'escolarització i de la mateixa pràctica escolar.

Segons l'autor, l'avaluació educativa suposa una forma específica de conèixer i relacionar-se amb la realitat educativa, per aprofundir-ne i tractar d'orientar el seu procés de construcció, tot afavorint els canvis i les millores. Tot plegat, és una tasca complexa ja que es donen cita conjunta els principis de la recerca, de la construcció d'instruments, de la recollida d'informació i de la mesura educativa. Tot i això sobrepassa cadascuna d'aquestes activitats i acaba constituint un univers en si mateixa. Des d'aquest punt de vista, avaluar suposa sempre l'acte d'establir el valor de quelcom i, per aconseguir-ho, no n'hi ha prou amb la simple recollida d'informació o amb la seva anàlisi estadística, sinó que caldrà interpretar la informació, exercir-hi una acció crítica, cercar-li referents, contextualitzar-la, analitzar alternatives, oferir visions no simplificades... en definitiva, una nova cultura avaluadora sense perdre de vista el caire ètic, ja que avaluar legitima cers tipus de pràctiques educatives enfront d'altres; per això cal actuar amb responsabilitat a fi de no pervertir l'objectiu bàsic del fet avaluador.

S'anomena **Avaluació orientada al desenvolupament** (Patton, 2011) quan és intencionalment dirigida als projectes d'innovació i es defineix com una extensió del repertori sumatiu/formatiu, focalitzat a usar l'avaluació dins del procés de manera que consideri simultàniament tant el camí com la destinació, i analitza la situació a mesura que es va desenvolupant, mitjançant processos de recerca rigorosos, però amb la clara intenció d'usar les dades de manera comprensiva per tal d'informar a la innovació en el context del seu propi procés.

Un dels models que es proposen és el d'Earl i Timperley (2015) com a guia per establir els estadis bàsics del procés avaluador:

- **Identificar les preguntes avaluatives.**- Identificar les qüestions que ens poden conduir de millor manera a la consecució de la informació més rellevant produïda en un moment determinat i en un context específic.
- **Recollir les evidències.**- Els mecanismes diversos (anàlisi de documents, històries narratives, qüestionaris, grups de discussió, tecnologies digitals, etc.) que permetin un coneixement en profunditat dels fets.
- **Organitzar i analitzar les evidències.**- Un procés complex que requereix anàlisis àmplies i profundes per tal de poder comprendre els fenòmens analitzats.
- **Interioritzar la interpretació de la informació en el procés de construcció del coneixement.**- Resulta precís treballar sobre les dades i la informació recollida amb una mirada personal que transcendeixi cap a una cultura compartida.
- **Mobilitzar el nou coneixement.**- Crear nous ambients d'aprenentatge amb vocació de projectar-se localment i universalment; no només involucrar més gent en els processos innovadors sinó activar el coneixement adquirit en noves idees d'innovació socialment compartides.
- **Sostenibilitat.**- La capacitat de mantenir la innovació avaluada en el temps amb un nivell de qualitat correcte, incorporant-la a les rutines habituals, com un hàbit nou però consolidat.

Com a conclusió cal dir que alguns principis són, segons Earl i Timperley (2015), eixos centrals per a treballar en la línia de l'avaluació i la innovació:

1. Estar oberts a idees de millora. També estar sotmesos a acceptar problemes i errors, de manera que la planificació inicial s'ha de modificar sempre en la mesura de les circumstàncies que l'envolten canviïn.

2. Ser pragmàtics. Saber crear equips i consolidar-los amb els temps facilita molt la capacitat de optimitzar els recursos i abastar objectius més ambiciosos.
3. Capacitat de negociació. Atesa la importància del treball en grup i cooperatiu de tots els implicats, serà necessari ser capaços de negociar tants cops com sigui necessari, de manera que la innovació interdisciplinària és un dels instruments essencials cara al futur.

Així mateix han resultat d'interès alguns treballs de fi de grau o de Màster consultats, centrats en alguns aspectes de l'avaluació, no exclusivament de l'etapa objecte d'estudi del meu treball, sinó també d'altres etapes y d'altres indrets de l'Estat. He pogut copsar l'interès que es mostra en metodologies qualitatives d'anàlisi de les pràctiques d'avaluació del professorat d'Educació Física o la participació de l'alumnat en processos d'avaluació a l'aula d'Educació Física a Primària. Els més rellevants es trobaran a les referències bibliogràfiques d'aquest treball.

Una vegada exposades les idees anteriors, és a dir, la part teòrica del treball, arriba el moment de posar en pràctica algunes de les idees esmentades en una proposta de caire pràctic. Som conscient que no deixa de ser un exercici teòric més ja que la redacció d'aquest treball és posterior, per diverses circumstàncies, a la realització de les pràctiques a un centre educatiu. Tot i això intentaré reflectir el que m'hauria agradat fer, una vegada que he estat conscient després d'una lectura i reflexió teòrica més profunda sobre les implicacions de l'avaluació.

La meua proposta pràctica pretén accentuar els trets característics d'una avaluació durant el procés i dins el procés d'ensenyament aprenentatge: processual, holística, contextualitzada, reflexiva, democràtica i qualitativa. Fer-la possible dins les limitacions que la realitat ens imposa, fruit d'un procés de diàleg permanent amb els col·legues, amb el professorat del mateix equip docent i, particularment, amb l'alumnat.



## **6. Desenvolupament de la proposta**

### **6.1 Justificació**

La motivació i justificació principal per la qual vaig elegir aquest tema i endinsar-me en aquest projecte va ser, a més de ser un dels temes que sempre m'ha fet més gràcia i m'ha semblat interessant en l'educació, la possibilitat d'adquirir nous coneixements, competències i tècniques de treball que poden resultar-me útils en un futur pròxim com a docent d'Educació Física i, d'aquesta manera, progressar i especialitzar-me com a professional.

A més, més enllà de la possible millora com a professional que hem pogui aportar la realització d'aquest treball, opino que és un dels temes que s'haurien d'estudiar en profunditat ja que darrerament està ocasionat una sèrie de problemes al professorat i està rebent moltes queixes per part de l'alumnat. I si a tot això es suma el fet de que de cada vegada hi ha més fracàs escolar, penso que s'hauria de donar més importància de la que es dona i intentar crear noves propostes, a ser possible més originals e innovadores, per tal de captar l'atenció de l'alumne i fomentar la seva participació e interès a l'aula.

A tot això, afegir que des de la universitat sempre ens han recalcat la importància de la participació dels alumnes en la seva pròpia avaluació. És per aquest motiu també que es duran a terme una sèrie d'entrevistes als alumnes per tal de recollir la seva opinió referent al mètode d'avaluació que proposaré.

### **6.2 Contextualització**

Com he dit en punts anteriors, el projecte es centra en l'institut IES Madina Mayurqa, i més concretament, en el primer cicle de secundària, en el qual he realitzat les meves pràctiques del màster. Per tant, el fet de conèixer a la

professora i a tots als alumnes m'ha permès optimitzar i enriquir el temps destinat al projecte d'avaluació.

En aquest institut hi ha 4 grups per curs, tant en primer i segon d'ESO i un d'aquests grups de segon és un grup reduït de diversificació. Tot i la varietat que es pugui trobar en aquests cursos, la idea del projecte és que pugui anar adreçat i es pugui dur a terme a tots els cursos del primer cicle de secundària. L'edat de l'alumnat a qui va dirigit la proposta és d'entre 12 i 14 anys, al que s'ha d'afegir tots els alumnes que han repetit algun curs escolar.

A tot això, esmentar que la proposta està ambientada en una unitat didàctica de futbol que vaig realitzar a les meves pràctiques a l'institut. Aquesta unitat didàctica consta de quatre sessions de dues hores per sessió.

### **6.3 Objectius del projecte**

Els objectius proposats en la intervenció pràctica del projecte són els següents:

- Construir una proposta d'avaluació a la pràctica amb els instruments d'avaluació més coherents amb la finalitat d'una avaluació formativa i compartida.
- Proposar una proposta viable en les condicions reals de treball del professorat d'EF a Secundària.

### **6.4 Metodologia**

Aquesta proposta pràctica es distingeix per ser de caire científica, ja que segons Rodríguez (2005), la investigació científica com a base fonamental de les ciències, parteix de la realitat, investiga la realitat, l'analitza, formula unes hipòtesis i fonamenta noves teories. Així doncs, aquesta proposta parteix

d'investigar una realitat, com és l'avaluació, analitzat-la a partir de la recerca teòrica anterior, i formula uns objectius pràctics que s'intentaran contrastar amb el desenvolupament d'una nova proposta d'avaluació.

A això afegir el fet de que seguint la referència de Rodríguez (2005) es tracta d'una investigació aplicada, descriptiva i experimental. Es tracta d'una recerca aplicada pel fet de que s'aplica a problemes concrets, en circumstàncies i característiques concretes, a més de dirigir-se a una utilització immediata i no al desenvolupament de teories; d'una investigació descriptiva pel fet de comprendre la descripció, registre, anàlisi i interpretació de la naturalesa actual i la composició o processos dels fenòmens; i finalment d'una investigació experimental pel fet de presentar una variable experimental no comprovada, en condicions rigorosament controlades, amb el fi de descriure de quina manera o per quina causa es produeix una situació o esdeveniment particular.

En conseqüència la primera feina serà determinar un període concret del procés de formació, un context específic i identificar la millor manera de recavar la informació adient per comprendre l'aprenentatge que es vagi realitzant lligat a les preguntes avaluatives més idònies.

La informació a analitzar ens ha de permetre conèixer en profunditat els fenòmens produïts. Els instruments a l'abast són qüestionaris, històries narratives, discussió en grup, observació i reflexió a partir de tecnologies digitals, entrevistes i anàlisi de documents.

Serà important ser conscients de les dificultats de la pràctica, acceptar possibles canvis i inclús errors modificant qualsevol planificació inicial en funció de les circumstàncies. Particularment, treballar amb els alumnes els acords i contractes d'avaluació inicialment plantejats per tal d'incorporar-los activament al procés d'avaluació. No cal dir que, s'han de compartir durant tot el procés

d'aprenentatge els objectius a assolir i els indicadors d'avaluació amb els alumnes per afavorir la comunicació i l'aprenentatge autònom de l'alumnat.

L'intercanvi d'idees i propostes pràctiques amb la meva tutora, professional d'Educació Física amb una gran experiència docent, ajudarà al realisme i la sostenibilitat de les innovacions avaluatives proposades.

#### **6.4.1 Instruments**

Blázquez (2017) proposa una sèrie d'instruments útils per a l'avaluació dels alumnes. Els següents instruments, definits pel propi autor, són els que utilitzaré en aquesta proposta:

- Autoavaluació: és la tècnica d'avaluar-se a sí mateix, i és un procés reflexiu sobre la marxa del procés ensenyament-aprenentatge que ha de fer tant l'alumne com el docent per a encaminar-lo, corregir-lo, reforçar-lo i adaptar-lo, tot en vistes a millorar la seva qualitat.
- Coavaluació: és la contribució de l'alumnat al procés d'avaluació que realitza el professorat.
- Entrevistes: és una conversació intencional basada en l'avaluació de competències que es du a terme a través del diàleg i que propicia un clima molt més distès i obert entre l'entrevistat i l'entrevistador.

#### **6.4.2 Característiques avaluatives de les mesures**

##### **6.4.2.1 Validesa**

L'estudi serà vàlid, ja que el que es durà a terme en aquesta proposta es fonamentarà en el model de Earl i Timperley (2015), utilitzat com a guia per establir els estadis bàsics del procés avaluador. D'aquesta manera, tots els instruments i procediments creats en aquesta proposta pràctica em permetran donar una certa validesa al meu treball.

#### **6.4.2.2 Fiabilitat**

Pel que fa a la fiabilitat interna, aquest treball serà fiable fins al punt en el que s'estableixi un fil d'unió entre la proposta pràctica i la recerca teòrica, ja que si es perdés aquesta connexió el treball perdria molta fiabilitat i validesa.

Per altra banda, pel que fa a la fiabilitat externa, contaré amb el suport de la meva tutora de pràctiques, professora d'Educació Física amb una gran experiència docent. La meva tutora m'assessorarà en les idees avaluatives que vagi creant i em donarà un feedback per tal de poder millorar els meus dissenys avaluadors i enriquir-los amb els seus coneixements. Així doncs, seré capaç de dotar d'una certa objectivitat al treball, ja que obtindré opinions i feedback d'una experta en educació.

#### **6.4.2.3 Exactitud i precisió de les mesures**

Pel que fa a l'exactitud i precisió de les mesures, comentar que, al tractar-se d'un tema tant extens com és l'avaluació, serà complicat obtenir una proposta ideal i única, ja que es pot avaluar als alumnes de moltes maneres i cada professor ho pot realitzar de la manera que li sigui més còmode.

Tot i així, els resultats que es trobaran en aquesta proposta en concret seran exactes i precisos, ja que s'obtindran una sèrie de resultats de les opinions dels alumnes i de la professor d'Educació Física de l'institut.

#### **6.4.3 Anàlisi de les dades**

En aquest apartat analitzaré les dades realitzades a la proposta pràctica i les obtingudes de les entrevistes a la professora d'Educació Física i als alumnes. És important tenir present que aquestes rúbriques no han estat omplertes pels alumnes, simplement han estat creades com a eines innovadores per ser utilitzades en posteriors cursos.

La creació d'aquestes eines avaluadores és deguda a la creença que tinc de la necessitat de dur a terme noves propostes i formes d'avaluar als alumnes, on aquests formin part del procés avaluador i rompre amb la tradicionalitat de qualificar als alumnes només per les seves capacitats més o menys atlètiques.

Per dotar a la proposta pràctica d'aquest toc innovador, el que s'ha proposat ha estat introduir l'avaluació dintre de tot el procés formatiu de l'alumne, no només a la part final. Per aquest motiu s'han creat una sèrie de rúbriques (coavaluacions i autoavaluacions) per tal de que l'alumne, a més d'intervenir en el procés avaluador, sàpiga de quins aspectes serà avaluat durant tota la unitat didàctica.

#### **6.4.3.1 Anàlisi de les rúbriques coavaluatives**

Pel que fa a les coavaluacions entre els alumnes (es poden veure als annexes), esmentar que aquestes es faran en grups de 4 o 5 persones i cada un dels membres del grup haurà d'avaluar a tots els seus companys del mateix grup. Hi trobarem dos tipus de coavaluacions: unes que seran utilitzades per a l'avaluació del treball en equip (més ambientades en l'actitud i en la col·laboració) i les altres empleades per a avaluar els continguts que es treballaran a cada una de les sessions de la unitat didàctica.

Començaré explicant la rúbrica per avaluar el treball en equip, annex 9.2, que els alumnes realitzaran al finalitzar la sessió i en la que hi trobarem quatre aspectes a avaluar:

- El compromís: s'avaluarà la puntualitat i la assistència a classe, a més de la realització de les activitats o feines que el professor/a hagi assignat com a deures per portar a l'aula.

- La responsabilitat: es valorarà l'actitud, interès i esforç de l'alumne durant el transcurs de tota la sessió.
- La col·laboració: es tindrà en compte la implicació de l'alumne envers el seus companys, és a dir, l'aportació d'idees, suggeriments i punts de vista que puguin enriquir l'aprenentatge del grup, a més de l'acceptació i escolta de les aportacions dels altres companys del grup.
- El respecte: finalment s'avaluarà el tracte i la relació de l'alumne amb els seus companys del grup.

Tots aquests aspectes avaluats en aquestes rúbriques tindran diferents puntuacions segons el grau d'idoneïtat del comportament que hagi tingut l'alumne envers els companys del seu grup i envers l'assignatura. La puntuació més alta serà de 4 punts per apartat, sent de 0 punts la puntuació més baixa. Al final es sumaran les puntuacions dels diferents apartats per tal de poder fer una mitjana de les puntuacions.

En quan a les coavaluacions creades per a cada sessió, esmentar que només es realitzaran a tres de les quatre sessions fetes a la unitat didàctica, ja que la última sessió constarà d'un circuit en el que només el professor/a serà qui avalui als alumnes. Així doncs, tindrem una rúbrica diferent per a cada sessió (sessió 1, sessió 2 i sessió 3) i la realització d'aquestes es donarà lloc durant el transcurs de cada activitat de la sessió, o, en cas de ser una activitat en la que es necessiti la participació de tot el grup, el professor/a atorgarà 2 minuts després de cada activitat per a realitzar-la.

Així doncs, a la primera sessió cada alumne avaluarà les activitats 2, 3 i 4 dels seus companys del grup, en les que es treballaran 2 continguts referents al futbol: la conducció i la protecció de pilota. Les activitats 1, 5 i 6 no seran coavaluades, ja que es tracten d'un escalfament, d'un partidet i d'uns

estiraments respectivament, a més de la realització de feedback entre alumnes i professor/a durant els estiraments o després de finalitzar-los.

Igual que en la primera sessió, a la segona sessió només seran avaluades pels alumnes les activitats 2, 3 i 4, ja que les activitats 1, 5 i 6 es tracten d'un joc d'escalfament, d'un partit i d'uns estiraments respectivament. En aquesta sessió s'avaluaran 4 continguts del futbol: la conducció, la passada, el xut i la protecció de la pilota.

La darrera sessió en la que els alumnes s'hauran d'avaluar entre ells serà la tercera, en la que s'avaluaran, igual que en les altres sessions, les activitats 2, 3 i 4, però amb la diferència de que en aquesta activitat també s'avaluarà l'escalfament, ja que seran els alumnes qui ho portaran a terme com a deures assignats pel professor/a. En aquesta sessió, els continguts que s'avaluaran seran: l'escalfament, el xut i l'habilitat de pilota (realització de tocs amb la pilota).

Ben igual que amb la coavaluació del treball en equip, aquests continguts avaluats a cada una de les activitats tindran diferents puntuacions segons el grau d'idoneïtat de la realització de l'exercici. La puntuació més alta serà de 4 punts per apartat, sent de 0 punts la puntuació més baixa. Al final es sumaran les puntuacions dels diferents apartats per tal de poder fer una mitjana de les puntuacions.

Pel altra banda, referent a la quarta sessió, es realitzarà, com he esmentat anteriorment, un circuit avaluat pel professor/a en el qual s'avaluaran els distints contingut treballats a les altres sessions. A més, en aquesta sessió, al finalitzar la realització del circuit, els alumnes tindran l'oportunitat de demanar dubtes o parlar amb el professor/a de qualsevol qüestió relacionada amb l'avaluació de la unitat didàctica de futbol.



Amb la realització d'aquestes coavaluacions per activitat, penso que els alumnes tindran més probabilitats d'obtenir una nota més alta, ja que, per exemple, es possible que algun alumne tingui dificultats a l'hora de realitzar una de les activitats de la sessió com ara fer tocs amb la pilota, però després compensi aquesta mancança amb la realització d'una activitat en la que es practiqui un contingut on l'alumne tingui més facilitat a l'hora de realitzar-lo, com ara una passada.

#### **6.4.3.2 Anàlisi de les autoavaluacions**

Com en l'apartat anterior, s'analitzaran les rúbriques de les autoavaluacions que hauran de realitzar tots els alumnes de la classe. No obstant, difereix de les coavaluacions en el fet de que cada alumne realitzarà una autoavaluació de cada sessió en la que s'inclouran tant aspectes actitudinals com aspectes referents a continguts, i també una autoavaluació global de la unitat didàctica, en aquest cas del futbol.

Començaré explicant les autoavaluacions de cada sessió, annex 9.5, en les quals els alumnes, igual que en les coavaluacions, només les realitzaran a tres de les quatre sessions fetes a la unitat didàctica, ja que la última sessió constarà d'un circuit en el que només el professor/a serà qui avaluï als alumnes. Així doncs, com passava amb les coavaluacions, tindrem una fitxa d'autoavaluació diferent per a cada sessió (sessió 1, sessió 2 i sessió 3) i la realització d'aquestes tindrà lloc el mateix dia de la sessió, ja que el professor/a atorgarà 2 minuts després de cada activitat per a realitzar l'apartat de "contingut i competència" respectiu de cada activitat. Pel que fa a l'apartat "actitudinal" de l'autoavaluació i a l'apartat "tota la sessió", l'alumne el podrà realitzar tant al finalitzar la sessió com a casa seva.

El motiu d'això és que la part actitudinal i la part de “tota la sessió” són sempre les mateixes en les tres sessions, cosa que les fa més generals i poden ser respostes al final de la sessió. En canvi, la part de continguts es específica per a cada sessió, és a dir, hi ha una sèrie d'indicadors avaluats a cada activitat, ja que estan adaptats als continguts que es treballen en aquestes.

Una vegada aclarit això, s'avaluaran exactament les mateixes activitats que en les coavaluacions. D'aquesta manera, es podrà contrastar l'opinió dels companys del grup amb l'opinió pròpia de cada alumne i així ser conscients del nostre procés d'aprenentatge.

A més de les autoavaluacions de cada sessió, hi trobarem també una fitxa d'autoavaluació de la unitat didàctica en general, en la que hi trobarem sobretot valoracions referents a l'actitud dels alumnes i, també, un apartat general dels continguts treballats en aquesta.

Finalment, esmentar que en totes les autoavaluacions que realitzin els alumnes hi podrem trobar diferents formats de resposta: preguntes en les que les respostes sigui elegir entre “sempre – freqüentment - a vegades - mai”, d'altres en les que s'hagi d'elegir entre “molt – bastant – poc – res”, i d'altres, en les que simplement s'hagi de contestar per escrit a les preguntes.

#### **6.4.3.3 Anàlisi entrevista professora**

De l'entrevista a la professora amb la qual vaig fer les pràctiques que figura a l'annex 9.6 podem remarcar les següents consideracions:

- Una formació inicial i permanent de qualitat, del professorat en actiu, són eines fonamentals per a la millora del sistema educatiu. Per les paraules de la persona entrevistada es dedueix que el professorat ha hagut

d'actualitzar-se didàcticament a iniciativa seva, la qual cosa fa que alguns professors, per comoditat, no ho facin i això dificulta un treball en equip coherent i implicat en la innovació.

- L'avaluació es considerada una part difícil del treball docent o, almenys, la més difícil perquè pot produir una certa sensació d'inseguretat en la valoració dels aprenentatges de l'alumnat. L'entrevistada expressa aquesta sensació en algun moment i planteja com a solució la incorporació de procediments d'avaluació al llarg del procés d'aprenentatge sense separar-los, amb la finalitat d'utilitzar la informació com a eina de millora del procés d'aprenentatge.
- La viabilitat de la proposta que he presentat és valorada positivament encara que expressa una certa reticència en relació al treball extra que representa pel professorat. Possiblement sigui més realista incorporar instruments d'avaluació innovadors d'una manera progressiva, sense forçar a ningú, per tal d'aconseguir la implicació activa de l'equip docent.
- Penso que la mirada d'un professor en actiu m'ha facilitat per una banda confiança amb la proposta que present, però també un cert sentit de realisme a l'hora de dur-la a terme a la pràctica.

#### **6.4.3.4 Anàlisi qüestionari alumnat**

Del qüestionari presentat a un grup d'alumnes de segon d'ESO amb els que vaig fer pràctiques que figura a l'annex 9.7 podem remarcar les següents consideracions:

- La finalitat del qüestionari era conèixer la predisposició de l'alumnat envers la seva participació en el procés d'aprenentatge i avaluació.
- Tres preguntes (la 1, 2 i 12) van tenir un resultat majoritàriament favorable. L'alumnat valora molt positivament que el professorat tingui en compte les seves opinions.

- Un aspecte valorat molt positivament (preguntes 6 i 7) és la possibilitat de presentar activitats i jocs esportius diferents al professorat i que es tinguin en compte les seves preferències.
- Hi ha divisió d'opinions entre l'alumnat en relació a la consideració dels errors. Un percentatge del 32% considera que s'han de penalitzar els errors per justícia i valorar més els qui ho fan bé.
- Informar sobre l'esforç realitzat malgrat els resultats encara no siguin satisfactoris és valorat per l'alumnat positivament per àmplia majoria.
- En relació a les preguntes 4 5 i 11, un 68% pensa que és bo avaluar als companys, encara que no són molt conscients de que la finalitat no és jutjar-los sinó que ajudar-los a millorar.
- Quasi unanimitat, excepte una minoria d'un 11% voldrien tenir més hores de classe i d'Educació Física (pregunta 8). Això no obstant (pregunta 9) només un 28% es conscient fora de l'aula de la necessitat de treballar de manera constant la seva condició física i els hàbits saludables de vida.

L'anàlisi de les respostes de l'alumnat ens ha permès ratificar la idea que l'alumnat és favorable a la seva participació en els processos d'avaluació. L'alumne considera positivament que el tinguin en compte no només en la programació d'activitats sinó també en la manera d'avaluar els seus aprenentatges i els dels seus companys.

Serà necessari facilitar un qüestionari ajustat a la realitat concreta de cada grup i del context on es troba per tal de que l'alumnat s'autoavalui i penso que les dificultats i els èxits obtinguts s'expressaran molt clarament. Possiblement la valoració del professorat i de l'alumnat sigui coincident. Si no és així, analitzar on hi ha desacord podria facilitar prendre consciència d'aquells aspectes que l'alumnat ha de millorar de manera que el percentatge de subjectivitat sigui mínim.

## 7. Conclusions

A la introducció d'aquest treball em plantejava contribuir a la reflexió teòrica i pràctica al voltant de l'avaluació de l'Educació Física a l'etapa de la secundària obligatòria. La intenció principal era plantejar uns objectius que concretessin les dues vessants, la teòrica i la pràctica, amb la finalitat de proposar una conceptualització de l'avaluació com a part essencial durant tot el procés educatiu. Com deia Imbernon, una avaluació basada en el procés i dins el procés. Només així, penso, es podria passar d'uns sistemes encara massa tradicionals d'avaluació a secundària cap a un nou model formatiu i a la mateixa vegada un instrument de recerca i d'innovació dels professionals implicats amb voluntat de millora permanent de la tasca educativa.

En aquest sentit penso que els primers objectius d'aquest treball s'han assolit satisfactòriament. A la primera part del treball s'ha analitzat el paper de l'avaluació en el procés d'ensenyament-aprenentatge i he resumit diferents teories sobre l'avaluació formativa i l'avaluació per competències. Aquesta anàlisi crítica s'ha contrastat amb la normativa actualment vigent que assenyalava el camí a seguir i obre les portes a un canvi de paradigma a la pràctica educativa.

De les teories analitzades s'observa que els diferents teòrics coincideixen en un seguit de característiques: una avaluació formativa haurà de ser contextualitzada, en situacions i escenaris que permetin un aprenentatge significatiu, basada en evidències, és a dir, indicadors d'assoliment com les rúbriques que afavoreixin un aprenentatge autònom de l'alumnat per tal que els joves siguin capaços d'autoregular les seves habilitats i s'impliquin amb la millora de les seves competències al llarg de la vida. Naturalment, una condició indispensable en la qual coincideixen molts teòrics i els autors dels diferents articles i treballs de final de grau o màster que he consultat és la participació dels avaluats en el procés d'avaluació. Implicar els alumnes en el diagnòstic i

valoració dels seus aprenentatges és no només una estratègia, sinó una condició fonamental que afavoreix uns millors resultats per part de l'alumnat.

En la segona part d'aquest treball he construït una proposta d'avaluació per a segon d'ESO que compleixi els requisits anteriorment esmentats. Per comprovar la fiabilitat de la proposta presentada hauria d'haver pogut dur-la a terme a la pràctica amb més grups d'alumnes i durant més temps del que he disposat. Tot i així, les entrevistes realitzades em donen una perspectiva optimista en relació a la viabilitat de la proposta. Una conclusió clara és que la línia de treball d'una avaluació formadora i els instruments més innovadors per dur-la a terme no haurien de quedar limitats a una sola matèria. La complexitat de l'avaluació qualitativa exigeix un treball col·laboratiu i en context dels equips docents de secundària. Una iniciativa innovadora, aïllada, d'un sol professor, a una sola matèria, no canvia la realitat. És més, l'alumnat difícilment acceptaria una dinàmica de treball només a una assignatura i no a la resta.

Una altra conclusió és que la participació dels alumnes en processos de coavaluació i autoavaluació tenen alguns perills d'excessiva subjectivitat. El professorat haurà d'explicar, negociar i dialogar amb els alumnes els criteris concrets d'avaluació per aconseguir que acceptin un grau de responsabilitat i autonomia cap a l'aprenentatge propi i dels seus companys. L'hàbit d'aquestes aportacions i les interaccions entre els alumnes es pot treballar de manera que siguin cada vegada més conscients dels seus aprenentatges i que durant aquest procés d'informació reflexionin i s'impliquin en la millora de les seves competències. El grau d'autonomia per l'establiment dels criteris d'avaluació pot ser variable, però els experts consultats afirmen que el grau d'autonomia està en relació directa amb la motivació per assolir-los.

És necessari remarcar que un procés d'avaluació de les característiques assenyalades en aquest treball implica una dedicació del professorat superior a la que es habitual. De fet alguns estudis assenyalen que per al professorat l'excessiu nombre d'alumnes i grups al seu càrrec és la principal dificultat per a

dur a terme una avaluació formativa. Seran necessaris posteriors investigacions a la pràctica amb les quals poder conèixer les percepcions que alumnes i professors tenen de la millora dels sistemes d'avaluació per reduir les resistències i aconseguir els objectius que tots podem compartir: l'augment de la qualitat del sistema educatiu.

En definitiva, el darrer objectiu d'aquest treball es referia a la viabilitat en les condicions reals de treball de la proposta presentada. Les dificultats que la realitat presenta poden veure's com a obstacles o com a reptes a superar.

Finalment, la realització d'aquest treball m'ha fet conscient d'una manera més completa de la complexitat del tema i penso que he trobat algunes respostes a les preguntes que feia a la introducció. Posar qualificacions no té perquè ser la part més desagradable del professor/a si s'utilitza un procés d'avaluació integrat al llarg de les sessions formatives, si la informació que se'n extreu serveix no per jutjar ni discriminar, sinó per facilitar el coneixement de les mancances i la superació de les dificultats. La valoració del rendiment de l'alumnat científicament objectiva no es possible ni és el que s'hauria de cercar. Això no vol dir eliminar totalment les proves objectives, sinó que se'ls hauria de donar un paper secundari complementat amb altres instruments de caire qualitatiu, no només qüestionaris, amb els quals l'alumnat expressi de manera responsable però lliurement la seva percepció del que ha après i el que vol aprendre.

## **8. Limitacions i perspectives de futur**

En relació a les limitacions per a la realització d'aquest treball, cal dir que resulta impossible lligar les darreres pràctiques amb el calendari de redacció del TFM. El temps dedicat a la realització de pràctiques a un centre i la memòria de pràctiques és insuficient per poder desenvolupar amb profunditat la investigació del TFM i la seva redacció. Per una altra banda, l'institut de secundària té la seva programació i la tutora és qui estableix el desenvolupament a l'aula, de manera que no era pertinent sortir amb propostes personals al marge de la programació. Tot i així, la relació amb l'alumnat i la realitat de l'aula, l'observació dels sistemes d'avaluació del centre a la meua matèria han estat molt útils.

Una de les característiques del projecte que he presentat remarca la importància d'un treball cooperatiu de l'equip de professors i l'aplicació d'uns sistemes d'avaluació formativa que exigeixen un treball interdisciplinari, a les diferents matèries, la qual cosa resultaria més enriquidora i se'n podrien treure conclusions més ajustades.

En quant a les perspectives de futur, seria interessant realitzar una investigació amb participació de professorat d'Educació Física interessat, en el qual s'analitzés la participació de l'alumnat en l'elaboració de rúbriques d'avaluació a diferents cursos, no només a segon d'ESO. En segon lloc, seria molt significatiu elaborar una metodologia per a l'estudi de la perspectiva de gènere a la pràctica esportiva i treure'n conclusions a partir de l'anàlisi de les preferències dels nois i noies en relació a l'esport i l'activitat física.



## 9. Referències bibliogràfiques

BARBER, M.; DONNELLY, K.; i RIZVI, S. (2012). *Innovation: The Atlantic, the Pacific, Global Leadership and the Future of Education*. Londres: Institute for Public Policy Research.

BLÁZQUEZ, D. (2017). *Cómo evaluar bien Educación Física. El enfoque de la evaluación sumativa*. Barcelona: Inde.

COLL, C. (2007). Las competencias en la educación edcolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161. pp. 34-39.

CRONBACH, L. J. (1980). *Toward reform of program evaluation*. U. California. Jossey-Bass Publishers.

Departament d'educació de la Generalitat de Catalunya (2009). *Del currículum a la programació. Una oportunitat per a la reflexió pedagògica a l'educació bàsica*. Recuperat de [www.xtec.cat/edubib](http://www.xtec.cat/edubib)

EARL, L.; TIMPERLEY, H. (2015). *Evaluative thinking for successful educational innovation*. OECD Working Papers, 122. París. OECD Publishing. Recuperat de <http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk1jtdwf-en>

IMBERNON, F. (2012). Avaluació: veritats, mites i fantasies. *Educació Social*. 5. pp. 68-74.

LÓPEZ, V. M. (2007). La evaluación en educación física y su relación con la atención a la diversidad del alumnado. Aportaciones, ventajas y posibilidades desde la evaluación formativa y compartida. *Cronos*. 11. pp. 10-15.

MATEO, J. (2017). Innovació i avaluació en el context d'un canvi de paradigma de l'educació. *Revista Catalana de Pedagogia*. 12. pp. 39-59.

MITRA, S. (2016) Reportatge i entrevista a El País. Recuperat de [https://elpais.com/economia/2016/09/18/actualidad/1474226496\\_636542.html](https://elpais.com/economia/2016/09/18/actualidad/1474226496_636542.html)

NEVO, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literatura. *Review of Educational Research*. 53 (1). pp. 117-119.

NUNZIATI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*. 280. pp. 47-64.

PATTON, M. Q. (2011). *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. New York. Guilford Press.

RIBA, C. (2014). *Generalitats sobre els mètodes qualitius: trets bàsics, variants, camps d'aplicació i història*. Universitat Oberta de Catalunya.

ROBINSON, K. (2015). *Escuelas creativas*. Madrid: Grijalbo.

RODRÍGUEZ, E. (2005). *Metodología de la investigación: la creatividad, el rigor del estudio y la integridad son factores que transforman al estudiante en un profesional de éxito*. Villahermosa: Universidad Autónoma de Tabasco.

RUIZ IGLESIAS, M. (2008). *La evaluación de competencias*. Recuperat de <http://docentes.unibe.edu.do/wp-content/uploads/2014/10/La-evaluacion-de-competencias.pdf>

SANMARTI, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Publicacions del Departament d'Educació. Recuperat de [http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar\\_per\\_aprendre.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf)

SANTOS, M. A. (1995). *La evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

TENBRINK, T. D. (2006). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.

TYLER, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

## 10. Annexes

### 10.1 Unitat didàctica futbol

Descripció de les activitats (1a sessió)			Materials	Organització	Temps
Inicials	1	Escalfament: El professor explicarà teòricament què és l'esclafament i per a què serveix. Després els hi realitzarà una sèrie d'exercicis d'escalfament generals i després uns altres més específics del futbol.	No es necessari	Tot el grup	15'
Part principal	2	En aquesta activitat els alumnes es posen per parelles amb una pilota per parella. Hauran de agafar-se de les mans i conduir la pilota per dintre d'una meitat del pati. L'objectiu de l'exercici és intentar treure la pilota de les altres parelles fora de la meitat del camp i evitar que et tirin la teva.  A mesura que avança el joc es poden introduir variants com ara utilitzar només la cama esquerra.	Pilotes	Per parelles	20'
	3	"Pañuelito": Es divideix la classe en dos equips i es reparteixen nombres de l'1 al 15 entre cada alumne de cada equip. Cada equip es col·locarà a una punta del camp i tindran una pilota per equip. A la meitat de la pista hi haurà un con. El professor dirà en veu alta un nombre, com ara el 3, i els dos alumnes que tinguin el nombre 3, hauran de conduir la pilota fins al con del mig, donar-li la volta i tornar al seu camp. El jugador que arriba primer guanya i suma 1 punt a l'equip.  Es poden fer variants com conduir amb l'esquerra o fer tocs amb la pilota (per als més avançats).	2 pilotes i 1 con	2 grups	20'
	4	"Pilla pilla": Dins el grup hi ha un alumne que pillarà als altres. El que pilla conduirà una pilota amb el peu i intentarà tocar als altres. Si ho aconsegueix hi haurà canvi de rol.  Com a variants es pot delimitar l'espai o conduir amb la cama no dominant.	1 pilota i cons	Tot el grup	20'
	5	Partit.	1 pilota	Tot el grup	25'
Síntesi	6	Es realitzen estiraments i es parla sobre el que s'ha realitzat a la classe.	No es necessari.	Tot el grup	5'

Descripció de les activitats (2a sessió)			Materials/recursos	Organització	Temps
Inicials	1	Policies i lladres: Es faran 2 equips i un d'ells (els policies) tindran una base. Els policies han de pillar als lladres. Els lladres quan siguin pillats hauran d'anar a la base dels policies, però es podran salvar si un altre lladre aconsegueix arribar fins a la base i tocar-li la mà sense ser pillat per un policia. Es canvien rols quan els policies han pillat a tots els lladres. L'equip que ho fa en menys temps guanya.	No es necessari	Tot el grup.	15'
Part principal	2	Circuit: Es muntarà un circuit a cada camp del pati i es faran dos equips. L'equip que aconsegueixi acabar abans el circuit guanya.	Cons i pilotes	2 grups de 15	20'
	3	El rellotge: Es faran 2 equips. Un d'ells estarà distribuït en forma de cercle i l'altre a una certa distància en fila. A la senyal del professor, el grup de la fila haurà de donar una volta al cercle conduint una pilota i donar-li el relleu al company. El grup del cercle s'hauran d'anar fent-se passades amb els peus amb una altre pilota i fer el rellotge per tal de contar quan tarda l'equip de fora en fer totes les voltes.	1 pilota	Tot el grup	20'
	4	Passades per parelles: Es farà el joc de les 10 passades però per parelles, és a dir, a cada equip es faran parelles i hauran d'anar amb les mans agafades.	Pilotes	Tot el grup	20'
	5	Partit normal.	1 pilota	Tot el grup	25'
Síntesi	6	Estiraments i feedback de la sessió	No és necessari	Tot el grup	5'

Descripció de les activitats (3a sessió)			Materials/recursos	Organització	Temps
Inicials	1	Escalfament: cada alumne haurà d'haver pensat almenys un exercici d'escalfament general i un altre de més específic del futbol per a realitzar tots junts al començament de la classe.	No es necessari	2 grups de 15 persones	15'
Part principal	2	Xuts: Es realitzaran xuts a porteria. La porteria tindrà unes cintes de pal a pal i damunt a baix i els alumnes hauran d'intentar ficar la pilota per aquestes zones delimitades. Cada zona té una puntuació diferent.	Pilotes i cinta adhesiva.	Tot el grup	20'
	3	Es realitzarà un exercici en el que es posaran reptes als alumnes relacionats amb els tocs amb pilota, com ara avançar d'un costat a l'altre del camp fent tocs. S'adaptarà a l'habilitat de cada persona.	Pilotes, cons	Tot el grup	20'
	4	Competició de tocs: es farà una competició de tocs entre tots els alumnes de la classe. Serà una competició lúdica.	1 pilota	Tot el grup	20'
	5	Partit	1 pilota	Tot el grup	25'
Síntesi	6	Estiraments i feedback	No es necessari	Tot el grup	5'

Descripció de les activitats (4a sessió)			Materials/recursos	Organització	Temps
Inicials	1	Circuit amb nota: Els alumnes hauran de realitzar un circuit superant una sèrie de postes. Són 5 postes i cada posta seran 2 punts de la nota.	Pilotes, cons petits i cons grans	Tot el grup	40'
Part principal	2	Esport lliure: Els alumnes podran jugar al que vulguin una vegada hagin acabat el circuit.	El que vulguin els alumnes	Tot el grup	50'
Síntesi	6	Feedback de totes les sessions realitzades.	No es necessari	Tot el grup	10'

## 10.2 Coavaluació treball en equip

Rúbrica per avaluar el treball en equip:					
Participant:					
Persona que avalua:					
Àrea	4	3	2	1	0
Compromís	- Ha estat puntual. - Ha portat tota la feina que se li havia assignat.	- Ha assistit a la classe però amb alguns minuts de retard. - Ha portat tota la feina que se li havia assignat.	-Ha faltat a classe. - Ha avisat prèviament de la seva absència. - Ha enviat el treball que se li havia assignat en la seva absència.	- Ha faltat a classe. - Ha avisat prèviament de la seva absència. - No ha enviat el treball que se li havia assignat en la seva absència.	Ha faltat injustificadament a alguna classe i no ha enviat el treball que se li havia assignat.
Responsabilitat	- Durant la sessió ha fet el seu treball amb molt interès i de manera seriosa.	- Durant la sessió parlava i feia alguna broma, tot i que després ha realitzat el seu treball amb interès.	- Durant la sessió es passava molt temps parlant i distraient als companys, tot i que després ha fet la seva feina amb interès.	- Durant la sessió ha fet el mínim indispensable i ha demanat tot el temps als companys del grup que s'havia de fer.	- Ha anat a la classe només per passar el temps i ha realitzat parcialment o molt poc del treball.
Col·laboració	- Ha compartit i acceptat punts de vista, idees i suggeriments.	- Ha compartit idees i punts de vista, però li ha costat escoltar i acceptar suggeriments.	- No ha aportat idees i s'ha limitat a acceptar els punts de vista dels altres.	- Ha cercat imposar la seva autoritat, tot i que ha acceptat algun suggeriment.	- Ha cercat imposar la seva autoritat, cosa que li ha costat alguna baralla amb algun company.
Respecte	- El seu tracte amb els companys ha estat sempre amable i fins a cert punt afectuós.	- Ha mostrat respecte als companys, tot i que ha semblat una mica allunyat d'ells/es.	- Ha mostrat respecte als alumnes tot i que a vegades ha tingut alguna desavinença o mal entès amb algun d'ells/es.	- Ha discutit amb els seus companys en més d'una ocasió, tot i que ha ofert una disculpa.	- Ha faltat al respecte, ha discutit o s'ha burlat dels seus companys sense demanar cap disculpa.

### 10.3 Coavaluacions de les sessions

Rúbrica per avaluar el contingut que ha treballat el meu company/a a la sessió 1:					
Participant:					
Persona que avalua:					
Àrea	4	3	2	1	0
Activitat 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha conduït la pilota tant amb el peu dominant com amb el peu no dominant per igual.</li> <li>- Ha protegit la pilota de forma adequada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha conduït la pilota utilitzant només una de les dues cames.</li> <li>- Ha protegit la pilota de forma adequada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha conduït la pilota utilitzant només una de les dues cames.</li> <li>- No ha protegit la pilota de forma adequada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No ha aconseguit conduir la pilota ni protegir-la quasi en cap moment, tot i que no ha aturat d'intentar-ho fins que l'exercici ha finalitzat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No ha aconseguit conduir la pilota ni protegir-la i ha deixat de fer l'exercici abans del temps establert.</li> </ul>
Activitat 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha conduït la pilota aferrada al peu.</li> <li>- Ha conduït la pilota utilitzant l'interior, l'exterior i l'empenya del peu.</li> <li>- Ha conduït la pilota tant amb el peu dominant com amb el peu no dominant per igual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha conduït la pilota aferrada al peu.</li> <li>- Ha conduït la pilota utilitzant l'interior, l'exterior i l'empenya del peu.</li> <li>- Només ha conduït la pilota utilitzant una de les dues cames.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha conduït la pilota aferrada al peu.</li> <li>- Ha conduït la pilota utilitzant 1 o 2 de les 3 parts del peu (interior, exterior o empenya).</li> <li>- Només ha conduït la pilota utilitzant una de les dues cames.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No ha conduït la pilota aferrada al peu en quasi cap moment.</li> <li>- No ha estat capaç d'utilitzar almenys 2 de les 3 parts del peu.</li> <li>- Només ha utilitzat una de les dues cames.</li> <li>- Tot i no haver-ho aconseguit, ho ha estat intentant durant tot l'exercici.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No ha conduït la pilota aferrada al peu en quasi cap moment.</li> <li>- No ha estat capaç d'utilitzar almenys 2 de les 3 parts del peu.</li> <li>- Només ha utilitzat una de les dues cames.</li> <li>- Ha aturat de fer l'exercici abans del temps establert.</li> </ul>
Activitat 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha conduït la pilota aferrada al peu i amb una alta velocitat.</li> <li>- Ha conduït la pilota utilitzant l'interior, l'exterior i l'empenya del peu.</li> <li>- Ha conduït la pilota amb el peu dominant i amb el peu no dominant per igual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha conduït la pilota aferrada al peu, tot i no haver-ho fet a una velocitat alta.</li> <li>- Ha conduït la pilota utilitzant l'interior, l'exterior i l'empenya del peu.</li> <li>- Només ha conduït la pilota utilitzant una de les dues cames.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha conduït la pilota aferrada al peu.</li> <li>- Ha conduït la pilota utilitzant 1 o 2 de les 3 parts del peu (interior, exterior o empenya).</li> <li>- Només ha conduït la pilota utilitzant una de les dues cames.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No ha conduït la pilota aferrada al peu en quasi cap moment.</li> <li>- No ha estat capaç d'utilitzar almenys 2 de les 3 parts del peu.</li> <li>- Només ha utilitzat una de les dues cames.</li> <li>- Tot i no haver-ho aconseguit, ho ha estat intentant durant tot l'exercici.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No ha conduït la pilota aferrada al peu en quasi cap moment.</li> <li>- No ha estat capaç d'utilitzar almenys 2 de les 3 parts del peu.</li> <li>- Només ha utilitzat una de les dues cames.</li> <li>- Ha aturat de fer l'exercici abans del temps establert.</li> </ul>



Rúbrica per avaluar el contingut que ha treballat el meu company/a a la sessió 2:					
Participant:					
Persona que avalua:					
Àrea	4	3	2	1	0
Activitat 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha conduït la pilota aferrada al peu i amb una alta velocitat.</li> <li>- Ha conduït la pilota utilitzant l'interior, l'exterior i l'empenya del peu.</li> <li>- Ha conduït la pilota tant amb el peu dominant com amb el peu no dominant per igual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha conduït la pilota aferrada al peu, tot i no haver-ho fet a una velocitat alta.</li> <li>- Ha conduït la pilota utilitzant l'interior, l'exterior i l'empenya del peu.</li> <li>- Només ha conduït la pilota utilitzant una de les dues cames.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha conduït la pilota aferrada al peu.</li> <li>Ha conduït la pilota utilitzant 1 o 2 de les 3 parts del peu (interior, exterior o empenya).</li> <li>- Només ha conduït la pilota utilitzant una de les dues cames.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No ha conduït la pilota aferrada al peu en quasi cap moment.</li> <li>- No ha estat capaç d'utilitzar almenys 2 de les 3 parts del peu.</li> <li>- Només ha utilitzat una de les dues cames.</li> <li>- Tot i no haver-ho aconseguit, ho ha estat intentant durant tot l'exercici.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No ha conduït la pilota aferrada al peu en quasi cap moment.</li> <li>- No ha estat capaç d'utilitzar almenys 2 de les 3 parts del peu.</li> <li>- Només ha utilitzat una de les dues cames.</li> <li>Ha aturat de fer l'exercici abans del temps establert.</li> </ul>
Activitat 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha estat capaç de realitzar la conducció de pilota tal com s'havia fet a l'exercici anterior.</li> <li>- Després de fer la passada, la pilota ha arribat al seu company.</li> <li>- Ha fet passades amb l'interior, exterior i empenya del peu dominant.</li> <li>- Ha fet passades utilitzant les dues cames per igual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha estat capaç de realitzar almenys 2 de les característiques de la conducció de pilota descrites a l'exercici anterior.</li> <li>- Després de fer la passada, la pilota ha arribat al seu company.</li> <li>- Ha fet passades amb l'interior, exterior i empenya del peu dominant.</li> <li>- Només ha fet passades utilitzant la cama dominant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha estat capaç de realitzar almenys 2 de les característiques de la conducció de pilota descrites a l'exercici anterior.</li> <li>- Després de fer la passada, la pilota ha arribat al seu company.</li> <li>- No ha estat capaç de fer passades amb totes les parts del peu.</li> <li>- Només ha fet passades utilitzant la cama dominant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha estat capaç de realitzar almenys 1 de les característiques de la conducció de pilota descrites a l'exercici anterior.</li> <li>- Després de fer la passada, la pilota ha arribat al seu company.</li> <li>- No ha estat capaç de fer passades amb totes les parts del peu.</li> <li>- Només ha fet passades utilitzant la cama dominant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No ha estat capaç de fer ni la passada ni la conducció correctament i l'actitud ha estat dolenta, ja que ha aturat de fer l'exercici abans del temps establert.</li> </ul>
Activitat 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha estat capaç de realitzar la conducció de pilota tal com s'havia fet a l'exercici anterior.</li> <li>- Després de fer la passada, la pilota ha arribat al seu company.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha estat capaç de realitzar almenys 2 de les característiques de la conducció de pilota descrites a l'exercici anterior.</li> <li>- Després de fer la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha estat capaç de realitzar almenys 2 de les característiques de la conducció de pilota descrites a l'exercici anterior.</li> <li>- Després de fer la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha estat capaç de realitzar almenys 1 de les característiques de la conducció de pilota descrites a l'exercici anterior.</li> <li>- Després de fer la passada, la pilota ha arribat al seu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No ha estat capaç de fer ni la passada ni la conducció correctament i l'actitud ha estat dolenta, ja que ha aturat de fer l'exercici abans del temps establert.</li> </ul>

- Ha fet passades amb l'interior, exterior i empenya del peu dominant. - Ha fet passades utilitzant les dues cames per igual.	passada, la pilota ha arribat al seu company. - Ha fet passades amb l'interior, exterior i empenya del peu dominant. - Només ha fet passades utilitzant la cama dominant.	passada, la pilota ha arribat al seu company. - No ha estat capaç de fer passades amb totes les parts del peu. - Només ha fet passades utilitzant la cama dominant.	company. - No ha estat capaç de fer passades amb totes les parts del peu. - Només ha fet passades utilitzant la cama dominant.	
--	---	---	--	--

<b>Rúbrica per avaluar el contingut que ha treballat el meu company/a a la sessió 3:</b>					
Participant:					
Persona que avalua:					
Àrea	4	3	2	1	0
Activitat 1	- Ha portat més de dos exercicis d'escalfament i els ha demostrat correctament.	- Ha portat els dos exercicis d'escalfament que s'havien demanat i els ha demostrat correctament	- Ha portat els dos exercicis d'escalfament però hi ha alguna errada en algun d'ells.	- Ha portat només 1 dels dos exercicis d'escalfament que s'havien demanat.	- No ha portat cap dels dos exercicis d'escalfament que s'havien demanat.
Activitat 2	- Ha xutat quasi sempre entre els 3 pals de la porteria. - Ha estat capaç de xutar tant amb l'interior com amb l'empenya del peu . - Ha estat capaç de xutar amb les dues cames quasi per igual. - Ha ficat la pilota en varies ocasions per alguna de les zones delimitades.	- Ha xutat quasi sempre entre els 3 pals de la porteria. - Ha estat capaç de xutar tant amb l'interior com amb l'empenya del peu. - Ha ficat la pilota en varies ocasions per alguna de les zones delimitades. - Només ha xutat amb la seva cama dominant.	- Ha xutat quasi sempre entre els 3 pals de la porteria. - Ha estat capaç de xutar tant amb l'interior com amb l'empenya del peu. - No ha ficat la pilota en pràcticament cap ocasió per alguna de les zones delimitades. - Només ha xutat amb la seva cama dominant.	- Ha estat capaç de xutar tant amb l'interior com amb l'empenya del peu. - No ha xutat quasi en cap ocasió entre els 3 pals de la porteria. - No ha ficat la pilota en pràcticament cap ocasió per alguna de les zones delimitades. - Només ha xutat amb la seva cama dominant.	- No ha estat capaç d'aconseguir cap dels 4 aspectes treballats del xut i ha deixat de fer l'exercici abans del temps establert.
Activitat 3	- Ha estat capaç d'aconseguir tots els	- Ha estat capaç d'aconseguir quasi tots	- Ha estat capaç d'aconseguir la meitat	- No ha aconseguit cap repte o pràcticament	- No ha aconseguit cap repte o pràcticament

	reptes proposats pel professor.	els reptes proposats pel professor.	dels reptes proposats pel professor.	ningun dels reptes proposats pel professor, però ho ha intentat amb ganes durant tota la sessió.	ningun dels reptes proposats pel professor i la seva actitud ha estat dolenta, deixant de fer l'exercici abans del temps establert.
Activitat 4	- Ha estat capaç de dur a terme correctament tots els continguts treballats durant la unitat didàctica de futbol.	- Ha estat capaç de dur a terme correctament quasi tots els continguts treballats durant la unitat didàctica de futbol.	- Ha estat capaç de dur a terme correctament la meitat dels continguts treballats durant la unitat didàctica de futbol.	- Ha estat capaç de dur a terme correctament almenys un dels continguts treballats a la unitat didàctica de futbol.	- No ha estat capaç de dur a terme correctament cap dels continguts treballats a la unitat didàctica de futbol.

## 10.4 Autoavaluació de la unitat didàctica de futbol

<b>FUTBOL. FITXA D'AUTOAVALUACIÓ UD</b>				
Alumne:				
Curs:				
Data:				
Actitudinal	Sempre	Freqüentment	A vegades	Mai
He estat atent a les explicacions del professor?				
M'he posat ràpidament a realitzar les tasques indicades?				
El professor m'ha cridat l'atenció sovint?				
He estat puntual?				
He estimulat positivament a altres a que treballin.				
He ajudat a dirigir el treball del grup.				
M'he compromès amb el rol i la responsabilitat que em tocava.				
He seguit i escoltat les indicacions que m'han donat els meus companys.				
Les meves idees han contribuït a la millora del treball del grup i a la resolució de problemes.				
Contingut i competència	Molt	Bastant	Poc	Res
He estat capaç de realitzar amb facilitat els continguts treballats				
He millorat o après noves habilitats				
El meu interès per aquest esport ha augmentat.				
Amb quines aportacions he ajudat als meus companys?				
Que ha estat el més útil que he après?				
Com puc aplicar a la meva vida diària el que he après?				
No he estat capaç d'aconseguir:				

## 10.5 Autoavaluació de les sessions

FUTBOL. FITXA D'AUTOAVALUACIÓ (SESSIÓ 1)				
Alumne:				
Curs:				
Data:				
Actitudinal	Sempre	Freqüentment	A vegades	Mai
He estat atent a les explicacions del professor.				
M'he posat ràpidament a realitzar les tasques indicades.				
El professor m'ha cridat l'atenció.				
He estimulat positivament a altres a que treballin.				
He ajudat a dirigir el treball del grup.				
He mostrat interès durant la classe.				
He seguit i escoltat les indicacions que m'han donat els meus companys.				
Contingut i competència	Molt	Bastant	Poc	Res
2a activitat	He estat capaç de realitzar amb facilitat la conducció de pilota.			
	He estat capaç de conduir la pilota amb el peu no dominant.			
	He protegit correctament la pilota.			
3a activitat	He conduït la pilota aferrada al peu.			
	He conduït la pilota tant amb l'interior, exterior o planta del peu.			
	He estat capaç de conduir la pilota amb el peu no dominant.			
4a activitat	He conduït la pilota aferrada al peu.			
	He conduït la pilota tant amb l'interior, exterior o planta del peu.			
	He estat capaç de conduir ràpid la pilota.			
	He estat capaç de conduir la pilota amb el peu no dominant.			
	He estat capaç de conduir la pilota utilitzant les dues cames per igual.			
Tota la sessió	He millorat o après noves habilitats			
	El meu interès per aquest esport ha augmentat.			

	Com he ajudat als meus companys?	
	Que ha estat el més útil que he après?	
	Com puc aplicar a la meua vida diària el que he après?	
	No he estat capaç d'aconseguir:	

<b>FUTBOL. FITXA D'AUTOAVALUACIÓ (SESSIÓ 2)</b>				
Alumne:				
Curs:				
Data:				
Actitudinal	Sempre	Freqüentment	A vegades	Mai
He estat atent a les explicacions del professor.				
M'he posat ràpidament a realitzar les tasques indicades.				
El professor m'ha cridat l'atenció.				
He estimulat positivament a altres a que treballin.				
He ajudat a dirigir el treball del grup.				
He mostrat interès durant la classe.				
He seguit i escoltat les indicacions que m'han donat els meus companys.				
Contingut i competència	Molt	Bastant	Poc	Res
2a activitat	He conduit la pilota aferrada al peu.			
	He conduit la pilota tant amb l'interior, exterior o planta del peu.			
	He estat capaç de conduir la pilota amb el peu no dominant.			
	He estat capaç de conduir ràpid la pilota.			
	He estat capaç de conduir la pilota utilitzant les dues cames per igual.			
3a activitat	He conduit la pilota aferrada al peu.			
	He conduit la pilota tant amb l'interior, exterior o planta del peu.			
	He estat capaç de conduir la pilota amb el peu no dominant.			
	He estat capaç de conduir ràpid la pilota.			
	He estat capaç de conduir la			

	pilota utilitzant les dues cames per igual.				
	He estat capaç de fer passades als meus companys.				
	He estat capaç de fer passades amb l'interior, l'exterior i l'empenya del peu.				
	He estat capaç de fer passades utilitzant els dos peus.				
4a activitat	He estat capaç de dur a terme els continguts treballats a les dues activitats anteriors (conducció i passada).				
Tota la sessió	He millorat o après noves habilitats				
	El meu interès per aquest esport ha augmentat.				
	Com he ajudat als meus companys?				
	Que ha estat el més útil que he après?				
	Com puc aplicar a la meva vida diària el que he après?				
	No he estat capaç d'aconseguir:				

<b>FUTBOL. FITXA D'AUTOAVALUACIÓ (SESSIÓ 3)</b>				
Alumne:				
Curs:				
Data:				
Actitudinal	Sempre	Freqüentment	A vegades	Mai
He estat atent a les explicacions del professor.				
M'he posat ràpidament a realitzar les tasques indicades.				
El professor m'ha cridat l'atenció.				
He estimulat positivament a altres a que treballin.				
He ajudat a dirigir el treball del grup.				
He mostrat interès durant la classe.				
He seguit i escoltat les indicacions que m'han donat els meus companys.				
Contingut i competència	Molt	Bastant	Poc	Res
1a activitat				
He portat i he ensenyat a realitzar un exercici				

	d'escalfament general als meus companys.				
	He portat i he ensenyat a realitzar un exercici d'escalfament específic del futbol als meus companys.				
2a activitat	He estat capaç de xutar en direcció a porteria				
	He estat capaç de xutar la pilota amb l'interior i l'empenya del peu dominant.				
	He estat capaç de xutar amb el meu peu no dominant.				
	He estat capaç de ficar la pilota per dins alguna zona delimitada.				
	He estat capaç de xutar amb les dues cames per igual.				
3a activitat	He estat capaç de fer tocs amb el peu dominant				
	He estat capaç de fer tocs utilitzant els dos peus				
	He estat capaç de fer tocs només utilitzant el peu no dominant.				
5a activitat	He estat capaç de dur a terme els continguts treballats a les 3 sessions de futbol que hem realitzat (conducció, passada, xut i protecció de pilota).				
Tota la sessió	He millorat o après noves habilitats				
	El meu interès per aquest esport ha augmentat.				
	Com he ajudat als meus companys?				
	Que ha estat el més útil que he après?				
	Com puc aplicar a la meua vida diària el que he après?				
	No he estat capaç d'aconseguir:				



## 10.6 Entrevista professora Educació Física

**Pregunta:** Des de la distància dels anys que fa que exerceixes com a professora d'Educació Física a un institut de secundària, estàs d'acord en que l'avaluació ha estat sempre la part més complicada del teu treball?

**Resposta:** *Penso que sí, com a mínim és la part del treball docent que més insatisfaccions produeix. És inevitable considerar-la un judici sobre els resultats assolits pels alumnes i sempre et demanes si has estat prou just. Però és necessària i el que hem de fer és tenir en compte molts aspectes perquè l'alumne no s'ho jugui tot a una carta final.*

**P:** Ha canviat molt el sistema d'avaluació a la nostra matèria d'ençà que vas començar a fer classes i que en penses de la normativa actual?

**R:** *Per suposat. Al principi fèiem més exàmens encara que l'Educació Física ha tingut una vessant pràctica molt important. Amb la LOGSE vam haver d'incorporar allò que se'n deia conceptes, procediments i aptituds i en veritat vam fer el que vam poder però vam constatar que la part procedimental era en definitiva la més important durant molt de temps. En l'actualitat, l'avaluació per competències ens va trasbalsar una mica al principi però si tens interès en formar-te i estar al dia descobreixes que és un bon canvi establir no només criteris d'avaluació sinó estàndards d'aprenentatge avaluables i rúbriques que faciliten el treball del docent.*

**P:** Quan has llegit l'esborrany del meu treball – i gràcies per fer-ho i contestar aquest qüestionari – has trobat alguna idea aprofitable, innovadora, que valoris especialment?

**R:** *M'ha resultat molt interessant conèixer el teu projecte. Es veu que els futurs professors d'Educació Física tindreu una formació inicial més global. M'interessen particularment les teves idees, bé, teves o dels teòrics que has consultat, sobre instruments qualitius d'avaluació. També el que penso que és la idea central del teu treball: lligar formació i avaluació al llarg de tot el procés d'aprenentatge. Penso que així s'aconsegueix evitar que l'avaluació*

*sembla als alumnes un instrument punitiu de les seves mancances, ho desdramatitza i el que és més important, fa l'alumne el protagonista del seu aprenentatge.*

**P:** Creus que és una proposta viable? És a dir, a la realitat d'un centre de secundària, amb les hores de que disposes, amb els programes tant variats i la diversitat d'alumnat es pot dur a la pràctica?

**R:** *D'entrada crec que sí, encara que suposa al principi un plus de feina pel professorat, i no sempre és fàcil demanar a tothom que s'impliqui al màxim. Confio en les energies que el professorat jove podrà aportar en el futur i, per una altra banda, qualsevol innovació, quan es transforma en un hàbit assolit resulta més fàcil de dur-la a terme.*

**P:** Creus que seria convenient introduir algun altre tipus d'instrument d'avaluació que tingui a veure amb l'ús de les TIC?

**R:** Penso que sí, però tenint en compte que usar les TIC a l'educació no és una solució màgica. És cert que moltes eines augmenten la motivació de l'alumnat, no sé, penso per exemple la popularització de les polseres d'activitat que duen alguns joves i els programes d'auto-entrenament que poden consultar al seu mòbil. La qüestió resideix en com fer un ús pedagògic d'aquests aparells tecnològics a l'aula.

**P:** Has fet alguna vegada que els alumnes s'avaluïn a ells mateixos o als seus companys?

**R:** *Sí, ho he provat però no d'una manera sistemàtica. Una mica com un experiment en els primers cursos d'ESO. Al principi la idea els feia molta gràcia, això de posar-se nota ells mateixos i no es fiaven de que jo ho tingués en compte. Una vegada explicat clarament el sistema d'avaluació i amb unes graelles que vaig fer en el seu moment, vaig constatar que alguns alumnes eren més durs avaluant que jo. Altres afavorien als seus amiguets i finalment, vaig treure la conclusió que aconseguir informació objectiva de l'alumnat és difícil, però si ho fes d'una manera sistemàtica possiblement formaria part del*

*que saben que poden fer i pel professor seria una eina interessant a tenir en compte.*

**P:** Moltes gràcies.

## 10.7 Qüestionari alumnes

1. Participar amb el professorat d'Educació Física en la decisió de la meva nota és important?
2. M'agrada que el professorat em demani la meva opinió sobre el què he après a la classe d'Educació Física?
3. Donar la meva opinió sobre el treball a classe ajuda al professorat a saber l'esforç que he fet per millorar?
4. M'agrada poder posar nota als meus companys?
5. Som capaç de valorar la feina dels meus companys sense tenir en compte si són amics o no?
6. M'agrada poder decidir les activitats i jocs esportius que farem a classe?
7. M'agradaria poder proposar al professorat fer activitats diferents a Educació Física i que es tingui en compte?
8. M'agradaria tenir més hores de classe d'Educació Física?
9. El que aprenem a les classes d'Educació Física em serveix per millorar la meva condició física i salut?
10. M'agrada que a les classes d'Educació Física no em penalitzin els errors i que el professorat faci dels errors una manera d'ensenyar-me millor?
11. Penso que donar la meva opinió pot ajudar a altres companys a millorar?
12. M'agrada que el professorat al final de l'avaluació parli amb nosaltres sobre el que hem après i tingui en compte les nostres opinions?