

Les competències dels professors d'Educació Física des de la perspectiva dels alumnes. Validació i prova pilot d'un instrument ad hoc per a la seva anàlisi

Oriol Marco Latres

<http://hdl.handle.net/10803/404568>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

Les competències dels professors d'Educació Física des de la perspectiva dels alumnes. Validació i prova pilot d'un instrument ad hoc per a la seva anàlisi.

A la Júlia i l'Arnau.

Per tot el que em donen i tot el que els he pres.

... I a l'Anna,

per tant...

Agraïments

Vull agrair a tots aquells que d'una manera o altra han compartit aquest repte.

A la **família**, pel suport sense condicions i per creure que podria amb això.

Als **amics**, per fer-me saber que podia comptar amb ells quan fes falta.

Al meus **directors** de tesi, Enric M. Sebastiani i Josep Campos per ajudar-me a tirar endavant i per totes les hores que els he pres.

A tots els **companys** dels estudis de CAFE de la FPCEE- Blanquerna, pel suport, ajuda, ànims, consells, acolliment,.. i sobretot per ser com son i saber estar.

A tots els **companys** de l'Institut Vicenç Plantada de Mollet del Vallès, en especial als del Departament d'Educació Física, i a l'equip directiu, pel suport, ajuda, facilitats i comprensió, i per ser com son.

A la **FPCEE-Blanquerna** pel seu suport, i en especial el de totes les persones que formen els seus diversos serveis i han procurat posar-ho fàcil.

A tots els **participants a l'estudi**, en els Grup de discussió (professors, experts, alumnes, directors), als que han possibilitat passar el qüestionari (professors, la majoria d'Educació Física, que creuen en projectes com aquest i en la millora de la professió) i als alumnes que han contestat el qüestionari, pel seu temps i per deixar-se enredar en el projecte.

A tots els **companys docents**, d'abans i d'ara, amb qui s'han compartit idees, il·lusions, discussions, reunions... i que han permès que ara sigui on sóc i pensi el que penso.

A tots els **alumnes** que he tingut. Ells han fet que sigui com sóc i que em faci sentir afortunat de fer la feina que faig, i per seguir posant-me reptes cada dia.

A tots, moltes gràcies.

Nota sobre el tractament de gènere.

Al llarg d'aquest treball s'han emprat les formes professor, alumne , director, company per la comoditat de no trobar dins del text les formes el/la professor/a, el/la alumne/a, el/la director/a, el/la company/a, etc. malgrat es refereix sempre, i indistintament, a persones d'ambdós gèneres, excepte quan s'indica el contrari.

Resum

L'actual preocupació social per l'educació i pel fet educatiu passa també per la reflexió sobre la figura i l'actuació del professor com agent directament implicat i responsable, en gran part, de la direcció i gestió del procés d'ensenyament-aprenentatge en el seu sentit més ampli, i alhora particular. En aquest sentit, intentar millorar la comprensió sobre el rol del professor ens podria donar elements que ens ajudessin a millorar alguns aspectes del procés educatiu.

Aquesta tesi doctoral té la voluntat d'analitzar el paper del professor d'Educació Física. Per fer-ho, s'ha dissenyat un instrument ad hoc que permeti identificar les competències professionals del professor d'Educació Física des de la perspectiva d'un dels altres protagonistes directes del procés educatiu: els propis alumnes.

Per construir l'instrument que hauria de permetre copsar la percepció i l'opinió dels alumnes s'ha decidit, en una fase inicial, triangular amb diferents agents que guarden relació amb l'acció professional del professor d'Educació Física (professors, alumnes, formadors i directors de centres educatius) a través de grups de discussió i entrevistes per identificar les dimensions d'estudi sobre les que fonamentar i estructurar el qüestionari.

Aquest qüestionari s'ha passat a una mostra de 1010 alumnes de batxillerat de centres públics i privats de la regió metropolitana de Barcelona, com prova pilot, per valorar, a partir del procés de passació i dels resultats obtinguts, l'adequació del mateix.

Els resultats obtinguts mostren, a partir de l'anàlisi descriptiva i estadística, l'adequació i la utilitat de l'instrument com a eina vàlida per estudiar quines són les competències professionals del professor d'Educació Física des de l'òptica dels alumnes de batxillerat.

Paraules clau: Competències professionals, professor, Educació Física, qüestionari, prova pilot.

Resumen

La actual preocupación social por la educación y por el hecho educativo pasa también por la reflexión sobre la figura y la actuación del profesor como agente directamente implicado y responsable, en gran medida, de la dirección y de la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje en su sentido más amplio, y a su vez particular. En este sentido, intentar mejorar la comprensión sobre el rol del profesor nos podría dar elementos que nos ayudasen a mejorar algunos aspectos del proceso educativo.

Esta tesis doctoral tiene la voluntad de analizar el papel del profesor de Educación Física. Para ello, se ha diseñado un documento ad hoc que permita identificar las competencias profesionales del profesor de Educación Física desde la perspectiva de uno de los otros protagonistas directos del proceso educativo: los propios alumnos.

Para construir el instrumento que deberá permitir captar la percepción y la opinión de los alumnos se ha decidido, en una fase inicial, triangular con diferentes agentes que guardan relación con la acción profesional del profesor de Educación Física (profesores, alumnos, formadores y directores de centros educativos) a través de grupos de discusión y entrevistas para identificar a las dimensiones de estudio sobre las que fundamentar y estructurar el cuestionario.

Dicho cuestionario se pasó a una muestra de 1010 alumnos de bachillerato de centros públicos y privados de la región metropolitana de Barcelona, como prueba piloto, para valorar, a partir del proceso de pasación y de los resultados obtenidos, la adecuación del mismo.

Los resultados obtenidos muestran, a partir del análisis descriptivo y estadístico, la adecuación y utilidad del instrumento como herramienta válida para estudiar cuales son las competencias profesionales del profesor de Educación Física desde la óptica de los alumnos de bachillerato.

Palabras clave: Competencias profesionales, profesor, Educación Física, cuestionario, prueba piloto.

Abstract

The current social concern on education and the educational process also involves a reflection upon the teacher's figure and its performance as an agent directly involved widely in the management of the teaching-learning process both in general and specific terms. Therefore, a better understanding of the teacher's role will help us to reveal those elements able to contribute on the improvement of certain aspects of the educational process.

The aim of this PhD thesis is to analyse the role of the Physical Education teacher. In order to do so, an ad hoc instrument has been designed to identify his/her professional competence from the point of view of another main actor directly involved in the educational process: the student.

In order to build this instrument to capture students' perceptions and opinions, it was decided at an initial stage to compare different agents related to the professional activity of the Physical Education teacher (teachers, students, trainers and directors of education centres) through Focus Group methodology and interviews to identify the scope of the research upon which establishing and structuring a questionnaire.

The questionnaire was passed to 1010 participants of A level (*batxillerat*) students from both private and public schools located in urban surroundings location of Barcelona area as a pilot test to assess its adequacy on the bases of the results obtained.

Descriptives and Cronbach's alpha, Friedman's, Willcoxon's and Cruskal-Wallis's tests were applied. The results obtained showed the adequacy and usefulness of the instrument as a valid tool to study the different aspects of the professional competence of the Physical Education teacher of A level students.

Key words: Professional Competence, teacher, Physical Education, questionnaire, pilot test.

Índex de taules

Taula 1. <i>Categories del professorat segons el QTI i les diferències entre Holanda i Estats Units.</i>	49
Taula 2. <i>Els vuit tipus de patrons de relacions interpersonals.</i>	49
Taula 3. <i>Percentatge de professors per cada patró de comportament segons la opinió dels alumnes.</i>	50
Taula 4. <i>Resultat en percentatge entre la percepció dels alumnes i dels professors del comportament i relació existent a classe.</i>	51
Taula 5. <i>Ítems del qüestionari sobre les expectatives del professor universitari ideal.</i>	54
Taula 6. <i>Categories i adjectius del bon professor.</i>	57
Taula 7. <i>Diferències entre els caràcters dels homes i les dones professors i professores d'educació física.</i>	63
Taula 8. <i>Característiques del professor segons els alumnes.</i>	64
Taula 9. <i>Dades dels participants en el Grup de discussió Alumnes.</i>	87
Taula 10. <i>Dades dels participants en el Grup de discussió Professors.</i>	89
Taula 11. <i>Estructura dels elements previst per tractar a les entrevistes semi-estructurades amb els directors de centre.</i>	95
Taula 12. <i>Relació entre tamany del municipi, població i nombre de centres educatius que ofereixen els estudis de batxillerat.</i>	113
Taula 13. <i>Població de cada comarca i pertinença d'aquestes al Servei Territorial del Departament d'Ensenyament.</i>	114
Taula 14. <i>Previsió i nombre de municipis a analitzar en l'estudi en relació a la comarca i al tamany.</i>	114
Taula 15. <i>Municipis analitzats en l'estudi en relació a la comarca i al tamany.</i>	115
Taula 16. <i>Relació de municipis analitzats, comarca a la que pertanyen, servei territorial del Departament d'Ensenyament al que pertanyen, població del municipi i població total de la comarca.</i>	116
Taula 17. <i>Dades del curs 2015-16 quant a l'oferta educativa dels estudis de batxillerat segons el nombre de centres públics i privats dels municipis analitzats en l'estudi.</i>	116
Taula 18. <i>Relació d'alumnes de batxillerat matriculats a Catalunya, als municipis i la comarca analitzada i la relació percentual en relació al total de matriculats en el curs 2015-16.</i>	117
Taula 19. <i>Relació de centres, el municipi al que pertanyen i la seva titularitat, i el nombre de respostes del qüestionari vàlides d'alumnes que complien els criteris per a la recerca.</i>	117
Taula 20. <i>Nombre de centres i alumnes participants en la recerca distribuïts segons la titularitat del centre educatiu.</i>	118
Taula 21. <i>Població d'alumnes de 1r de batxillerat matriculats en el curs 2015-16 en diferents àmbits territorials en relació al nombre de respostes del qüestionari rebudes.</i>	119
Taula 22. <i>Centre, titularitat, nombre de respostes, moment de les respostes i versió del qüestionari.</i>	124
Taula 23. <i>Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada una de les preguntes del qüestionari.</i>	128
Taula 24. <i>Elements més valorats del qüestionari ordenats de major a menor importància.</i>	152

Taula 25. <i>Resultat dels rangs promig de la prova de Friedman.</i>	156
Taula 26. <i>Resultats de la prova de Wilcoxon.</i>	157
Taula 27. <i>Diferències significatives entre àmbits a partir dels resultats de la prova de Wilcoxon.</i>	157
Taula 28. <i>Resultats de la prova de Cruskal-Wallis.</i>	158

Índex de figures

Figura 1. Models de coneixement.....	14
Figura 2. Nivells de competències professionals.....	21
Figura 3. Característiques de les competències.....	23
Figura 4. Model arquitectònic de competència.....	25
Figura 5. Competència d'Acció Professional.....	28
Figura 5. Competència d'Acció Professional i relació amb les competències i els sabers segons Echeverría (2002, p. 18).....	28
Figura 6. Relació entre la professió, el lloc de treball, l'estructura sociorganitzativa i els diferents sabers en relació amb la tasca.....	29
Figura 7. Classificació de les competències genèriques a partir del projecte Tuning.....	36
Figura 8. Competències específiques de l'àrea d'educació.....	37
Figura 9. Tasques del professor.....	39
Figura 10. Dimensions d'anàlisi del comportament del professor.....	47
Figura 11. Model de Comportament Interpersonal del Professor (MITB).....	48
Figura 12. Relació de conceptes i elements del marc teòric.....	77
Figura 13. Esquema del procediment seguit en la recerca.....	82
Figura 14. Esquema del procediment d'anàlisi dels grups de discussió i de les entrevistes.....	99
Figura 15. Exemple, en la primera de les preguntes, del formulari que es va enviar als experts per a la seva validació.....	107
Figura 16. Regió Metropolitana de Barcelona.....	111
Figura 17. Serveis Territorials del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.....	111
Figura 18. Comarques de la Regió Metropolitana de Barcelona i el Servei Territorial del Departament d'Ensenyament que li correspon.....	112
Figura 19. Situació geogràfica dels centres participants en l'estudi en relació a la ciutat de Barcelona.....	113
Figura 20. Valoració de la competència que demostra que coneix bé tots els continguts de la matèria.....	129
Figura 21. Valoració de la competència de transmetre la matèria tant a nivell teòric com pràctic.....	129
Figura 21. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 2 del qüestionari.....	129
Figura 22. Valoració de la competència d'aconseguir que els alumnes aprenguin aspectes útils per a la vida.....	130
Figura 23. Valoració de la competència d'avaluar de manera justa i adequada.....	130
Figura 24. Valoració de la competència d'aplicar tècniques i recursos psicopedagògics adequats per als alumnes.....	131
Figura 25. Valoració de la competència d'acceptar les seves mancances i buscar solucions.....	131
Figura 26. Valoració de la competència de ser experimentat i tenir vivències com a professor.....	132

Figura 27. Valoració de la competència d'utilitzar metodologies per ensenyar dinàmiques lúdiques, participatives i cooperatives.....	132
Figura 28. Valoració de la competència en relació a incorporar noves tecnologies.....	133
Figura 29. Valoració de la competència en relació a aprofitar els recursos del centre.	133
Figura 30. Valoració de la competència en relació a si utilitza espais (si convé fora del centre) i materials alternatius en funció de les necessitats i continguts a ensenyar.	134
Figura 31. Valoració de la competència en relació a implicar els alumnes en el disseny d'activitats, organització i gestió de la classe.....	134
Figura 32. Valoració de la competència en relació a guiar i acompanyar els alumnes en els seus aprenentatges.	135
Figura 33. Valoració de la competència en relació a programar activitats adequades a les capacitats i característiques dels alumnes.....	135
Figura 34. Valoració de la competència en relació a explicar i respectar els criteris acordats.	136
Figura 35. Valoració de la competència en relació a actuar de manera raonada i justificada.	136
Figura 36. Valoració de la competència en relació a mostrar estima per l'esport i tenir cultura esportiva.....	137
Figura 37. Valoració de la competència en relació a actuar com a líder motivador i engrescador.	137
Figura 38. Valoració de la competència en relació a aconseguir que els alumnes adoptin estils de vida més actius i saludables.	138
Figura 39. Valoració de la competència en relació a avaluar a partir de les capacitats, progrés i possibilitats de cada alumne.	138
Figura 40. Valoració de la competència en relació a utilitzar l'educació física com a mitjà d'educació integral dels alumnes.....	139
Figura 41. Valoració de la competència pel que fa a relacionar l'educació física amb altres matèries i coneixements.	139
Figura 42. Valoració de la competència en relació a gestionar correctament la dinàmica i el control del grup.....	140
Figura 43. Valoració de la competència en relació a crear un clima a la classe adient per generar aprenentatge, tot respectant als alumnes, els seus sentiments i errors.	140
Figura 44. Valoració de la competència en relació a educar en criteris de consum responsable.	141
Figura 45. Valoració de la competència en relació a adoptar una imatge i vestimenta adequada a la seva funció.....	141
Figura 46. Valoració de la competència en relació a implicar-se en els projectes i activitats del centre.	142
Figura 47. Valoració de la competència en relació a seguir els acords del departament d'educació física i del centre.	142
Figura 48. Valoració de la competència en relació a mostrar interès i compromís amb la matèria.	143
Figura 49. Valoració de la competència en relació a tenir vocació docent, mostrar entusiasme per ensenyar.....	143
Figura 50. Valoració de la competència en relació a mostrar-se responsable en l'educació de les persones.	144

Figura 51. Valoració de la competència en relació a donar recursos i eines a l'alumnat per ser autònoms fora del centre.....	144
Figura 52. Valoració de la competència en relació a organitzar activitats i projectes esportius pel centre.	145
Figura 53. Valoració de la competència en relació a saber-se adaptar, actuant amb flexibilitat i sense perdre la calma.	145
Figura 54. Valoració de la competència en relació a estar al dia i atent a les novetats.	146
Figura 55. Valoració de la competència en relació a complir amb les normes de funcionament.	146
Figura 56. Valoració de la competència en relació a tenir una actitud activa i participativa. ..	147
Figura 57. Valoració de la competència en relació a mostrar-se comprensiu i empàtic.	147
Figura 58. Valoració de la competència en relació a actuar amb honestedat i justícia.	148
Figura 59. Valoració de la competència en relació a actuar i relacionar-se de manera generosa.	148
Figura 60. Valoració de la competència en relació a tenir el material i la feina ordenada.....	149
Figura 61. Valoració de la competència en relació a tenir una relació cordial amb l'alumnat.	149
Figura 61. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 42 del qüestionari.	149
Figura 62. Valoració de la competència en relació a interessar-se i estar pendent dels alumnes.	150
Figura 63. Valoració de la competència en relació a fer sentir a gust els alumnes a classe i al centre.	150
Figura 64. Valoració de la competència en relació a estar disponible com a persona quan ho necessitis.	151
Figura 68. Anàlisi descriptiva, mitjana i desviació típica, de les respostes del qüestionari ordenades per àmbits.	156

SUMARI

Resum	X
Índex de taules	XIV
Índex de figures	XVI
1. Introducció.....	1
1.1. Motivacions i justificació.....	2
1.2. Objectius	3
1.3. Marc epistemològic	4
1.4. Metodologia.....	5
1.5. Estructura de la Tesi.....	6
2. Fonamentació teòrica.....	7
2.1. La complexitat del fet educador	7
2.1.1. La complexitat i la Teoria dels Sistemes Dinàmics	8
2.1.2. Anàlisi de la complexitat de l'ensenyança	10
2.1.3. Anàlisi de la complexitat de l'objecte a ensenyar	14
2.2. Les competències professionals	18
2.2.1. Complexitat i competència	18
2.2.2. Configuració de les competències professionals	23
2.3. Competència i docència: el bon professor	32
2.3.1. Des de la perspectiva de les polítiques educatives.....	34
2.3.2. Des de la perspectiva del rendiment i de l'efectivitat	42
2.3.3. Des de la perspectiva de la relació amb els alumnes.....	47
2.3.4. Des de la perspectiva universitària	52
2.3.5. Des de la perspectiva de l'educació física	61
2.4. Complexitat i adolescència	68
2.4.1. Adolescència: concepte en evolució	68
2.4.2. Adolescència, processos d'aprenentatge i entorn escolar	71
2.5. Resum del capítol.....	73
3. Treball de camp	79
3.1. Introducció	79

3.2. Disseny de l'estudi	81
3.2.1. Primera fase	82
3.2.1.1. El grup de discussió	83
3.2.1.1.1. Característiques generals	83
3.2.1.1.2. Mostra i selecció	85
3.2.1.1.3. Grup de discussió 1. Alumnes.....	86
3.2.1.1.4. Grup de discussió 2. Professors d'Educació Física.....	88
3.2.1.1.5. Grup de discussió 3. Grup d'experts, teòrics, professors universitaris	90
3.2.1.1.6. Procediment	91
3.2.1.2. L'entrevista en profunditat o qualitativa	92
3.2.1.2.1. Característiques generals	92
3.2.1.2.2. Mostra i selecció	93
3.2.1.2.3. Directors de centre	95
3.2.1.2.4. Procediment	96
3.2.1.3. Resultats	96
3.2.1.3.1. Transcripcions.....	96
3.2.1.3.2. Anàlisi de resultats.....	97
3.2.1.3.3. Procediment	97
3.2.1.3.4. Agrupació de conceptes, comparacions i resultats	99
3.2.2. Segona fase	101
3.2.2.1. El qüestionari.....	101
3.2.2.1.1. Característiques i generalitats	101
3.2.2.1.2. Les preguntes.....	102
3.2.2.1.3. Les respostes.....	103
3.2.2.1.4. Informació i consentiment informat	105
3.2.2.1.5. Validació del qüestionari	106
3.2.2.2. Prova pilot.....	109
3.2.2.2.1. La mostra. Criteris generals	109
3.2.2.2.2. Selecció i representativitat de la mostra	110
3.2.2.2.3. Administració del qüestionari.....	120
3.3. Garanties ètiques	125
4. Resultats	127
4.1. Anàlisi de la consistència	127
4.2. Anàlisi descriptiva	128
4.3. Anàlisi estadística inferencial.....	156
4.3.1. Prova de Friedman	156
4.3.2. Prova de Willcoxon.....	157

4.3.3. Prova de Kruskal-Wallis	158
5. Discussió	159
5.1. Discussió sobre la relació entre competències i qüestionari	159
5.2. Discussió sobre preguntar als alumnes sobre el professor	160
5.3. Discussió sobre el qüestionari com a font d'informació en educació	161
5.4. Discussió sobre la recollida de dades i instruments utilitzats	163
6. Conclusions	166
6.1. En relació als objectius.....	166
6.2. Límits de la recerca	168
6.3. Prospectiva i futures línies de recerca.....	170
7. Referències bibliogràfiques	171
8. Annexos	185
Document 1: Autorització dels responsables dels centres a partir d'un consentiment informat	185
Document 2: Informació i Consentiment Informat del Grup de discussió d'alumnes	187
Document 3: Informació i Consentiment Informat del Grup de discussió de professors d'Educació Física.	190
Document 4: Informació i Consentiment Informat del Grup de discussió professors – experts universitaris.....	193
Document 5: Informació i consentiment informat de l'entrevista als directors de centres	196
Document 6. Qualitats dels professors segons els Alumnes, comentaris de la transcripció i text del grup de discussió dels alumnes.	199
Document 7. Qualitats dels professors segons els professors – companys, comentaris de la transcripció i text del grup de discussió.....	203
Document 8. Qualitats dels professors segons els experts, comentaris de la transcripció i text del grup de discussió.	207
Document 9. Característiques i qualitats dels professors segons els Directors, comentaris de la transcripció i text de la transcripció de cada director	213
Document 10. Taula comparativa de les qualitats dels professors segons els diferents agents a partir de les competències.	219

Document 11. Resum final en forma de taula on hi ha els comentaris i qualitats en relació a les competències professionals i sabers.	223
Document 12. Informació i consentiment informat del qüestionari.	227
Document 13. Qüestionari.....	229
Document 14. Resolució de la Comissió d'Ètica de la FPCEE- Blanquerna.....	233
.....	233
Document 15. Taula de mitjana i desviació típica de cada una de les preguntes del qüestionari per a cada variable analitzada.	234
Document 16. Elements més valorats del qüestionari de cada una de les variables analitzades, ordenats de major a menor importància a partir de les mitjanes de les puntuacions.	236

1. Introducció

L'actual preocupació social per l'educació passa per qüestionar-se i analitzar els diferents elements que hi intervenen, tant des del punt de vista personal com de context, com metodològic i curricular. Aquesta preocupació es fa evident quan, ara mateix, és un tema de debat constant i recurrent, amb característiques transversals que afecten, tant a docents com a administracions, premsa i xarxes socials o associacions de famílies generant tot una revolució social pacífica que s'està canalitzant a través de moviments de revisió i renovació pedagògica

Un dels escenaris on es poden plantejar canvis, atesa la preocupació manifesta en els seus diferents àmbits i entorns tan diversos com són el de l'educació universitària, el productiu o el social, és el que fa referència a la formació del professorat, esdevenint indispensables els coneixements sobre les seves característiques, necessitats i competències professionals per buscar-ne la major efectivitat i adaptació a les necessitats actuals.

El professor, com a element fonamental dels processos educatius ha estat objecte de múltiples recerques i anàlisis sota diferents òptiques i paràmetres, en especial des de l'inici del segle XXI. Conceptes com ara les competències professionals, no només dels professors sinó de múltiples professions ha esdevingut un element clau a partir del qual es revisa, entre altres coses, la seva formació i actualització per aconseguir una millor i més efectiva adaptació i actuació en relació a les tasques professionals.

Les situacions educatives del segle XXI poc tenen a veure amb les situacions de passats no gaire allunyats en el temps. La revisió de les finalitats de l'educació; l'evolució constant de les tecnologies aplicades a l'educació; els resultats de les avaluacions externes i les proves internacionals comparatives; el tarannà i els interessos dels adolescents; la renovació metodològica que cerca la centralitat de l'alumne; la cerca constant de l'aplicabilitat dels aprenentatges en la vida quotidiana sense defugir la transcendència ni els imponderables; l'actualització dels continguts; l'atenció i adaptació constant a les necessitats i demandes dels nous temps, fan que sigui convenient una revisió constant del fet educador i, en ell, el rol del professor.

En aquest sentit, aquesta tesi pretén, sobretot, trobar o crear un instrument ad hoc vàlid que permeti conèixer quines són competències que més valoren els alumnes dels professors

d'Educació Física a Secundària. Disposar d'una eina vàlida que ens permeti això ens ajudaria a millorar el coneixement i comprensió de la percepció i valoració quins aspectes dels seus docents tenen més importància. Aquesta informació seria un element més a tenir en compte a l'hora de revisar la seva actuació i podria tenir conseqüències tant a nivell de formació, com de metodologies, de relació amb els estudiants com d'avaluació d'aquests professionals.

1.1. Motivacions i justificació

L'origen de la meva preocupació personal sobre el tema es remunta al 1989 quan, ja sent professor d'Educació Física, em dedicava a la formació de tècnics i entrenadors de diferents federacions esportives. Tot i que abans ja havia fet classes a diferents poblacions i tipologia d'alumnat no havia pres consciència de la importància i problemàtica que representen les competències dels professors, però en aquest tipus d'ensenyança, on es formava a alumnes adults, sovint amb experiència docent, i que havien passat per diferents entrenadors, formadors i professors, era freqüent sentir comentaris sobre un o altre professor que era molt bo, en sabia molt o els havia marcat, o opinions sobre altres totalment contràries i negatives.

També et feien notar els mateixos alumnes, en especial aquells que tenien experiència laboral com a professors o monitors i que no havien rebut prèviament formació didàctica, que després de formar-se prenen consciència de que si es volia fer bé la tasca docent no era gens fàcil, i era necessari un procés formatiu per aprendre a desenvolupar unes habilitats pròpies del professor que desconeixien fins aquell moment.

Treballant en centres d'ensenyament secundari fent classes d'Educació Física he vist entrar a la sala de professors alguns professors novells plorant o entrant al despatx del director i renunciant, fins i tot, a la feina després de no haver tingut prou eines que els permetessin enfrontar-se amb garanties a grups d'adolescents que havien decidit fer-los la vida impossible quan havien vist que flaquejaven. Aquests mateixos grups, però, també eren conduïts per professionals que no tenien cap problema i que podien fer-los fer qualsevol cosa. Aquests mateixos alumnes eren capaços d'estimar i idealitzar a alguns d'aquests professors que finalment deixaven petja entre aquests nois.

Així mateix, a l'ensenyament universitari m'he trobat amb el mateix cas, els alumnes parlen de determinats professors molt bons, que connecten amb els alumnes i que gaudeixen d'una

credibilitat i autoritat que altres no tenen.

Tot això suggereix algunes preguntes i reflexions: què fan uns que no saben fer els altres? Què cal donar als alumnes per aconseguir situacions docents positives? Com hem de relacionar-nos i actuar amb els alumnes? Què és el que esperen de nosaltres? Com i amb què hem de treballar?

Per altra banda, els professors d'Educació Física tenen un estatus i relació diferent entre els alumnes, bé sigui pels continguts, la seva manera de ser i de relacionar-se amb els alumnes, les metodologies emprades, o vés a saber què; però això, aquesta diferència, sovint és reconeguda per altres membres del claustre del centre. En aquest sentit es pretén acotar el camp d'anàlisi als professors d'Educació Física i no fer-lo extensiu a altres col·lectius docents.

Per arribar a respondre aquestes i altres preguntes era important conèixer com ha de ser el professor. La lectura del llibre de Ken Bain, *Què fan els millors professors universitaris*, em va permetre entendre i donar sortida a algunes de les respostes que em plantejava, però sobretot em va fer veure que l'anàlisi d'aquestes qüestions es podia fer a partir del punt de vista de l'alumne que és, en definitiva, subjecte del procés ensenyament aprenentatge. Així, són els propis alumnes els que van definir el perfil i competències professionals dels seus professors.

Com ha de ser i com ha d'actuar un professor ho podem trobar a normatives, articles i estudis d'experts, però sovint aquest coneixement és molt teòric i s'allunya de la realitat, tant temporal com dels pensaments dels alumnes. Preguntar-los directament a ells, vaig considerar que podia donar un nou punt de vista més actual i real i menys estudiat.

1.2. Objectius

En aquesta tesi es plantegen diversos objectius

Objectius principals:

1. Dissenyar un instrument ad hoc que permeti identificar les competències que valoren els alumnes sobre els professors d'Educació Física.
2. Realitzar una prova pilot que permeti validar l'instrument ad hoc.

Objectius secundaris:

1. Reconèixer la complexitat de la professió del professor d'Educació Física.

2. Conèixer l'opinió de diferents agents implicats en el procés educatiu sobre les competències dels professors d'Educació Física.
3. Identificar les competències que valoren els alumnes respecte els professors d'Educació Física.

1.3. Marc epistemològic

La present tesi parteix de diferents estudis i treballs amb un objecte d'estudi similar. La recerca segueix un esquema semblant a l'utilitzat per Martínez, García i Quintanal (2006) i Casero (2010), on a partir d'una anàlisi qualitativa a partir de preguntes obertes i entrevistes, es categoritzen els resultats per construir un qüestionari que posteriorment es passa al grup mostra com a prova pilot.

D'acord amb la classificació que proposa Zaragoza (2004), la present tesi doctoral, segons el tipus de recerca, s'emmarca, segons l'abast temporal, en un tipus de tesi transversal o sincrònica, ja que es refereix i analitza un element determinat en un moment donat. Atenent a l'objectiu és exploratòria ja que pretén analitzar com està l'element d'anàlisi en una situació determinada per poder-ne fer una exploració posterior; i per la naturalesa de l'estudi és predominantment qualitativa, malgrat combina elements susceptibles de ser quantificats i analitzats estadísticament, que permeten l'anàlisi descriptiva de la realitat humana i social i la seva interpretació.

Segons els paradigmes de la recerca, la tesi s'emmarca en el constructivisme des d'una perspectiva metodològica interpretativa-comprensiva, ja que a partir de l'opinió dels alumnes es construeix i s'interpreta una realitat canviant i que evoluciona, i des d'un paradigma sociocrític amb una metodologia fenomenològica, on s'intenta comprendre des de la perspectiva dels subjectes la interpretació i descripció de l'element d'estudi a partir de la seva pròpia significació.

1.4. Metodologia

El procés metodològic que segueix la tesi s'inicia, en la construcció del marc teòric on es van analitzant diferents teories, estudis i elements que permeten analitzar la figura del professor d'Educació Física i els diferents elements que envolten la seva figura. D'aquesta manera es situa el tema des de diverses òptiques amb l'objectiu de comprendre per un costat, i oferir base fonamental per l'altra, els diversos elements que formen part de la recerca per, al final de tot, integrar-los al voltant de l'objecte d'estudi.

Posteriorment es determina el procés de recerca que s'estructura en dues fases.

En una primera fase, l'objectiu és desenvolupar un procés de cerca que permeti reconèixer i ubicar les dimensions d'estudi. Per fer-ho, es decideix partir de grups de discussió i d'entrevistes semiestructurades a una mostra intencionada de persones vinculades amb el tema d'estudi: alumnes, professors d'Educació Física, professors universitaris que formen professors d'aquesta especialitat i directores de centres educatius.

A partir de l'anàlisi dels resultats de l'aplicació d'aquests dos mètodes d'investigació es categoritzen les respostes i s'identifiquen les dimensions que hauran de configurar el qüestionari.

En una segona fase s'elabora el qüestionari, que es valida a través d'un grup d'experts, i realitza una prova pilot per comprovar-ne la funcionalitat, eficàcia, practicitat i validesa de l'instrument com eina que permeti copsar la valoració que fan els alumnes de Secundària sobre les competències professionals dels professors d'Educació Física.

Per determinar-ne la idoneïtat de l'instrument en relació a l'objectiu de la recerca es du a terme les pertinents proves estadístiques de consistència de dades, descriptives i no paramètriques a partir dels resultats obtinguts en els qüestionaris realitzats en la prova pilot.

Durant tot el procés es té en consideració els criteris ètics de recerca; així, es va demanar el consentiment informat a tots els implicats en la recerca, als participants als grups de discussió, als responsables dels centres que van participar en la prova pilot i als subjectes que van contestar el qüestionari, després d'una informació sobre la recerca. Als menors participants se'ls va garantir l'anonimat i no se'ls va demanar les dades personals que permetessin la identificació i es van establir mecanismes de custòdia i de destrucció de dades.

1.5. Estructura de la Tesi

La Tesi s'ha organitzat en apartats.

En el primer apartat, la introducció, es repassa allò que es pot trobar a la tesi, passant per les motivacions personals per fer-la, la justificació, els objectius, el marc epistemològic, la metodologia emprada i aquest apartat que explica la seva estructura i organització.

En el segon apartat s'estableix la fonamentació teòrica on s'analitzen l'objecte d'estudi des de diferents òptiques (la complexitat del fet educador, les competències professionals, la competència i la docència: el bon professor, i la complexitat i adolescència). Aquesta visió polidimensional possibilita entendre la dificultat d'establir un únic criteri d'anàlisi del fet a analitzar.

Cadascun dels diferents apartats del capítol ha estat analitzat a partir de diferents estudis i/o teories, i de les pròpies necessitats per reconèixer l'estat d'aquella qüestió, per posteriorment integrar-los i adaptar-los a la recerca i crear-ne un qüestionari..

En el tercer apartat es descriu el procés metodològic que s'ha seguit. Primerament es fa una descripció del disseny de l'estudi, i després es fa una descripció de les dues fases del mateix. En la primera fase es descriuen els instruments de cerca d'informació que es van utilitzar (grups de discussió i entrevista), s'estableixen els criteris de selecció de la mostra i de procediment d'execució, i posteriorment l'anàlisi dels resultats obtinguts com a base de la següent fase.

A la segona fase s'elabora el qüestionari, s'expliquen les característiques d'aquest i el procés seguit per la seva validació. Posteriorment s'explica com es va fer la prova pilot, els criteris de selecció de la mostra i com es va passar el qüestionari.

Al quart apartat s'exposen els resultats obtinguts en el qüestionari a partir de l'anàlisi de la consistència, l'anàlisi descriptiu dels resultats obtinguts i la de l'anàlisi estadística inferencial.

En el següent apartat, el cinquè, es fa una discussió sobre el tema a partir de la confrontació, a partir de diferents apartats, d'aquests resultats i de la informació de la fonamentació teòrica.

Finalment s'estableixen les conclusions sobre la tesi establint-ne, a més, les limitacions de la tesi i les perspectives de futur en relació a aquesta recerca.

2. Fonamentació teòrica

En aquest apartat es repassen diferents elements que possibiliten abordar la recerca a partir de diferents teories i estudis.

Tot i que aparentment no guarden relació entre ells, aquests permeten abordar l'objecte d'estudi, les competències professionals del professor d'Educació Física, des d'una òptica integral i heurística.

Aquests elements analitzats permeten situar el punt de partida de la recerca tant des del punt de vista conceptual com des del punt de vista metodològic; així, la integració final d'aquests diversos elements i conceptes és la que dona el posicionament propi a l'estudi.

2.1. La complexitat del fet educador

L'anàlisi del professor i del fet educador s'ha realitzat sota la base de diferents constructes. Les diferents mirades i punts de vista formen un conglomerat a partir del qual hem d'intentar entendre la complexitat del fet a observar.

El fonament o constructe més utilitzat fins ara en la recerca és el model científic basat en l'estudi de la realitat des de la perspectiva analítico-experimental (Aguerrondo, 2009; Balagué i Torrents, 2007, 2011; Colom, 2002; Romero, 2003) basada en l'ideal clàssic de racionalitat (Aguerrondo, 2009). Així mateix, en la teoria sociològica i en les relacions interpersonals entre els subjectes, aquest model ha servit per veure com s'entenen i com s'han estudiat els fenòmens que passen a la realitat o fenòmens que passen a la societat.

Algunes teories actuals prioritzen la mirada de la complexitat dels fets socials i no socials que ens envolta, com ara la Teoria General dels Sistemes, o dels sistemes complexos, que fan que es planteji conèixer el món en termes de sistemes dinàmics (Delignières, 2012), on les interaccions que s'estableixen entre els elements constituents del sistema i de l'entorn resulten tant o més importants que l'anàlisi dels mateixos components (Aguerrondo, 2009). Aquesta visió

sistèmica o relacional permet explicar i comprendre aquells fenòmens dinàmics que passen en el món natural o social (Romero, 2003).

2.1.1. La complexitat i la Teoria dels Sistemes Dinàmics

La Teoria General dels Sistemes o Teoria dels Sistemes Dinàmics és una teoria que parteix de la idea sistèmica o ecològica de la biologia en la que es passa a entendre de manera holística el tot com a tal, en comptes de fer-ho de manera reduccionista, a partir dels seus elements en contraposició al sistema majoritari científic-experimental que no tenia respostes a determinades situacions que es produïen en els entorns, conjunts o sistemes (Aguerrondo, 2009; Balagué i Torrents, 2007, 2011; Colom, 2002; Romero, 2003; Delignières, 2010), defensant l'enfocament sistèmic, especificant una mica més dient que un enfocament científic parcialitza i mai pot englobar la complexitat de les activitats humanes.

Així, es comença a entendre el món a partir de les interaccions dels constituents dels sistemes i el seu entorn esdevé tan important com l'anàlisi dels components mateixos (Aguerrondo, 2009).

Aquestes teories sistèmiques han anat evolucionant els seus propis postulats i es parla que les propietats essencials d'un sistema seran propietats del tot i que cap de les seves parts les posseeix, que els conjunts o sistemes organitzats tenen qualitats que no tenen les seves parts i que les condicions que es donen en un lloc tenen influència en un sistema i el que passa en un sistema té influència en el lloc (Colom, 2002; Motta, 2002; Torrents, 2005).

La teoria de sistemes es basa en la definició de què és un sistema, entès com un conjunt d'elements en relació, de manera que la visió de la realitat possibilita concebre la complexitat, la qual cal entendre com a la transformació que es dona entre l'ordre i el desordre, l'unitari i el múltiple, el simple i el complex; també com a la síntesi dels elements del sistema i de les relacions entre els elements; o com a element que només ha d'entendre's des de dins del propi ordre. La complexitat és hologràfica, les parts estan en el tot i el tot en cada una de les parts (Colom, 2002, p. 90).

Segons Torrents (2005, p. 33), "la Teoria General de Sistemes defineix com a sistema un complex d'elements interactuants i pretén establir principis generals per a tots els sistemes, independentment de la seva naturalesa, física, biològica o sociològica" (Balagué i Torrents, 2007, 2011).

Balagué i Torrents (2011) i Motta (2002) diuen que un sistema complex es pot definir com un sistema format per components interconnectats dels que apareix un comportament col·lectiu que no pot inferir-se dels seus components.

A partir d'aquesta teoria cal entendre que tot està relacionat, comprendre el món com a unitat dinàmica en la que no es poden entendre els elements sense desvincular-los dels altres ni de l'entorn, ja que el conjunt és qui marca les característiques, i que el comportament del conjunt és propi i únic d'aquest, compost per les seves parts i condicionat, al seu torn, per l'entorn.

Així Balagué i Torrents (2011, p. 42) afirmen que "la Teoria dels Sistemes Dinàmics aplicada als sistemes vius es pot definir com una teoria del canvi, que pretén capturar, estudiar i entendre les transicions estructurals i de comportament que passen en aquests sistemes i el seu entorn".

Els sistemes es poden dividir en tancats i oberts. Els sistemes tancats són sistemes físics espontanis que provenen de l'entropia o caos, mentre que els oberts precisen (des del punt de vista físic) de matèria o energia que prové de l'entorn i que estan subjectes a les lleis del temps; així, varien i evolucionen i es coneixen com a dinàmics. Dins d'aquests sistemes dinàmics podem incloure tots els sistemes socials (econòmic, educatiu, esportiu...).

L'estudi de la coordinació i les dinàmiques del canvi en els sistemes complexos permet comprendre el comportament humà (en especial el comportament motor) a més d'oferir la possibilitat de crear processos d'aprenentatge més eficaços. Romero (2003) diu que el paradigma de la complexitat aglutina diferents científics i camps de coneixement esdevenint transdisciplinari i, en aquest sentit, Torrents (2005) afirma que les teories sistèmiques han afectat les ciències de l'esport ja que s'entén l'esportista com un tot, que es veu afectat per l'entorn i, per tant, condiciona la manera com se l'ha d'entrenar. En el cas de l'esport, la combinació de les teories sistèmiques i les biològiques (que analitzen els fenòmens de manera analítica) no són excloents sinó complementàries (Delignières, 2010; Torrents, 2005).

Una característica dels sistemes dinàmics és que poden actuar de manera coordinada i en diferents estructures, de manera que els components del sistema poden participar o no de les diferents estructures, i cada estructura coordinativa pot requerir de la participació de diferents components. L'organisme humà és un sistema dinàmic, i les estructures biològiques són multifuncionals, capaces de fer diferents funcions o les mateixes funcions per diferents estructures, fent que s'hagi d'entendre l'organisme com una totalitat integrada i no a partir de les diferents parts i, per tant, com a sistema dinàmic (Balagué et al., 2007, 2011).

En aquest sentit, l'explicació de l'ordre intern establert dins dels sistemes dinàmics es pot entendre a partir de la teoria del caos, que pretén predir les pautes generals del comportament del sistema acostant-se a les seves preferències (atractors) o a la repetició d'estructures o dinàmiques temporals autosimilars (fractalitat) (Balagué i Torrents, 2007, 2011; Delignières et al., 2004; Delignières et al., 2008; Delignières, 2010).

Així, l'explicació i la retroalimentació del propi sistema relacionat amb l'entorn són continus però, en ésser sistemes dinàmics, les condicions en les que es torna a produir el fenomen (bucle) mai seran idèntiques, de manera que el punt de partida serà diferent. Aquests bucles, però, permeten al sistema dos elements importants, l'estabilitat i l'adaptabilitat (Balagué i Torrents, 2011; Delignières, 2010) .

Aquest element permet explicar que en els processos d'aprenentatge hi ha fluctuacions, i que cal entendre els errors que es produeixen en aquests processos com a variacions necessàries per a l'optimització de l'aprenentatge (Balagué i Torrents, 2007, 2011). Així, els errors no són més que les fluctuacions que porten a la solució òptima del sistema. En aquest sentit, els patrons coordinatius són simultàniament variables i estables per assolir l'adaptabilitat (Torrents, 2005). En aquest sentit, Balagué i Torrents (2011) diuen que “els sistemes complexos funcionen com a unitat i el seu comportament es caracteritza per la seva complexitat, el que li permet garantir l'eficàcia i l'eficiència en contextos imprevisibles que demanen més creativitat o capacitat adaptativa” (p. 32), i per tant, “la complexitat d'un sistema s'associa a la seva flexibilitat i capacitat adaptativa” (p. 50).

2.1.2. Anàlisi de la complexitat de l'ensenyança

Fins a l'aparició de les teories sistèmiques, la ciència proporcionava un món ordenat i racional a partir de l'activitat que la ciència generava des del punt de vista dels investigadors. “La teoria dels sistemes i la teoria de la complexitat aporten un primer intent per superar la posició analítica i ordenada de la ciència amb un enfoc i un discurs en el que la racionalitat no es troba ja en l'objectivitat o externalitat que és el punt de vista de l'investigador [...] sinó en la consideració subjectiva de la complexitat intrínseca de l'univers educatiu” (Colom, 2002, p. 95).

Aquestes noves teories impliquen que per poder analitzar l'element o el procés s'ha de pertànyer a aquest element, cal ser analitzat des de dins.

Aquesta nova manera d'entendre el món, Aguerrondo (2009) l'aplica als que considera que són els tres reptes conceptuals bàsics per entendre el procés didàctic; què s'entén per alumne, què s'entén per professor i què s'entén per coneixement vàlid a transmetre, qüestionant així els funcionaments, anàlisis i models de coneixement anterior.

El paradigma en el que es mou aquesta teoria, tot i partir del coneixement teòric, però sobretot de la barreja de diferents disciplines o transdisciplinarietat (Romero, 2003) per adaptar-se a un entorn propi i del moment, és que intenta solucionar problemes que reverteixen en la mateixa societat (Balagué i Torrents, 2011). Així, el paradigma de la complexitat engloba diversos camps de coneixement que pretenen dissenyar i posar en pràctica nous models d'intervenció (socials, educatius, econòmics...) que siguin més eficaços i ajudin a regular i guiar les accions individuals i col•lectives (Romero, 2003).

La concepció sistèmica o de la complexitat suposa una alternativa a la concepció que explica la realitat a partir de paràmetres coherents i científics, i que es basa en el món de la vida atès que la primera creu que només es pot analitzar la realitat humana a partir de la complexitat del pensament que ve donat per la complexitat de les relacions socials. (Colom, 2002, p. 91). D'aquesta manera veiem que es posa de manifest la necessitat d'utilitzar fonaments, teories i constructes diferents de manera complementària.

La realitat social dels nostres dies és dinàmica i canviant, i a partir de les noves tecnologies s'han generat noves formes de relacionar-se i aprendre i, per tant, fa que els fets socials, i en especial l'educació, estiguin en constant canvi, adaptant-se i evolucionant, produint d'aquesta manera incertesa. La innovació, el moviment i la complexitat que caracteritzen actualment tot el que és social són de difícil explicació a través dels fets i la ciència experimental. Les ciències socials continuen volent explicar els fenòmens sociològics a partir de la lògica i els fenòmens interns observats a través de l'experimentació (Colom, 2002, p. 96).

Aquesta nova manera d'entendre les ciències socials i l'educació té com a objectiu elaborar un coneixement unificat, fiable i global aplicat al context present des de les diferents disciplines. (Romero, 2003).

En la majoria dels estudis educatius i socials "s'estudien les qüestions, s'analitzen els fenòmens, es postulen veritats, des de la racionalitat especulativa [...] des de la fortalesa de

l'experimentació, sense tenir en compte els corrents de canvi [...] generalitzant i projectant conclusions com si el món educatiu fos una estructura simple, definible, ordenada i lineal" (Colom, 2002, p. 98).

Segons aquest mateix autor aquests arguments són coincidents amb la teoria del caos, que va aparèixer a partir de la formulació matemàtica i que va posar en dubte les característiques i els paradigmes científic-lògics de les teories modernes en explicar-se a partir de desordres i del canvi. Romero (2003) també apunta que les situacions educatives poden ser analitzades segons aquesta òptica sistèmica d'estructures complexes basades en l'ordre i en el que és imprevisible (caos) per comprendre l'educació com a sistema dinàmic del món social, i a més ha permès conèixer les limitacions de les teories de la modernitat basades en el sistema científic.

Colom (2002) defensa que els sistemes complexos educatius podrien explicar-se a partir de la teoria del caos ja que apareixen diferents atractors (normes, lleis, normatives educatives) i múltiples fractals (tant per part dels mestres com dels alumnes quant a pautes de conducta, comportaments, aprenentatges...) que es van repetint en diferents formes i problemes a diferents nivells educatius malgrat els diferents atractors (Delignières et al., 2004, Delignières et al. 2008, Delignières 2010, Delignières i Marmelat, 2012). En aquest sentit justifica la teoria del caos com a vàlida per al sistema educatiu.

Exemples de la complexitat del sistema en contextos educatius es poden trobar en la diferència de resultats entre diferents centres o entorns que parteixen de sistemes educatius en principi iguals. Elements com ara la influència de les famílies, o les diferències d'aquestes, les diferències entre escoles públiques i privades o l'educació específica per gèneres poden actuar com a efectors del sistema dinàmic i la repetició dels mateixos problemes educatius que apareixen any rere any s'identifiquen com a fractals educatius dels sistemes complexos.

En aquest sentit, les teories de la complexitat ofereixen paradigmes i possibilitats més generalistes i universals. Si pensem que el caos és el fenomen definidor de les dinàmiques dels sistemes complexos, les teories del caos permeten aprofundir en els enfoc de la complexitat sistemàtica de l'educació. Per aquesta raó, Romero (2003) diu que d'aquesta manera és possible estudiar l'alumne, per exemple, com un sistema complex i interrelacionat, consegüentment com a sistema biopsíquic i sociocultural simultàniament.

Així, Colom (2002) afirma: "el mateix podríem dir de l'educació, on canvis de professorat, de contingut, de legislacions, juntament amb altres qüestions ja plantejades –currículum ocult, fracàs escolar, disciplina, violència a les aules, etc...- fan que realment l'educació no sigui una

estructura estable ni molt menys; a més, el mateix procés d'educar s'assenta també en allò inacabat, en la immaduresa de l'educand o en la necessitat d'accedir a cotes de formació més grans. L'educació, aleshores, no s'evidencia com una categoria fixa i inamovible o com a un objecte a complimentar, tancat, és a dir, com a una consecució. Allò educatiu, pel seu propi caràcter, per la plasticitat de l'home i per les apressants necessitats socials de formació, se'ns presenta també com un producte evolutiu, sense fi, inacabat, i per tant, inestable i dinàmic" (p. 172).

"Allò social no està establert en el que és permanent, sinó en allò inacabat; així, l'ordre i el desordre canvien al mateix temps, formant part de la mateixa realitat" (Colom, 2002, p. 172). D'aquesta manera, el coneixement no s'ha de basar en la relació causal sinó que es basa en el fet del canvi, no entès com a disrupció de l'ordre sinó com a innovació. (Aguerrondo, 2009)

Així, aquesta teoria permet entendre l'educació i el sistema educatiu sota una perspectiva canviant i variable, d'acord amb la societat actual i analitzar-ne els elements des d'una òptica més oberta. "L'educació sota la perspectiva caòtica és fonamentalment una educació adaptada al futur, a la complexitat i al canvi (...) que busca des del caos nous ordres que possibilitaran noves turbulències creatives" (Colom, 2002, p. 183).

Les teories modernes fins ara predominants mostren o presenten la linealitat com un fet pedagògic i l'ordre com a element educatiu, però la complexitat, la llibertat i l'autogestió són fenòmens que actualment estan cada cop més presents i que a la societat li costa adaptar-s'hi. Aquests canvis encara trigaran més en arribar a les escoles tot i que aquestes han de saber-se adaptar a una societat en permanent evolució (Colom, 2002).

Aquesta evolució social, i en especial de la manera d'aprendre i organitzar l'ensenyament-aprenentatge, es basa en la interacció d'algú (o alguna cosa) que ensenya i algú que aprèn, (Aguerrondo, 2009), introduint d'aquesta manera que els aprenentatges dels futurs alumnes, o les seves fonts de coneixement, no tenen per què ser els dels professors.

Els aprenentatges, no només cal considerar-los a partir dels coneixements, sinó que cal entendre'ls també com a elements que serveixin per resoldre problemes, que actuïn sobre la realitat per poder-la transformar. (Balagué i Torrents, 2011; Aguerrondo, 2009). En aquest sentit apareix el concepte de competències, que s'entenen com aquells sabers que integren els coneixements amb les aplicacions i situacions concretes, i que és el que cal buscar dels aprenentatges.

Aguerrondo (2009) defineix els criteris comuns i bàsics de les competències en determinar que aquestes han de tenir en compte el context; són el resultat del procés d'integració, estan associades a criteris d'execució i tasques professionals i impliquen responsabilitat. Aquesta mateixa concepció també és compartida per altres autors com Contreras (2012) o Delignières (2010, 2012).

Figura 1. Models de coneixement.

Paradigma tradicional	Paradigma de la complexitat
L'objectiu és crear una teoria	L'objectiu és resoldre problemes
El nou coneixement reverteix a la comunitat científica	El nou coneixement reverteix a la societat
Enfoca els problemes de la realitat segmentant-los	Enfoca els problemes per resoldre'ls des de la barreja de disciplines
No es compromet amb l'acció	Es compromet amb l'acció
La verificació és la lògica experimental (Explica el problema?)	La verificació és la lògica de la efectivitat (Resol el problema?)

Figura 1. Models de coneixement. Adaptat d'Aguerrondo (2009).

Aquests conceptes són identificables amb les competències professionals que defineix Echeverría (2002, 2009) quan parla de la necessitat de canviar els paradigmes de l'educació per tal d'adaptar-los a la societat actual i redefinir les competències professionals a partir de quatre criteris. Les defineix a partir de quatre aspectes: les competències tècniques (sabers), competències metodològiques (saber fer), competències participatives (saber estar), i competències personals (saber ser). Aquestes competències s'adapten i interactuen amb la realitat de la societat actual i canviant per esdevenir competències per a l'acció .

Aquestes quatre competències o sabers, totes elles integrades dins de l'acció o competència professional, són necessàries per al desenvolupament i acció professional; així el saber i el saber fer tenen un incidència directa en la tasca del professional, mentre que el saber estar i, sobretot, el saber ser la tenen en l'adaptació a la societat i al món canviant (Echeverría i Martínez, 2009).

2.1.3. Anàlisi de la complexitat de l'objecte a ensenyar

Aquest apartat pretén mostrar com la Teoria dels Sistemes Dinàmics ha aparegut per explicar determinats comportaments en l'activitat física i esportiva en ser un camp afí a l'àmbit de la recerca que es du a terme, l'Educació Física.

Els conceptes d'activitat física i esport s'han assimilat amb una intenció no reduccionista sinó amb la finalitat de fer entendre que activitats d'aquest tipus són les que utilitzen els professors objecte de l'estudi dins de les seves classes, i la tendència i influència d'aquestes i la nova concepció que suposa, pot influenciar les classes d'educació física.

Segons Balagué i Torrents (2011) els primers estudis que es van fer sobre patrons de comportament esportiu es van fer sobre diversos elements tècnics, i en especial sobre les teories clàssiques d'aprenentatge motor, o l'anàlisi de les activitats des del punt de vista de l'anàlisi del moviment, des de la mecànica i des de la biomecànica.

Els autors que han analitzat la coordinació de moviments tècnics esportius concrets han pogut observar que aquests patrons coordinatius varien quan s'analitzen a partir de la teoria de sistemes dinàmics, ja que en variar paràmetres com la velocitat, la freqüència d'acció o els plans i inclinacions del terreny fa que hi hagi d'haver una adaptació. Així, "aquesta nova teoria suposa un canvi en la comprensió dels mecanismes relacionats amb el moviment humà, i qüestiona definitivament la validesa del conegut concepte de programa motor" (Balagué i Torrents, 2011, p. 12)

L'organisme és un sistema dinàmic que s'organitza per moure's, i en funció de la manera com interactua amb el medi canvia el seu estat i forma produint una pèrdua d'estabilitat d'aquest per adaptar-se al canvi (Balagué i Torrents, 2007; Kelso i Zanone, 2002). Aquest principi i desestabilització dels sistemes s'apliquen a tot tipus de tasques motrius i es pot produir en diferents situacions pel seu aprenentatge i adaptació. Aquestes mateixes situacions s'han pogut observar i determinar en el funcionament conjunt entre dues o més persones que interactuen simultàniament a través de coordinacions inter i intra personals amb suport musical en actuar els participants com a grups dinàmics complexos.

En aquest sentit, Araújo, Correia, Duarte i Davids (2012) donen la consideració de superorganismes als esports d'equip ja que els comportaments col·lectius, tant cooperatius com competitius, poden ser analitzats tant des de la seva comunicació com des dels patrons d'interacció entre els jugadors. Aquests autors analitzen els esports des del punt de vista de les accions que passen (nombre d'accions, possessions de l'implement, espai de joc...) i afirmen que

els esportistes treballen coordinadament a través de les tasques i funcions especialitzades per aconseguir objectius socials comuns.

Aquests superorganismes actuen com a grups d'individus autoorganitzats per divisió de tasques a través d'un sistema de comunicació tancat. Aquest sistema comunicatiu permet l'efectivitat del treball en equip, malgrat que els components actuïn individualment amb cooperació altruística tot i el repartiment de tasques dins del grup i del joc. Tenen una opinió semblant García, Martín i Da Silva (2010) que entenen els grups i equips esportius com a sistemes complexos autoorganitzats.

L'aprenentatge i l'entrenament de les accions esportives enteses sota aquest paradigma donen un nou punt de vista i permeten:

- Optimitzar les accions des del punt de vista coordinatiu.
- Millorar la creativitat esportiva.
- Millorar la presa de decisions de les accions tècniques i tàctiques.
 - o Identificar i valorar els moviments dels adversaris.
 - o Associar situacions a experiències anteriors.
 - o Seleccionar programes motors disponibles.
 - o Ajustar la resposta adequada.

Aquests elements són possibles per la pròpia vivència interna de l'atleta en la seva acció i en relació als elements de la tasca, de l'entorn i de la pròpia experiència (Balagué i Torrents, 2011).

Sánchez i González (2005) van intentar analitzar l'aprenentatge de l'acció tècnica del bot de bàsquet des de l'enfoc dels sistemes dinàmics a través de la limitació i variació de l'entorn utilitzant viseres per restringir la visió i veure'n l'adaptació i aprenentatge. Es van trobar que no van observar diferències significatives entre el grup experimental i el grup control però van suggerir més estudis, noves intervencions i canviar el nombre de sessions dedicades a l'aprenentatge.

També s'analitzen les accions tàctiques realitzades en els esports col·lectius. Camerino i Lozano (2012) analitzen els sistemes ofensius de l'handbol de la fase final del Campionats del Món de 2011 utilitzats pels diferents equips per valorar-ne l'efectivitat. Observar que els sistemes tàctics més utilitzats són els estructurats, tot i que observen que els autoorganitzats no-lineals suposen un avantatge en la dinàmica del joc.

Hristovski, Davids, Araújo i Passos (2011) analitzen una acció tècnica aplicada a la boxa i situacions col·lectives aplicades al rugbi per determinar-ne els fonaments i creativitat i adaptació de les accions concretes a les situacions canviants de l'entorn en situació quasi real. Consideren que la creativitat històrica forma part de la creativitat individual, però no és suficient per definir la creativitat com a comportament basat en la imitació i en els models per explicar aquesta adaptació. La recerca els porta a pensar que els patrons d'execució varien en funció dels canvis o moviments de l'objectiu o entorn, que també són dinàmics.

Amb tot, però, es continua pensant que les activitats esportives ha de ser analitzades des d'una perspectiva integral i heurística sense separar-les de l'entorn (Avilés, Ruiz-Pérez, Navia, Rioja, Sanz-Rivas, 2014; Araújo et al. , 2012;) i que s'ha d'analitzar des de diferents òptiques paràmetres atesa la seva complexitat. (Balagué i Torrents, 2007, 2011; Camerino i Lozano, 2012; Delignières, 2010; García et al., 2010; Hristovski et al. , 2011).

Així mateix Blázquez (2012) també diu que la complexitat de la situació (esport) no exclou la necessitat d'ensenyar les tècniques i habilitats individuals, combinant els dos elements en situacions d'aprenentatges. De manera complementària s'expressa Delignières (2010), quan esmenta que les seves teories i maneres d'entendre l'Educació Física estan clarament inspirades en les teories sistèmiques, però estan complementades per estudis de caràcter més analític i científic.

2.2. Les competències professionals

El mot competència ha esdevingut un element que d'un temps ençà s'ha incorporat amb força a la nostra societat a nivell de gairebé tots els registres, tant de llenguatge com de relacions i activitats, ja que la seva polisèmia i possibilitat d'aplicació fa que sigui aplicable a molts conceptes i elements.

Sovint, per entendre'ns cal que vagi acompanyat d'algun adjectiu, així es pot trobar relacionat a altres conceptes (competències professionals, competències educatives, ensenyament per competències, competències socials,...) esdevenint constructes que cal analitzar de manera independent però que doten el concepte inicial de competència un caràcter diferent.

A més, la redefinició del concepte cal que incorpori el matisos necessaris per establir diferències a altres constructes que sovint s'han entès de la mateixa manera o s'han estat utilitzant com a sinònims. Així, paraules com professionalitat, capacitats, qualificació... han entrat a vegades en conflicte amb el concepte de competència, i cal diferenciar-les.

2.2.1. Complexitat i competència

Des del punt de vista etimològic, el concepte de competència és molt variable segons el context on s'apliqui. Segons el Diccionari Enciclopèdic de Medicina de l'Institut d'Estudis Catalans és "l'aptitud d'un individu, d'un organisme, d'un òrgan o d'una part per a realitzar adequadament una funció". Un concepte semblant és el que podem observar al Diccionari.cat de la Gran Enciclopèdia Catalana on diu que és el "conjunt de funcions atribuïdes per llei a una autoritat o a un organisme". En tots dos casos podem observar que competència va lligat a dos conceptes generals vinculats, al de funció d'alguna persona o entitat. El mateix diccionari defineix funció com "l'acció que pertany fer a una persona pel seu càrrec, el seu ofici, etc.". Així, en aquestes primeres accepcions, es comença a trobar quines són les característiques de les competències que es podrien aplicar a l'actuació d'un professional concret.

L'ICQP (Institut Català de Qualificacions Professionals), en el seu glossari terminològic, defineix competència com la "capacitat de dur a terme activitats en una professió o en un lloc de treball, segons les normes exigides pel sector".

Tot i que actualment s'està imposant com a concepte la paraula competència professional, en alguns dels documents elaborats podem trobar indistintament el concepte qualificació/competència professional (Echeverría 2002, p. 10-11), encara que posteriorment matisa dient que les qualificacions han de ser un conjunt de competències amb significació a la feina, que siguin assequibles per als treballadors en actiu mitjançant formació o experiència (Echeverría, 2002, p. 12).

En aquest mateix sentit també el concepte d'aptitud i habilitat es pot assimilar a competència. Agut i Grau (2001) diferencien aquests conceptes de les competències, ja que les entenen a partir de l'adaptació a les diferents situacions en les que es pot trobar un professional, mentre que les habilitats i les aptituds són enteses com a atributs personals que permeten la realització de determinades tasques i que poden ser apreses o innates.

Bunk (1994) determina i marca diferències entre conceptes que sovint es confonen, la capacitat professional, la qualificació professional i la competència professional, i en determina les característiques a partir dels elements que cal dominar, l'àmbit on es desenvolupa el treball, el caràcter del treball i el grau d'organització de les tasques professionals. Aquests elements individuals determinen les possibilitats, responsabilitats i nivells laborals en l'acció professional.

També esmenta que la capacitat professional ve definida per tenir els coneixements, destreses i aptituds pròpies de la professió, que s'executen específicament, i s'apliquen en els àmbits propis de la professió a partir d'una demanda d'organització externa o aliena.

La qualificació professional ve determinada pel domini dels coneixements, destreses i aptituds pròpies, té un àmbit d'aplicació professional flexible, permetent adaptacions, el caràcter del treball no té per què ser obligatòriament executiu i s'organitza de manera autònoma.

La competència professional, segons Bunk (1994), garanteix també el domini dels coneixements, destreses i aptituds, és capaç d'aplicar la seva professió en diferents entorns de treball i organitzacions, i el treball es pot organitzar i planificar de manera lliure. Així, diu que un individu adquireix la competència professional quan disposa dels coneixements, destreses i aptituds necessàries per exercir una professió, pot resoldre els problemes professionals de forma autònoma i flexible i està capacitat per col·laborar en el seu entorn professional i en l'organització del treball.

També Delignières (2009, 2010) té la mateixa opinió en apuntar que hi ha confusió entre diferents termes (habilitat, coneixement, capacitat) i que en molts casos caldria entendre com

a complementaris. El terme competència és un terme diferent que s'integra i s'operacionalitza en la situació pràctica i que ha de permetre entendre les característiques i funcions del professor, i de l'escola, de manera diferent.

Així, Delignières (2012) defineix la competència com la capacitat de dominar el conjunt de situacions que passen en el context d'un ofici o d'un àmbit social d'activitat. Esmenta que cal distingir-la de les habilitats i la planteja com l'índex d'eficàcia d'una tasca específica, havent de ser aquestes tasques pures, clarament delimitades i que posseeix una solució unívoca.

D'una opinió semblant és Contreras (2012) quan diu que les competències no són en sí mateixes coneixements, habilitats o actituds, encara que integren tots aquests coneixements en situacions específiques i úniques. Així les competències permeten realitzar una acció adaptada a la situació.

Batalla, Cabedo i López (2012) parlen de les competències (en el món de l'esport) com el fet de disposar d'un conjunt d'habilitats de diferent ordre, i de ser capaços d'utilitzar-les per poder resoldre diferents problemes pràctics o reals. Aquesta competència implica ser molt expert en la pròpia especialitat, múltiples interaccions amb l'entorn i la integració eficaç d'habilitats apreses pròpies de l'activitat. Contreras (2012) afegeix també un concepte important en dir, en relació a les competències del professorat, que no són úniques ni immutables, sinó que són canviants al llarg de la vida professional.

Actualment a Catalunya i Espanya el concepte qualificació professional s'està usant en l'àmbit de regulació de les professions. Així, el Catàleg de Qualificacions Professionals de Catalunya o el Catálogo Nacional de de Cualificaciones Profesionales, gestionats per l'ICQP (Institut Català de Qualificacions Professionals) conjuntament amb el Departament de Treball, i l'INCUAL (Instituto Nacional de las Cualificaciones) respectivament, defineix qualificació professional com a "l'especificació oficial de competència, apropiada per a la producció i l'ocupació, que acredita la competència als posseïdors. D'aquesta manera s'estableixen clarament les diferències, ja que té la qualificació professional aquell que ha adquirit les competències".

Aquests catàlegs pretenen determinar les diferents competències que se suposen per a cada una de les professions vinculades a la Formació Professional reglada i que, per tant, ha de tenir cada titulació professional, i qualificar a totes aquelles persones a partir del coneixement demostrat d'unes determinades competències professionals. Així mateix, l'establiment d'aquestes competències organitza el currículum formatiu de les diferents titulacions de les diferents famílies professionals, possibilita la formació permanent per a professionals i permet

la capacitació a través de proves i exàmens de persones que tenen els coneixements i competències adquirides a través de canals no regulats. Reconèixer, avaluar i acreditar qualificacions professionals és un dels objectius d'aquests dos catàlegs per regular la formació i la capacitació laboral dels ciutadans.

Aquests catàlegs estableixen cinc nivells de qualificació professional en funció, cadascun d'ells, de les competències que té adquirides cada individu. En aquest sentit, les competències, relacionades amb accions i funcions, permeten identificar el nivell professional i formatiu.

Figura 2. Nivells de competències professionals.

Nivell 1	Competència en un reduït nombre d'activitats simples dins de processos normalitzats. Coneixements i capacitats limitades.
Nivell 2	Competència en activitats determinades que poden executar-se amb autonomia. Capacitat d'utilitzar instruments i tècniques pròpies. Coneixements de fonaments tècnics i científics de l'activitat del procés.
Nivell 3	Competència en activitats que requereixen domini de tècniques i s'executen amb autonomia. Responsabilitat en la supervisió de treball tècnic i especialitzat. Comprensió dels fonaments tècnics i científics de les activitats i del procés.
Nivell 4	Competència en un ampli conjunt d'activitats complexes. Diversitat de contextos amb variables tècniques, científiques, econòmiques o organitzatives. Responsabilitat de supervisió de treball i assignació de recursos. Capacitat d'innovació per a planificar accions, desplegar projectes, processos, productes o serveis.
Nivell 5	Competència en un ampli conjunt d'activitats molt complexes executades amb gran autonomia. Diversitat de contextos que sovint resulten impredecibles. Planificació d'accions i disseny de productes, processos o serveis. Responsabilitat en la direcció i la gestió.

Figura 2. Nivells de competències professionals. Adaptat del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. INCUAL (2004).

La formació professional basada en competències i entesa dins del sistema educatiu reglat, planteja la importància de partir de la identificació de competències de l'àmbit laboral, generant així un perfil professional a partir del qual es concreta un perfil formatiu, on a través de les activitats d'ensenyament-aprenentatge s'assoleixen les capacitats i tasques pròpies de la professió a partir del disseny modular de cada una d'elles (Peris, 2008).

En un marc internacional, en el projecte Tuning, aparegut en el si de la Unió Europea l'any 2000 a partir de les directrius del Pla Bolonya on s'establí la propera implantació de l'Espai Europeu

d'Educació Superior (EEES), es va definir la necessitat de construir un sistema de titulacions i formació que permetés la lliure circulació d'estudiants i professionals dins de la Unió Europea, i es van determinar punts de referència per establir les competències genèriques i específiques de les titulacions de primer i segon cicle de diferents àmbits, inicialment de ciències de l'educació, geologia, matemàtiques, física, química, història i ciències empresarials.

En l'informe final del projecte Tuning (González i Wagenaar, 2003) les competències són descrites com a resultats dels aprenentatges i/o coneixements que té, al final del seu procés d'aprenentatge, un estudiant i es consideren els punts de referència per elaborar els plans d'estudi.

En aquest informe es consideren dos tipus de competències, les genèriques, que poden ser comunes a diverses formacions però que es consideren imprescindibles, com ara la capacitat de comunicació o lideratge, i les específiques, que són les pròpies de cada formació.

L'aparició d'aquest projecte europeu, que després es va exportar a l'Amèrica del Sud, va permetre actuar com a frontissa i element connector entre els dos mons i àmbits d'aplicació de les competències professionals, el món laboral, on els professionals han de desenvolupar-se, i l'educatiu, on els professionals s'han de formar. Aquests dos camps que es retroalimenten, ja que un va determinant les necessitats reals i canviants dels professionals i l'altre va formant-los en relació a aquestes, han de conviure i adaptar-se per cobrir les necessitats reals de la societat del moment.

Si entenem la societat com a sistema dinàmic (Balaguer i Torrents, 2011; Colom, 2002; Delignières, 2009, 2010, 2012), cal entendre també que les competències professionals no són estables ni immutables, sinó que són variables i evolucionen amb el temps, adequant-se a una realitat canviant, fet que fa que evolucionin, desapareguin i siguin substituïdes per altres (Contreras, 2012; Zabalza, 2003). Aquesta mateixa idea presenta Prades (2006) i Agut i Grau (2001), on parlen que les competències varien en funció de la pròpia evolució del treball en relació al seu temps.

També partint de la complexitat i teories sistèmiques, Delignières (2012) entén els oficis, i en concret les competències dels oficis, com el conjunt de coneixements, habilitats, confiança en el saber fer i els seus valors que permeten decidir com organitzen la seva conducta davant d'una situació determinada. Planteja les competències des d'un punt de vista d'adaptació a les necessitats reals aparegudes en la acció professional, que atesa la seva complexitat fa que hi hagi múltiples solucions o maneres de sortir-se'n.

Aquest autor ens diu que en situacions complexes, les solucions també han de ser complexes; així, entén les competències com un conjunt compost de recursos, recursos que s'expressen per l'acció, i que són avaluats a través de l'eficàcia en una tasca concreta. Aquests recursos no només inclouen coneixements pràctics, teòrics i declaratius (que permeten teoritzar sobre aquests mateixos), sinó també actituds, fent d'aquests manera que les competències hagin de ser enteses de manera multifactorial i com a constructes dinàmics que es renoven constantment.

2.2.2. Configuració de les competències professionals

Ja hem plantejat que el concepte de competència no és uniforme ni entès per tothom de la mateixa manera. En aquest sentit Marzo, Pedraja i Rivera (2006) afirmen que els diferents professionals entenen les competències a partir de la seva pròpia pràctica professional, formació i necessitats, i elements diferents. Així, Bäck, Vallès i Padyab (2017) apunten que les competències emfatitzen i parteixen de les relacions entre l'individu i el seu treball.

Les competències, però, es poden entendre a partir de diferents elements. Spencer i Spencer (1993) defineixen cinc elements que les conformen:

1. Les motivacions.
2. Els trets del caràcter.
3. L'autoconcepte o percepció de la pròpia identitat.
4. Els coneixements o informació sobre les àrees específiques.
5. El comportament o habilitat per realitzar una tasca.

Aquests mateixos autors, que es plantegen que no són només els coneixements els que fonamenten les competències sinó que és una combinació d'elements on la voluntat i actitud davant de les situacions en que es troba en l'acció professional, defineixen el que es coneix com a Model de l'Iceberg per determinar i exposar de manera gràfica que algunes d'aquestes característiques són observables en la pròpia acció mentre que d'altres no són observables i estan subjacents.

Figura 3. Característiques de les competències

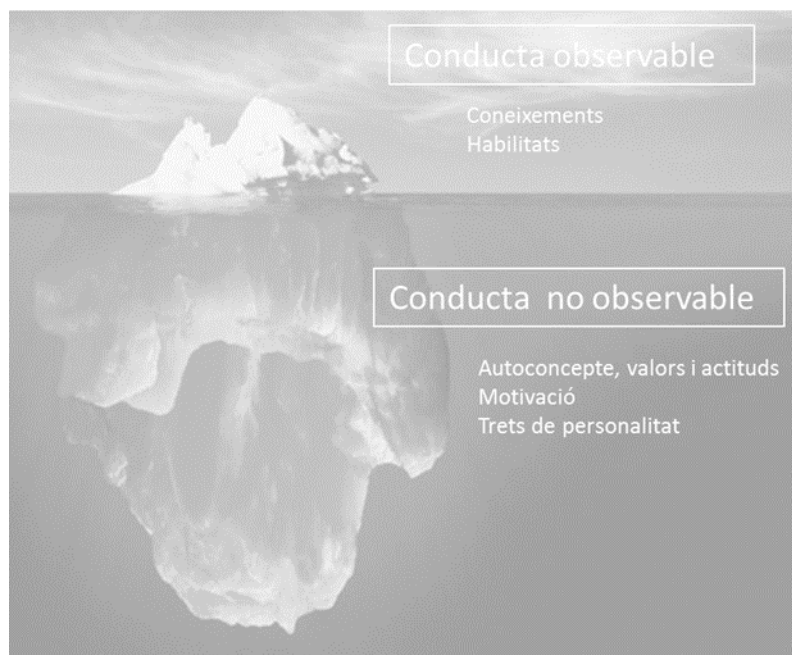


Figura 3. Model de l'Iceberg d' Spencer i Spencer sobre les característiques de les competències. Adaptat d' Spencer i Spencer (1993, p.11).

Una opinió semblant sobre les competències la sosté Perrenoud (2002) que exposa que l'eficàcia en l'actuació en una situació determinada està basada i sustentada en els coneixements, però no es redueix a aquests. En el mateix sentit, Le Boterf (1994) diu que aquesta actuació professional consisteix en el domini de determinats aprenentatges o de coneixements puntuals i específics, però cal també una voluntat personal d'actuar.

Blanco (2007) descriu els components de les competències professionals i, a la vegada, els divideix en subcomponents:

1. Coneixements
 - a. Generals per a l'aprenentatge
 - b. Acadèmics, vinculats a una matèria
 - c. Vinculats al món professional
2. Habilitats i destreses
 - a. Intel·lectuals
 - b. De comunicació
 - c. Interpersonals
 - d. D'organització i gestió personal
3. Actituds i valors

- a. De desenvolupament professional
- b. De compromís personal

De manera molt semblant, Roe (2002) estableix els components de les competències professionals a través del que presenta com a model arquitectònic de les competències.

Partint d'un substrat personal de l'individu (personalitat, capacitats) fomenta tres pilars bàsics com ara els coneixements, habilitats i actituds que suporten les competències professionals, on incorpora una subdivisió prèvia que anomena subcompetència.

Figura 4. Model arquitectònic de competència.

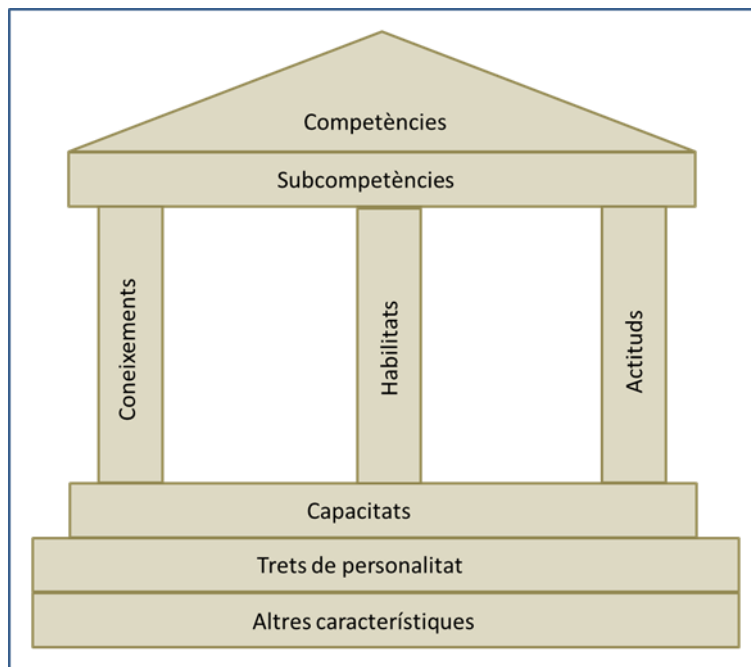


Figura 4. Model arquitectònic de competència. Adaptat de Roe (2002, p. 195).

Tejada (1999) especifica que les competències són un conjunt de coneixements, procediments i aptituds que cal que actuïn i s'apliquin de manera conjunta i coordinada en una mateixa actuació. Aquests elements diu que es poden adquirir de diferents maneres, formativament o a través de l'experiència, i han de permetre fer front a les múltiples i variades situacions pròpies de l'activitat i dels contextos de manera autònoma.

Per tant, es perceben les competències com un element multidimensional que ha d'actuar de manera complexa, tant quant a l'acció en ella mateixa com en l'entorn o situació en la que es troba (Delignières, 2010).

En aquest mateix sentit, Bäck et al. (2017) parlen que les competències són de característiques holístiques i que s'entenen sota la combinació de coneixements, habilitats i competències socials. Així, es defineixen tres dimensions de les competències, les competències cognitives, les competències funcionals i les competències socials.

Aquesta mateixa consideració fan Comellas (2000) i Delignières (2010, 2012) quan focalitzen la importància de la competència en el fet que se sigui capaç de donar resposta a una situació desconeguda a partir de la base dels coneixements. Aquesta manera de veure i entendre les competències implica que no són només els coneixements sinó també altres elements que han d'actuar conjuntament per possibilitar l'adaptació a situacions no previstes, passant d'entendre les competències com l'acumulació de sabers a prioritzar la construcció de coneixements relacionant-los a diferents camps dels sabers per buscar-ne la seva aplicabilitat.

Així mateix, Perrenoud (2005) també dóna importància a aquesta capacitat d'adaptació del professional i de la base dels coneixements quan diu que la competència s'ha de relacionar amb la presa de decisions amb criteri davant d'una tasca específica i amb la capacitat de fer-ho en el mateix moment, en situació real i sobre la marxa.

De la mateixa opinió són Bisquerra i Pérez (2007) quan diuen que "la competència és la capacitat de mobilitzar adequadament el conjunt de coneixements, capacitats i habilitats, i les actituds necessàries per realitzar activitats diverses amb un cert nivell de qualitat i eficàcia" (p.26).

De manera semblant s'expressa Colomé (2010) que també posa especial èmfasi en l'adaptació a l'entorn, determinant però tres aspectes de les competències:

- a. Les competències han d'integrar un ampli ventall de recursos personals. Són una combinació específica de recursos de diferents tipus (coneixements, habilitats, destreses, comportaments) que la persona ha de posar en joc.
- b. Impliquen acció i estan orientades a entorns de treball. És l'acció professional entesa com a capacitat d'afrontar i resoldre de manera eficaç situacions professionals concretes posant en joc els recursos personals i de l'entorn.
- c. Han de poder ser observables directament i per tant avaluables. És el resultat de la pròpia acció professional concreta.

És interessant l'última d'aquestes característiques ja que introdueix el concepte que aquestes competències han de ser observables i avaluables; per tant, cal entendre que han de ser identificables en una acció professional concreta.

Diversos autors van un pas més enllà a l'hora de plantejar la competència professional en pensar no només en el què són, sinó en el per què cal plantejar-se-les, tant des del punt de vista professional com des del punt de vista formatiu i personal. Així, Alberici i Serreri (2005) plantegen les competències com la manera d'aprendre a ser treballador, des d'un punt de vista holístic, considerant-les com un punt que possibiliti aprendre a pensar i actuar, i no només el treball específic, sinó aprendre a ser el que és la professió, relacionant amb sentit els sabers, els comportaments i les habilitats, relacionant el conèixer i el fer, permetent que sàpiga actuar de manera reflexiva, amb sentit i adequada a les diferents situacions i contextos.

Cada cop més es van entenent i considerant les competències professionals com un conjunt integrat de factors que interactuen conjuntament. En aquest sentit, Le Boterf (1994) parla que es tracta d'un conjunt de recursos, tant individuals (coneixements, capacitats, competències...) com de l'entorn que cal saber mobilitzar i combinar en una situació professional complexa.

En el mateix sentit s'expressa Valverde (2001, p. 30) quan diu que és "la capacitat de desenvolupar amb eficàcia una activitat de treball mobilitzant els coneixements, habilitats i destreses i comprensió necessaris per assolir els objectius de l'activitat proposada. El treball competent inclou la mobilització d'atributs dels treballadors com a base per facilitar llur capacitat per solucionar situacions contingents i problemes que sorgeixen durant l'exercici del treball".

Anant un pas més enllà, i plantejant una visió més holística de les competències, Echeverría (2002) introdueix el concepte de Competència d'Acció Professional (CAP) que integra quatre tipus de competències individuals: la competència tècnica, la metodològica, la personal i la participativa. Aquestes quatre competències donen lloc als quatre tipus de sabers: el saber, el saber fer, el saber ser i el saber estar.

Figura 5. Competència d'Acció Professional

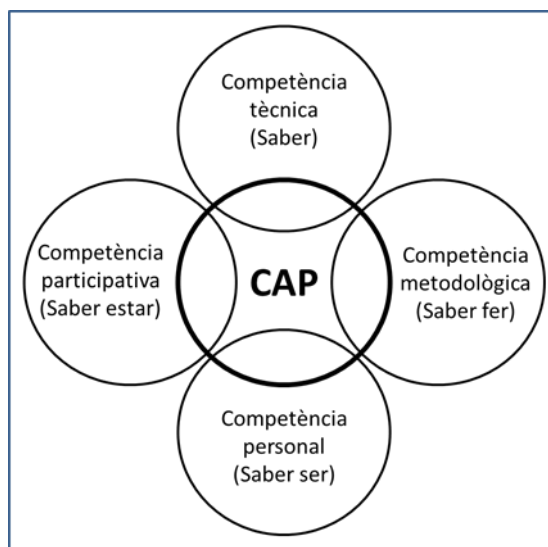


Figura 5. Competència d'Acció Professional i relació amb les competències i els sabers segons Echeverría (2002, p. 18).

Aquests quatre components personals que defineixen els diferents sabers que conformen la competència es poden descriure de la manera següent:

- Component tècnic o SABER. Són els coneixements especialitzats i relacionats amb l'àmbit professional que permeten dominar com a expert els continguts i tasques d'acord amb l'activitat laboral.
- Component metodològic o SABER FER. Saber aplicar els coneixements en situacions laborals concretes, emprar procediments adequats a les tasques, solucionar problemes de manera autònoma i transferir amb enginy les experiències adquirides a situacions noves.
- Comportament participatiu o SABER ESTAR. Estar atent a l'evolució del mercat i disposat a l'entesa interpersonal, disposat a la comunicació i cooperació amb els altres i demostrar un comportament orientat cap al grup.
- Comportament personal o SABER SER. Tenir una imatge realista de si mateix, actuar conforme a les pròpies conviccions assumint responsabilitats, prenent decisions i fent front a les frustracions.

Segons el mateix autor, aquests quatre components constitueixen i configuren la professionalitat relacionant-los amb la tasca, les funcions i el lloc de treball. En aquest sentit és il·lustrativa la figura 6 que relaciona la professió amb el lloc de treball i l'estructura

sociorganitzativa i els diferents sabers en relació amb la tasca i els diferents elements que els possibiliten.

Figura 6. Relació entre la professió, el lloc de treball, l'estructura sociorganitzativa i els diferents sabers en relació amb la tasca.

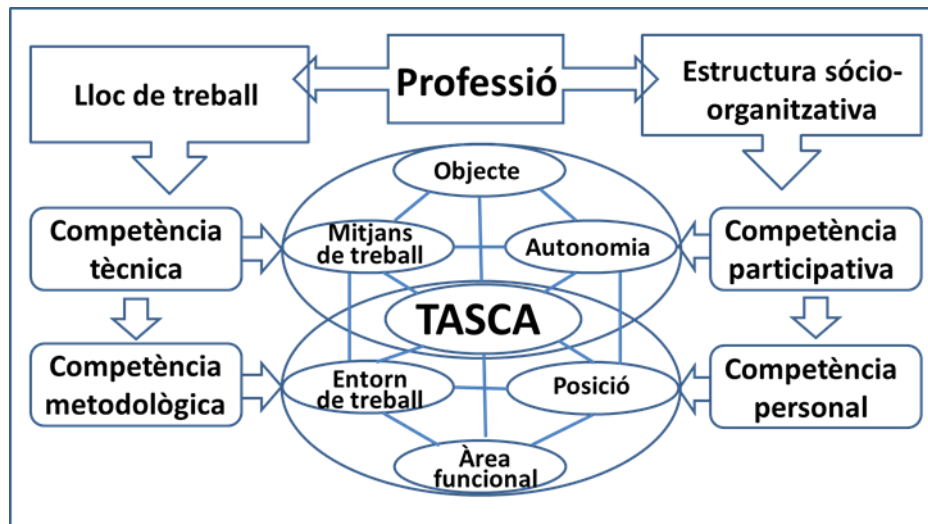


Figura 6. Relació entre la professió, el lloc de treball, l'estructura sociorganitzativa i els diferents sabers en relació amb la tasca. Adaptat d'Echeverría (2002, p. 13).

De manera semblant s'expressen Rué i Martínez (2005) en afirmar que les tres grans dimensions que configuren una competència qualsevol són: els sabers (coneixements), saber fer (habilitats) i saber ser (actituds). Aquestes dimensions, algunes cognitives i altres no cognitives, constitueixen de manera complexa una mena de coneixement que s'exerceix de manera eficient en un context i situació determinats.

També defineixen les competències sota tres dimensions, els saber implicats en les competències personals Campos i Llinàs (2012) quan parlen del saber, el saber fer, i el saber ser o estar, de manera que estableixen els mateixos criteris, però diferenciant i matisant que el saber ser fa referència a les interaccions amb un mateix (motivació, voluntat...) mentre que el saber estar fa referència a les interaccions amb els altres (col·laboració, assertivitat...).

Aquesta eficiència en l'acció professional, tal i com diu Marzo et al. (2006); Batalla et al. (2012) o Blázquez (2012) només pot ser demostrada en la realitat, en la pròpia acció; així, Jurado (2009) diu que el rendiment acadèmic (o coneixements) no són garantia d'un exercici professional adequat i eficient en la vida real del professional.

En aquest sentit Blázquez (2012) especifica que les competències han de ser aplicades a l'acció, i que són el resultat de la incapacitat de diferents propostes didàctiques per no saber aplicar o integrar els aprenentatges a situacions reals o autèntiques.

Podem també entendre com a plantejament holístic i integral el que fa Colomé (2010) quan exposa que les habilitats, les actituds, recursos o coneixements que una persona va adquirint en qualsevol situació i moment de la seva vida formen part de les competències d'una persona que al seu torn pot acabar aplicant a la seva ocupació, i per tant, enriquint les competències professionals del lloc de feina que ocupa. Així, aquest bagatge forma part de la persona i pot transferir a diferents situacions professionals en les que es va trobant.

El punt de vista holístic que es va apuntant també està desenvolupat per Delignières (2010) en plantejar les competències en l'educació física inspirades clarament en els principis de la complexitat i la teoria del caos, de la no linealitat i la fractalitat.

Sense marxar d'aquesta consideració sistèmica on la relacionalitat és la base de l'adaptació, Grangreat i Gray (2007) plantegen la reestructuració de les competències basada en dos factors o components, la (re)estructuració el model operatiu i la integració a l'entorn com a part integral d'aquest model. Així es replantegen els aprenentatges previs i els coneixements teòrics adaptats als reptes dels nous professionals per adaptar-se a les noves metodologies.

Aquest fet també és exposat per Contreras (2012) i Mohamed, Valcke i De Wever (2017) quan plantegen que les competències professionals poden ser una eina important per determinar la formació dels professors i útil per comprovar-ne l'efectivitat.

Així, partint d'un estudi entre estudiants a professor de diferents països, Mohamed et al. (2017) determinen quines han de ser les competències professionals dels professors i proposen la llista següent:

- El coneixement dels programes i la matèria.
- La planificació i estratègies d'instrucció.
- La utilització eficaç dels materials i tecnologies d'ensenyament per facilitar l'aprenentatge dels estudiants.
- El compromís de promoure l'aprenentatge de tots els estudiants.
- La gestió dels estudiants i ambient d'aprenentatge.
- El coneixement de la diversitat dels estudiants, incloent necessitats especials, i com aprenen.

- L'adaptació de l'ensenyament per respondre a les fortaleces i necessitats de tots els alumnes.
- La col·laboració efectiva amb col·legues, amb els pares, els serveis socials i la comunitat.
- El creixement i desenvolupament professional.
- La motivació per la innovació, per provar noves idees i estratègies.
- L'actuació de manera íntegra i responsable.

També en relació a la professió docent, i en concret l'àrea d'Educació Física, Contreras (2012) parla que les competències professionals han de ser el nord que marqui el rumb de la formació del professorat per adaptar-se a la realitat.

En aquest sentit suggereix que les competències del professor d'Educació Física, per tenir una intervenció més eficaç, han de ser:

- Dominar els continguts que s'han d'ensenyar i saber-los estructurar en les situacions d'aprenentatge.
- Planificar unitats i seqüències didàctiques motrius.
- Utilitzar els errors com a eines de coneixement.
- Ajustar les activitats al nivell i a les possibilitats motrius dels alumnes.
- Disposar d'una adequada distribució dels objectius d'ensenyança al llarg dels diferents nivells d'ensenyança.
- Emmarcar les activitats d'ensenyança en teories educatives.
- Tenir en compte l'heterogeneïtat en el grup classe.
- Extendre la gestió de la classe a altres espais curriculars i extra curriculars.
- Desenvolupar la cooperació i l'ajuda mútua entre els alumnes.
- Motivar la pràctica de l'activitat física saludable.
- Fomentar les reunions informatives i de debat.
- Implicar els pares en la construcció del coneixement de l'Educació Física.

2.3. Competència i docència: el bon professor

La determinació de com ha de ser un professor o el bon professor, en sentit d'excel·lència, ha estat la intenció de diversos autors i estudis, i ha estat i és un procés complex que s'ha abordat des de diferents disciplines i punts de vista.

Saber com és i/o com ha d'actuar el professor competent té i pot tenir diferents implicacions i graus d'importància, des de conèixer què han de saber els futurs professionals per adaptar els plans formatius, fins a determinar els elements necessaris per adaptar-se a la societat del moment i a les seves necessitats, establir a partir de resultats una baremació dels professionals o conèixer les necessitats i estratègies didàctiques més efectives per adaptar-se i ser millor professor.

Segons Bain (2005) l'excel·lència del professor la podem trobar a partir de :

- Evidències empíriques (resultats dels alumnes, en proves, premis docents...)
- Testimoniatge d'alumnes i/o companys (comentaris, explicacions, resultats de treballs d'alumnes, ...) (p.16-17)

El professor ideal a través d'evidències empíriques es tracta i analitza en els dos primers apartats d'aquest capítol, el del professor a partir de les polítiques educatives i les normatives, i el del professor a partir del rendiment i l'efectivitat.

En el primer apartat es fa un ràpid repàs de com algunes normatives determinen les característiques del professor ideal a partir de les necessitats socials, i en el segon es repassen algunes recerques en les que s'intenta trobar i definir l'efectivitat del professor a partir d'evidències com ara els resultats dels alumnes, la formació rebuda o determinats estàndards administratius (Brownell, Ross, Colón i McCallum, 2005; Marsh, 2007; McKenzie i Lounsbery, 2013; McMahon i MacPhail, 2007; Opdenakker i Van Damme, 2006; Wayne i Youngs, 2003).

La segona via que apunta Bain (2005), sobre el testimoniatge d'alumnes i companys, ha estat també força utilitzada i adquireix una major importància ja que s'acosta més al procediment de recerca que s'està duent a terme en aquest treball.

En aquest sentit Den Brok, Brekelmans i Wubbels (2004, p. 411) diuen que els alumnes tenen avantatge a l'hora de jutjar les classes i el seu entorn i clima ja que s'han trobat amb moltes situacions diferents. Així mateix, també afirmen que els alumnes de secundària, més que els de primària, tenen experiència i criteris suficientment vàlids, estables i predictibles de l'avaluació del professor útils en recerca. De fet, diuen que després d'unes poques classes i lliçons, ja es poden formar una idea prou estable i encertada de com és un professor.

Aquesta via d'anàlisi és abordada en el tercer, quart i cinquè apartats del capítol, el professor a partir de les relacions amb l'alumne a classe, el professor des de la perspectiva universitària, i el professor des de la perspectiva de l'Educació Física, respectivament.

En el tercer apartat es repassen algunes recerques realitzades en diferents països amb metodologies i paràmetres diferents que pretenen determinar els tipus de relacions que s'estableixen entre els professors i els alumnes, vistes en la majoria de casos des de la seva òptica, i quines en són més valorades (Marsh, 2007; Maulana, Opdenakker, Den Brok i Bosker, 2011; McMahan i MacPhail, 2007; McKenzie i Lounsbury, 2013; Telli, Den Brok i Çakiroğlu, 2007, 2008; Wubbels i Brekelmans, 2005), determinant així quins són els aspectes més valorats pels alumnes pel que repecta a les relacions que s'estableixen i el perfil de professor.

El quart apartat pretén reconèixer les característiques del professor universitari segons els alumnes. Els estudis analitzats donen una visió força completa del professor desitjat, i possibiliten analitzar-lo des de diferents punts de vista (característiques personals, professionals, metodològiques, didàctiques...) i utilitzant metodologies molt properes a les que s'utilitzen en aquesta tesi (qüestionari, entrevistes i grup de discussió) preguntant directament als alumnes.

Tot i que l'àmbit professional del professor universitari no és objecte de la recerca, ja que aquesta se centra en el professor d'Educació Física com a responsable d'una matèria de caràcter obligatori que no es du a terme en l'àmbit universitari, es va creure interessant incloure els estudis sobre aquest professor ja que n'hi ha força, en molts casos propiciats per la necessitat d'adaptació dels plans i programes universitaris a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), que han analitzat el seu perfil i determinat les competències a partir de metodologies semblants a la recerca que es du a terme en la prova pilot.

En l'últim i cinquè apartat s'intenta analitzar la figura del professor d'Educació Física des de l'anàlisi de la mateixa matèria. Es repassen estudis que analitzen l'Educaió Física des de diferents conceptes (motivació, abandonament esportiu, relacions professor-alumne...) des del punt de vista dels alumnes i que directa o indirectament fan aportacions sobre la figura del professor.

En el present treball, i com a criteri, s'ha optat per analitzar exclusivament recerques recents, aproximadament a partir de l'any 2000, que malgrat que tenen com a referència estudis anteriors s'ha decidit no analitzar-los, a no ser que siguin referents per a l'estudi, i partir d'aquestes recerques.

2.3.1. Des de la perspectiva de les polítiques educatives

L'educació ha estat des de sempre una de les grans línies polítiques i preocupacions de les diferents administracions i estats amb competències per determinar què i com han d'aprendre els seus ciutadans.

En aquest sentit són innombrables les normes que s'han establert per tal d'aconseguir una millora contínua de la societat, esdevenint el professor l'eina clau, la frontissa entre les polítiques educatives i els seus objectius i metodologies, els alumnes, i la societat canviant, que evoluciona i que s'adapta als seus temps.

Analitzant algunes de les normatives, i en especial les funcions que ha de tenir el professorat, trobem que les funcions que se li suposen no són exclusivament docents, sinó que també cal que realitzin altres funcions abraçant altres i diversos àmbits.

L'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) va ser un projecte de la Unió Europea per facilitar la mobilitat dels estudiants i titulats universitaris en l'àmbit laboral a partir d'un sistema universitari comparable i compatible. Es va iniciar al 1997 en el Conveni de Lisboa signat entre el Consell d'Europa i la UNESCO per la regulació i reconeixement de les titulacions superiors (Sebastiani, 2007).

Les reunions que van anar desplegant aquests criteris acaben en la Declaració de Bolonya de 19 de juny de 1999 subscripta per més de 30 estats, els de la Unió Europea, països de l'Espai Europeu de Lliure Comerç i altres països europeus de fora de la Unió Europea. (Sebastiani, 2007).

L'EEES pretén establir els criteris i mecanismes per facilitar un sistema comparable de titulacions universitàries per reforçar les universitats europees i fer-les més competitives, amb l'objectiu de la millora de la ocupació laboral i per fer-les més atractives per als estudiants a nivell mundial. A partir d'aquests criteris, cada país desplega, amb els seus mecanismes i elements, els seus propis programes formatius en l'àmbit de l'ensenyança superior mantenint els criteris comuns que permetin els objectius inicials de mobilitat entre estudiants i professionals de la Unió Europea i establir concordances formatives.

Per determinar-ne els elements, es du a terme l'Informe Tuning (González i Wagenaar, 2003) que especifica les competències de les titulacions universitàries de primer i segon cicle de diferents àmbits, expressades com a coneixement i resultats d'aprenentatge amb l'objectiu d'establir criteris comuns per permetre la mobilitat professional a partir de competències professionals comunes, i també establir plans d'estudis comuns o equivalents en les diferents universitats.

En l'informe final del projecte Tuning es consideren dos tipus de competències, les genèriques, que poden ser comunes a diverses formacions però que es consideren imprescindibles, com la capacitat de comunicació o lideratge, i les específiques, que són les pròpies de cada formació.

És especialment destacable que les competències genèriques s'agrupen sota tres àmbits diferents, les instrumentals, les personals i les sistèmiques, posant de manifest que les competències dels bons professionals no s'estructuren només sota l'àmbit de la seva professió sinó que també fan referència a un seguit d'habilitats competencials personals i relacionals.

Per tal de determinar les competències, el projecte Tuning va consultar 7125 subjectes (5183 graduats, 944 empleadors i 998 acadèmics) de 101 departaments universitaris de diferents disciplines de 8 països europeus a través d'un qüestionari. Cada participant va haver d'indicar la importància de la destresa o competència que per al desenvolupament de la seva professió i el nivell de realització d'aquesta creien que havien aconseguit en finalitzar aquests estudis.

Figura 7. Classificació de les competències genèriques a partir del projecte Tuning.

Competències instrumentals
1. Capacitat d'anàlisi i síntesi
2. Capacitat d'organitzar i planificar
3. Coneixements generals bàsics
4. Coneixements bàsics de la professió
5. Comunicació oral i escrita en la pròpia llengua
6. Coneixements d'una segona llengua
7. Habilitats bàsiques en el maneig de l'ordinador
8. Habilitats de la gestió de la informació
9. Resolució de problemes
10. Presa de decisions
Competències personals
11. Treball en equip
12. Treball en context internacional
13. Habilitats en les relacions interpersonals
14. Reconeixement de la diversitat i multiculturalitat
15. Raonament crític
16. Compromís ètic
Competències sistèmiques
17. Aprenentatge autònom
18. Adaptació a noves situacions
19. Lideratge
20. Creativitat
21. Coneixement d'altres conductes i costums
22. Iniciativa i esperit emprenedor
23. Motivació per la qualitat
24. Sensibilitat cap als temes mediambientals

Figura 7. Classificació de les competències genèriques a partir del projecte Tuning. Extret i adaptat de Sebastiani, 2007, p. 258 .

Així l'informe Tuning, a través de l'anàlisi de la realitat i necessitats de la Unió Europea, descriu com ha de ser el professor ideal a partir de les competències que ha de tenir i que la universitat ha de garantir per realitzar la seva feina amb màximes garanties.

En aquest sentit, el projecte desenvolupa les competències específiques de l'àrea d'educació (figura 8) que es vinculen directament amb les competències dels professors.

Figura 8. Competències específiques de l'àrea d'educació.

COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES D'EDUCACIÓ
En finalitzar els estudis d'Educació dels titulats han de tenir la capacitat de:
1 Dominar la teoria i metodologia curricular per orientar accions educatives (Disseny, execució i avaluació).
2 Dominar els sabers de les disciplines de l'àrea de coneixement de la seva especialitat.
3 Dissenyar i operacionalitzar estratègies d'ensenyament i aprenentatge en diferents contextos.
4 Projectar i desenvolupar accions educatives de caràcter interdisciplinari.
5 Conèixer i aplicar en les accions educatives les teories que fonamenten les didàctiques general i específiques.
6 Identificar i gestionar suports per atendre necessitats educatives específiques en diferents contextos.
7 Dissenyar i implementar diverses estratègies i processos d'avaluació d'aprenentatges en base a criteris determinats.
8 Dissenyar, gestionar, implementar i avaluar programes i projectes educatius.
9 Seleccionar, elaborar i utilitzar materials didàctics adequats al context.
10 Crear i avaluar ambients favorables i desafiants per a l'aprenentatge.
11 Desenvolupar el pensament lògic, crític i creatiu dels alumnes.
12 Aconseguir resultats d'aprenentatge en diferents sabers i nivells.
13 Dissenyar i implementar accions educatives que integren a persones amb necessitats especials.
14 Seleccionar, utilitzar i avaluar les tecnologies de la comunicació i informació com a recurs d'ensenyament i d'aprenentatge.
15 Educar en valors, en formació ciutadana i en democràcia.
16 Investigar en educació i aplicar els resultats en la transformació sistemàtica de les pràctiques educatives.
17 Generar innovacions en diferents àmbits del sistema educatiu.
18 Conèixer la teoria educativa i fer-ne ús crític en diferents contextos.
19 Reflexionar sobre la seva pràctica per millorar la seva tasca educativa.
20 Orientar i facilitar amb accions educatives els processos de canvi en la comunitat.
21 Analitzar críticament les polítiques educatives.
22 Generar i implementar estratègies educatives que responguin a la diversitat sociocultural.
23 Assumir i gestionar amb responsabilitat el seu desenvolupament personal i professional en forma permanent.
24 Conèixer els processos històrics de l'educació del seu país.
25 Conèixer i utilitzar les diferents teories d'altres ciències que fonamenten l'educació: Lingüística, filosofia, sociologia, psicologia, antropologia, política i història.
26 Interactuar socialment i educativament amb diferents actors de la comunitat per afavorir els processos de desenvolupament.
27 Produir materials educatius adequats a diferents contextos per afavorir els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Figura 8. Competències específiques de l'àrea d'educació. Adaptat de Tuning America Latina. 2011-2013. Innovación Educativa y Social. <http://www.tuningal.org/es/areas-tematicas/educacion/competencias>. Consulta el 2-11-2016

Fixant-nos en la normativa vigent en el territori català, la Llei d'Educació de Catalunya (LEC), en el seu Títol III De la Comunitat Educativa (articles 19 al 45), en el Capítol IV, article 28 (Exercici de la funció Docent) i 29 (Drets i Deures del professorat) esmenta el professorat i hi diu:

1. Els mestres i els professors són els professionals que exerceixen la responsabilitat principal del procés educatiu i l'autoritat que se'n desprèn. Aquesta responsabilitat es circumscriu, professionalment, dins dels centres educatius i la transmissió de determinats continguts i valors socials, en els professors com a responsables de formar els joves, tot i que, tal com diuen diversos autors, l'educació dels joves i infants ha de ser compartida amb els pares i la família (Cardús, 2000, 2003; Marina, 2005, 2010).

2. L'Administració educativa i els titulars dels centres també tenen responsabilitats en l'educació ja que han de promoure els instruments i les condicions adequats per al perfeccionament, la promoció i el desenvolupament professional del professorat. Això significa que la mateixa societat és qui dóna responsabilitats formatives al professor i ha de dotar-lo d'instruments que li permetin fer la tasca que se li encomana.

3. El professorat ocupa la posició preeminent en l'exercici de les seves funcions docents, en què gaudeix d'autonomia, dins els límits que determina la legislació i en el marc del projecte educatiu. Així el professor és el responsable docent màxim però cal que es mantingui dins de les normatives, tant generals com de centre, per dur a terme les seves accions.

Resumint l'article 29 de la LEC que fa referència als drets i deures, indica que tots els professors tenen dret a la promoció professional i a tenir informació sobre l'ordenació docent, mentre que són deures:

a/ Exercir la funció docent d'acord amb els principis, els valors, els objectius i els continguts del projecte educatiu.

b/ Contribuir al desenvolupament de les activitats del centre en un clima de respecte, tolerància, participació i llibertat que fomenti entre els alumnes els valors propis d'una societat democràtica.

c/ Mantener-se professionalment al dia i participar en les activitats formatives necessàries per a la millora contínua de la pràctica docent.

De manera que es posa especial èmfasi en l'adaptació a l'entorn on du a terme la seva activitat docent, en la transmissió, ensenyança i perpetuació dels valors propis de la societat del moment, i en la conscienciació personal de la tasca professional que es du a terme, que no és percebuda com a estàtica sinó que requereix d'una actualització constant per a la seva millora.

És, però, l'article 104 de la LEC que parla sobre la funció docent el que ens clarifica més sobre el tema, ja que especifica quines són les tasques que ha de fer un professor (vegeu figura 9).

Figura 9. Tasques del professor.

1. Els mestres i els professors són els agents principals del procés educatiu en els centres.	
2. Els mestres i els professors tenen, entre altres, les funcions següents:	
	a) Programar i impartir ensenyament en les especialitats, les àrees, les matèries i els mòduls que tinguin encomanats, d'acord amb el currículum, en aplicació de les normes que regulen l'atribució docent.
	b) Avaluar el procés d'aprenentatge dels alumnes.
	c) Exercir la tutoria dels alumnes i la direcció i l'orientació global de llur aprenentatge.
	d) Contribuir, en col·laboració amb les famílies, al desenvolupament personal dels alumnes en els aspectes intel·lectual, afectiu, psicomotor, social i moral.
	e) Informar periòdicament les famílies sobre el procés d'aprenentatge i cooperar-hi en el procés educatiu.
	f) Exercir la coordinació i fer el seguiment de les activitats escolars que els siguin encomanades.
	g) Exercir les activitats de gestió, de direcció i de coordinació que els siguin encomanades.
	h) Col·laborar en la recerca, l'experimentació i la millora contínua dels processos d'ensenyament.
	i) Promoure i organitzar activitats complementàries, i participar-hi, dins o fora del recinte escolar, si són programades pels centres i són incloses en llur jornada laboral.
	j) Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació, que han de conèixer i dominar com a eina metodològica.
	k) Aplicar les mesures correctores i sancionadores derivades de conductes irregulars, d'acord amb l'article 34.
3. Les funcions que especifica l'apartat 2 s'exerceixen en el marc dels drets i els deures establerts per les lleis.	
4. L'exercici de la funció docent en els centres vinculats al Servei d'Educació de Catalunya comporta el dret de participar en els òrgans del centre, d'acord amb el que estableixen les lleis.	
5. La funció docent s'ha d'exercir en el marc dels principis de llibertat acadèmica, de coherència amb el projecte educatiu del centre i de respecte al caràcter propi del centre i ha d'incorporar els valors de la col·laboració, de la coordinació entre els docents i els professionals d'atenció educativa i del treball en equip.	

Figura 9. Tasques del professor segons l'article 104 LEC.

Totes aquestes funcions descrites a la normativa, expliquen com ha de ser el perfil del professor segons l'Administració, no només des del punt de vista didàctic sinó també des de l'organització dels centres i de la delegació de funcions que la societat li atorga.

En aquest sentit, són interessants les aportacions que fan Harley, Barasa, Bertram, Mattson i Pillay (2000) quan comparen el professor ideal i el professor real a partir del que diuen les polítiques i les seves normatives a la república de Sud-àfrica i el que realment fan o poden fer els professors.

El mateixos autors exposen que el *Committee for Teachers Education Policy* (COTEP) de Sud-àfrica descriu sis rols diferents que el professor ha de dur a terme i que es despleguen en 120 competències diferents com a demostració de les habilitats en un context real, contemplant totes les possibilitats d'actuar, de fer consideracions, prendre decisions, etc. per rendir en l'acció tot adaptant-se al canvis i a les circumstàncies especials.

Aquests sis rols són:

- Mediador d'aprenentatge. Tot i que tots els professors tenen els propis coneixements, cal ser sensible a les necessitats individuals d'aprenentatge per poder-los transmetre.
- Intèrpret i dissenyador de programes d'aprenentatge. L'adaptació dels programes estàndards d'aprenentatge, així com el seguiment, l'avaluació i la implementació de les seves adaptacions són competència del mateix professorat.
- Líder, administrador i gerent. Cal actuar no de manera individual sinó en sentit de comunitat i treballant en equip; així el professor ha de ser clau en possibilitar el treball d'aquesta manera.
- Paper de conductor de la comunitat i la ciutadania. Els professors són un referent dins de la comunitat que ha d'actuar com a conductor i conseller en totes les activitats, escolar i extraescolars, comunicant-se amb els pares per aconsellar activitats de millora i progrés del benestar personal dels alumnes, establint vincles entre la comunitat i l'escola.
- Acadèmic, investigador i en formació permanent. Tot i que és un rol més introspectiu, el professor ha d'investigar sobre la pròpia acció docent, formar-se permanentment i participar en estudis per a la millora de la professió i la societat.
- Especialista en l'àrea d'aprenentatge. Conèixer i dominar els processos i característiques dels aprenentatges.

Tanmateix, la realitat d'aquell país fa que apareguin quatre grans temes urgents, reflex de la complexitat sociocultural a la que, que com a mestres i administració, han de fer front.

En primer lloc la igualtat entre gèneres. Tot i que com a mestres es potencia i valora per igual el gener masculí i femení, està culturalment molt estès que els homes són superiors a les dones i cal que els mestres promoguin la igualtat entre ambdós gèneres.

El segon és la manca d'implicació d'alguns professors en la participació comunitària, bé sigui pel fet que les escoles pertanyen a poblacions molt disseminades i de difícil intercomunicació, o pel fet que això sigui percebut com una feina voluntària per part del professorat que decideix no participar-hi.

La tercera és el pensament creatiu i crític del professorat que posa en pràctica situacions i estratègies d'aprenentatge i de relació amb la comunitat que s'escapen de les normes establertes, perquè sovint prioritzen els resultats acadèmics per damunt de l'educació i la formació dels alumnes, com ara en els exàmens "finals" on es comparen amb els dels altres i permeten establir rànquings.

I finalment el quart problema és que el control sobre el professorat està infravalorat i menystingut per les polítiques. Tot i que el professor s'hauria de cenyir a les normes professionals i ètiques, la manca de control en el país sobre el que fan o deixen de fer els mestres esdevé un problema molt important.

Malgrat que des de les polítiques educatives es defineixen rols i funcions, i s'analitzen els problemes a partir de les situacions reals, les conclusions a les que s'arriben no difereixen gaire de les d'altres estudis (Telli et al., 2008 i Maulana et al., 2011) on les característiques socials i culturals determinen la concepció i funcions del professor, i consegüentment, la percepció del professor des de les polítiques educatives i de la realitat sobre el terreny.

Així, a partir d'aquestes anàlisis podem veure que les competències professionals no són estables ni immutables, sinó que són variables i evolucionen amb el temps, adequant-se a una realitat canviant, la qual cosa fa que evolucionin, desapareguin i siguin substituïdes per altres (Delignières, 2010; Zabalza, 2003). Aquesta mateixa idea presenta Prades (2006), quan parla que

les competències varien en funció de la pròpia evolució del treball en relació al seu temps, i també l'informe Tuning en referir-se a què el desenvolupament de les competències i de les titulacions depèn de les tradicions i sistemes educatius de cada país d'Europa. (González i Wagenaar, 2003, p. 102-107).

2.3.2. Des de la perspectiva del rendiment i de l'efectivitat

L'efectivitat del professorat en l'ensenyança pot ajudar a entendre com podria ser aquest en paràmetres de rendiment educatiu. Aquesta efectivitat, però, pot venir condicionada per múltiples factors tots ells interrelacionats (Kyriakides i Tsangaridou, 2008; McKenzie i Lounsbery, 2013; Marsh, 2007; Nurmi, 2012; Opdenakker i Van Damme, 2006; Marques et al., 2010; Wayne i Youngs, 2003) i es pot analitzar des de diferents punts de vista.

A l'hora d'investigar sobre l'efectivitat del professorat, i en especial quan es pretén analitzar-la i mesurar-la, Marsh (2007) recomana als investigadors que construeixin instruments des d'un punt de vista multidimensional, ja que no són suficients els criteris simples d'efectivitat. Així, diu que cal analitzar i interpretar críticament la validesa i la fiabilitat en relació a múltiples contextos i amb diferents criteris d'efectivitat docent. Les diverses situacions que es poden produir en els aprenentatges i l'efectivitat del professor variaran en funció de l'entorn i de les situacions d'aprenentatge. Així mateix, exposa que la validesa i la fiabilitat de les proves i de les anàlisis realitzades també poden tenir variacions que cal analitzar individualment, de manera que no es pot generalitzar.

Brownell et al. (2005), després d'analitzar diferents programes formatius de professorat i comparant l'efectivitat del professorat d'educació especial amb el professorat generalista, identifiquen tres elements que caracteritzarien necessitats en les que cal posar especial cura des del punt de vista de la formació, tant dels uns com dels altres:

- a/ la capacitat d'ensenyar a alumnes amb capacitats diferents.
- b/ La capacitat de donar instruccions en contextos i situacions diferents.
- c/ La capacitat d'agafar diferents rols per ser capaços d'interactuar amb els alumnes, administració i pares.

Aquests trets característics del professorat efectiu són possibles si els programes formatius que han seguit aquests professors es basen en les set característiques fonamentals següents:

1. Tenir una visió general i coherent del programa, de manera que s'utilitzin llenguatges comuns.
2. Fer la barreja conscient de coneixements teòrics i pràctics, i de teories pedagògiques, i la possibilitat d'aplicar-les en diferents situacions.
3. Realitzar pràctiques didàctiques curosament preparades, desenvolupades i supervisades.
4. Establir i comprovar els estàndards de qualitat docent dels programes.
5. Utilitzar pedagogies actives.
6. Adaptar-se a les necessitats específiques dels diversos estudiants.
7. Veure i entendre la col·laboració com a vehicle per construir la comunitat professional.

La visió que presenten McMahon i MacPhail (2007) a partir de les necessitats formatives que manifesten el professorat novell o principiant després d'enfrontar-se a l'acció docent, no difereix en excés de les necessitats anteriors, ja que fan palès que la formació rebuda ha estat insuficient per adaptar-se als alumnes i a l'entorn, i ser efectius. Conclouen que les teories que han rebut a les facultats no són suficients per actuar de manera efectiva, i que troben a faltar la necessitat de conèixer com passar de la teoria a la pràctica real, fent clarament al·lusió a l'adaptació i mancances dels programes de formació.

Wayne i Youngs (2003) analitzen dades de la literatura existent que faci referència a:

- a/ Als Estats Units d'Amèrica.
- b/ A dades de característiques de professors a partir de tests d'alumnes.
- c/ A que acotin aspectes socioeconòmics, sobre les característiques dels professors i els guanys de rendiment dels estudiants.

Confirmen que "els estudiants aprenen més amb professors amb certes característiques" (p. 107). Apunten que aquestes característiques poden ser la formació específica del professor en una matèria i l'especialització posterior. És interessant la proposta que fan en relació a la política de contractació de professors on recomanen que no es faci cas només als índex d'efectivitat i rendiment dels professors ja que hi ha altres variables importants com ara la discreció o la motivació que no queden contemplades en els índexs que s'utilitzen.

Nurmi (2012) parla de l'efectivitat del professor a través de la relació que es pot establir entre aquest i l'alumne, i afegeix que les característiques dels estudiants juguen un paper important en el tipus de relació que construeixen els professors amb els alumnes. En aquest sentit apunta que en els nens que tenen problemes comportamentals interns o externs, els professors recullen i informen de més conflictes, i s'estableix menys dependència i un apropament pobre en la relació professor-alumne. Inversament, els professors recullen menys conflictes i hi ha un major apropament quan els alumnes mostren alts nivells de motivació i rendiment acadèmic. El mateix autor apunta també la necessitat d'investigar amb més profunditat entre les característiques dels alumnes i la relació professor-alumne, i també sobre l'impacte que això pot produir sobre l'alumne i el tipus d'instruccions del professor, fets que també condicionen l'efectivitat dels professors.

En un context diferent, el de la salut pública, McKenzie i Lounsbury (2013) també parlen de l'efectivitat del professor, en especial en el cas de l'educació física en relació als hàbits posteriors que els professors han aconseguit instaurar en els seus alumnes. Parteixen del constructe que ja ha quedat ben demostrat que el paper de l'escola i l'educació física és important per a la millora de la salut, però que la pervivència dels programes d'educació física dependrà de l'efectivitat d'aquest professor.

El HOPE (*Health-Optimizing Physical Education*)¹ inclou programes i instruccions concretes per als professors per tal de millorar la seva efectivitat com ara:

- a/ Dominar al màxim les possibilitats de fer gaudir d'activitats físiques durant la classe.
- b/ Generalitzar l'ensenyança d'habilitats de moviment i comportament.
- c/ Encoratjar a fer activitat física i de salut en el present i en el futur.

Els mateixos autors apunten el fet que l'efectivitat del professor d'educació física no només s'ha de mirar a partir del desenvolupament de les classes i els aprenentatges dels seus alumnes, sinó també en relació als criteris de salut, i que aquesta eficàcia en criteris de salut pública s'ha de veure i analitzar també a llarg termini. En aquest sentit afirmen que fins ara s'ha prestat molta poca atenció a aquest fet en la recerca.

¹ Extret de Metzler, M. W., McKenzie, T. L., van der Mars, H., Barrett-Williams, S. L., Ellis, R. (2013). Health Optimizing Physical Education (HOPE): A new curriculum for school programs—Part 1: Establishing the need and describing the model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(4), 41-47.

Afirmen també que l'efectivitat del professor d'educació física depèn en gran part del currículum (continguts), com es du a terme (context) i dels comportaments del professor, elements tots ells en els que té responsabilitat, però d'altres com ara la durada de les sessions, les hores a la setmana que es dediquen a l'educació física, la intensitat com es realitzen les activitats, o les pròpies activitats que també afecten a l'efectivitat del professor en criteris de salut pública i que són molt difícils de valorar i comparar.

En un estudi de Kyriakides i Tsangaridou (2008) on s'analitza l'efectivitat dels professors amb un mostra de 23 escoles i 1142 alumnes a Xipre, es compara l'Educació Física amb altres camps d'aprenentatge com ara les matemàtiques i la llengua, i conclouen que es pot associar el rendiment de l'Educació Física amb el valor psicomotriu. D'aquesta manera, els principals factors de rendiment són: el temps dedicat, les oportunitats d'aprendre i les qualitats de les instruccions.

Afirmen també que "l'efectivitat d'un mateix professor no és la mateixa en diferents grups" (Kyriakides i Tsangaridou, 2008, p. 828), i en la recerca troben que no hi ha cap professor que obtingui millors índexs d'efectivitat en diferents grups i mesuraments, de manera que no poden establir el millor. Per establir els índexs d'efectivitat dels professors i de les escoles proposen aplicar testos estandarditzats en diferents països, però veuen com a limitació, i per tant possibles aspectes que poden afectar el rendiment de l'estudiant i l'efectivitat del professors, el funcionament del grup classe, de l'escola, del context, i de les interaccions que es produeixen. Així, acaben coincidint amb Marsh (2007) que recomana als investigadors que construeixin instruments des d'un punt de vista multidimensional.

De tota manera, altres autors també afirmen que els resultats aconseguits en un país no tenen per què ser vàlids en un altre per raó de context (Marsh, 2007; McKenzie i Lounsbery, 2013; McMahon i MacPhail, 2007) i que els tests i qüestionaris administrats en les recerques tampoc tenen per què ser vàlids (Marsh, 2007) i que s'haurien d'adaptar.

També s'analitza l'efectivitat del professor d'Educació Física i esports des del punt de vista didàctic. Marques et al. (2010) indiquen la tendència cada vegada més gran de l'ensenyant/entrenador a decidir estratègies menys directives per tal d'aconseguir fer tasques que donin espai i autonomia al practicant, i complementant la funció del professor amb feedbacks pedagògics.

Apunten que la multiplicitat de variables coexistents en el procés d'ensenyament-aprenentatge, i del seu entrellaçat, és el que veritablement produeix efectes sobre l'aprenentatge, i conclouen que "s'ha notat una evolució el paradigma, en el qual es reflecteix una transició de la utilització de recursos d'estratègies d'instruccions directives centrades en el professor/entrenador cap a estratègies cada cop menys directives en les quals el comportament proactiu dels practicants constitueix l'estructuració de la pràctica esportiva " (p. 156).

Tenen unes opinions semblants Opdenakker i Van Damme (2006) que analitzen l'efectivitat del professor des d'un punt de vista multidimensional, algun dels quals són aspectes didàctics. Els diferents paràmetres es van comparar en relació a l'efectivitat i rendiment dels alumnes i de l'aula en matemàtiques. Es va trobar que els efectes positius sobre el funcionament de l'aula, i en especial sobre l'esforç dels alumnes per aprendre matemàtiques depèn en gran mesura del mestre i les seves característiques i de la seva acció docent.

Pel que fa a l'estil d'ensenyança, un ensenyament centrat en l'alumne té efectes positius quant a la qualitat de la relació entre el mestre i l'alumne, la relació amb la classe i la integració, ja que facilita la participació dels estudiants i millora la confiança d'aquests i els resultats. Indiquen també que les habilitats per a una bona gestió de la classe també facilita la bona relació mestre-alumne/classe i té un petit efecte positiu sobre el rendiment acadèmic. En aquest sentit Telli et al. (2007) també són de la mateixa opinió i obtenen els mateixos resultats.

La relació entre la satisfacció en el treball dels professors i el rendiment és també significativa, ja que troben que a més satisfacció en la feina millor relació amb els alumnes i en el rendiment. Apunten la possibilitat que els professors més satisfets inverteixen més hores en la feina i major interès. Quant al gènere del professorat, no hi troben diferències.

Conclouen que la figura del mestre és el més important en l'efectivitat de la classe, en especial les habilitats per gestionar l'aula i els estils d'ensenyança basats en l'alumne.

2.3.3. Des de la perspectiva de la relació amb els alumnes

“Una bona relació entre el professor i l’alumne a classe és un prerrequisit atractiu en activitats d’aprenentatge” (Telli et al., 2007, p. 32). I establir el tipus de relació que hi ha és un fet imprescindible per poder determinar què es valora d’un professor i com arriba als seus alumnes (Opdenakker i Van Damme, 2006).

Wubbels i Brekelmans (2005) analitzen el professor i les seves característiques a partir del que anomenen MITB (*Model for Interpersonal Teaches Behavior*) i, en especial, el comportament i la relació que estableix el professor amb els seus alumnes durant l’acció docent. Aquest model es basa en establir i analitzar les diferents tipologies dels professors a partir de dues dimensions d’anàlisi: la *Influència* (grau de control del professor sobre el procés de comunicació), i la *Proximitat* (grau de cooperació i oposició entre el professor i l’estudiant).

Figura 10. Dimensions d’anàlisi del comportament del professor.

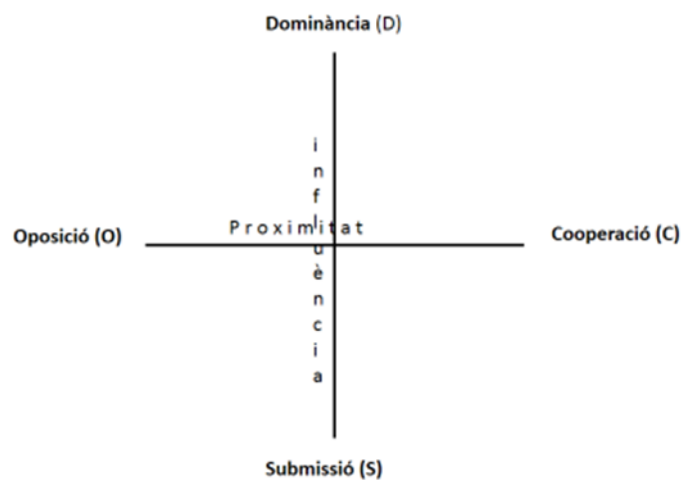


Figura 10 . Dimensions d’anàlisi del comportament del professor. Adaptat de Wubbels i Brekelmans (2005) .

A partir d’aquestes dues dimensions, els autors defineixen vuit tipologies de possibles professors en base a dividir cadascun dels quatre quadrants en dues parts i atorgar-los unes característiques i tipologia de relacions entre el professor i l’alumne.

Figura 11. Model de Comportament Interpersonal del Professor (MITB).

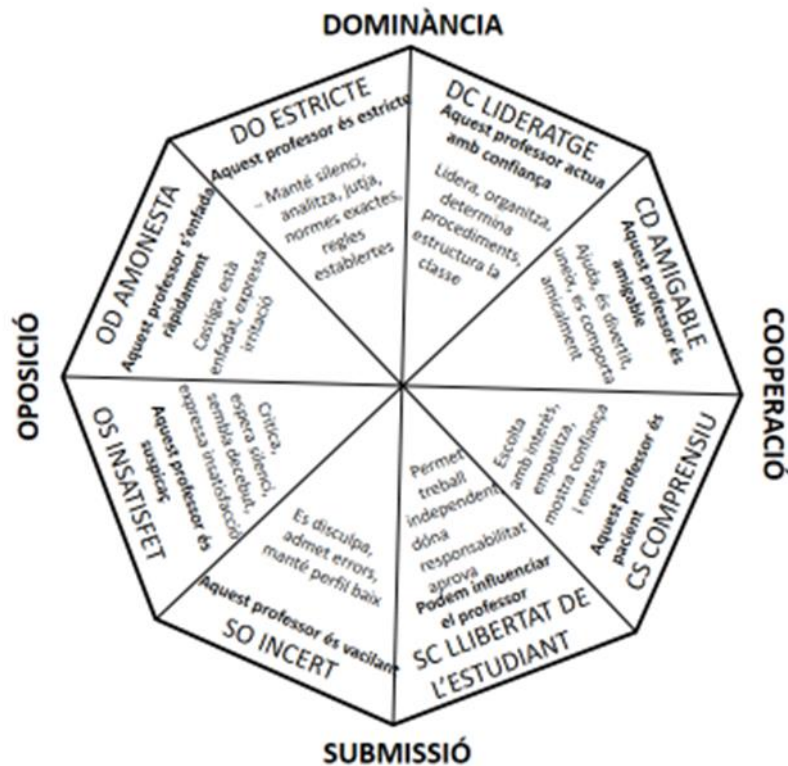


Figura 11. Model de Comportament Interpersonal del Professor (MITB) amb les vuit tipologies de professor. Extret i adaptat de Wubbels i Brekelmans 2005, p. 9.

A partir d'aquestes tipologies o descripció de relacions es realitza un qüestionari (QTI *Questionnaire on Teaches Interaction*) per determinar el grau de cadascuna d'elles. Aquest qüestionari va ser realitzat pels mateixos autors l'any 1985 i s'ha adaptat per als Estats Units i per a Holanda (Wubbels i Brekelmans, 2005, p. 10)

Les categories del professorat i les preguntes que es realitzen en el qüestionari queden reflectides a la Taula 1.

L'aplicació d'aquest qüestionari dona com a resultat la descripció de vuit patrons diferents de relacions entre el professor i l'alumne a partir del perfil del professor. Aquests patrons es corresponen i es poden trobar tant en les classes d'Holanda com dels Estats Units (Wubbels i Brekelmans, 2005, p. 12).

Taula 1.

Categories del professorat segons el QTI i les diferències entre Holanda i Estats Units.

		Ítems dels qüestionari	
		Holanda	Estats Units
DC	Líder	10	7
CD	Amigable	10	8
CS	Comprensiu	10	8
SC	Llibertat a l'estudiant	9	8
SO	Incert	9	7
OS	Insatisfet	11	9
OD	Amonestador	9	8
DO	Estricta	9	9

Nota: Adaptat de Wubbels i Brekelmans, 2005 p. 10 .

Taula 2.

Els vuit tipus de patrons de relacions interpersonals.

1. Directiva
2. Autoritària
3. Tolerant i autoritària
4. Tolerant
5. Incerta i tolerant
6. Incerta i agressiva
7. Repressiva
8. Rutinària i avorrida

Nota: Extret i adaptat de Wubbels i Brekelmans, 2005; Telli et al., 2008; Maulana et al. (2011).

A partir d'aquests patrons de relacions interpersonals entre professor i alumne, Telli et al., (2007) estudien els comportaments interpersonals dels professors i les seves activitats en estudiants d'ensenyament secundari a l'assignatura de ciències a Turquia. Es va passar el qüestionari (QTI) adaptat al turc des de la versió holandesa a 2342 alumnes de centres públics i a 40 professors de ciències (física, química i biologia) amb una experiència d'entre 5 i 25 anys.

Posteriorment s'administra el TOSRA (*Test of Science Related Attitudes*) de 70 preguntes en relació a les ciències i la seva percepció.

Quant a la relació entre el professor i l'alumne, es troben resultats en els vuit perfils de relació segons l'opinió dels alumnes en percentatges diferents, i es troben correlacions amb estudis similars fets a Holanda i a Turquia.

Taula 3.

Percentatge de professors per cada patró de comportament segons l'opinió dels alumnes.

1. Directiva	20%
2. Autoritària	36%
3. Tolerant i autoritària	53%
4. Tolerant	3%
5. Incerta i tolerant	1%
6. Incerta i agressiva	--
7. Repressiva	4%
8. Rutinària i avorrida	3%

Nota: Adaptat de Telli et al. (2007).

Un estudi que parteix dels mateixos principis, però que aporta una visió una mica diferent de la situació, és el que van fer Maulana, Opdenakker, Den Brok i Bosker, R. (2011) que partint dels mateixos constructes (MITB) i els mateixos qüestionaris (QTI) adaptats a Indonèsia, fan la intervenció a 1900 alumnes i a 55 professors de matemàtiques i de llengua estrangera. En aquest cas els alumnes n'eren dels mateixos professors entrevistats, de manera que els va permetre comparar els resultats obtinguts dels patrons de relacions interpersonals a partir dels dos punts de vista.

Els resultats obtinguts mostren que la percepció que tenen els professors de la relació que s'estableix entre ells i els alumnes a classe és diferent i, en concret, la percepció d'influència i de proximitat són més baixes en els alumnes que en els professors. Aquests resultats coincideixen amb altres, com ara Gotzens, Castelló, Genovard i Badia (2003) o Gutiérrez, Ruiz-Pérez i López (2011) que diuen que els resultats que han aconseguit en la seva recerca posen de manifest que hi ha una desavinença persistent entre el que els professors i els alumnes viuen a l'aula, ja que tots dos no viuen els esdeveniments que succeeixen d'igual manera.

Taula 4.

Resultat en percentatge entre la percepció dels alumnes i dels professors del comportament i relació existent a classe.

	Alumnes	Professors
Directiva	29,8%	17,9%
Autoritària	24%	35,7%
Tolerant/ Autoritària	15,7%	39,3%
Tolerant	2,3%	--
Incerta/tolerant	1,6%	--
Incerta/agressiva	2,6%	--
Repressiva	10,7%	--
Rutinària i avorrida	12,6%	7,1%

Nota: Extret i adaptat de Maulana et al. (2011).

Resultats molt semblants són els aconseguits per Den Brok et al. (2004) en comparar professors de física i d'anglès en un context d'un país com Holanda després d'analitzar 826 estudiants de física amb 43 professors de les seves classes i 941 alumnes i 32 professors d'anglès de les seves classes.

S'apunta, però, que els resultats que s'obtenen d'analitzar les relacions que s'estableixen entre els professors i els alumnes poden venir condicionats per diverses circumstàncies com ara el país, les característiques particulars de cada professor, l'edat i el nivell acadèmic dels alumnes, la tipologia de l'escola o la formació del professorat. De manera semblant s'expressa Bain (2005) quan diu que l'èxit dels professors pot variar en funció de si les classes son grans o petites, de si són grups d'avançats o de principiants. Si un mateix professor no és exitós en tots els casos podria explicar-se perquè hi ha algunes coses que no funcionen.

Establir les característiques del professor ideal s'ha intentat de diverses maneres i des de diferents punts de vista. Telli et al. (2008) van descriure les característiques del professor ideal turc a partir d'una òptica interpersonal. Inicialment van demanar a 276 alumnes i 21 professors que contestessin un qüestionari de pregunta oberta de com hauria de ser el professor ideal, i a partir de l'agrupació i categorització de les respostes es va fer una entrevista a 17 estudiants i 5 professors per analitzar-les i establir els resultats. Els resultats de les entrevistes estan en consonància amb els trobats en altres estudis realitzats a Holanda, Estats Units i Austràlia, i conclouen que el professor ideal seria una persona que:

- Guiés els estudiants
- Motivés i encoratgés els estudiants
- Donés confiança
- Tingués tendència a construir relacions positives
- S'hagués guanyat el respecte dels estudiants

2.3.4. Des de la perspectiva universitària

El procés d'ensenyament-aprenentatge es pot abordar des de diferents punts de vista, el del professor, el de l'alumne, el de la institució.... D'igual manera, determinar les característiques del professor universitari ideal es pot fer des de les diferents òptiques. Tal com diu Hamer (2015) "els resultats, per raons evidents, seran diferents si s'interroga els docents o els propis estudiants" (p. 228). En aquest cas ens centrarem en l'opinió dels alumnes.

Definir què és el bon professor és complicat ja que hi ha moltes variables implicades (Hamer, 2015) , o com apunten San Martín, Santamaría, Hoyuelos i Ibáñez (2014) la complexitat dels factors implicats en l'ensenyança dificulta el disseny del professor ideal; però l'opinió subjectiva i el pensament de l'alumne sobre què espera del bon professor, exposant idees sobre qualitats, habilitats, actituds i metodologies pot ser interessant com a punt de reflexió per al mateix professorat.

En aquest sentit, fer participar els alumnes en processos d'avaluació pot fer replantejar posicionaments inicials per millorar el procés d'aprenentatge dels propis alumnes (Fraile i Cornejo, 2013). Així, les avaluacions formatives i les informacions que aportin els estudiants poden fer repensar als professors estratègies i elements que motivin als alumnes.

Hamer (2015, p. 229-230) exposa que l'alumnat universitari, sigui quin sigui el país d'origen, demana al professor unes explicacions clares, que domini la matèria, que sigui respectuós i que mostri interès per mirar, des d'un punt de vista pràctic, d'aconseguir el major percentatge d'èxit en la seva tasca.

Gargallo, Sánchez, Ros i Ferreras (2010) pretenen trobar quin és el model del professor ideal a partir de l'ensenyança que utilitza a través d'un qüestionari d'opinió d'alumnes i professors, i també quines són les característiques del professor ideal a partir de l'opinió dels alumnes.

Exposen que hi ha dos grans models, el model de transmissió dels coneixements, centrat en l'ensenyança, i el model de facilitació de l'aprenentatge o centrat en l'aprenentatge. Aquests dos models també s'anomenen model centrat en el professor o model centrat en l'alumne, respectivament.

En base a la seva recerca defineixen quatre tipus de professorat:

El tipus 1 entén el procés d'ensenyança com una construcció conjunta en la que el professor ajuda i guia. S'utilitzen metodologies molt variades i es promou de manera activa la participació de l'alumnat. S'entén l'avaluació com una possibilitat de millora i és formativa i contínua. S'utilitzen les noves tecnologies per participar cooperativament i es tenen habilitats docents de planificació, bona presentació dels continguts i queden clars els objectius i els criteris d'avaluació.

El tipus 2 també se centra en el procés d'ensenyança, però utilitza amb freqüència l'explicació amb metodologies participatives i constructives. Utilitza l'examen com a element d'avaluació però també utilitza altres mètodes. Disposa d'habilitats docents com planificar, formulació d'objectius, presentació de continguts, i l'avaluació està d'acord amb els objectius.

El tipus 3 també és constructivista com els models anteriors però en menor mesura. Utilitza l'examen com a instrument d'avaluació tot i que a vegades utilitza alguna altra forma; pot utilitzar les TIC però no per a la participació dels alumnes, i disposa de menys habilitats docents que els casos anteriors per gestionar les dinàmiques de l'aula.

El tipus 4 entén que els coneixements estan a les disciplines i que els professors ensenyen els alumnes utilitzant bàsicament l'explicació magistral. L'avaluació s'entén com la valoració dels alumnes en funció dels resultats i es realitza amb exàmens on es busca la reproducció dels coneixements. No utilitzen les TIC com a mitjà de participació dels alumnes.

A partir del qüestionari que responen els alumnes determinen que el professorat que més valoren els alumnes és el que es correspon al perfil número 1, amb un caràcter més constructivista i centrat en l'aprenentatge i amb habilitats docents (Gargallo et al., 2010, p. 11). Són semblants els resultats obtinguts per Corona (2008) en estudiar dos tipus de professor, d'ensenyament primari i secundari, en funció del seu estil d'ensenyança: el professor més directiu (actitud crítica, autoritat, direcció) o d'ensenyança més indirecta (generador de confiança, fer preguntes, estimular, donar ànims, permetre i estimular a fer preguntes). Es va trobar que els alumnes aprenien més i tenien millors actituds cap a l'aprenentatge en els d'ensenyança més indirecta.

Aquestes afirmacions semblen coincidir amb les de Bain (2005) quan diu que els professors donen qualificació als alumnes no per jutjar-los sinó per poder-los ajudar a aprendre (p. 168), defugint d'aquesta manera dels professors més directius i acostant-se als professors que se centren en l'aprenentatge.

Per fer la seva recerca, Hamer (2015) aplica el qüestionari de Gargallo et al. (2010) a alumnes de primer d'universitat per preguntar com esperen que sigui el professor universitari ideal a partir de 8 ítems relacionats amb les característiques personals i didàctiques dels professors. Passa el qüestionari a 112 alumnes del grau d'Administració i Direcció d'Empreses durant els primers dies del primer curs.

Taula 5.

Ítems del qüestionari sobre les expectatives del professor universitari ideal.

Qualitats del professor	
Qualitats personals	14 indicadors
Qualitats professionals	9 indicadors
Metodologia de l'ensenyança	
Característiques de la metodologia	8 indicadors
Característiques de les explicacions	14 indicadors
Mètodes que hauria d'utilitzar	15 indicadors
Materials i recursos	9 indicadors
Metodologia d'avaluació	
Mètodes d'avaluació	12 indicadors
Característiques de l'avaluació	9 indicadors

Nota: Ítems del qüestionari i nombre d'indicadors per a cada un d'ells de Hamer 2015 i de Gargallo et al. 2010 sobre les expectatives del professor universitari ideal. Adaptat de Gargallo et al. 2010, p. 15-16

Els resultats que obté reflecteixen que el professor ideal té unes característiques fonamentals com ara que sigui competent i tingui una bona comunicació, que actuï amb simpatia i bon humor, que prepari les classes, que creï relacions entre els conceptes i utilitzi els recursos de suport necessaris, que valori l'esforç de l'alumne i la seva assistència a classe, que utilitzi un sistema d'avaluació continuada i que redueixi la lliçó magistral a allò imprescindible. De la mateixa manera, reporten que faciliti als alumnes un material d'estudi clar i senzill, models d'examen i apunts de qualitat ajustats a allò que cal aprendre (Hamer, 2015, p.239).

Aquests resultats tampoc s'allunyen del obtinguts per San Martín et al. (2014) quan busquen conèixer les preferències dels alumnes de primer curs de grau, que tenen sobre el professor universitari ideal entès com el professor que els agradaria que els impartís docència a la universitat.

A partir d'una enquesta construïda per a la recerca es pregunta els alumnes sobre les característiques personals i professionals del professor, els sistemes d'avaluació i tutories, així com les eines que utilitza i sobre les TIC.

Els resultats obtinguts mostren que el professor universitari ideal ha de ser proper, clar en les explicacions, que avaluï a través d'exàmens parcials, que orienti els alumnes en la presa de decisions, que orienti sobre el futur professional a través de les tutories i que utilitzi les TIC a les seves classes.

Casero, A. (2010) fa una doble intervenció amb els alumnes per determinar quin és el bon professor universitari, primer amb un qüestionari de dues preguntes obertes i després a través de grups de discussió entre alumnes. Després d'analitzar els resultats obtinguts amb les dues metodologies no troba diferències entre els dos mètodes qualitatius per definir les característiques del bon professor.

Exposa que "els aspectes més valorats són els que fan referència a l'exposició clara i ordenada, on es noti el domini de la matèria responnent amb autoritat a qualsevol pregunta de l'alumnat, preferiblement amb una dinàmica participativa, motivadora de l'atenció i de l'aprenentatge, i tot això amb entusiasme, sense arrogància, mostrant i demostrant interès per l'aprenentatge dels alumnes des del respecte i la consideració, i mostrant justícia i coherència a l'hora de

dissenyar els criteris d'avaluació i la revisió d'aquesta" (p. 239). De nou apareixen característiques personals, professionals, metodològiques, relacionals i avaluatives.

Martínez et al. (2006) pretenen aproximar-se a les característiques del bon professor des de la satisfacció de les demandes dels alumnes. Tot i que manifesten que és molt difícil arribar a un perfil únic ja que s'han d'analitzar múltiples i diverses variables i condicionants, creuen que els alumnes universitaris han de poder analitzar el professor en els diferents àmbits de l'actuació pedagògica i docent, de la investigadora i la personal, i expressar-ho segons el seu propi criteri de l'àmbit emocional i afectiu.

Per aconseguir les dades proposen un qüestionari de preguntes obertes sobre 6 àmbits que els alumnes van contestar lliurement. Els sis àmbits sobre els que van preguntar eren.

- Aparència física
- Caràcter/personalitat
- Relacions interpersonals
- Activitat docent
- Relació amb els alumnes
- Altres tasques o activitats

Posteriorment es van codificar les respostes a partir de la freqüència absoluta d'aparició del adjectius que van anar apareixent. En les conclusions finals s'agrupen els diferents adjectius en el com és (que inclou l'aparença física, les característiques personals i les habilitats socials), la competència professional (àmbit on es van determinar més adjectius) i un apartat d'altres.

Taula 6.

Categories i adjectius del bon professor.

Com és			Competència	Altres
Aparença física	Característiques personals	Habilitats socials	Professional	
Net	Equilibrat	Amable	Motivat	Actualitzat
Arreglat	Intel·ligent	Cordial	Format	Investigador
Saludable	Humà	Obert	Proper	Facilitador
Atractiu	Estable	Simpàtic	Ferm	Orientador
Jove	Educat	Implicat	Crític-reflexiu	
Modern	Segur	Respectuós	Coherent	
Natural	Responsable	Integrat	Just	
	Flexible		Dinàmic	
	Puntual		Motivador	
	Humil		Comunicador	
			Amè	
			Disciplinat	
			Clar	
			Eficaç	
			Exigent	
			Competent	
			Pràctic	
			Directiu	
			Participatiu	

Nota: Extret de Martínez et al. (2006), p. 194.

Un interessant treball realitzat per Bain (2005) a partir d'entrevistes a professors universitaris que els alumnes han considerat com els millors professors, entrevistes a aquests alumnes, i entrevistes als companys d'aquests professors, extreu tot un seguit de conclusions algunes de les quals es corresponen a troballes analitzades anteriorment.

Segons Bain, "la importància de l'educació que paga la pena, no prové de cap disciplina en concret, sinó d'una àmplia tradició educativa que valora les arts liberals (incloses les ciències naturals), el pensament crític, la solució de problemes, la creativitat, la curiositat, que s'interessa pels temes ètics i per l'amplitud i la profunditat del coneixement específic i de les diverses metodologies i estàndards de proves utilitzades per crear aquest coneixement." (p. 19) acostant-se d'aquesta manera a la tipologia de professorat centrat en l'aprenentatge i l'alumne descrit per Gargallo et al. (2010) com a tipologia 1 de professor i que és coincident amb altres resultats

obtinguts (Casero ,2010; Corona, 2008; Hamer, 2015; Marques et al., 2010; Martínez et al., 2006; Opdenakker i Van Damme, 2006; San Martín et al., 2014; Telli et al., 2007).

El mateix autor afirma que els millors professors:

- Coneixen extremadament les seves matèries, s'actualitzen, estan al cas de les innovacions i de l'evolució passada i actual de la seva disciplina, relacionant les seves matèries amb altres àmbits. Són capaços de contextualitzar, clarificar, organitzar, construint tècniques per fer entendre els principis generals de la matèria. Comprenen, entenen i es preocupen de l'aprenentatge humà.
- Preparen les sessions a partir de l'esforç intel·lectual de l'alumne. Parteixen dels objectius d'aprenentatge per als estudiants, no sobre el què ha de fer o vol el professor.
- Busquen que els objectius i continguts del curs siguin significatius i siguin aplicables tècnicament o conceptualment a la realitat. Busquen que els estudiants apliquin els coneixements en situacions reals.
- Creen entorns, problemes, situacions que estimulin la creativitat per trobar solucions, repensant críticament les idees preconcebudes i construint els aprenentatges de manera col·laborativa.
- Tenen gran confiança en els estudiants i les seves capacitats. Parlen obertament amb els estudiants de qualsevol tema o des de qualsevol punt de vista sobre els objectes d'estudi que interessin als alumnes.
- Tracten constantment de millorar el desenvolupament dels estudiants, col·laborant i compartint amb els col·legues. Estan fortament compromesos amb la comunitat educativa.
- Aprofiten els exàmens per comprovar com han ajudat als estudiants per re ensenyar la matèria si cal. Aprofiten l'autoavaluació, la reflexió i la predisposició al canvi per millorar les seves aptituds.

Veiem de nou els diferents àmbits d'anàlisi i actuació dels millors professors, el dels coneixements, el metodològic o pedagògic-didàctic, el de l'adaptació a l'entorn i les característiques i necessitats del moment i el de la relació col·laborativa amb els agents implicats amb la feina i alumnes. Tots aquests elements es tenen presents pensant sempre primer amb l'alumne perquè aquest pugui aprendre en les millors condicions possibles. En aquest sentit Bain (2005, p. 185) diu "ensenyar és crear aquelles condicions en les que la major part dels nostres estudiants duran a terme el seu potencial per aprendre".

En aquesta línia, afirma que el coneixement no ve mitjançant la memorització de fets aïllats, sinó per la capacitat de raonar, és a dir, la capacitat d'extreure conclusions (p. 125). Així, les bones explicacions les fa gent que s'adona que els aprenents han de construir el coneixement més que no simplement absorbir-lo (p. 136).

Afirma que quan es donen aquestes condicions els aprenentatges són profunds i duradors, i són explicats pels alumnes amb comentaris com ara: van transformar la meua vida; van canviar-ho tot plegat; o van entrar en el meu cap. I és que diu que no n'hi ha prou amb aprendre la matèria, cal introduir-s'hi o treure'n l'entrellat (Bain, 2005).

Segons Bain (2005), aquests tipus d'aprenentatges profunds fan que els estudiants:

- Desenvolupin múltiples perspectives.
- Desenvolupin la capacitat de pensar sobre el seu propi pensament.
- Compranguin les idees per ells mateixos.
- Tractin de raonar amb conceptes i informació que troben.
- Facin servir àmpliament la matèria i la relacionin amb l'experiència i els aprenentatges previs.

D'aquesta manera afirma que "els grans professors no són simplement grans oradors o moderadors de debats; són fonamentalment un tipus especial d'erudits i pensadors, destacades vides intel·lectuals que se centren en l'aprenentatge, tant del seu com el dels seus estudiants. La seva atenció als detalls de l'actuació sorgeix del seu interès pels aprenents, i se centra en la natura i en els processos d'aprenentatge més que no pas en l'actuació docent". (p. 144) justificant d'aquesta manera les característiques i funcionament del que diu que és el professor ideal.

Des del punt de vista metodològic també fa afirmacions interessants. Afegeix que són necessàries dues capacitats per poder dur a terme l'ofici docent, que són la capacitat per parlar bé (entesa com la millor manera d'explicar les coses), i la capacitat de fer parlar als estudiants.

Així, defineix uns principis que haurien de tenir els bons professors en fer les classes:

1. Crear un entorn per a l'aprenentatge crític natural.
 - a. Crear una pregunta o problema intrigant.

- b. Donar orientacions per comprendre la pregunta.
 - c. Encoratjar a cooperar, aplicar, avaluar, analitzar i sintetitzar, però mai només a escoltar i recordar.
 - d. Establir un entorn que ajudi els estudiants a respondre la pregunta.
 - e. L'entorn d'aprenentatge crític natural deixa els estudiants amb una pregunta. Què en penses finalment? Quines conclusions en treus?, quines són les conclusions d'avui?
2. Captar la seva atenció i mantenir-la.
 3. Començar amb els estudiants més que no amb la matèria.
 4. Buscar compromisos. Que els estudiants facin allò que es comprometen fer en el curs.
 5. Ajudar els estudiants a aprendre fora de la classe.
 6. Fer que els estudiants es dediquin al pensament de la disciplina.
 7. Crear experiències d'aprenentatge diverses (diferents estils i estratègies per ensenyar).

Bain (2005, p. 19) considera que aquesta metodologia és millor, en especial el fet de crear aquesta dinàmica a la classe ja que “la gent tendeix a aprendre de manera més efectiva quan intenten resoldre problemes que troben intrigants, bonics o importants”. Per aconseguir-ho, el professor ha d'actuar de manera volguda i conscient, fent implicar els alumnes ja que “per buscar el compromís dels estudiants [...] apareix en detalls de petits hàbits: el contacte visual que fan, l'entusiasme de la seva veu, la disponibilitat per apel·lar als estudiants” (p. 124).

També planteja Bain (2005) l'avaluació coincidint amb els mateixos criteris trobats per Martínez et al., (2006); Corona (2008); Casero (2010); San Martín et al. (2014) i Hamer (2015), d'una manera centrada en l'aprenentatge de l'alumne i no en la valoració d'aquest, així apunta “els professors donen qualificació als alumnes no per jutjar-los sinó per poder-los ajudar a aprendre” (p. 168), i afegeix “faig servir cada examen per dir-me en quina mesura he ajudat els meus estudiants a aprendre. Si hi veig un patró de malentès, hauré de fer alguna cosa per re ensenyar la matèria” (p 163).

I en relació a l'avaluació, no només referida als estudiants sinó a ell mateix i la seva pròpia acció docent, afirma que “els professors excel·lents desenvolupen les seves aptituds mitjançant una constant autoavaluació, reflexió i predisposició a canviar” (p.183).

I finalment, planteja que el professor ideal ha de ser conscient que ha d'estar en formació constant i contínua "una part de ser bon professor és pensar que sempre hi ha alguna cosa nova per aprendre" (p. 186).

2.3.5. Des de la perspectiva de l'educació física

Si definir les característiques i competències del bon professor és complicat i no hi gran quantitat d'estudis que ho determinen, encara es troba menys literatura que ho faci específicament sobre el professor d'Educació Física.

Les metodologies emprades que s'han trobat són semblants (Gómez, Ruiz, García, Baena i Granero, 2007; Macarro, Romero i Torres, 2008; Moreno i Cervelló, 2003; Pieron, Ruiz i García, 2008a; Ponce de León, Valdemoro i Sanz, 2010) però en general es basen en el testimoniatge tant d'alumnes com de professors a través de qüestionaris i entrevistes, realitzats en diferents formes i en més o menys profunditat i especificitat. Així, el mètode es basa en el paradigma que parteix de l'explicació de la realitat a partir de la percepció dels propis implicats. És freqüent que en els diferents estudis analitzats la descripció del professor es troba com a part d'una recerca que sovint el que fa és analitzar l'àrea d'Educació Física, sense ser-ne l'anàlisi un objectiu específic.

En aquest sentit, Gutiérrez et al. (2011), un cop analitzats els estudis que s'han fet sobre l'Educació Física, informen el clima motivacional, les orientacions de la matèria i altres variables en l'aprenentatge de l'Educació Física així com la seva repercussió, que és sobre els que s'han centrat la majoria dels estudis.

El paper que exerceix el professor d'educació física sobre els alumnes es pot veure en el treball realitzat per Ponce de León et al. (2010) quan analitzen si el col·lectiu de professors d'Educació Física influeix, i com, en l'abandonament de la pràctica esportiva dels joves. Es va dur a terme un qüestionari, el MACOFYD de 39 ítems, ja validat anteriorment pels mateixos autors a 1978 subjectes dels quatre cursos d'ensenyament secundari obligatori. Posteriorment es van realitzar 4 grups de discussió per corroborar les dades entre professors d'Educació Física, pares, alumnes i professors d'altre matèries amb un total de 41 participants.

Els resultats obtinguts indiquen que la situació de pràctica esportiva en la que es troben els alumnes no s'associa a la importància que donen els professors a les activitats físico-esportives ni a l'interès d'aquests perquè en practiquin en el temps de lleure. En canvi, sí que es troba que la diversió a les classes d'Educació Física serveix per iniciar-se a les activitats físiques i esportives en el lleure. També afirmen que els que opinen que no són divertides tenen el doble de possibilitats d'abandonar les pràctiques esportives de lleure. Així mateix, els pares també pensen que són els professors d'Educació Física els que exerceixen una influència positiva sobre els alumnes que els porten a fer una activitat físico-esportiva en el temps lliure.

Aquestes dades s'acosten a les que obtenen Pieron et al. (2008a) quan apunten que els alumnes que tenen un estil de vida inactiu no és a causa del professor a les classes d'Educació Física, i que la percepció d'utilitat d'aquestes classes va disminuint amb l'edat i amb els que no fan pràctica esportiva. Amb tot, plantegen que cal qüestionar-se el funcionament de les classes d'Educació Física, inclosa l'actuació del professor i la tipologia, formació i competències que ha de tenir per mirar d'aconseguir estils de vida actius entre la població.

S'acosten a resultats molt semblants el que descriuen Macarro et al. (2008) en una recerca qualitativa i quantitativa amb 857 alumnes de batxillerat de la província de Granada preguntant per l'abandonament de la pràctica esportiva. En la part quantitativa del qüestionari les respostes que feien referència al professor-entrenador no eren significatives, però en els grups de discussió posteriors van trobar que la influència del professor i/o entrenador va ser remarcable i demanen obrir noves vies de recerca per determinar-ne el grau i la influència en aquest fet.

Un estudi on es demana l'opinió dels estudiants universitaris i d'ensenyança post-obligatòria sobre les classes d'educació física (Gómez et al., 2007) posa de manifest que a mesura que van passant els anys, l'opinió dels alumnes respecte l'assignatura cursada a la secundària va variant negativament i va sent cada vegada menys fiable.

El qüestionari que responen a través d'una escala Likert de 4 valors mostra que el que més valoren aquests alumnes és que les classes d'Educació Física eren divertides i seguidament l'aprofitament temporal de les classes. Els autors pensen que això pot ser causa de la bona organització general de la classe, l'organització dels materials, i de saber conduir en tot moment la classe amb metodologies encertades, de manera que es pot veure que la valoració del

professor sobre la metodologia emprada, conjuntament amb els continguts tractats és un dels elements que més valoren els alumnes.

Partint també de l'opinió dels alumnes, Moreno i Cervelló (2003) van analitzar el pensament dels alumnes cap a l'àrea d'Educació Física a partir de la seva relació amb els continguts de la matèria i el caràcter de l'educador utilitzant un qüestionari. A partir dels resultats obtinguts afirmen que per als alumnes de 3r cicle d'educació primària, l'Educació Física és l'assignatura que més valoren i agrada, i que el professorat és democràtic, bondadós, alegre, just, agradable i comprensiu.

Resultats semblants i ampliat els podem trobar amb els mateixos autors (Moreno i Cervelló, 2004) quan passen el CASEF (Cuestionario para el Análisis de la Satisfacción en Educación Física) a 911 estudiants de 3r cicle d'educació primària. En aquest qüestionari pregunten als alumnes en relació a l'actitud del professor respecte al que pensen de l'assignatura d'Educació Física i la seva participació i gaudi.

En aquest sentit, pregunten als alumnes sobre el caràcter del professor a partir de preguntes antagòniques: bo/dolent; seriós/alegre; agradable/desagradable; just/injust; comprensiu/no comprensiu; autoritari/democràtic. En els resultats informen que fa més atractiva la classe d'Educació Física i millora la participació dels alumnes si el professor és percebut per aquests com a bo, amb caràcter agradable, just, comprensiu i alegre. Aquests resultats obtinguts són a nivell absolut, però van trobar diferències significatives entre la percepció per part dels seus alumnes dels professors homes i les professores dones, i que es poden observar en la taula 7.

Taula 7. Diferències entre els caràcters dels homes i les dones professors i professores d'educació física.

Homes	Dones
Seriosos	No serioses
Caràcter dolent	Caràcter bo
Desagradables	Agradables
Justos	Menys justes
Menys comprensius	Comprensives
Autoritaris	No autoritàries

Nota: Adaptat de Moreno i Cervelló 2004.

Així, els resultats semblen apuntar a que el caràcter lligat a la figura femenina sembla que s'ajusta més al perfil del professor ideal d'Educació Física segons els alumnes de tercer de primària.

Gutiérrez, Pilsa i Torres (2007) es plantegen trobar el perfil de l'Educació Física i dels seus professors a partir de la informació dels alumnes. Així, com a objectius tenen conèixer el que més agrada i el que menys de l'assignatura d'educació física i les qualitats que, segons els seus criteris, han de tenir els bons professors d'Educació Física.

Van preguntar a 788 alumnes, primer de manera general i oberta, trobant-se un gran nombre de respostes frívoles, i després en preguntar sobre les tres característiques més importants del professor d'Educació Física els alumnes van acotar les respostes obtenint uns resultats més ajustats a la realitat. Aquestes característiques es poden observar en la taula 8 on apareixen en funció del nombre de respostes rebudes per a cadascuna de les característiques.

Taula 8.

Característiques del professor segons els alumnes.

Característiques
1. Simpàtic, agradable
2. Atractiu
3. Competent, que sàpiga explicar, bon professor
4. Comprensiu amb els alumnes
5. Permissiu, tolerant, flexible, no autoritari
6. Jove
7. Esportista, atlètic, en bona forma física
8. Amable, bona persona, carinyós
9. Divertit, que faci la classe entretinguda
10. Creatiu, innovador, activitats variades
11. Que ajudi als alumnes amb dificultats
12. Pacient, sense mal geni, no rondinaire, tranquil
13. Comunicatiu, sociable, dialogant
14. Participatiu, que faci els exercicis que demana
15. Actiu, dinàmic, no teòric, pràctic
16. Respectuós amb els alumnes, educat
17. Imparcial, objectiu, sense favoritismes

-
18. Interessat pels alumnes, atent
 19. Amb interès pel seu treball, ganes d'ensenyar
 20. Just en la qualificació
 21. Amb sentit de l'humor, alegre, graciós
 22. Que valori l'esforç, no només el resultat
 23. Disciplinat, responsable, treballador
 24. Motivador, que doni ànims
 25. Amb caràcter, amb capacitat de control
-

Nota: Adaptat de Gutiérrez, Pilsa i Torres (2007)

També van trobar diferències significatives entre les prioritats dels nois i de les noies, no pel que fa a les característiques sinó quant a les preferències d'aquestes.

Pazo i Tejada (2012) van analitzar les competències professionals dels professors d'educació física des de la perspectiva universitària en preguntar la percepció i l'opinió de professors del grau, alumnes i recent graduats de magisteri especialitzats en Educació Física. Els principals resultats que van aconseguir mostraven diferències significatives entre les percepcions de tots tres segments, establint una escala de valoració diferent entre les competències analitzades.

Destaca el consens entre algunes competències, entre elles :

1. Comportar-se amb ètica i responsabilitat social com a ciutadà i com a professional.
2. Treballar de manera col·laborativa.
3. Comprendre els principis que contribueixen a la formació cultural, personal i social des de l'Educació Física.

Pieron, Ruiz-Juan i García (2008a, 2008b, 2009, 2010) van realitzar estudis a partir d'un qüestionari anomenat *Hábitos físico-deportivos y estilos de vida* de fiabilitat contrastada en diferents estudis previs i provat per veure si el llenguatge era entès pels alumnes mostra de l'estudi, i on es demana l'opinió dels alumnes sobre el professor, la seva experiència personal a les classes, i sobre les activitats físico-esportives realitzades a la classe en relació a l'Educació Física. En la part que fa referència al professor, les preguntes van encaminades a conèixer què fa el professor sense fer una valoració qualitativa de les accions que s'analitzen en el qüestionari.

Un altre estudi de Fraile i De Diego (2006) analitza, a partir de qüestionaris, les motivacions dels alumnes per participar en l'esport escolar comparant poblacions iguals entre diferents països de

la Unió Europea. Els ítems que utilitzen pregunten quines característiques (qualitatives) ha de tenir l'esport escolar (més competitiu, lúdic, si la competició és important o si creuen que és important per la seva formació o per la salut). Tot i que els resultats permeten comparar les mostres dels diferents països, des del punt de vista metodològic es fa una anàlisi qualitativa-quantitativa sobre el professor.

Es considera un punt interessant a tenir en compte el que han trobat Gotzens et al. (2003), on afirmen que es mostren diferències en l'opinió entre els professors i els alumnes sobre un mateix fet. Diuen que tota percepció comporta una interpretació, així, més que tractar-se d'un fenomen purament sensorial, s'ha de considerar com una activitat psicològica complexa, vinculada a un quadre de referències particular, elaborat a partir de la pròpia experiència personal i social. D'aquesta manera no només es podrien trobar diferències entre professors i alumnes sinó també entre membres d'un mateix col·lectiu.

En el mateix sentit es manifesten Gutiérrez et al. (2011) quan afirmen que les percepcions dels alumnes i professors sobre el clima de classe no sempre coincideixen, i apunten la possibilitat que els investigadors haurien d'estudiar les diferències de percepcions de l'ambient motivacional, ja que consideren que un bon clima de classe orienta els alumnes cap al progrés personal, i el fet d'elogiar l'esforç personal i el treball permet donar el millor de cadascú.

En relació a aquests fets, els seus resultats apunten, en l'estudi que van fer amb 2189 alumnes de secundària i 94 professors amb el qüestionari EPCM (*L'Echelle de Perception du Climat Motivational*), que els alumnes perceben un nivell d'execució de les tasques inferior al dels professors, i que els professors pensen que el nivell d'execució és més alt del que realment és.

Així, per millorar el clima de classe i millorar els processos d'aprenentatge, diuen que el rol del professor ha de ser:

- Proposar tasques desafiants.
- Proposar metes amb dificultats personalitzades.
- Utilitzar continguts adaptats a l'adquisició de la competència i la salut.
- Fer comentaris informatius que ajudin els alumnes.
- Promoure l'autonomia.
- Evitar crítiques dures i lloances injustificades.
- Mostrar-se accessible.

Altres documents parlen sobre les competències del professorat; així, Sebastiani (2011, p. 105-119) des d'una perspectiva més holística i sistèmica, defineix les set competències necessàries per ensenyar educació física:

1. Motivar l'alumnat.
2. Planificar i programar reflexivament.
3. Exigir i avaluar amb criteri.
4. Gestionar la classe.
5. Facilitar els aprenentatges.
6. Educar en valors.
7. Orientar els alumnes en la pràctica fora de l'escola.

Del conjunt de les competències descrites que ha de tenir un professor d'Educació Física, ens trobem una altra vegada que algunes no poden ser valorades pels alumnes, i altres que requeriran ser transformades en situacions docents concretes per tal que els alumnes que participin en la recerca puguin reconèixer i valorar quines d'elles formen part d'allò que fan els millors.

Un treball coordinat per González (2010), s'apropa als objectius de la recerca en plantejar que diversos professors experimentats (i triats per la seva eficàcia a criteri d'experts teòrics) valorin quines han estat les estratègies que els han donat resultat en diferents situacions. En aquest treball s'apropa, des de l'òptica del professor, a la valoració dels elements que donen resultat i, per tant, didàcticament efectius.

És destacable per aquest treball l'anàlisi de les situacions de relació directa amb l'ensenyant, com ara les estratègies didàctiques utilitzades o la relació amb l'alumnat, ja que algunes de les que apunten poden ser indicadors de les variables que es voldran analitzar. Per altra banda, igual que en altres treballs, es parla de situacions que no poden ser percebudes pels alumnes i per tant, que queden fora de la nostra recerca. És important l'anàlisi subjectiva que es fa de les situacions d'aprenentatge lligades a l'efectivitat de la tasca docent des del punt de vista del professor.

2.4. Complexitat i adolescència

La relació existent entre el món dels adolescents i els adults ha estat sempre plena de malentesos, incomprensions i tensions (Cardús, 2000; Marina, 2010).

Aquesta etapa per la que passen els joves, i que sovint ha estat menystinguda per part del món dels adults i de la societat, s'ha plantejat moltes vegades com un mal necessari per arribar a l'edat adulta (Oliva, 2003).

Els adolescents, però, també formen part de la societat i són capaços d'analitzar, sota el seu punt de vista els diferents elements socials que viuen, en especial aquells que els afecten directament i sobretot aquells que vivencien. El seu punt de vista és únic i probablement diferent al dels infants i al dels adults, i la informació que poden aportar sobre determinats fets que els afecten directament, pot tenir una importància cabdal per millorar determinats aspectes socials.

2.4.1. Adolescència: concepte en evolució

L'adolescència és una etapa marcada pels canvis dels joves, tant físics com comportamentals i relacionals, que generen dificultats en les relacions amb els adults i amb els diferents entorns socials. Tal com diu Oliva (2003), les raons de les dificultats de les relacions dels adolescents amb els adults tenen molt a veure amb el caràcter transicional d'aquesta etapa, amb els canvis físics, cognitius i socials que comporta i sobretot amb l'establiment dels nous rols que ha d'assumir el jove.

Però no són només aquests els elements a preveure en la relació entre el món dels adolescents i el dels adults ja que les dificultats es veuen, a més, agreujades per la realitat del món actual. El mateix autor ens exposa que "vivim en un món caracteritzat per la globalització, els moviments migratoris, els canvis socials i demogràfics, i l'ús de les noves tecnologies; i resulta força improbable que els nostres joves i adolescents no vegin afectades les seves trajectòries vitals per aquestes transformacions" (p. 374).

Aquesta mateixa manera d'entendre la situació dels adolescents respecte el món, i el paper que ha de prendre l'adult com a responsable de la formació dels ciutadans de la societat del futur immediat, queda de manifest en les paraules de Marina (2010) quan diu "els nostres fills i

alumnes necessiten estar preparats per a un món que desconeixem, però que sabem que evolucionarà acceleradament. Per a quina realitat hem d'educar? Per a la present? Per a un futur previsible? Per a un futur desitjable?" (p. 20). Veiem la preocupació en aquest cas de l'adult responsable que anticipa la problemàtica formativa dels adolescents, que al seu torn seran els adults del demà i, per tant, els que configuraran la propera realitat social. Fa referència a la necessitat de pensar en el seu procés educatiu i al ritme accelerat dels canvis que s'estan produint i es produiran, de manera que s'intueix una responsabilitat per part del món dels adults cap a aquests joves a qui s'ha de preparar per a un futur incert i desconegut.

Oliva (2003) també es qüestiona si tots aquests canvis sociodemogràfics de l'inici del segle XXI, i tot el que comporten, facilitaran el pas per l'adolescència d'aquestes persones o si, al contrari, generaran nous reptes i dificultats que faran més probable l'aparició de nous problemes.

A aquestes dificultats produïdes pels canvis fisiològics i psicològics propis del canvi de la pubertat, cal afegir-hi el fet que determinats comportaments propis de l'adolescència s'estan avançant cada vegada més a edats més joves i que les famílies no veuen amb bons ulls perquè consideren que són massa precoços; així, comportaments com ara veure alcohol, tenir parella, iniciar-se en les relacions sexuals o sortir fins tard afecten negativament les relacions familiars (Oliva, 2003) i generen barreres entre el món dels adolescents i el dels adults. Com afirma Marina (2010), la dinàmica actual és que tot vagi molt ràpid.

Per altra banda, també és cada vegada més freqüent trobar-se amb un retard en l'edat en la que els adults joves comencen a treballar i independitzar-se dels seus pares, allargant d'aquesta manera els comportaments adolescents entre adults joves i mantenint i creant noves problemàtiques en l'entorn familiar i social.

Com també apunta el mateix autor, s'afegeix a tota aquesta problemàtica la imatge negativa que donen els mitjans de comunicació lligada als adolescents (drogues, violència, manca de responsabilitat) que impliquen un prejudici negatiu dels adults envers aquest col·lectiu.

L'adolescència dels pares dels adolescents d'avui té molt poc a veure amb l'adolescència actual, i moltes de les coses que movien i motivaven als adolescents d'abans no diuen res als actuals, fet que provoca una esquerda generacional que dificulta, encara més, les relacions entre pares i fills. Si a això se li afegeix la globalització cultural, que altera i intercanvia els gustos i estils de vida tradicionals de les diferents cultures i societats, i els posa en relació amb altres de molt allunyades permetent aquesta transculturització d'estils de vida entre els adolescents, fa que l'esquerda d'incomprensió sigui encara més gran.

Per determinar les característiques dels adolescents s'utilitzava el que es coneixia com a estils educatius dels nens, i que venia donat per la relació que tenien amb els seus pares, així Maccoby i Martin (1983) citats per Jiménez i Muñoz (2005) parlen de quatre estils educatius dels nens: l'estil democràtic, que és el més beneficiós per al desenvolupament infantil i adolescent ja que aquests nens es distingeixen per la seva competència social, la seva maduresa, la seva autoestima elevada i la seva capacitat d'autocontrol i independència; l'estil de pares autoritaris, els fills dels quals tenen baixa autoestima i poca competència social, són obedients i submisos davant del control extern i impulsius i agressius quan aquest control no està present; el dels pares permissius, que acostumen a ser criatures alegres, espontànies i vitals, però a la vegada immadures i dependents dels pares tenint dificultats per assumir responsabilitats i controlar impulsos; el dels pares indiferents o negligents, que generen fills una pobre identitat, motivació i autoestima, dificultats en l'autocontrol i en les relacions amb els iguals, vulnerables i propensos a tenir conflictes personals i socials.

Aquests mateixos autors, però, plantegen inconvenients a aquesta manera d'entendre-ho, ja que diuen que el sistema familiar és dinàmic i evoluciona conforme ho fan els seus membres, i apunten també que les pràctiques i accions paternes també van variant en funció de la pròpia evolució i canvi dels pares. Per això aquestes realitats que es presentaven no atendien a la complexitat de les situacions, de l'evolució i del moment i, per tant, esdevenen reduccionistes.

Jiménez i Muñoz (2005) fan un plantejament més actual i holístic, des d'una perspectiva ecològica, i diuen que les influències socialitzadores no es redueixen a les que venen de l'entorn de la família, sinó que també provenen de factors externs, com ara les influències del context escolar, dels grups d'iguals, o d'altres elements com ara la televisió, els videojocs o internet.

En l'estudi realitzat per Bringué, Sádaba i Sanjurjo (2013) sobre la utilització de noves tecnologies en l'oci i la relació amb els estudis, s'afirma que la dedicació a l'ús i la utilització dels videojocs no és incompatible amb un temps elevat dedicat a l'estudi si hi ha un seguiment familiar. Si no hi ha aquest control familiar, l'oci en relació a les pantalles va en detriment de l'estudi i d'altres activitats socials. Com a conclusió fonamental, diuen que quan l'aprenentatge en els videojocs i l'oci tecnològic és en companyia i en família és clarament positiu ja que permet compatibilitzar l'oci amb les altres activitats i incorporar de manera natural les tecnologies a la seva vida.

2.4.2. Adolescència, processos d'aprenentatge i entorn escolar

Pertegal, Oliva i Hernando (2010, p. 54) afirmen que “a mesura que la societat canvia, l'educació ha de fer-ho també, i cada època planteja nous reptes que requereixen noves solucions per part del sistema educatiu”.

Els mateixos autors apunten que vista la rapidesa de la transformació i evolució social, la globalització, i el que aporta la societat de la informació als joves, cal plantejar-se una ampliació i extensió del rol educatiu de les escoles per ensenyar-los a relacionar-se amb el seu entorn i per assegurar-se el desenvolupament saludable dels joves.

Oliva (2003, p. 376) diu que la majoria dels adults pensen que “els alumnes d'educació secundària presenten problemes d'indisciplina, manca de motivació i escàs rendiment escolar, i que el problema rau en uns adolescents conflictius incapacitats per assumir responsabilitats i realitzar tasques escolars exigents, no en les limitacions que pot presentar la institució escolar per adaptar-se a les necessitats canviants de l'alumne”. Amb aquesta afirmació planteja com a conclusió majoritària de la societat que els problemes dels adolescents estan en els propis adolescents, i les persones i institucions gestionades, pensades i organitzades dels adults per a ells no són els problemes.

Oposadament a aquesta opinió hi ha la de Braslavsky (2006) quan parla que per ser efectiu en el procés formatiu dels adolescents en el moment actual, cal ensenyar allò que es necessita en el moment oportú, de manera que planteja lligar els continguts a transmetre a les necessitats del moment d'una societat en constant evolució. Així mateix planteja el concepte de pertinença dels continguts i dels aprenentatges de manera oposada al de l'eficàcia de determinats continguts.

En aquesta línia, el mateix autor afirma que “el creixement exponencial del coneixement determina que cada vegada hi hagi més conceptes i procediments que s'han d'aprendre i de desaprendre a llarg de la vida” (p.85) posant èmfasi altre cop en la pertinença dels coneixements i l'adaptació d'aquests al moment actual, i plantejant el fet que, el que tenia importància i era rellevant en un moment, més endavant pot ser intranscendent o irrellevant.

Així mateix, Pertegal et al. (2010) plantegen que la consecució dels objectius acadèmics no ha de ser la prioritat del sistema educatiu ni de l'escola, i l'element clau dels aprenentatges a l'escola i per a la vida han de ser les competències socioemocionals.

Plantegen treballar amb els adolescents amb programes educatius positius i el model de les 5C, que proposa cinc atributs com a factors determinants del desenvolupament positiu:

- Competència. Referida a la capacitat de l'adolescent per mostrar un bon rendiment en els diferents àmbits de la vida com ara les habilitats socials, l'assertivitat, la resolució de conflictes o la presa de decisions.
- Confiança. Referida a la valoració positiva d'un mateix i autoeficàcia, autoestima i identitat.
- Connexió. Referida als vincles positius amb les persones (familiars, iguals, adults i institucions).
- Caràcter. Referida al respecte a les normes socials i culturals, mostrant-se com la manca de problemes externs i conductuals.
- Cura i compassió. Amb sentit de simpatia, empatia i identificació amb els altres.

Amb aquests models educatius positius busquen l'èxit escolar i a la vida de l'adolescent, treballant i desenvolupant les competències personals, emocionals i socials perquè puguin contribuir positivament a la comunitat.

Davant d'una societat que canvia acceleradament i que tampoc queda massa clar cap on va a mitjà i llarg termini, Marina (2016) afirma que l'únic recurs que té la intel·ligència per adaptar-se a l'entorn és aprendre. També exposa que antigament la funció que tenien els docents era transmetre i perpetuar allò que la societat deia que s'havia de transmetre o saber, i ara es pregunta "qui sap el que cal transmetre?" atesos els canvis socials.

El mateix autor, en relació a aquests coneixements, planteja: "qui ha de ser el que decideix què ensenyar?", i "què mereix ser transmès en aquest món?" ja que els coneixements actuals vénen condicionats per quatre paràmetres:

- La variabilitat, on tot canvia de manera molt ràpida.
- La incertesa, perquè la gran quantitat d'informació disponible en l'actualitat, en molts casos contradictòria, implica moltes vegades una major quantitat de dubtes i inseguretat.
- La complexitat, ja que tot el que passa està relacionat, tot està interconnectat i tot depèn de tot.
- L'ambigüitat, que és la dificultat en reconèixer patrons

Aquestes preguntes, difícils de gestionar des de l'òptica dels adults, són el camp educatiu en el que s'estan formant els adolescents d'ara, els adults del futur.

En aquest sentit, Marina (2010) exposa que "saber aprofitar els recursos socials i culturals que hi ha al nostre abast i intentar que aquest entorn sigui el més ric, just i estimulants possible perquè s'expandeixin les nostres possibilitats d'acció" (p. 19) és un dels objectius a perseguir.

Comentar, però, que en la primera part s'intueix una nova manera d'aprendre adaptada a una societat amb recursos diferents als que disposaven els adults actuals.

A més, segons Colom (2002), els adolescents saben treure profit de les tecnologies invisibles, que es poden utilitzar sense saber-ne res d'elles i, a més, han produït un gran handicap a l'escola ja que les noves tecnologies els han arribat principalment mitjançant l'oci, convertint-se aquest en una font de coneixement fora de l'entorn controlat per l'escola i els adults.

El mateix autor exposa que els adolescents actuals estan connectats permanentment i tenen múltiples fonts de coneixements. Així, l'escola s'ha d'adaptar per aconseguir fer compatible els coneixements de la xarxa amb els tradicionals, ha de buscar formes de coneixement i cultura complementàries permetent que cada alumne personalitzi el seu aprenentatge i l'adapti a les seves necessitats per tal que esdevinguin veritats útils, aptes per a la vida i la realitat.

I afegeix que, per primera vegada a la història, els nens i els adolescents saben més que els seus pares o els adults en alguna o algunes matèries, i que alguns dels seus professors (Colom, 2002, p. 215).

Tots aquests estudis més recents sobre l'adolescència fan palesa aquesta visió més sistèmica tant de l'educació com de la visió de l'adolescent que no es pot desconnectar ni separar del seu entorn.

2.5. Resum del capítol

En aquest capítol s'han abordat temes aparentment independents que fonamenten i guarden una relació important amb la recerca que es proposa a la tesi. Al final de l'apartat es pot observar la figura 12 on es veu la relació entre tots els conceptes desplegats.

En primer lloc s'ha analitzat la Teoria de Sistemes Dinàmics que prioritza entendre el món natural i social des del punt de vista de la complexitat, fet que provoca que aquestes situacions s'hagin d'analitzar des de l'òptica del dinamisme, i entendre que qualsevol sistema és un conjunt d'elements en relació. Aquesta teoria sistèmica exposa que no es pugui analitzar un element de manera única i aïllada sinó que s'ha de fer a partir de la relació de totes les parts que formen el sistema ja que, en ser dinàmic, cada una de les parts n'influencia la resta i, al seu torn, la resta a cadascuna d'elles, esdevenint una realitat dinàmica i complexa on les parts estan dins del conjunt i el conjunt dins de les parts.

Per adaptar-ho al camp d'anàlisi de la tesi, les competències professionals del professor d'Educació Física, s'ha analitzat dos elements afins sota l'òptica de les teories sistèmiques, el món de l'educació i el món de l'activitat física i l'esport.

L'educació és l'espai on es circumscriu el fet educatiu i, per tant, el professor i l'activitat física i l'esport és l'objecte i contingut d'ensenyança dels professors d'Educació Física. Per aquesta raó s'han repassat alguns estudis que aborden aquests elements des de la Teoria dels Sistemes Dinàmics.

Així mateix, atès que es planteja una realitat dinàmica i canviant on el món educatiu ha de adaptar-se i evolucionar, influenciat per les noves tecnologies i per les noves formes socials de relacionar-se i aprendre, això cosa provoca que els fets socials, entre ells l'educació, estiguin en constant canvi i evolució per trobar aquesta adaptació.

A més, una visió multidisciplinària per entendre'n tota la complexitat és necessària no només per analitzar l'educació sinó també les activitats esportives, que des d'aquesta visió sistèmica possibiliten l'adaptabilitat a la realitat i al context del moment sense oblidar altres processos i formes de coneixement.

Aquesta nova concepció fa que es replantegin alguns dels elements bàsics de l'àmbit esportiu com ara les tècniques esportives, els patrons de moviment establerts i sobretot l'aplicació de tots ells en els moments i circumstàncies. Lògicament, si canvia la manera d'entendre i aplicar els elements també canviarà la manera d'ensenyar-ho, fet que afectarà directament el professor d'Educació Física.

El segon element d'anàlisi que s'ha abordat són les competències professionals. En ser aquestes un dels elements objecte d'estudi, es comença establint els conceptes generals per diferenciar-

los d'altres conceptes, com ara l'habilitat, la destresa, la capacitat o la qualificació que, sovint, han actuat com a sinònims però que calia diferenciar.

S'han repassat algunes classificacions de les competències segons diferents entitats i autors per situar-les en els diferents contextos i, sobretot, s'ha analitzat la utilització que se n'ha fet per establir perfils de professions, que després han estat la guia per a l'ensenyança de les professions i la seva formació.

A través dels estudis de diferents autors s'han analitzat diverses classificacions. Aquesta anàlisi ha permès establir una taxonomia per a l'estudi dels resultats obtinguts en les dues fases de la recerca i per a la creació de l'instrument d'anàlisi.

La manera d'entendre les competències, i sobretot el que signifiquen des del punt de vista de les professions, pot ser entesa també des de la complexitat i les teories sistèmiques ja que aquests autors les relacionen amb altres elements del sistema, i en aplicar-se a les situacions reals de la professió implica una adaptació en un sistema canviant.

En el tercer apartat s'ha analitzat la figura del professor. L'anàlisi es fa de manera que se cerquin les característiques que s'esperen d'un bon professor. Així, es fan diverses anàlisis des de diferents punts de vista.

En primer lloc s'ha definit el bon professor i les seves funcions a partir de les polítiques educatives i les normatives. Diferents normes de diversos països expliquen com ha de ser el professor i el paper que ha de desenvolupar dins de la societat. Es pot veure que hi ha diferències entre diferents societats i, per tant, no es pot considerar un concepte ni universal ni estable.

Una altra anàlisi sobre el bon professor s'ha realitzat a partir del rendiment i la seva efectivitat. En general els estudis i països que opten per aquests aspectes, ho fan normalment a partir dels resultats obtinguts pels seus alumnes, fet que alguns autors no recomanen ja que consideren que no és un bon sistema ja que no atén molts dels paràmetres importants per a ser un bon professor i dóna una visió molt esbiaixada.

S'han analitzat també estudis per veure com és un bon professor a partir de la variable de la relació amb els seus alumnes. Diversos estudis aplicats en diferents països donen resultats

semblants, però sobretot permet establir paràmetres d'anàlisi, i sobretot analitzar les metodologies que utilitzen que són properes a la que es du a terme en la recerca, amb qüestionaris, preguntant als alumnes,... establint les bases del que es farà.

Tot i que el professor universitari no és objecte específic d'estudi a la recerca que s'ha dut a terme, veure diversos estudis per conèixer com aborden el tema és també interessant, ja que a més de conèixer els resultats s'incideix amb les metodologies utilitzades. Es poden veure també diverses categories de resultats que en alguns casos coincideixen amb les categories que s'estableixen per a les competències professionals. Els diferents àmbits d'anàlisi que s'han utilitzat per analitzar les característiques i competències dels professors universitaris poden ser igualment vàlids per a professors amb altres perfils i àmbits d'actuació.

Així mateix, s'ha fet un repàs sobre diversos estudis que han analitzat el perfil i competències del bon professor d'Educació Física. Sovint aquests estudis sobre el professor s'han de trobar a partir d'una anàlisi més àmplia, en general sobre l'Educació Física, però els resultats i punts de vista que ofereixen tenen una especial rellevància per situar l'àmbit d'estudi de la recerca que es proposa. Les metodologies emprades en molts d'aquests estudis, en la majoria de casos cercant l'opinió dels propis alumnes, suporta les característiques de l'instrument que es pretén crear.

Finalment s'ha repassat la figura de l'adolescent, no amb l'objectiu de fer-ne una descripció exhaustiva sinó amb l'objectiu d'analitzar-ne la posició en el context actual i en relació a una societat canviant i dinàmica. Conèixer la relació d'aquests joves amb la societat actual és important per entendre, ja que seran els protagonistes i agents que donaran les respostes al qüestionari en ser els màxims experts en la matèria, què pensen del professor d'Educació Física perquè sobre la seva opinió es basarà la recerca i la creació de l'instrument d'anàlisi.

En aquest sentit s'ha fet una anàlisi de la figura de l'adolescent des del punt de vista de les seves característiques i de la seva relació amb el context educatiu i del centre docent a través d'una mirada sistèmica i relacional.

Figura 12. Relació de conceptes i elements del marc teòric.

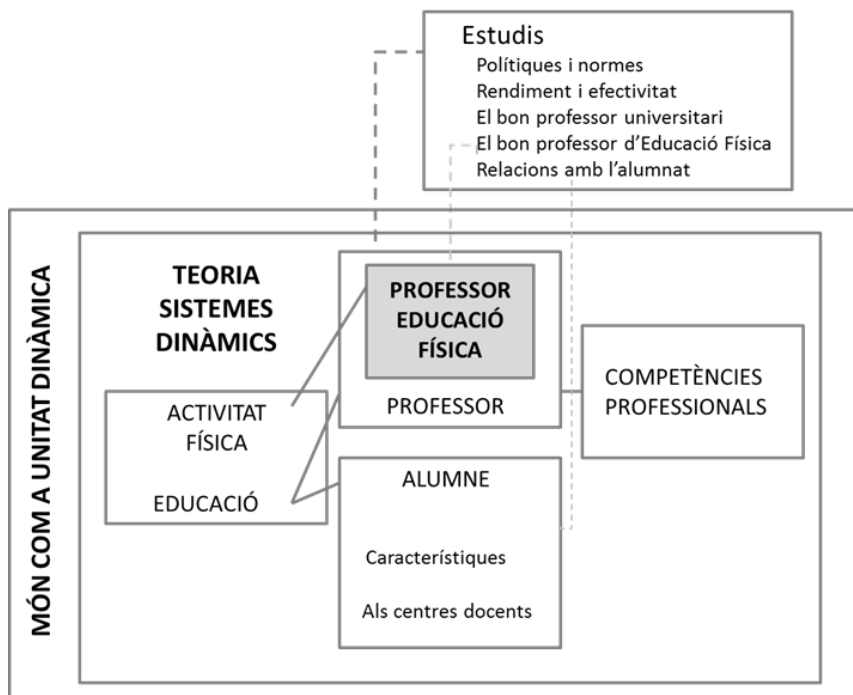


Figura 12. Font pròpia

3. Treball de camp

3.1. Introducció

La present recerca pretén, com a objectiu principal, dissenyar un instrument *ad hoc* que permeti identificar les competències dels professors d'Educació Física que més valoren els alumnes a partir de la seva pròpia experiència, així com realitzar una prova pilot que permeti validar-ne l'instrument i valorar els resultats aconseguits. Així mateix, també pretén, com a objectius secundaris, reconèixer la complexitat de la professió del professor d'Educació Física, i conèixer l'opinió de diferents agents que tenen relació amb la seva tasca per identificar-ne les competències.

Basant-nos en la recerca realitzada per Sebastiani (2007), que al seu torn parteix de la *Grounded Theory* (Glaser i Strauss, 1967; Strauss i Corbin, 1994 i 1998), i en la de Campos (2015), i partint també de la Teoria dels Sistemes Dinàmics que diu que les interaccions que s'estableixen entre els elements constituents del sistema i de l'entorn resulten tant o més importants que l'anàlisi dels mateixos components (Aguerrondo, 2009), i que aquesta visió sistèmica o relacional permet explicar i comprendre aquells fenòmens que passen en el món natural o social (Romero, 2003) i educatiu (Colom, 2002), es pretén que els diferents subjectes realitzin i aportin el seu propi procés de construcció o interpretació sobre un fet; en aquest cas, les competències del professor d'Educació Física a partir de l'anàlisi i de la identificació del professor ideal.

Tal com plantegen Colom (2002) i Aguerrondo (2009), per poder analitzar un element o un procés s'ha de pertànyer a aquest element. Així, aquest cal que sigui analitzat des de dins ja que d'aquesta manera permet entendre la complexitat intrínseca del sistema a partir de la consideració subjectiva.

Per tot això, els diferents subjectes, principalment alumnes, que intervenen tant en la primera com en la segona i principal fase de la recerca, però també directors, professors-companys i teòrics, construeixen i interpreten els diferents significats a partir de la seva pròpia experiència en relació a l'objecte d'estudi (Pérez, 1994; Franco, 2015), permetent posicionar-se d'aquesta manera en un paradigma constructivista (Franco, 2015).

Aquesta recerca es basa en la comprensió holística i ecològica de l'objecte d'estudi, fet que permet interpretar el món com un tot, des d'un punt de vista integral de cada cas, i relacional i dinàmic, sense pretendre ser extensiu ni interpretar ni entendre altres casos, i d'aquesta manera permet obtenir informació des dels diferents punts de vista adoptats per cada subjecte (Martínez, 1995; Sebastiani, 2007; Franco, 2015).

Aquest procediment permet donar com a base del coneixement l'experiència subjectiva des d'un posicionament ontològic, on s'entén la realitat a partir de la interpretació que se'n fa individualment i no a partir de la realitat preconcebuda. En aquest sentit, se segueix la metodologia emprada, entre altres, per Campos (2015), Franco (2015), Gutierrez et al. (2007), Pazo i Tejada (2012), o Sebastiani (2007) on, a partir d'una recerca fenomenològica, en què els diferents individus analitzen i interpreten a partir de l'experiència subjectiva el fenomen objecte d'estudi, es poden arribar a determinar les competències professionals dels professors d'Educació Física.

La necessitat d'una comprensió en profunditat del fenomen que s'analitza, fa necessària l'obtenció d'informació des de diferents òptiques.

Altres estudis que utilitzen els subjectes implicats en el mateix procés (alumnes) per analitzar-lo i determinar-ne diferents categories o dimensions, o l'actuació dels professors, són els de Pérez, Alameda i Albéniz (2002), Martínez et al. (2006), Gargallo et al. (2010) i San Martín et al. (2014) per descriure el bon professor universitari; Telli et al. (2008) amb la descripció del professor ideal turc; Gutierrez et al. (2007) i Pazo i Tejada (2012) preguntant sobre el bon professor d'Educació Física.

El procediment metodològic que s'ha utilitzat s'adapta a les fases descrites per Martínez (1990) i emprades per Sebastiani (2007):

Fase preactiva: S'estableix l'objecte d'estudi i la problemàtica, determinant-ne els objectius i el procediment que se seguirà.

Fase interactiva: Es realitza la recerca de camp en les seves dues fases; la primera, que comprèn la realització dels diferents grups de discussió i les entrevistes semi-estructurades als individus objecte d'estudi, l'anàlisi i interpretació dels resultats per

establir-ne unes conclusions per determinar-ne les diferents categories; i una segona fase en la que s'elabora el qüestionari a partir de les conclusions de la fase anterior, i la passació d'aquest a la mostra escollida com a prova pilot.

Fase postactiva: Incorpora el buidatge dels qüestionaris, l'anàlisi de resultats, la interpretació, i la discussió i la categorització, per establir unes possibles conclusions, tant sobre l'instrument com sobre els resultats.

3.2. Disseny de l'estudi

Per tal de determinar les competències a través de l'opinió dels alumnes dels professors d'Educació Física mitjançant un qüestionari elaborat *ad hoc*, la recerca s'ha dividit, esquemàticament, en dues fases.

En una primera fase es van determinar i seleccionar quatre grups d'agents-col·lectius implicats en la tasca professional del professor d'Educació Física (alumnes, professors d'Educació Física, directors de centre i professors-formadors universitaris de professors d'Educació Física), que van determinar quines eren les característiques del professor d'Educació Física ideal a partir d'entrevistes grupals (grup de discussió) en el cas dels professors d'Educació Física, alumnes i professors-formadors universitaris, o individuals en cas dels directors de centres educatius.

Les dades obtingudes a través d'aquestes fonts, es van analitzar i categoritzar per poder-ne fer una anàlisi comparativa i poder-les complementar entre elles per aconseguir una visió el més completa possible sobre l'objecte d'estudi. A partir d'aquestes dades es va elaborar un qüestionari que es va validar per poder passar a la segona fase de l'estudi.

A la segona fase de l'estudi es van determinar els criteris de selecció de la mostra. Quant als subjectes (característiques personals, característiques dels centres, moment concret per passar el qüestionari..), es va contactar amb els centres i finalment es va passar el qüestionari elaborat a la fase anterior.

Posteriorment es va fer el buidatge dels resultats i dades, aquestes es van analitzar i es van extreure unes primeres conclusions sobre l'objecte d'estudi, les competències que valoren els alumnes sobre els professors d'Educació Física ideals, i per analitzar-ne l'instrument quant a la seva adequació per determinar l'objecte principal d'estudi.

Figura 13. Esquema del procediment seguit en la recerca.

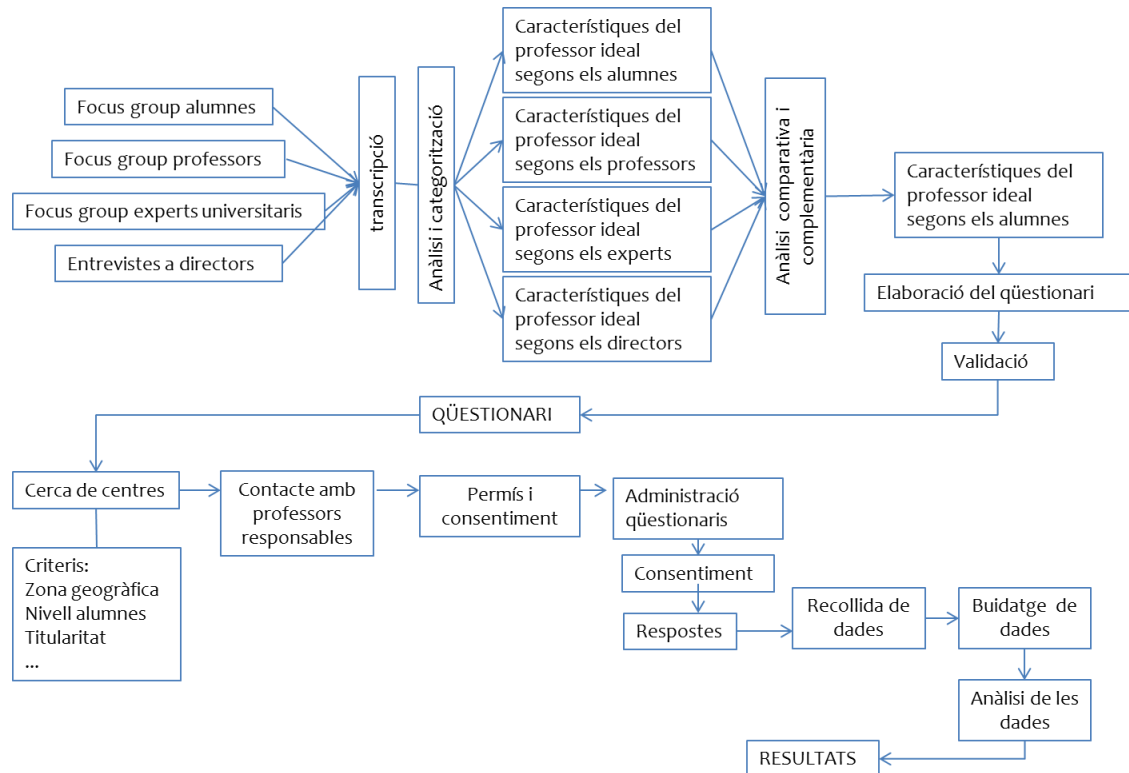


Figura 13. Font pròpia.

3.2.1. Primera fase

L'objectiu d'aquesta primera fase de la recerca era aconseguir elaborar un qüestionari sobre quines eren les característiques del professor d'Educació Física ideal partint de l'opinió de diferents grups d'agents-col·lectius implicats en la tasca professional d'aquests professors (alumnes, professors d'Educació Física, directores de centre i professors-formadors universitaris de professors d'Educació Física) per aconseguir-ne una visió el més àmplia i integral possible.

3.2.1.1. El grup de discussió

3.2.1.1.1. Característiques generals

El grup de discussió és una entrevista grupal entre 6 i 8 participants de característiques comunes guiats per un moderador per aconseguir dades per a una recerca (Morgan, 1998a). En aquesta entrevista es pretén escoltar una sèrie d'experts a partir de discussions i/o converses per aprendre o obtenir dades sobre un tema concret, acotat i focalitzat d'alguna cosa que passa en el món real (Morgan, 1998a, 1998b; Krueger, 1998).

Es considera el grup de discussió com un mètode d'investigació per recollir dades qualitatives a partir de la discussió (Laguna i Turull, 1999, Morgan, 1998a). Aquest sistema permet obtenir dades que d'altra manera serien difícils d'aconseguir. Aquesta metodologia podem dir que és un mètode ràpid d'aconseguir informació basada en les experiències del grup, sense aprofundir en casos individuals, i com millors siguin els participants en el grup de discussió s'obindrà millor qualitat de resultats (Morgan, 1998a).

El grup de discussió es basa en una comunicació constant entre els participants i el moderador. L'investigador, que pot actuar com a moderador, és el responsable dels temes que es van abordant però no ha de ser massa controlador. I a partir de l'exposició d'idees i la conversa dels participants es pot fer el treball d'exploració i descoberta sobre el tema objecte d'estudi (Morgan, 1998a; Krueger, 1998). En obtenir dades a través de la conversa, el moderador haurà de decidir quin tipus de conversa buscarà (plana, discursiva, discussió...) ja que les dades poden variar a partir d'aquest paràmetre (Morgan, 1998a).

Les fases del grup de discussió (Morgan, 1998a) són:

1. Identificar el problema. Fase en la qual cal establir els objectius i permet clarificar les idees sobre el tema d'estudi.
2. Planificar. On s'estableix el camí per arribar a l'objectiu.
3. Realitzar / executar. Fase en la que es reuneix el grup i es transmeten les idees. Cal una informació prèvia de qualitat per poder aprofundir i contextualitzar. En aquesta etapa i en funció de la dinàmica del grup i evolució de les idees es poden reajustar els plans inicials.

4. Valoració. Passa per fer una anàlisi de les dades obtingudes i l'elaboració d'un informe posterior.

La creació o participació d'un grup de discussió en una recerca és especialment adequada en els següents casos:

- Quan hi ha poc contacte entre la gent.
- Quan s'han d'investigar comportaments complexos o motivacions.
- Quan es mira d'entendre la diversitat.
- Quan es necessita un mètode de recollida de dades amable i respectuós.

Blázquez i Alonso (2004), analitzant la formació del docent per tal d'aconseguir dades des de diferents àmbits, creen tres grups de discussió, un d'alumnes, un de professors i l'altre de dirigents (coordinadors). Les dades obtingudes es triangulen per aconseguir els resultats.

En el mateix sentit Pérez et al. (2002), per tal d'analitzar la formació pràctica d'alumnes d'infermeria també creen tres grups d'anàlisi i triangulen les dades obtingudes per analitzar els resultats.

La segmentació de grups permet diferents punts de vista d'un mateix objecte, i facilita la no dispersió de les opinions i manifestacions (Morgan, 1998b).

Altres estudis utilitzen el grup de discussió com a element complementari d'una altra font d'obtenció de dades prèvies com ara qüestionaris per comprovar o corroborar els resultats obtinguts (Casero, 2010; Franco, 2015; Macarro et al., 2008; Ponce de León et al., 2010; Telli et al., 2008).

En aquest cas, els grups de discussió, conjuntament amb les entrevistes, van ser les fonts inicials d'informació a partir de les quals es va poder dissenyar el qüestionari que permetrà assolir els objectius plantejats a la recerca seguint la mateixa estratègia que Gargallo et al. (2010) i Martínez et al. (2006).

3.2.1.1.2. Mostra i selecció

La recerca a través dels grups de discussió es va dur a terme en una mostra de població dividida en tres grups de característiques diferents per tal d'aconseguir diverses òptiques sobre l'objecte d'estudi per obtenir-ne, així, una visió més holística. Morgan (1998b) explica que segmentar grups per criteris d'homogeneïtat pot facilitar aconseguir els objectius i que els participants se sentin més còmodes. Per aquesta raó es van constituir i dur a terme grups de discussió entre grups d'iguals.

En el nostre cas es van crear tres grups de discussió, un d'alumnes, un de professors d'Educació Física, i un de teòrics de l'educació (professors universitaris de les diferents facultats de formació de professors d'Educació Física). Cada grup tenia característiques similars per poder obtenir la visió de cadascun d'ells sobre el mateix objecte d'estudi; en aquest cas el professor d'Educació Física ideal. Aquesta visió, posteriorment es confronta per conèixer l'opinió comparada entre cadascun complementant-les per poder construir el qüestionari objecte del treball.

Per reclutar la mostra, un dels mètodes que es poden utilitzar segons Morgan (1998a) és a partir dels contactes de l'equip d'investigació sent d'aquesta manera una mostra per conveniència. En aquest sentit, l'equip de recerca es va mobilitzar per aconseguir persones adequades a les necessitats i als objectius de la recerca; així, en tots els grups la mostra estava vinculada d'una manera o altra a l'àrea d'Educació Física de centres educatius de la regió metropolitana de Barcelona, àrea que posteriorment serà objecte d'anàlisi en ser la triada per dur a terme la prova pilot del qüestionari.

A més, i per tal que les mostres fossin el màxim de representatives possible, s'atén a paràmetres comuns com ara que hi hagi representació de centres tant públics com privats, que els subjectes tinguin com a mínim deu anys d'experiència i relació en l'àmbit de l'educació física, hi hagi representació tant d'homes com de dones, i que estiguin disposats a participar de la recerca a través del grup de discussió.

Cadascun dels grups de discussió estava compost entre 5 i 8 participants, tal i com recomana Morgan (1998a). En tots els grups inicialment es convoca a 8 participants, permetent d'aquesta manera alguna possible absència no prevista però assegurant el nombre mínim de 5 que també és el recomanat.

Tal com ja s'ha exposat, en tots tres casos la mostra va ser escollida per conveniència entre l'equip d'investigadors, fent prevaler les característiques prèviament establertes per la població a la que ens volia adreçar per analitzar. En aquest sentit es va fer una tria de possibles candidats a participar entre el llistat elaborat entre els investigadors.

Les convocatòries van ser fetes a través del correu electrònic, i en el cas del grup de professors i el d'experts universitaris es va pactar el dia i l'hora a través de l'aplicació Doodle®. En tots els casos la reunió es va procurar dur a terme en llocs de fàcil accés i equidistants entre els participants.

3.2.1.1.3. Grup de discussió 1. Alumnes

Van participar en aquest grup de discussió un total de 8 joves, 4 noies i 4 noies, tots ells amb una edat compresa entre els 18 i els 19 anys.

Una de les característiques que es buscava especialment entre els participants és que fossin alumnes de 1r curs d'universitat i d'incorporació a aquesta en aquell curs. Aquest fet garantia que eren noies i nois que acabaven de sortir del centre d'educació secundària i, per tant, havien viscut en aquell moment el màxim nombre possible de professors d'Educació Física que els permet l'organització escolar actual. Oficialment havien tingut la matèria d'Educació Física des de 1r de primària fins a 1r de batxillerat, el que significa que, com a mínim, durant 11 anys l'havien cursada ininterrompudament, convertint-los en els màxims experts en la matèria des del punt de vista d'usuaris, receptors o alumnes, la qual cosa els permetia parlar amb la màxima experiència possible.

Es va buscar que provenguessin de centres diferents, tant públics com privats, i tant a primària com a secundària, de manera que l'itinerari formatiu de cadascun d'ells fos diferent. Es va comprovar que alguns d'ells havien coincidit en alguns moments en el mateix centre però per les dimensions dels mateixos el professorat que havien tingut no havia estat el mateix.

El grup de discussió es va realitzar durant l'última setmana del mes de setembre de 2014, poc després d'iniciar els seus cursos universitaris, de manera que s'intentava que l'opinió que tenien sobre el professorat d'Educació Física no estigués contaminada pels nous professors o

estratègies que aquests poguessin utilitzar en l'àmbit universitari. Així, també es va comprovar que en aquell moment no tinguessin formació o estiguessin cursant matèries vinculades a la didàctica en els seus estudis, perquè creiem que nous conceptes relacionats amb l'acció docent podrien condicionar l'opinió i record que tenien dels professors d'Educació Física que havien tingut fins aquell moment.

Aquesta mateixa estratègia va ser utilitzada per Gómez et al. (2007) per analitzar l'Educació Física, o per Gargallo (2010), Hamer (2015) i San Martín et al. (2014) quan es pretén que l'opinió dels alumnes no vingui condicionada per aprenentatges o vivències posteriors.

Es va tenir especial cura que cap dels participants estigués iniciant estudis en el grau de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (CAFE) ja que l'afinitat amb la matèria podria contaminar les seves opinions i no ser tan representatives de la població general. També es va excloure els alumnes de Cicles Formatius de Grau Superior ja que aquests poden accedir als estudis des de vies acadèmiques que no tenen la matèria d'Educació Física (per exemple des dels cicles formatius de grau mitjà de manera directa o a través de proves d'accés) i per tant poden tenir menys experiències amb professors objecte de l'anàlisi.

El fet que fossin tots ells major d'edat facilitava a l'investigador els permisos i consentiment per participar en l'estudi que es van emplenar abans de començar el grup de discussió.

Taula 9. Dades dels participants en el grup de discussió Alumnes.

Subjecte	Gènere	Edat	Centre (primària–secundària–batxillerat)	Estudis actuals
A	Dona	19	Priv-públ-públ	Periodisme
An	Dona	18	Priv-priv-públ	Química
J	Dona	19	Públ-públ-públ	Disseny
L	Dona	18	Priv-priv-públ	Biomedicina
AM	Home	19	Públ-públ-públ	Química
AS	Home	18	Públ-públ-públ	Enginyeria química
G	Home	19	Priv-priv-públ	Enginyeria civil
P	Home	19	Públ-públ-públ	Filosofia

Nota: Font pròpia. En la columna Centre es fa referència a la titularitat, pública o privada, del centre on van estudiar els diferents subjectes participants a les diferents etapes en la que es cursa la matèria d'Educació Física, a l'ensenyament primari, a l'educació secundària o al batxillerat.

El procediment de reclutament es va fer per conveniència, i es va fer participar als propis subjectes participants. Un cop reclutat un primer subjecte, se li va explicar a grans trets la recerca, les característiques del grup de discussió i les característiques requerides per als

participants. Així, se li va demanar si coneixia algú que complís les característiques i que pensés que li podria venir de gust o estigués interessat en participar, de manera que a mesura que s'anaven reclutant participants també s'anaven fent noves propostes. Finalment es va fer una petita selecció entre tots els possibles candidats per complir les necessitats i característiques que es buscava en el grup de discussió (paritat noies-nois, centre d'estudis previs,..).

La reunió es va dur a terme al domicili particular de l'investigador principal on es va intentar crear un clima distès per tal que es poguessin expressar amb tranquil·litat, oferint-los berenar. Abans de l'inici de la reunió se'ls va donar tota mena d'explicacions sobre el que anaven a fer, l'objectiu de la mateixa i es va lliurar per escrit aquesta informació així com el consentiment informat (vegeu document 2 de l'annex) per participar en l'estudi que van retornar tots degudament signat. Entre altres coses se'ls garantia l'anonimat, que la informació que donessin seria exclusivament per a la recerca, i que els enregistraments que es fessin estarien custodiats per l'investigador principal i que un cop finalitzat l'estudi es destruirien. La durada de la reunió va ser d'una hora i tres minuts.

3.2.1.1.4. Grup de discussió 2. Professors d'Educació Física

En aquest segon grup de discussió van participar un total de 6 professionals, tots ells llicenciats en Educació Física i d'una edat compresa entre els 44 i els 58 anys.

La tria que es va fer, com en tots els grups de discussió, va ser per conveniència. També es va buscar la paritat entre homes i dones, i que tinguessin una experiència docent mínima de 20 anys, fet que feia pensar que garantiria que haguessin conviscut amb un cert nombre de companys professors d'Educació Física en el seu centre o en els que hagin treballat, i per tant tinguessin prou experiències, tant positives com negatives, per parlar de com hauria de ser el professor d'Educació Física ideal a partir de la seva opinió i les seves vivències.

Es va buscar que la trajectòria professional dels diferents participants poguessin incloure experiències en centres tant públics com privats, malgrat que en l'actualitat, per situacions professionals diverses no hi pogués haver paritat entre aquesta categoria de centres. També es va tenir especial cura en que fossin professors de centres vinculats a l'àmbit territorial de la Regió Metropolitana de Barcelona ja que era l'entorn on es pretenia dur a terme la prova pilot de la recerca.

Taula 10. Dades dels participants en el grup de discussió Professors.

Subjecte	Gènere	Edat	Anys a la docència
I	Dona	56	32
R	Dona	44	20
N	Dona	48	20
T	Home	50	26
J	Home	58	33
D	Home	50	25

Nota: Font pròpia.

La trobada del grup de discussió es va realitzar la tercera setmana del mes d'abril de l'any 2015. Durant la fase de convocatòria dels participants es va constatar la dificultat per trobar una data, ja que els compromisos professionals (avaluacions, activitats acadèmiques,...) així com compromisos personals, van fer canviar diverses vegades la data de realització. La reunió es va convocar a través de correu electrònic i de l'aplicació Doodle®, on s'anaven fent propostes fins trobar la data adequada.

En el primer contacte, i abans del reclutament definitiu, es va explicar a grans trets la recerca a tots els possibles candidats, les característiques del grup de discussió, les característiques requerides per als participants, i què s'esperava d'ells en aquesta reunió. Finalment, es va fer una selecció entre tots els candidats, dos dels quals a última hora van decidir no participar en l'estudi per problemes personals de dates i horaris.

La reunió es va dur a terme en una aula-seminari de la FPCEE-Blanquerna el dia 16 d'abril de 2015 a les 17:30 hores on es va intentar crear un clima desenfadat preparant un berenar per als participants de manera que es creés volgudament un clima agradable i distès.

A l'inici de la reunió se'ls va donar tota mena d'explicacions sobre el que anaven a fer, l'objectiu, i se'ls va requerir a preguntar si tenien cap dubte. Es va lliurar per escrit informació sobre la recerca així com el consentiment informat (vegeu document 3 de l'annex) per participar en l'estudi que van retornar tots degudament signat. Entre altres coses se'ls deia que garantia l'anonimat, que la informació que donessin seria exclusivament per a la recerca, i que els enregistraments que es feien estarien custodiats per l'investigador principal i un cop finalitzat l'estudi es destruirien. La durada de la reunió va ser d'una hora i catorze minuts.

3.2.1.1.5. Grup de discussió 3. Grup d'experts, teòrics, professors universitaris

Aquest grup va estar compost per un conjunt de tres homes i dues dones, tots ells amb el grau de doctor i que es dediquen o s'han dedicat a la formació de professors en l'àmbit universitari especialistes en Educació Física, tant a nivell de Graus i/o Llicenciatures com de Post-graus, amb una experiència mínima de 6 anys, tots en actiu, i de quatre universitats catalanes diferents (UB, UdG, UA i URL). A última hora els representants de la UdL, i de la UVic van disculpar la seva absència, fet que no ha permès tenir representants de totes les universitats catalanes que es dediquen a la formació d'aquests professionals.

A diferència dels anteriors grups, que se'ls va demanar informació en relació a les experiències reals viscudes amb els professors d'Educació Física. En aquest cas es pretenia aconseguir una aproximació teòrica de com haurien d'actuar i ser els membres d'aquest col·lectiu a partir de l'experiència personal adquirida amb els seus coneixements i estudis, la seva actuació professional i focus d'interès, i les característiques dels alumnes (futurs professors) que s'estan trobant a llurs facultats.

La tria i procediment de reclutament dels subjectes va ser per conveniència a partir dels contactes dels membre de l'equip de recerca. Des del primer contacte se'ls va explicar a grans trets la recerca, els objectius, les característiques del grup de discussió, les característiques requerides per als participants, i què s'esperava d'ells en aquesta reunió. Aquest contacte es va fer a través del correu electrònic, i entre els que van mostrar interès en la participació es va generar un Doodle® on a partir d'unes propostes tancades de dates cadascú va mostrar els seus interessos. Finalment la reunió es va realitzar el dia que hi havia més possibilitats de participants.

El grup de discussió es va dur a terme a les instal·lacions de la FPCEE- Blanquerna el dijous 16 de desembre de 2015 a les 12h. Per tal de crear volgudament un clima distès, es va preparar un petit aperitiu durant la reunió. Com en els grups anteriors, a l'inici de la reunió se'ls va donar tota mena d'explicacions sobre el que anaven a fer, l'objectiu, i se'ls va requerir a preguntar si tenien algun dubte. També es va lliurar el document sobre la recerca i el consentiment informat (vegeu document 4 de l'annex) per participar en l'estudi que tothom va retornar signat. S'informà que garantia l'anonimat, que la informació que donessin seria exclusivament per a la

recerca, i que els enregistraments que es feien estarien custodiats per l'investigador principal fins a la finalització de la recerca. La durada de la reunió va ser d'una hora i vint minuts.

3.2.1.1.6. Procediment

En tots els casos 30 minuts abans de la reunió es va preparar la sala on s'anava a realitzar la reunió amb els instruments d'enregistrament prèviament carregats, amb els dos enregistradors d'àudio al centre de la taula i la càmera de vídeo amb un suport tríode a una cantonada de la sala amb l'angle de visió el més obert possible.

En tots els tres grups de discussió es va fer un triple enregistrament de la reunió, en dos d'ells es va gravar l'àudio a través de dos aparells SONY® IC Recorder ICD-SX68 i, en un tercer, per seguretat i poder reconèixer les persones en cas de no identificar les veus en els enregistraments auditius, a través d'una càmera de vídeo SONY® HDR-HC9E que permetia tenir tant l'àudio com la imatge de la reunió.

En cap de les tres reunions va caldre fer ús de la segona gravació d'àudio ni de l'enregistrament en vídeo en identificar clarament les persones que parlaven a l'hora de fer la transcripció. La transcripció de les reunions es va fer a través del programa Digital Voice Editor® 2 de SONY®.

Un cop feta la trobada amb tots els participants a l'hora convinguda se'ls va conduir a la sala de la reunió on hi havia el material d'enregistrament i de càtering preparat. Allà se'ls va deixar seure on van creure oportú i s'inicià formalment la reunió després de fer les presentacions.

La reunió s'inicià amb l'explicació de l'investigador principal sobre què es pretenia amb aquella recerca, quins eren els objectius i metodologia que se seguia i per què se'ls havia triat a ells com a col·lectiu. Finalitzada aquesta part es va demanar si hi havia preguntes. Un cop respostes, es va donar la informació per escrit de la recerca conjuntament amb el consentiment informat (vegeu els documents 2, 3, 4 i 5 de l'annex) per participar-hi. Es va demanar que s'ho llegissin, i si hi estaven d'acord que el signessin i el retornessin. En cap cas va haver ningú que decidís no participar.

Un cop finalitzada la reunió es va bolcar l'enregistrament de les gravadores en format MP3 i de la vídeo-càmera en MP4 a l'aplicació Drive® de Google® per la seva posterior transcripció i anàlisi.

3.2.1.2. L'entrevista en profunditat o qualitativa

3.2.1.2.1. Característiques generals

L'entrevista en profunditat és una tècnica (Vilanova, 2009 p. 77) *que permet a la persona entrevistada explicar mitjançant les seves pròpies paraules les seves experiències sense que les seves respostes es vegin encotillades*. L'aplicació d'aquesta tècnica permetrà als subjectes entrevistats exposar l'objecte d'estudi segons la seva manera d'entendre i les seves capacitats expressives sense condicionants lingüístics, tècnics ni intel·lectuals, permetent que exposin els fets passats donant la seva interpretació i valoració.

Els resultats de les entrevistes són percepcions subjectives dels individus entrevistats. D'acord amb la metodologia de la recerca basada en la *Grounded Theory* (Glaser i Strauss, 1967; Strauss i Corbin, 1994 i 1998), la construcció del significat parteix de la percepció dels diferents subjectes que interpreten la realitat, dimensió ontològica subjectual, esdevenint en aquest cas l'entrevista un instrument adequat. Com a resultat, l'entrevista esdevé una conversa entre l'entrevistador i l'entrevistat on aquest segon exposa situacions viscudes, la seva interpretació i valoració, i que posteriorment caldrà analitzar.

Vilanova (2009) argumenta també (citant Heinemann, 2003 p. 98 i García Ferrando, 1985 p.152) que l'entrevista permet estudiar fets no observables, actituds, valors, creences, motius, emocions, punts de vista, opinions, insinuacions, valoracions, emocions, ... tant de fets actuals com passats. En aquest sentit podria ser el millor mètode per entendre què pensa la gent sobre el fet objecte d'estudi ja que permet conèixer la complexitat intrínseca del sistema a partir de la consideració subjectiva des de dins del propi sistema (Colom, 2003; Aguerro, 2009).

Es poden distingir diferents avantatges i inconvenients de les entrevistes (Heinemann, 2003 p. 98). Alguns avantatges són que es pot aplicar a un espectre de fets molt ampli, de manera que pot ser adequada per analitzar molts elements; que no està sotmesa a limitacions espai-temporals, d'aquesta manera ens permet analitzar tant fets passats com percepcions futures;

permet centrar el tema i focalitzar el contingut de l'entrevista cap els elements a analitzar; es poden realitzar en qualsevol lloc i de manera descontextualitzada del fet esdevingut i analitzat; permet la representativitat dels resultats obtinguts a partir de l'anàlisi posterior; i permet aconseguir informacions tant de fets personals com de fets esdevinguts a terceres persones.

El mateix autor també exposa possibles inconvenients de l'instrument: l'entrevista es realitza en una situació artificial, no és una conversa natural sinó creada a partir d'investigar sobre un propòsit; poden haver-hi limitacions pel que fa a la veracitat de les respostes ja que aquestes depenen de les respostes que doni l'entrevistat i de la seva opció personal de donar una informació veraç o no; el control de la situació en la que es realitza l'entrevista (lloc, cansament de l'entrevistat, sorolls, grau i percepció de privacitat, estat d'ànim...) no poden ser controlats per l'entrevistador i poden condicionar el resultat de l'entrevista; la interpretació i comprensió de les preguntes i conceptes pot ser diferent entre entrevistador i entrevistat fet que pot conduir a interpretacions errònies; la manca de vocabulari o de riquesa pot ser un impediment per expressar exactament allò que es pretén enregistrar; i finalment les entrevistes seran efectives quan l'entrevistat estigui disposat a col·laborar.

Són diversos el autors que classifiquen les entrevistes en tres tipus: entrevistes estructurades, entrevistes semiestructurades i entrevistes no estructurades. Corbetta (2003, p. 377) les defineix i diu que "en l'entrevista estructurada les preguntes fetes per l'entrevistador estan preestablertes, tant en la forma com en el contingut; en l'entrevista semiestructurada el contingut està preestablert, però no així la forma de les preguntes; per últim, en l'entrevista no estructurada ni tan sols el contingut de les preguntes està preestablert, i pot variar en funció del subjecte".

Per les característiques de la recerca es va optar per una tipologia d'entrevista semiestructurada o qualitativa, que es realitzà cara a cara amb l'entrevistat al qual es feren una sèrie de preguntes d'un guió prèviament elaborat que van anar apareixent de manera flexible mentre va durar la conversa (Heinemann, 2003 p. 125).

3.2.1.2.2. Mostra i selecció

La gestió dels centres docents està repartida entre diferents càrrecs organitzatius i jeràrquics. Malgrat que la màxima autoritat personal del centre és del director, altres figures de gestió del centre també tenen relació amb la figura del professor d'Educació Física, com ara el cas del cap d'estudis, el coordinador pedagògic o el secretari, i és freqüent que una persona hagi pogut passar per diferents càrrecs de gestió. Així mateix, els càrrecs directius dels centres estan ocupats generalment per professors d'alguna de les matèries curriculars que compatibilitzen les tasques docents de la matèria amb la gestió de determinats àmbits del centre en funció del càrrec que ocupen.

Per a la present recerca es va pensar en el càrrec de director del centre ja que és qui ocupa i ostenta les funcions de cap de personal per un costat i de representant i responsable màxim del centre, la qual cosa fa que hagi de tenir un control sobre tots els professors del centre i en siguin coneixedors de les activitats i dinàmiques, disposant d'aquesta manera d'una informació privilegiada que no disposen els altres càrrecs directius.

Quant a la tipologia dels centres dels directors que van participar en l'estudi, es va mirar de garantir que hi haguessin dirigents tant de centres públics com de privats. Es va buscar que les persones que estiguessin aquí representades tinguessin una experiència en càrrecs directius mínima de 10 anys.

La mostra de directors es va triar per conveniència entre centres de la Regió Metropolitana de Barcelona per tal de fer coincidir les poblacions i les mostres en tota la recerca.

Inicialment, es va contactar a través del correu electrònic i del telèfon amb un total de vuit directors i directores de centres educatius per mirar de realitzar, com en les altres poblacions analitzades, un grup de discussió. Va resultar impossible fer coincidir aquests professionals en un mateix dia i hora en un lloc, i es va decidir canviar la metodologia per aconseguir una informació que crèiem imprescindible; aleshores es va optar per fer entrevistes individuals de caràcter semiestructurat.

Les entrevistes es van realitzar en els mateixos centres docents dels directors on es va desplaçar l'investigador principal el dia i hora pactat prèviament ja que, com a col·lectiu, mostraren interès per la recerca i els seus objectius però molt poc temps per dedicar-li. El fet de no haver-se de desplaçar va facilitar-ne la participació.

Taula 11 .

Estructura dels elements previst per tractar a les entrevistes semiestructurades amb els directors de centre.

Què ensenyar	Continguts
	Què ha de saber
	Hàbits
	Innovacions, estar a dia
Com ensenyar	Metodologies (variades, innovadores..)
	Per què ensenya així
	Què com i per què avaluar
	Justícia i coherència
Com actuar amb:	Alumnes (líder, exemple, amic, referent..)
	Companys/departament/àrea
	. Gestió de material i instal·lacions
	. Activitats i programacions
	. Necessitats personals
	Amb el personal del centre
	Amb el centre / institució (implicació, activitats, sortides, feina de gestió...)
	Formalismes (puntualitat, reunions, acció tutorial, programacions..)
	Imatge
	Com hauria de ser
	Característiques personals (divertit, generós, humil....)

Nota: Font pròpia.

3.2.1.2.3. Directors de centre

Es va poder entrevistar un total de tres directors de centres durant el mes de juliol de l'any 2015, dos homes i una dona. Un dels directors i la directora ho eren de centres públics d'ensenyament secundari amb una experiència en el càrrec superior als 20 anys i l'altre director d'un centre privat-concertat. Durant el procés previ a les entrevistes es va contactar amb un total de sis directors, buscant la paritat entre homes i dones, i centres públics i centres privats, però finalment tres van declinar la participació al·legant dificultats d'agenda.

Dels participants, el director del centre públic ho era d'un centre d'ensenyament secundari gran, on s'impartien estudis de secundària obligatòria, batxillerat i cicles formatius de diferents famílies professionals (entre les que hi havia hagut la d'Activitats Físiques i Esportives) i amb més de 120 professors. La directora del centre públic també n'era d'un centre gran, amb estudis d'ensenyament secundari obligatori i batxillerat, i amb una plantilla de 90 professors. L'altre director era d'un centre privat-concertat on hi ha totes les etapes educatives, ensenyament infantil, ensenyament primari, ensenyança secundària obligatòria i batxillerat amb una plantilla al voltant de 100 educadors i amb experiència prèvia com a director en un altre centre privat.

3.2.1.2.4. Procediment

Es va contactar amb els diferents directors dels centres en primer lloc a través del correu electrònic i després a través del telèfon. Dels que van mostrar predisposició en ser entrevistats per participar en l'estudi es va concertar una trobada a les instal·lacions dels centres educatius per tal de facilitar-los la participació.

A l'hora pactada es va realitzar l'entrevista. L'entrevista es va iniciar amb una petita presentació dels objectius de la recerca i altres informacions diverses sobre la mateixa. Se'ls demanà si tenien alguna pregunta i posteriorment s'entregà un document informatiu i el consentiment informat (vegeu a l'annex) per poder-hi participar. En tots els casos aquest va ser signat.

Les tres entrevistes van tenir una durada de 39'57", 23'57" i 28'00" respectivament.

L'entrevista es va enregistrar simultàniament amb dues enregistadores d'àudio SONY® IC Recorder ICD-SX68. En cap cas es va haver de fer servir la segona gravació. Un cop finalitzada l'entrevista aquesta es va bolcar en format MP3 a l'aplicació Drive® de Google® per a la seva posterior transcripció i anàlisi.

3.2.1.3. Resultats

3.2.1.3.1. Transcripcions

Tant els grups de discussió que es van realitzar amb els alumnes, els professors d'Educació Física i els professors universitaris, així com les entrevistes que es van fer als directors de centre, van ser transcrites a través del programa Digital Voice Editor® 2 de SONY® amb el Programa Informàtic WORD® del paquet informàtic Office® de Microsoft®.

Les transcripcions es van fer a mesura que els grups de discussió i les entrevistes s'anaven realitzant.

3.2.1.3.2. Anàlisi de resultats

Es va treballar sobre les transcripcions i a partir d'aquestes es va elaborar un document per a cadascun dels grups de discussió i cada entrevista realitzada a partir de les opinions i afirmacions que apareixien sobre com havia de ser el professor d'Educació Física ideal. Es va treballar sempre sobre el text i en cap cas va ser necessari haver de recórrer als àudios per refer els comentaris o interpretar-los segons el context.

Per a l'anàlisi de les entrevistes i dels grups de discussió es va descartar la utilització de programes informàtics d'anàlisi de continguts, en considerar que, possiblement a causa del clima distès que es va crear, alguns participants podien fer bromes, parlar amb ironia, o amb un llenguatge o registre lingüístic que els programes informàtics no podien detectar o analitzar correctament i, per tant, induir a errades d'interpretació.

Aquesta mateixa metodologia d'anàlisi de la informació, o de semblants, per examinar i establir categories d'anàlisi i de resultats, han estat utilitzades en altres recerques basades en l'entrevista o les preguntes obertes en qüestionaris (Gargallo et al., 2010; Gutierrez et al., 2007; Pérez et al., 2002; Telli et al., 2008).

3.2.1.3.3. Procediment

Per analitzar els resultats de les entrevistes i dels grups de discussió es va establir un mecanisme i procediment que es va aplicar de la mateixa manera en tots els casos.

En primer lloc, i a partir de les transcripcions realitzades, es localitzaven aquelles expressions o explicacions en el text que els participants determinaven com a elements importants per al

professor, bé sigui des de l'òptica de què feien, del que haurien de fer, del que els agradaria o del que no els agradava que fessin.

Un cop localitzats els diferents elements s'interpretaven en el context en el que es produïen i es transportaven, quan calia, a llenguatge i criteris no col·loquials, numerant-los de manera consecutiva segons l'ordre d'aparició en la transcripció. A aquesta seqüència d'informacions se li va posar el títol de "comentaris".

Un cop realitzada aquesta operació de creació i numeració dels comentaris, es va procedir a distribuir i assignar cadascun d'ells a una de les quatre competències professionals descrites per Echeverría (2002): la competència tècnica (el Saber), la competència metodològica (el Saber Fer), la competència social (el Saber Estar) i la competència personal (el Saber Ser). Aquesta mateixa agrupació va ser utilitzada per Campos (2015) per determinar i classificar les competències professionals d'entrenadors de tennis.

Un cop agrupats els comentaris sota aquestes categories, que es van anomenar qualitats", es va procedir a l'agrupació vinguessin d'on vinguessin (alumnes, professors, experts o directors) si tractaven sobre el mateix concepte categoritzant-los de nou de la següent manera: en primer lloc es posà en majúscula una S (Saber), SF (Saber Fer), SE (Saber Estar), o SS (Saber Ser), en funció de la categoria on es va posar el comentari estigués o no agrupat per criteris comuns. En segon lloc es posà la lletra de l'agent que havia generat aquell comentari o proposta: A (Alumnes), P (Professors), E (Experts), D (Directors) .

Amb aquesta acció fou possible analitzar i comparar els diferents agents participant en l'estudi o analitzar els diferents comentaris per categories sense perdre'n l'origen. En tercer lloc es van numerar per tal de poder-los localitzar.

Figura 14. Esquema del procediment d'anàlisi dels grups de discussió i de les entrevistes.

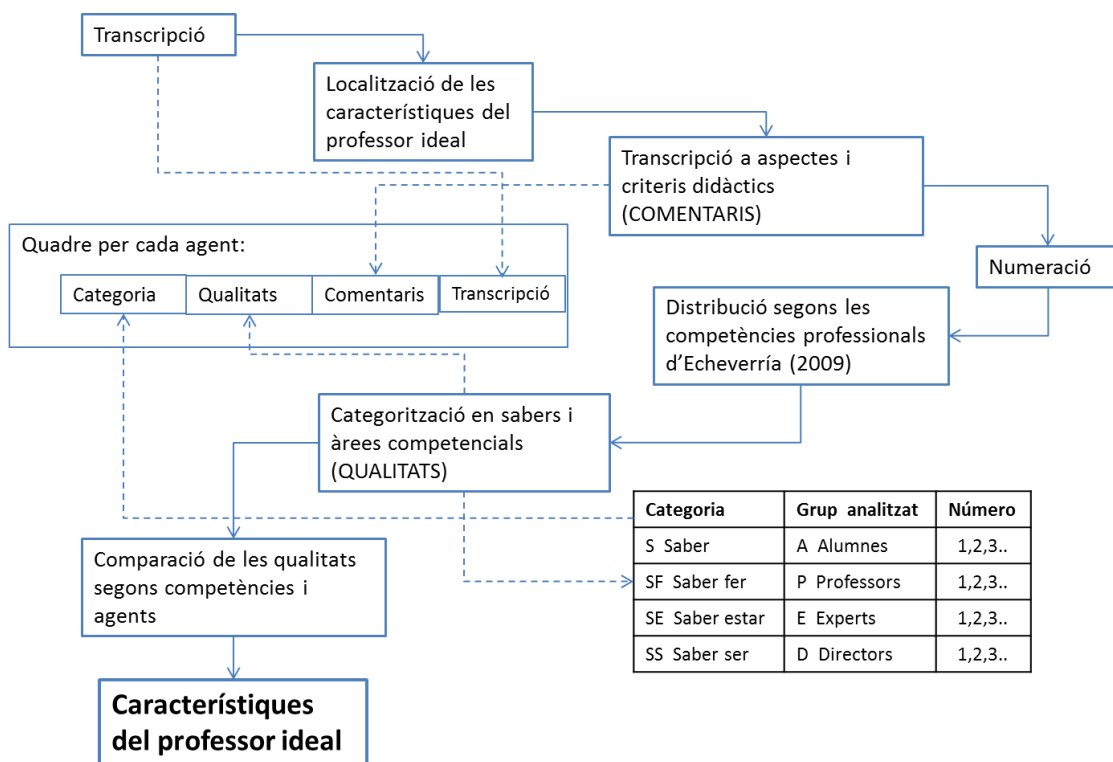


Figura 14. Font pròpia.

En el cas de les entrevistes realitzades amb els directors el procediment va ser una mica diferent. Per a cada entrevista es va fer l'anàlisi a partir de la transcripció per determinar els comentaris. Un cop localitzats aquests es van enumerar de manera consecutiva segons l'ordre d'aparició precedits de les dues primeres lletres del cognom del director que les va fer. Una vegada realitzada aquesta anàlisi, es van categoritzar segons la classificació anteriorment citada d'Echeverría (2009), i de l'agrupació dels comentaris de tots tres directors s'establiren les qualitats dels directors com a grup.

3.2.1.3.4. Agrupació de conceptes, comparacions i resultats

Aquest procediment descrit va permetre col·locar en quadres els diferents conceptes per a cada grup analitzat. L'estructura creada permetia veure en cada quadre el text transcrit, el concepte que es transmetia, la categoria i la qualitat a la que feia referència.

Aquests quadres es poden consultar a l'annex:

- Document 6. Qualitats dels professors segons els alumnes, comentaris de la transcripció i text del grup de discussió dels alumnes.
- Document 7. Qualitats dels professors segons els professors – companys, comentaris de la transcripció i text del grup de discussió.
- Document 8. Qualitats dels professors segons els experts, comentaris de la transcripció i text del grup de discussió.
- Document 9. Característiques i qualitats dels professors segons els directors, comentaris de la transcripció i text de la transcripció de cada director

Un cop realitzada aquesta operació va ser possible col·locar en un mateix quadre tots els grups participants a partir dels mateixos criteris, de manera que així es permet i facilita la comparació directa entre les característiques del professor ideal agrupades sota els criteris de les categories competencials descrites per Echeverría (2002).

Aquest document es pot veure a l'annex, document 10, taula comparativa de les qualitats dels professors segons els diferents agents a partir de les competències.

Finalment, aquestes agrupacions permeteren elaborar un únic document en forma de resum on es poden veure els comentaris en relació a les competències professionals a partir de les conclusions de cada agent. Aquest quadre va ser el punt de partida per elaborar el qüestionari que es passà en la propera fase de la recerca al grup d'alumnes de batxillerat per determinar quines són les característiques del professor ideal.

Aquest document es pot trobar a l'annex, document 11, i és el resum final en forma de taula on hi ha els comentaris i qualitats en relació a les competències professionals i sabers (Echeverría, 2002) a partir de les conclusions de cada agent.

El funcionament i procediment que es va seguir i la categorització creada permet en tot moment, des dels diferents quadres, veure d'on ha sortit cadascuna de les afirmacions i característiques que apareixen en el resum ja que permet seguir-li la traça fins les paraules exactes que es van dir en les reunions i que es poden trobar a les transcripcions, permetent d'aquesta manera localitzar els comentaris, veure la interpretació, la categorització i la relació

amb les dels altres agents. Així, es pot resseguir el camí que s'ha seguit a la investigació tant d'anada com de tornada, és a dir, partint de la transcripció fins arribar a les competències, o partint de les competències per arribar al text de les transcripcions.

3.2.2. Segona fase

3.2.2.1. El qüestionari

3.2.2.1.1. Característiques i generalitats

El qüestionari és un instrument de recollida de dades especialment utilitzat en recerca social per mirar de conèixer la magnitud d'un fenomen o una opinió sobre un fet concret, i una de les seves característiques importants és que permet d'una manera ràpida i econòmica reclutar dades significatives referents a l'element a investigar d'un nombre important i representatiu de subjectes (Fernández, 2007). La possibilitat de poder aconseguir dades tant qualitatives com quantitatives el fa especialment adequat per a una recerca com la que es planteja.

Aquest instrument ha estat utilitzat en recerques afins a la nostra. Així s'ha utilitzat el qüestionari per analitzar el professor des d'una òptica de la relació amb els alumnes (Den Brok et al., 2004; Maulana et al., 2011; Telli et al., 2007 i 2008; Wubbels i Brekelmans, 2005); per analitzar el professor universitari ideal (Casero, 2010; Corona, 2008; Gargallo et al., 2010; Hamer, 2015; Martínez et al., 2006; San Martín et al., 2014); o per analitzar el professor o l'àrea d'Educació Física (Franco, 2015; Gómez et al., 2007; Moreno i Cervelló, 2003 i 2004; Gutiérrez et al., 2007; Pieron et al., 2008, 2009 i 2010; Gutierrez et al., 2011; Macarro et al., 2008; Pazo i Tejada, 2012).

Es va triar el qüestionari com a eina per conèixer l'opinió dels alumnes sobre les característiques del professor d'Educació Física ideal a partir dels parers i elements remarcats en els grups de discussió realitzats anteriorment entre diferents grups d'experts i estructurats a partir de la categorització de les competències professionals descrites i organitzades per Echeverría (2002).

Com a punt de partida del qüestionari es va prendre les conclusions que s'havien assolit en l'anàlisi dels diferents grups de discussió realitzats (document 11 de l'annex).

Un cop construït l'instrument se'n va realitzar una doble validació en dos procediments diferents, i tal i com van fer Lleixà, Capllonch i González (2015). El primer procediment es va fer a través de la consulta a experts sobre la pertinença i la comprensió dels diferents ítems que va permetre reajustar algunes de les preguntes, i el segon a través d'una prova pilot per comprovar si els destinataris del qüestionari tenien alguna mena de problema a l'hora de realitzar-lo. El procediment seguit es pot veure més detalladament a l'apartat de validació del qüestionari.

3.2.2.1.2. Les preguntes

Tal com van fer també Gargallo et al. (2010); Gutiérrez et al. (2007); Martínez et al. (2006), i Telli et al. (2008), en elaborar qüestionaris a partir d'informacions prèvies obtingudes de diferents agents sobre l'objecte d'estudi, les preguntes del qüestionari que es va plantejar partien de les qualitats del professor d'Educació Física ideal que van aparèixer arran dels quatre agents analitzats en els grups de discussió (alumnes, professors d'Educació Física, experts universitaris i directors de centre), que es van agrupar a partir dels diferents àmbits o sabers de les competències professionals descrites per Echeverría (2009).

A l'hora de plantejar la creació del qüestionari, una de les consideracions que es pretenien és que no fos percebut com una càrrega a l'hora de contestar-lo, de manera que es va buscar que l'aparença inicial no fos un impediment o generés rebuig per contestar-lo (Martínez, 2002). Per aquesta raó, en el disseny es pretenia que no hi hagués un nombre de preguntes molt gran, fet que podia desmotivar i disminuir el nombre de respostes per abandonament dels participants, o induir a la no-participació d'alguns centres en considerar que la inversió de temps per realitzar-lo era massa gran.

Per aquesta raó, en el disseny de les preguntes del qüestionari es buscava deliberadament que el nombre no fos excessiu. Finalment, constava de 45 preguntes la tipologia de les quals havien de ser fàcils d'entendre i fàcils de respondre.

El plantejament quant a la forma era d'afirmació; així, totes les preguntes comencen amb el següent encapçalament: **Per a mi, el professor d'Educació Física ideal ha de...** Aquest encapçalament estava a l'inici de les preguntes del qüestionari clarament identificat amb la tipologia de la lletra (cos més gran i en negreta), i les qüestions que havien de valorar a

cadascuna de les preguntes s'iniciava amb uns punts suspensius que denotava que era la continuació d'aquesta afirmació inicial.

Es va tenir present que les preguntes anaven destinades a un grup de nois i noies de primer de batxillerat, i per tant amb una edat a partir dels 16 anys. Per aquest motiu es van adaptar els conceptes i llenguatge per tal que els fos el més entenedor possible.

Les diferents consideracions que es volien preguntar i la forma que se li volia donar es van haver d'adaptar a preguntes unívokes, clares i vàlides i que incloguessin un únic concepte per tal de no confondre els participants en l'estudi.

També es van adaptar les afirmacions i les preguntes per tal que s'ajustessin a les competències professionals que podria tenir o no el professor d'Educació Física ideal, tenint present que al final de l'estudi el que es pretén és identificar les competències ideals del professor d'Educació Física segons l'opinió dels alumnes i partint dels resultats i conclusions de la primera part de la recerca.

Les preguntes no estaven aparentment separades ni agrupades, sinó que formaven un conjunt, un tot continu. Des d'una òptica interna, les preguntes es van agrupar sota el mateix criteri que s'ha utilitzat per categoritzar les característiques del professor ideal a partir de les informacions que s'havien donat en els diferents grup de discussió i les entrevistes, la classificació de les competències professionals d'Echeverría (2002), les quals s'agrupen en quatre sabers. Aquesta agrupació va permetre l'anàlisi i valoració posterior a partir d'aquests criteris de classificació.

3.2.2.1.3. Les respostes

Per facilitar tant la resposta del qüestionari com l'anàlisi posterior de les respostes, es va determinar que totes les preguntes tinguessin el mateix nombre de respostes amb els mateixos criteris.

La unificació de les opcions possibilità que, un cop adquirida la dinàmica del qüestionari i interioritzades les respostes, i entesa la pregunta, la resposta els participants en l'estudi fos ràpida i àgil.

Les respostes es van organitzar a partir d'una escala Likert de 6 opcions. Es va descartar fer una escala amb opcions imparelles per evitar que davant del dubte es concentrassin les respostes a la zona central, i d'aquesta manera, amb una opció parella, s'obligava els participants a posicionar-se en les opcions més o menys favorables de les afirmacions.

Aquesta mateixa opció de respostes a partir d'una escala Likert va ser utilitzada per Den Brok et al. (2004), Campos (2015), Granero et al. (2012), Macarro et al. (2008), Martínez et al. (2006), Martínez et al. (2009), Pazo i Tejada (2012), Ponce de León et al. (2010), Telli et al. (2007), Opendakker i Van Damme (2006), Wubbels i Brekelmans (2005), amb elements afins a la recerca.

Les opcions de resposta que es van utilitzar a l'escala Likert del qüestionari van ser les següents:

- 1 = gens important
- 2 = poc important
- 3 = important
- 4 = molt important
- 5 = importantíssim
- 6 = imprescindible

Aquesta escala pretenia mesurar el nivell d'importància, amb diferents matisos, que donava cada subjecte que havia contestat el qüestionari a cadascuna de les afirmacions que formaven part de les preguntes.

Pel fet que les preguntes del qüestionari partien d'una anàlisi prèvia on es determinaven les característiques importants per al professor ideal d'Educació Física, es determinaren sis graus diferents d'importància de l'ítem que es preguntava. Tan sols es donava l'opció de gens important a l'apartat 1, i s'entén que es tracta d'una resposta que nega les característiques determinades prèviament per part dels participants en els grups de discussió. L'objectiu inicial de les respostes no era determinar si eren importants o no, sinó el grau d'importància que donaven els alumnes a aquelles característiques anteriorment establertes a partir dels grups de discussió realitzats.

D'aquesta manera, el que es pretenia era que, a partir d'una anàlisi prèvia on ja es determinaven els elements importants, es buscava que els participants els valoressin i en matisessin el grau d'importància de la característica a partir de la seva opinió.

Es va determinar, i així es va fer saber tant en el qüestionari com en el moment de repartir-lo, que s'havien de contestar totes les preguntes. En la versió *on line* que es completava a través d'un enllaç que remetia al qüestionari es va penjar i realitzar a través de l'aplicació Formularis de Google®, es va establir el mecanisme automàtic que no permetés deixar preguntes sense contestar. Durant el procés van utilitzar-se tant la versió paper com la telemàtica en funció de la decisió del centre.

3.2.2.1.4. Informació i consentiment informat

A l'inici del qüestionari, i abans de qualsevol altra qüestió, es va establir una breu informació per als subjectes participants sobre l'objectiu de l'estudi i sobre l'escala per valorar la importància de l'afirmació que es trobaven a cada qüestió.

Seguidament hi havia la informació del consentiment informat que determinava de quin universitat era l'estudi i en quin grup de recerca estava emmarcat, així com el títol del projecte en aquell moment, que formava part d'una tesi doctoral i qui era el doctorant i el seu tutor.

S'informava també de quin era l'objectiu del projecte i de manera molt breu l'esquema i procediment de la recerca. Posteriorment s'indicava per què el participant era el candidat ideal i se li demanava la col·laboració a participar.

S'indicava que el qüestionari es podia respondre en un període de 5 a 10 minuts i que era totalment anònim. Així mateix s'informava que les dades que s'obtinguessin serien exclusivament per a aquella recerca, que l'investigador principal les custodiaria fins que finalitzés l'estudi i posteriorment es destruirien i que podrien exercir en tot moment els drets que estableix la Llei 15/1999 de Protecció de dades.

El consentiment informat indicava que havien rebut informació sobre el projecte i sobre la confidencialitat i protecció de les dades, que la seva participació era voluntària i que no rebria cap mena de benefici, i que tenia dret a retirar les seves dades de l'estudi.

Finalment, el participant donava el consentiment a participar en l'estudi, a què el doctorant i el grup de recerca de la facultat custodiessin les dades, i que les dades es destinarien a la recerca exposada i que es custodiarien durant el temps imprescindible abans de destruir-les.

El qüestionari donava dues possibilitats, acceptar participar en l'estudi o no acceptar participar en l'estudi. En la versió *on line*, si no es clicava l'opció d'acceptar participar en l'estudi no es desplegaven les preguntes del qüestionari.

La informació i consentiment informat del qüestionari es poden observar al document 12 de l'annex.

3.2.2.1.5. Validació del qüestionari

Un cop es van establir les preguntes inicials del qüestionari, aquest es va traslladar a jutges experts per validar-lo. Aquesta validació va ser feta quant a la comprensió i pertinença de cadascuna de les preguntes (Campos, 2015; Lleixà et al., 2015; Franco, 2015).

Van participar en la validació del qüestionari cinc subjectes amb el grau de doctor, una dona i quatre homes, una de la UVic, un de la UB i tres de la URL, tots ells professors universitaris vinculats a la matèria de l'ensenyança de l'educació física. La tria d'aquests experts es va fer per conveniència i es va valorar el currículum i l'afinitat amb el tema, el tipus de tesi i estudis realitzats, i que haguessin treballat amb qüestionaris.

Es va contactar en un primer moment a través de correu electrònic demanant-los si estaven disposats a participar en la validació d'un qüestionari. Un cop rebudes les respostes afirmatives es va enviar de nou un correu amb una adreça enllaçada que remetia a l'aplicació Formularis de Google®. Des d'aquest enllaç els participants van poder valorar a través d'una escala Likert de cinc elements la pertinença de les preguntes i la claredat. Després de cada pregunta també hi havia l'opció i l'espai per poder fer els comentaris que desitgessin en relació a la pregunta i resposta contestada.

En totes les preguntes era obligatori valorar tots dos paràmetres (validesa i claredat) i es va dissenyar el qüestionari de manera que no era possible deixar cap resposta per contestar. L'opció de realitzar comentaris sí que era optativa.

Cal destacar la rapidesa amb la que es va poder realitzar aquest procediment ja que en 10 dies es va poder fer tot el procés, des de contactar amb els possibles participants, la seva acceptació, enviar el qüestionari per validar i rebre les respostes.

Figura 15. Exemple, en la primera de les preguntes, del formulari que es va enviar als experts per a la seva validació.

Per a mi, el professor/a d'educació física ideal ha de...

1. ...ser un expert en els continguts de la matèria, per ser capaç de transmetre-la tant a nivell teòric com pràctic.

1 2 3 4 5 6

gens important ● ● ● ● ● ● imprescindible

1.a. Valoració*

	1	2	3	4	5
Claredat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adequació - pertinença	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.b. Observacions:

Figura 15. Font pròpia.

Dels resultats obtinguts, es va observar que els experts no només van valorar els paràmetres que s'indicaven en el qüestionari, sinó que es van fer aportacions sobre la forma, la orientació de la recerca, l'estructura de qüestionari o, fins i tot, l'opinió sobre algun dels ítems que es pretenien preguntar.

Creiem que en aquest sentit va ser un encert poder incloure en el qüestionari l'apartat d'observacions ja que sovint ens va fer entendre alguns dels resultats obtinguts. Un exemple de valoració negativa d'una de les preguntes quant a la seva pertinença es va donar quan l'expert, en l'apartat d'observacions d'aquella pregunta, va comentar que ja s'havia preguntat o quedava inclosa en una altra pregunta. Una anàlisi més acurada sobre les preguntes, a partir dels comentaris, va possibilitar una valoració més qualitativa de les variables analitzades i poder fer els canvis posteriors.

Després de l'anàlisi dels resultats obtinguts es va decidir modificar aquelles preguntes on la dispersió quant a la valoració era més gran, i sobretot en aquelles on els comentaris dels experts eren coincidents, tenien lògica i es van compartir entre els responsables de la recerca.

Un cop reformulades les preguntes del qüestionari a partir de les opinions dels experts, i obtenir-ne la versió quasi-definitiva, es va passar a realitzar una petita prova pilot de comprovació on es va convidar a dues noies, d'edat i característiques coincidents amb la mostra que es volia utilitzar i se'ls va passar el qüestionari.

L'objectiu principal d'aquesta petita prova pilot era comprovar el temps que invertien en fer el qüestionari i, secundàriament, copsar-ne l'opinió quant a la dificultat i comprensió de les preguntes.

Els resultats que es van extreure d'aquesta prova van ser que els temps invertit van ser 8,40 i 7,34 minuts respectivament, per sota dels 10 minuts màxims que ens havíem proposat en el disseny de l'instrument, i no van fer cap pregunta mentre responien el qüestionari.

Un cop finalitzat el qüestionari van fer comentaris sobre l'interès general i els objectius de la recerca però no sobre la dificultat per entendre algunes de les preguntes, de manera que es va decidir, després de preguntar-los la seva opinió sobre l'adequació de passar-lo a joves de les seves mateixes característiques, de procedir a la fase següent. Els resultats obtinguts per aquestes noies no van ser inclosos en els resultats del qüestionari.

3.2.2.2. Prova pilot

3.2.2.2.1. La mostra. Criteris generals

La mostra per a l'estudi es va seleccionar sota els següents paràmetres i limitacions:

- S'analitzaven els alumnes de 1r de batxillerat de les comarques de la regió metropolitana de Barcelona excloent la ciutat de Barcelona.
- Les comarques analitzades objecte d'estudi havien d'estar incloses en algun dels serveis territorials de l'àrea metropolitana de Barcelona en els que s'organitza el Departament d'Ensenyament en el territori català, i tots els serveis territorials que compleixen la condició havien d'estar representats.
- Els municipis escollits havien de tenir diferent tipologia quant a la grandària, entesa a partir de la població i a partir del nombre de centres educatius on és possible cursar els estudis analitzats.
- Havia d'existir proporcionalitat en la mostra entre els centres públics i privats, tant en referència als centres analitzats com en el nombre de subjectes objecte d'estudi en relació a aquesta variable.
- Els alumnes analitzats havien de ser alumnes de primer de batxillerat en el moment en què es prenen les dades.
- Les dades s'havien de prendre en les últimes setmanes del curs per tenir la vivència sobre els professors el més fresca possible; abans de conèixer les notes del curs, i sense interferències posteriors d'altres professors i matèries ni barreres temporals que podrien modificar-ne les percepcions.

Tots els alumnes participants en l'estudi eren alumnes de 1r de Batxillerat, majoritàriament d'entre 16 i 17 anys, que han conegut i estat fins aquell moment amb el màxim nombre possible de professors d'Educació Física que els permet l'organització escolar actual.

Oficialment tots els alumnes participants havien cursat la matèria d'Educació Física des de 1r de primària fins a 1r de batxillerat, el que significa que durant 11 cursos acadèmics ininterrompudament, o més si havien estat repetidors, havien cursat la matèria, convertint-los en els màxims experts en la matèria des del punt de vista d'usuaris, receptors o alumnes, la qual cosa els permetia parlar amb la màxima experiència i de la manera més recent possible.

El qüestionari es va passar a tots els centres participants entre els dies 30 de maig i 17 de juny de 2016, que coincideix amb les últimes tres setmanes lectives del curs acadèmic 2015-16.

3.2.2.2. Selecció i representativitat de la mostra

L'àrea Metropolitana de Barcelona és una gran conurbació urbana de municipis que a partir del creixement i connexió de sistemes urbans barcelonins es mancomunen i generen una administració pròpia que gestiona diferents serveis, com ara el transport i la mobilitat, el medi ambient i la sostenibilitat, l'habitatge, el desenvolupament econòmic o la cohesió social.

L'organització territorial de Catalunya s'estructura, segons l'Estatut d'Autonomia de Catalunya de 2006, en municipis, comarques i vegueries. Les comarques són un territori natural d'identificació històrica i popular que agrupa municipis i que orgànicament ha esdevingut un ens local per a la gestió de competències i serveis manera descentralitzada del govern central.

Amb aquestes dues tipologies d'organització paral·lela, podem trobar municipis que pertanyen a una comarca i simultàniament a l'àrea metropolitana de Barcelona, i altres municipis, que tot i pertànyer a la mateixa comarca, no formen part de l'àrea metropolitana de Barcelona.

Per al present estudi s'han analitzat municipis de les comarques que tenen algun municipi dins de l'àrea metropolitana de Barcelona, de manera que hem fet extensiva aquesta característica a tota la comarca.

La regió conformada per les comarques que tenen municipis dins de l'àrea metropolitana de Barcelona, o hi limiten en el cas de l'Alt Penedès i el Garraf, és coneguda com a Regió Metropolitana de Barcelona o Quart Cinturó Industrial², i aquesta organització i distribució territorial ha estat utilitzada en diferents estudis avalats per l propi IDESCAT (Institut d'Estadística de Catalunya) (López, Lozares i Domínguez, 2000). Aquesta organització territorial correspon a la Vegueria de Barcelona.

² xtec.cat. *La regió Metropolitana de Barcelona*.
<http://www.xtec.cat/~jflorenc/comarca/rmb.htm>

Figura 16 . Regió Metropolitana de Barcelona.

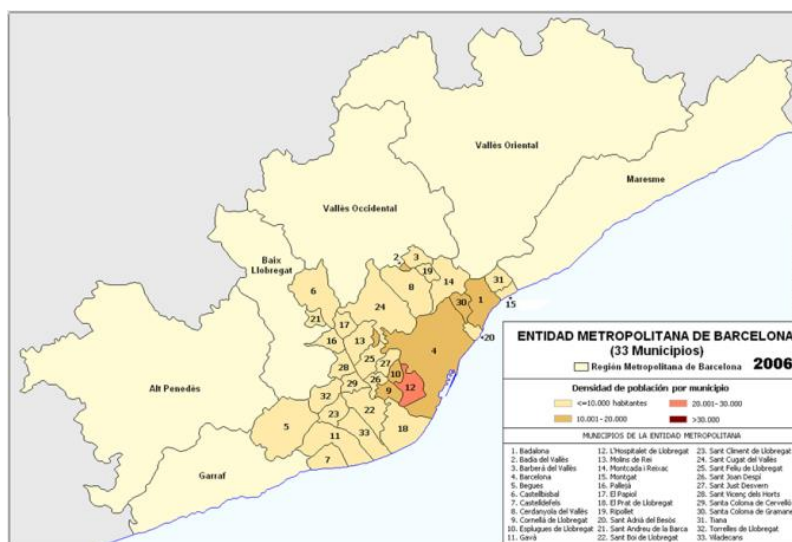


Figura 16: Extret de <http://www.xtec.cat/~jflorenz/comarca/rmb.htm>

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya s'organitza a partir d'una subdivisió del territori en serveis territorials que tenen autonomia en diferents aspectes organitzatius per donar servei als centres i alumnes de la part del territori català que els correspon. Aquests serveis territorials els podeu trobar en el quadre 7.

Figura 17. Serveis Territorials del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

- Serveis Territorials d'Ensenyament al Baix Llobregat
- Serveis Territorials d'Ensenyament a Barcelona comarques
- Serveis Territorials d'Ensenyament a Catalunya central
- Serveis Territorials d'Ensenyament a Girona
- Serveis Territorials d'Ensenyament a Lleida
- Serveis Territorials d'Ensenyament a Maresme-Vallès Oriental
- Serveis Territorials d'Ensenyament a Tarragona
- Serveis Territorials d'Ensenyament a Terres de l'Ebre
- Serveis Territorials d'Ensenyament a Vallès Occidental

Figura 17. Extret de <http://www.xtec.cat/>

La ciutat de Barcelona, ateses la seves característiques, s'organitza de manera diferent a través del Consorci d'Educació de Barcelona. Aquest consorci és un instrument de cogestió i descentralització, en un marc de col·laboració institucional entre la Generalitat de Catalunya i l'Ajuntament de Barcelona per atendre i donar servei als centres educatius i a la ciutadania.

Aquesta organització especial, justificada pel propi Departament d'Ensenyament per les diferències sócio-demogràfiques, va portar a no incloure els alumnes ni els centres en la mostra analitzada.

Amb la voluntat d'analitzar la regió metropolitana al voltant i propera a la ciutat de Barcelona, es van triar municipis que pertanyien al següents serveis territorials d'Ensenyament:

- Serveis Territorials d'Ensenyament al Baix Llobregat
- Serveis Territorials d'Ensenyament a Barcelona comarques
- Serveis Territorials d'Ensenyament al Maresme-Vallès Oriental
- Serveis Territorials d'Ensenyament al Vallès Occidental

Figura 18. Comarques de la Regió Metropolitana de Barcelona i el Servei Territorial del Departament d'Ensenyament que li correspon.

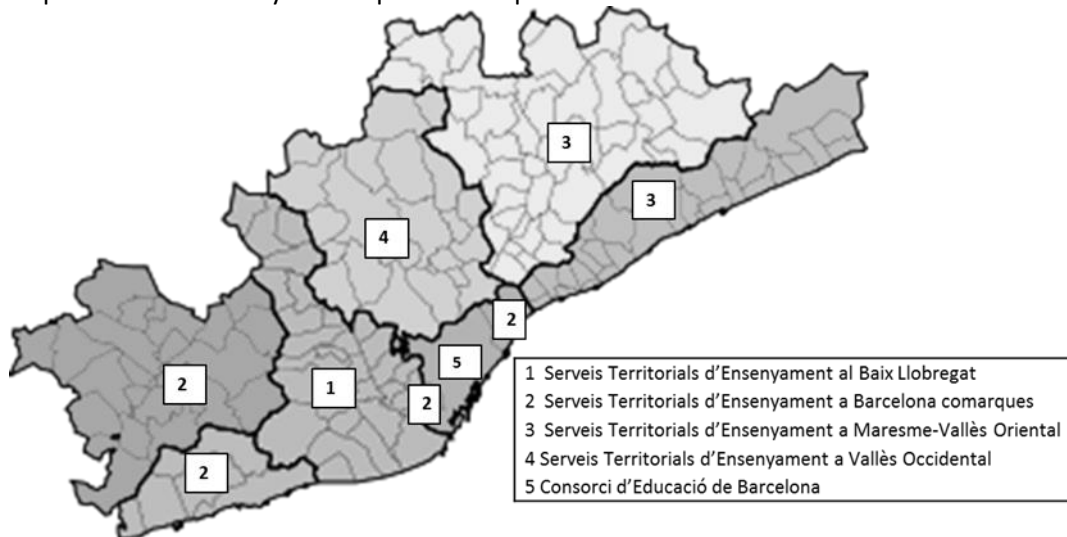


Figura 18. Font pròpia.

Aquests Serveis Territorials agrupen comarques i municipis que llinden amb la ciutat de Barcelona, i amb la voluntat de fer una anàlisi de la població urbana d'aquesta regió metropolitana, es busquen municipis que, a més de pertànyer a algun d'aquests serveis territorials, també es trobin ben comunicats amb la ciutat de Barcelona, a una distància no superior als 20 minuts de distància amb transport privat a través d'alguns dels eixos viaris principals següents: C31, C17, C58, C16, A2-B23, C32. Per aquesta raó es va descartar la comarca de l'Alt Penedès i del Garraf tot i que pertanyen al Servei Territorial de Barcelona Comarques.

Figura 19. Situació geogràfica dels centres participants en l'estudi en relació a la ciutat de Barcelona.



1. Badalona
2. Montcada i Reixac
3. St. Fost de Campsentelles
4. Mollet del Vallès
5. Matadepera
6. Terrassa
7. Viladecavalls
8. St. Cugat del Vallès
9. Rubí
10. Molins de rei
11. St. Boi de Llobregat
12. Esplugues de Llobregat

Per tenir la màxima representativitat en la tipologia de municipis es va agrupar i determinar els municipis en funció de la grandària. Per determinar-los segons aquesta classificació es van utilitzar dos criteris en relació al municipi, el de nombre de centres (públics o privats) que oferien els estudis de batxillerat i la població.

Aquesta relació existent entre nombre de centres per municipi i població és coincident amb el que utilitza el Departament d'Ensenyament per determinar el nombre de centres i línies educatives que li corresponen a cada municipi³.

Taula 12.

Relació entre tamany del municipi, població i nombre de centres educatius que ofereixen els estudis de batxillerat.

Tamany dels municipis	Nombre de centres de Batxillerat	Població
Petits	Entre 1 i 3	menys de 29.999 habitants
Mitjans	Entre 4 i 7	de 30.000 a 79.999 habitants
Grans	8 o més	de 80.000 a 250.000 habitants

Nota: Font pròpia

Per determinar el nombre de centres que s'analitzarien de cada servei territorial es va atendre al criteri de població que incloïa les comarques analitzades de cada servei territorial.

³ Aquest mateix criteri s'ha utilitzat en altres estudis del Departament d'Ensenyament. En l'*Enquesta de satisfacció a empreses sobre l'adaptació i innovació del sistema d'FP a les seves necessitats*. Les dades es basen en entrevistes a 100 contractadors. Són triats en una primera fase pel tamany de l'empresa (gran, mitjana i petita), i en una segona fase de manera aleatòria dins de cada segment.

Tal i com s'ha especificat, només es van contemplar les comarques que estaven en contacte amb la ciutat de Barcelona per garantir-ne la proximitat; així, comarques com ara el Maresme, el Garraf o l'Alt Penedès que pertanyen a serveis territorials que formen part de la mostra, es van excloure per criteris de proximitat.

Taula 13.

Població de cada comarca i pertinença d'aquestes al Servei Territorial del Departament d'Ensenyament.

SSTT Ensenyament	Comarca analitzada	Població comarcal
Barcelona comarques	Barcelonès	2.225.144 Si s'exclou la ciutat de Barcelona, 620.589
Vallès Occidental	Vallès occidental	900.661
Vallès Oriental-Maresme	Vallès oriental	400.375
Baix Llobregat	Baix Llobregat	806.651

Nota. Elaboració pròpia a partir de dades extretes de l'IDESCAT pertanyents a l'any 2015.

Així, a partir d'aquests criteris, l'objectiu de l'estudi era aconseguir el següent nombre de municipis per servei territorial i tamany, ja que en funció de la població comarcal es pretenia aconseguir una representativitat adequada del territori (taula 14):

Taula 14.

Previsió i nombre de municipis a analitzar en l'estudi en relació a la comarca i al tamany.

	Vallès Occidental	Vallès Oriental	Baix Llobregat	Barcelona comarques
Petit	2	1	2	1
Mitjà	2	1	2	-
Gran	2	1	2	1

Nota.: Elaboració pròpia.

Destacar que a Barcelona comarques, i en concret en el Barcelonès, només hi ha quatre municipis, tres d'ells considerats grans i un de petit, de manera, que per mirar de mantenir la representativitat de la població es va intentar aconseguir analitzar un dels municipis grans i el petit.

Un cop determinats els paràmetres d'anàlisi es va fer una tria per conveniència dels centres que complien tots els requisits exposats, obtenint resposta positiva de centres dels següents municipis (taula 15):

Taula 15.

Municipis analitzats en l'estudi en relació a la comarca i al tamany.

	Vallès Occidental	Vallès Oriental	Baix Llobregat	Barcelona comarques
Petit	Matadepera Viladecavalls	Sant Fost de Campsentelles	Molins de Rei	
Mitjà	Rubí Montcada i Reixac	Mollet del Vallès	Esplugues de Llobregat	-
Gran	Sant Cugat del Vallès Terrassa		Sant Boi de Llobregat	Badalona

Nota: Elaboració pròpia.

La no consecució de la mostra prevista va ser a causa de les condicions i moment en la que es va fer la presa de dades, unes dates (entre el 30 de maig i el 17 de juny) on els centres educatius tenen moltes activitats en coincidir el final de curs amb un període d'avaluació final. Per aquest motiu, alguns dels centres proposats per formar part de la mostra, en el darrer moment, i per raons diverses, no van poder passar el qüestionari i van quedar automàticament descartats.

Així, es va quedar sense la representativitat inicialment prevista un municipi gran del Vallès Occidental, un municipi gran del Vallès Oriental, un municipi petit del Baix Llobregat i un municipi petit de Barcelona comarques.

De tota manera, malgrat no aconseguir centres en la totalitat dels municipis previstos, es va decidir dur a terme la prova pilot amb la mostra aconseguida ja que de manera general s'acomplien els criteris marcats per a l'estudi.

Els municipis finalment seleccionats i analitzats, amb la seva població, el servei territorial del Departament d'Ensenyament al que pertanyen, la comarca i la població de la comarca es poden observar en la taula 16.

Taula 16.

Relació de municipis analitzats, comarca a la que pertanyen, servei territorial del Departament d'Ensenyament al que pertanyen, població⁴ del municipi i població total de la comarca.

Municipi	població ⁵	SSTT Ensenyament	Comarca	Població Comarques
Mollet del Vallès	51.650	Mar-Vall or	Vallès Oriental	400.375
Rubí	74.536	Vall Occ	Vallès Occidental	900.661
Terrassa	215.214	Vall occ	Vallès Occidental	900.661
Sant Boi de Llobregat	82.195	Baix Llob	Baix Llobregat	806.651
Viladecavalls	7.365	Vall Occ	Vallès Occidental	900.661
Matadepera	8.900	Vall Occ	Vallès Occidental	900.661
Montcada i Reixac	34.377	Vall Occ	Vallès Occidental	900.661
Badalona	215.664	BCN comarqu	Barcelonès	2.225.144
Esplugues de Llobregat	45.626	Baix Llob	Baix Llobregat	806.651
Sant Fost de Campsentelles	8.603	Mar- Vall or	Vallès Oriental	400.375
Molins de Rei	25.155	Baix llob	Baix Llobregat	806.651
Sant Cugat del Vallès	87.830	Vall Occ	Vallès Occidental	900.661

Nota: Elaboració pròpia a partir de dades d'IDESCAT 2015.

Conèixer l'oferta educativa dels municipis en relació als estudis de batxillerat, que són els que s'analitzen en l'estudi, quant al nombre de centres i la seva titularitat és interessant de cara a aconseguir que la mostra tingui la major representativitat possible de la realitat. Aquestes dades es poden trobar a la taula 17.

Taula 17.

Dades del curs 2015-16 quant a l'oferta educativa dels estudis de batxillerat⁶ segons el nombre de centres públics i privats dels municipis analitzats en l'estudi.

Oferta Educativa de batxillerat	Centres Públics	Centres Privats
Molins de Rei	2	1
Esplugues de Llobregat	4	4
Sant Boi de Llobregat	4	3
Matadepera	1	1
Montcada i Reixac	3	1
Rubí	5	1
Sant Cugat del Vallès	5	5
Terrassa	13	8
Viladecavalls	1	--
Mollet	4	1
Sant Fost de Campsentelles	1	--
Badalona	11	8
TOTAL	54	33

⁴ Dades IDESCAT 2015 <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=924>

⁵ Dades IDESCAT 2015 www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=925

⁶ Dades del curs 2015-16 extretes del Departament d'Ensenyament, <http://queestudiar.gencat.cat/ca/estudis/batxillerat/que-estudiar/...> Consulta 10/12/2016.

Nota: Aquestes dades corresponen, en relació als municipis i als centres educatius que ofereixen estudis de batxillerat, a la població de la mostra utilitzada en la prova pilot. Elaboració pròpia a partir de dades extretes del Departament d'Ensenyament del curs 2015-16.

Amb aquestes dades es pot comprovar que l'oferta educativa per estudiar batxillerat en els municipis objecte de l'estudi, és més gran en centres públics que privats en una relació de 1,63; és a dir, hi ha 1,63 centres públics per estudiar batxillerat per cada centre privat en els municipis objecte d'estudi.

El nombre d'alumnes matriculats de 1r de batxillerat a Catalunya en el curs 2015-16 va ser de 47.757 alumnes. Les dades d'alumnes matriculats en les diferents comarques i municipis analitzats i la relació percentual en relació a la població de Catalunya es poden observar en la taula 18.

Taula 18.

Relació d'alumnes de batxillerat matriculats a Catalunya, als municipis i la comarca analitzada i la relació percentual en relació al total de matriculats en el curs 2015-16.

Alumnes de 1r de batx matriculats⁷	Percentatge respecte Catalunya	
Per municipis analitzats	5.764	12,06%
Total de les comarques implicades	16.529	34,61%
Total Catalunya	47.757	

Nota: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament del curs 2015-16.

Finalment, la mostra d'alumnes que van contestar de manera vàlida el qüestionari de la recerca va ser de 1.010 alumnes de 1r de batxillerat distribuïts segons mostra la taula 18.

Taula 19.

Relació de centres, el municipi al que pertanyen i la seva titularitat, i el nombre de respostes del qüestionari vàlides d'alumnes que complien els criteris per a la recerca.

Centre	Municipi	Titularitat	Respostes
VP	Mollet del Vallès	Pública	72
G	Mollet del Vallès	Pública	52
MR	Rubí	Privada	61
JVF	Rubí	Pública	20
DM	Rubí	Pública	62
V	Terrassa	Privada	59
T	Fundació, alumnes de diferents llocs	Privada	87
LI	Sant Boi de Llobregat	Privada	76

⁷ Dades Departament d'Ensenyament

<http://ensenyament.gencat.cat/ca/cercador/?q=alumnes+batxillerat+per+municipi>

VI	Viladecavalls	Pública	68
MAT	Matadepera	Pública	79
MM	Montcada i Reixac	Pública	59
LAP	Badalona	Pública	27
GAR	Esplugues de Llobregat	Privada	66
ALB	Sant Fost de Campsentelles	Pública	73
BF	Molins de Rei	Pública	61
JPF	Sant Cugat del Vallès	Pública	88

Nota: Elaboració pròpia.

La distribució d'aquestes respostes en relació a la titularitat dels centres ha estat de 661 alumnes d'un total d'11 centres públics participants, i 349 alumnes de 5 centres privats. Aquestes dades les poden trobar en la taula 19.

Taula 20.

Nombre de centres i alumnes participants en la recerca distribuïts segons la titularitat del centre educatiu.

Titularitat	Centres educatius	Alumnes
Pública	11	661
Privada	5	349

Nota: Elaboració pròpia.

La relació entre centres públics i privats analitzats en l'estudi és de 2,2 una mica superior a la que hi havia a l'oferta pública de places de batxillerat (1,63), però, tal i com s'ha comentat abans, la no participació inesperada d'alguns centres en l'estudi ha fet allunyar una mica aquest percentatge de les dades inicialment esperades.

Cal destacar, quant a la relació entre els alumnes dels centres públic i privats que han participat en l'estudi, que la relació és de 1,89, que s'apropa molt a l'oferta de places de batxillerat que s'oferien en funció de la titularitat dels centres, de manera que pensem que la mostra pot ser força representativa de la realitat.

Creiem que la mostra que s'ha aconseguit de qüestionaris vàlids era representativa tant a nivell de municipis, com a nivell de comarca com a nivell de població de Catalunya⁸. Les dades de la representativitat en relació a les diferents poblacions es poden trobar en la taula 21.

⁸ Per mostrar la representativitat de la mostra de la present recerca s'indiquen alguns dels estudis realitzats pel mateix Departament d'Ensenyament: en els Informes d'avaluació 15. *L'educació post-obligatòria a Catalunya. Eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO* s'analitzen diferents poblacions com a mostres representatives de diferents nivells educatius (ESO públic, ESO

Taula 21.

Població d'alumnes de 1r de batxillerat matriculats en el curs 2015-16 en diferents àmbits territorials en relació al nombre de respostes del qüestionari rebudes.

Alumnes de 1r de batx matriculats⁹		Qüestionaris vàlids	Percentatge
Per municipis analitzats	5.764	1.010	17,22% de la població
Total de les comarques implicades	16.529	1.010	6,11% de la població
Total Catalunya	47.757	1.010	2,11 % de la població

Nota: Elaboració pròpia.

Cal tenir present, a partir de comentaris de responsables i professors de diferents centres, i que no es poden tenir presents en la recerca, que el nombre d'alumnes matriculats no es correspon a la realitat del moment en el que es passa el qüestionari, ja que a final de primer de batxillerat el nombre d'alumnes matriculats respecte al nombre d'alumnes reals no es correspon ja que hi ha un nombre significatiu que abandona els estudis o no assisteix pensant en la repetició. Aquesta dada no s'ha pogut contrastar, acreditar ni aconseguir, i per tant no es té present en la recerca. En el supòsit que fos certa, els percentatges de representativitat de la mostra serien més alts.

privat, Bat, CFGM i CFGS). La mostra dels alumnes de batxillerat és de 964 alumnes de 26 centres. En *l'Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya. Avaluació d'Ensenyança Secundària Obligatoria 2006*, organitzen la mostra d'anàlisi a partir de centres i alumnes organitzats per serveis territorials (Barcelona ciutat, Barcelona comarques, Baix Llobregat/Anoia, Vallès Occidental, Girona, Tarragona, Lleida i Terres de l'Ebre), i la població d'alumnes total per a l'estudi és de 1.481 (tot Catalunya) i indica que la mostra real és de 1.393 ja que va haver-hi absència el dia de les proves. En l'estudi de Lopez et al. (2000) sobre Disseny i construcció d'una mostra, es fa un estudi també sobre la regió metropolitana de Barcelona per a l'INESCAT amb una població potencial (univers) de 3.275.458 persones, utilitzen una mostra de 5.236, que representa un 0,156% de la població. L'IEO (Institut d'Estudis d'opinió de la Generalitat de Catalunya, en el *Baròmetre d'Opinió Política* (3a onada de 18 de novembre de 2016), la mostra utilitzada és de 1500 persones per a l'univers de la població de Catalunya <http://ceo.gencat.cat/ceop/AppJava/pages/home/fitxaEstudi.html?colId=6008&lastTitle=Bar%F2metre+d%27Opini%F3+Pol%EDtica.+3a+onada+2016>. El CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) de l'estat espanyol, a la seva pàgina Web explica que normalment fa els estudis amb una mostra de 2500 persones sobre el total de la població espanyola.

⁹ Dades Departament d'Educació

<http://ensenyament.gencat.cat/ca/cercador/?q=alumnes+batxillerat+per+municipi>

3.2.2.2.3. Administració del qüestionari

El qüestionari es va passar a tots els centres participants entre els dies 30 de maig i 17 de juny de 2016, que coincideix amb les últimes tres setmanes lectives del curs acadèmic 2015-16. Aquests centres van ser triats per conveniència entre els que complien els requisits de la recerca anteriorment exposats i els contactes i possibilitats que tenien l'equip d'investigadors.

Malgrat pot semblar un mal moment ja que coincideix amb exàmens finals de les diferents matèries, i així ho feien constar els responsables del centre amb qui es va contactar i/o van passar el qüestionari, per als objectius de la recerca era el moment adequat ja que havia passat l'últim curs que feien Educació Física i podien tenir una opinió formada sobre els professors que havien tingut fins aquell moment i podien contrastar-lo amb els que havien tingut abans.

Es va donar la possibilitat que cada centre passés el qüestionari en el moment que li semblés més convenient. En aquest sentit però, es va indicar als responsables del centre que per mirar d'aconseguir el màxim nombre de respostes, es procurés fer en horari lectiu, amb un professor davant, com una tasca de classe, ja que si s'encarregava per fer a casa, tant la versió en línia com la de paper, el nombre de respostes, per oblit o descuit, hauria estat menor.

La majoria van decantar-se per fer-lo a l'hora de tutoria o bé al principi d'una de les últimes classes d'Educació Física. Fer-ho d'aquesta manera va facilitar una gran participació ja que la gran majoria dels alumnes estaven presencialment en el centre educatiu.

Quant els diferents centres, a través de les persones de contacte o dels responsables, van informar que estaven disposats a participar en l'estudi es va permetre que cada centre ho pogués adaptar de la manera que els fos més pràctica per poder atendre les circumstàncies particulars. Així, es va determinar com volien que es fes, determinant els mateixos professors del centre o si preferien que hi anés l'investigador principal, i es quedava per lliurar els qüestionaris i el consentiment informat i amb permís per prendre les dades d'aquell centre.

També es va deixar triar la manera d'administrar el qüestionari, bé de manera telemàtica a partir de l'aplicació Formularis de Google® i o bé en format paper. Es va fer saber als centres totes dues opcions i van triar la preferida.

La versió en línia del qüestionari, malgrat era la versió preferida per l'investigador principal, només va ser utilitzada per una escola que és considerada i actuen com a escola verda i que, per tant, consideren que la utilització de paper s'ha de reduir al mínim imprescindible i tots els alumnes estan habituats a treballar amb tecnologia informàtica.

En el moment de contactar amb el professor-responsable del centre, es donava l'enllaç on estava el qüestionari, aquest el va passar a tots els alumnes participants, i des del seu aparell informàtic, tauleta o ordinador, el van contestar.

Destacar que en la versió en línia si no marcaven que acceptaven participar en l'estudi en el consentiment informat, ja no els permetia continuar responnent les respostes, i que tampoc era possible deixar respostes sense contestar, de manera que s'assegurava el cent per cent de les respostes del qüestionari.

La resta de centres van preferir la versió en paper que va ser lliurada a la persona de contacte de cada centre en el moment que van indicar, amb el nombre de còpies que demanaven ja fetes per tal que el centre no tingués ni despeses ni feina per poder dur a terme el qüestionari, mirant de facilitar d'aquesta manera els recursos per tal d'aconseguir el màxim nombre de respostes i molestar el mínim possible.

La versió en paper del qüestionari és una versió impresa del qüestionari en línia. Aquesta versió consta de 2 fulls de paper grapats on a cada pàgina hi havia 2 de les 8 pàgines de les que consta el qüestionari. El qüestionari es pot consultar al document 13 de l'annex.

En la primera pàgina hi consta la institució que dóna suport a l'estudi, clarament identificat el títol de l'estudi, i posteriorment una breu informació i l'escala per valorar cadascun dels ítems. Posteriorment apareix el consentiment informat per participar en la recerca, amb la informació i la sol·licitud per al consentiment informat que es pot acceptar o no.

A la segona pàgina hi ha la part on es demanen les dades personals que ens permeten agrupar els alumnes a partir dels diferents grups d'anàlisi. Així, es demanen dades com ara el gènere, l'edat, la titularitat del centre on estan estudiant a l'actualitat i si sempre ha estudiat en centres de la mateixa titularitat o bé ha anat variant.

Posteriorment comencen les preguntes pròpiament de qüestionari amb l'encapçalament clarament identificat per a totes les preguntes: **Per a mi el/la professor/a d'Educació Física ideal ha de...** A continuació venen les preguntes, numerades, i que comencen amb els punts suspensius que denoten que és la continuació de l'encapçalament anterior.

Cadascuna de les preguntes continua amb l'escala Likert de sis opcions descrita a la primera pàgina del qüestionari que van des del *gens important* fins a *l'imprescindible*. Aquest procediment és comú per a totes les preguntes del qüestionari.

Les preguntes que inclouen aquesta pàgina van des de la primera fins la onzena.

La tercera pàgina continua amb el mateix esquema que l'anterior, amb les preguntes de la dotzena fins la vint-i-vuitena, degudament numerades i començant amb els punts suspensius que remetent a l'encapçalament inicial de totes les preguntes.

Cal destacar d'aquesta pàgina les preguntes 21 i 25 que es va creure oportú, a partir de les indicacions dels experts que van validar el qüestionari, incloure-hi algun petit aclariment ja que apuntaven que es podia entendre de diferent manera i/o generar dubtes.

Finalment, a la quarta pàgina hi havia les preguntes que anaven de la vint-i-novena fins la quaranta-cinquena i acabava amb un **Moltes gràcies**.

En tots els casos el responsable del centre, s'ho va fer venir bé per passar-lo en el moment que li va ser més oportú. En alguns casos, es va fer a l'hora de tutoria, de manera que van implicar altres tutors i van fer que tot l'alumnat simultàniament respongués el qüestionari, altres van aprofitar el seu espai de classe amb els alumnes per fer-lo (cal destacar que una professora de llengua catalana i un professor d'anglès van passar el qüestionari a les seves classes cada vegada que coincidien amb un grup diferent), altres que eren tutors i professors simultàniament van fer una combinació de les dues situacions, i en un cas es va donar el qüestionari perquè es respongués a casa com a tasca de la matèria.

Van ser dos els centres que van demanar que fos l'investigador principal el que anés a la classe d'Educació Física i els hi expliqués als alumnes com ho havien de fer, repartís els qüestionaris i els recollís. La resta van funcionar de manera autònoma.

Un cop realitzat el qüestionari l'investigador principal va tornar a quedar amb la persona referent del centre per recollir-los, llevat dels dos centes que ja es va endur en el moment posterior a la realització, i el que ho va fer de manera telemàtica.

La versió en paper del qüestionari és una versió impresa del qüestionari en línia. Aquesta versió consta de 2 fulls de paper grapats on a cada pàgina hi havia 2 de les 8 pàgines de les que consta el qüestionari. El qüestionari es pot consultar al document 13 de l'annex.

En la primera pàgina hi consta la institució que dóna suport a l'estudi, clarament identificat el títol de l'estudi, i posteriorment una breu informació i l'escala per valorar cadascun dels ítems. Posteriorment apareix el consentiment informat per participar en la recerca, amb la informació i la sol·licitud per al consentiment informat que es pot acceptar o no.

A la segona pàgina hi ha la part on es demanen les dades personals que ens permeten agrupar els alumnes a partir dels diferents grups d'anàlisi. Així, es demanen dades com ara el gènere, l'edat, la titularitat del centre on estan estudiant a l'actualitat i si la titularitat del centre sempre ha estat la mateixa o bé ha anat variant.

Posteriorment comencen les preguntes pròpiament de qüestionari amb l'encapçalament clarament identificat per a totes les preguntes: **Per a mi el/la professor/a d'Educació Física ideal ha de...** A continuació venen les preguntes, numerades, i que comencen amb els punts suspensius que denoten que és la continuació de l'encapçalament anterior.

Cadascuna de les preguntes continua amb l'escala Likert de sis opcions descrita a la primera pàgina del qüestionari que van des del *gens important* fins a l'*imprescindible*. Aquest procediment és comú per a totes les preguntes del qüestionari.

Les preguntes que inclouen aquesta pàgina van des de la primera fins la onzena.

La tercera pàgina continua amb el mateix esquema que l'anterior, amb les preguntes de la dotzena fins la vint-i-vuitena, degudament numerades i començant amb els punts suspensius que remetent a l'encapçalament inicial de totes les preguntes.

Cal destacar d'aquesta pàgina les preguntes 21 i 25 que es va creure oportú, a partir de les indicacions dels experts que van validar el qüestionari, incloure-hi algun petit aclariment ja que apuntaven que es podia entendre de diferent manera i/o generar dubtes.

Finalment, a la quarta pàgina hi havia les preguntes que anaven de la vint-i-novena fins la quaranta-cinquena i acabava amb un **Moltes gràcies**.

En tots els casos el responsable del centre, s'ho va fer venir bé per passar-lo en el moment que li va ser més oportú. En alguns casos, es va fer a l'hora de tutoria, de manera que van implicar altres tutors i van fer que tot l'alumnat simultàniament respongués el qüestionari, altres van aprofitar el seu espai de classe amb els alumnes per fer-lo (cal destacar que una professora de llengua catalana i un professor d'anglès van passar el qüestionari a les seves classes cada vegada que coincidien amb un grup diferent), altres que eren tutors i professors simultàniament van fer una combinació de les dues situacions, i en un cas es va donar el qüestionari perquè es respongués a casa com a tasca de la matèria.

Van ser dos els centres que van demanar que fos l'investigador principal el que anés a la classe d'Educació Física i els hi expliqués als alumnes com ho havien de fer, repartís els qüestionaris i els recollís. La resta van funcionar de manera autònoma.

Un cop realitzat el qüestionari l'investigador principal va tornar a quedar amb la persona referent del centre per recollir-los, a excepció dels dos centres que ja es va endur en el moment posterior a la realització, i el que ho va fer de manera telemàtica.

Taula 22.

Centre, titularitat, nombre de respostes, moment de les respostes i versió del qüestionari.

Centre	Titularitat	Respostes	Moment de respostes	Versió
VP	Pública	72	Classe d'Educació Física	Paper
G	Pública	52	Classe d'Educació Física	Paper
MR	Privada	61	Tutoria	Paper
JVF	Pública	20	A casa	Paper
DM	Pública	62	Classe d'anglès	Paper
V	Privada	59	Tutoria	Paper
T	Privada	87	Classe d'Educació Física	Paper
LI	Privada	76	Classe d'Educació Física	Paper

VI	Pública	68	Classe d'Educació Física	Paper
MAT	Pública	79	Classe d'Educació Física i tutoria	Paper
MM	Pública	59	Classe d'Educació Física	Paper
LAP	Pública	27	Classe d'Educació Física	Paper
GAR	Privada	66	Tutoria	On line
ALB	Pública	73	Classe d'Educació Física	Paper
BF	Pública	61	Classe d'Educació Física	Paper
JPF	Pública	88	Classe de llengua catalana	Paper

Nota: Elaboració pròpia.

Cal destacar que els que van fer el qüestionari a la classe d'Educació Física havien d'informar prèviament als alumnes que anessin a classe amb un bolígraf per fer una activitat, la qual cosa a vegades va comportar alguns problemes, i en un dels centres en el que el va passar el propi investigador es va demanar que portés bolígrafs per a tots els alumnes.

3.3. Garanties ètiques

Per tal de vetllar per les garanties ètiques del projecte es va presentar una petició de dictamen positiu a la Comissió d'Ètica i Recerca de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull, la qual, després d'examinar l'informe de garanties ètiques de la recerca va emetre un informe positiu. Aquest informe figura com a document 14 de l'annex.

4. Resultats

En aquest apartat s'exposen els resultats obtinguts en el qüestionari a partir de tres elements: l'anàlisi de la consistència, l'anàlisi descriptiva i l'anàlisi inferencial.

L'anàlisi de la consistència permet determinar, a partir de la correlació de les dades, la fiabilitat del qüestionari i de les dades obtingudes. Aquesta anàlisi es va realitzar a partir d'una prova estadística específica.

Els resultats obtinguts també s'exposen de manera descriptiva a partir de les mitjanes i les desviacions típiques per a cada una de les preguntes i en relació a les diferents variables analitzades, gènere, tipologia del gènere i grau de pràctica esportiva dels participants.

L'anàlisi inferencial es realitza a partir de proves no paramètriques i permeten observar la significància i la correlació entre les dades i les agrupacions que s'han fet per a la seva anàlisi.

4.1. Anàlisi de la consistència

Per valorar la fiabilitat del qüestionari creat a través de la consistència interna dels diferents ítems es va aplicar la prova de l'Alfa de Cronbach. La fiabilitat d'un instrument serà més gran quan la consistència o correlació dels ítems més s'acosti a 1.

Aquest mètode, l'Alfa de Cronbach, és especialment adequat per mesurar instruments que utilitzen escales Likert (Gliem i Gliem, 2003).

La fórmula utilitzada ha estat $\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right]$, on k = al nombre de preguntes; Vi = variança de cada pregunta; Vt = variança dels resultats de la suma de puntuació de cada individu en el qüestionari.

Segons Gliem i Gliem(2003) els resultats d'aquest mètode impliquen les següents consistències i fiabilitats: $\alpha < 0.5$ Inacceptable; $\alpha > 0.5$ Pobre; $\alpha > 0.6$ Qüestionable; $\alpha > 0.7$ Acceptable; $\alpha > 0.8$ Bona; $\alpha > 0.9$ Excel·lent.

El resultat obtingut de l'aplicació de la fórmula amb les dades referents al qüestionari ha estat de 0.92. Així, es pot dir que la consistència del qüestionari, a partir de l'escala anterior es pot considerar d'excel·lent.

4.2. Anàlisi descriptiva

Els resultats obtinguts quant a la mitjana i la desviació típica de les puntuacions obtingudes en els 1010 casos dels qüestionaris en relació a cada una de les preguntes es poden observar a la taula 23.

Taula 23.

Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada una de les preguntes del qüestionari.

	Mitjana	Desv. típ.
1. ...demostrar que coneix bé tots els continguts de la matèria	5,30	,955
2. ...transmetre la matèria tant a nivell teòric com pràctic	4,35	1,455
3. ...aconseguir que els alumnes aprenguin aspectes útils per la vida	4,96	1,074
4. ...avaluar de manera justa i adequada	5,65	,729
5. ...aplicar tècniques i recursos psicopedagògics adequats per als alumnes	4,86	1,031
6. ...acceptar les seves mancances i buscar solucions	5,15	,982
7. ...ser experimentat i tenir vivències com a professor	4,33	1,328
8. ...utilitzar metodologies per ensenyar dinàmiques, lúdiques, participatives i cooperatives	5,10	1,012
9. ...incorporar noves tecnologies	3,68	1,465
10. ...aprofitar els recursos del centre	5,00	1,021
11. ...utilitzar espais (si convé fora del centre) i materials alternatius en funció de les necessitats i continguts a ensenyar	5,00	1,100
12. ...implicar els alumnes en el disseny d'activitats, organització i gestió de la classe	4,23	1,236
13. ...guiar i acompanyar els alumnes en els seus aprenentatges	4,97	1,027
14. ...programar activitats adequades a les capacitats i característiques dels alumnes	5,07	1,038
15. ...explicar i respectar els criteris acordats	5,09	1,003
16. ...actuar de manera raonada i justificada	5,41	,856
17. ...mostrar estima per l'esport i tenir cultura esportiva	5,23	,962
18. ...actuar com a líder motivador i engrescador	5,23	,969
19. ...aconseguir que els alumnes adoptin estils de vida més actius i saludables	4,94	1,128
20. ...avaluar a partir de les capacitats, progrés i possibilitats de cada alumne	5,32	,974
21. ...utilitzar l'educació física com a mitjà d'educació integral dels alumnes	4,73	1,110
22. ...relacionar l'educació física amb altres matèries i coneixements	3,73	1,437
23. ...gestionar correctament la dinàmica i el control del grup	5,06	,954
24. ...crear un clima a la classe adient per generar aprenentatges, tot respectant els alumnes, els seus sentiments i errors	5,32	1,798
25. ...educar en criteris de consum responsable	4,46	1,293
26. ...adoptar una imatge i vestimenta adequada a la seva funció	4,66	1,280
27. ...implicar-se en els projectes i activitats del centre	4,68	1,202
28. ...seguir els acords del departament d'educació física i del centre	4,90	1,116
29. ...mostrar interès i compromís amb la matèria	5,32	,873
30. ...tenir vocació docent, mostrar entusiasme per ensenyar	5,45	,811
31. ...mostrar-se responsable en l'educació de les persones	5,24	,930
32. ...donar recursos i eines a l'alumnat per ser autònoms fora del centre	4,65	1,215
33. ...organitzar activitats i projectes esportius pel centre	4,73	1,170
34. ...saber-se adaptar, actuant amb flexibilitat i sense perdre la calma	5,29	,901
35. ...estar al dia i atent a les novetats	4,58	1,256
36. ...complir amb les normes de funcionament	5,02	1,075
37. ...tenir una actitud activa i participativa	5,38	,870
38. ...mostrar-se comprensiu i empàtic.	5,40	,878
39. ...actuar amb honestedat i justícia	5,43	,871
40. ...actuar i relacionar-se de manera generosa	5,26	,934
41. ...tenir el material i la feina ordenada	4,95	1,079
42. ... tenir una relació cordial amb l'alumnat	5,26	,964
43. ...interessar-se i estar pendent dels alumnes	5,25	,978
44. ...fer sentir a gust els alumnes a les classes i al centre	5,54	,795
45. ...estar disponible com a persona quan ho necessitis	4,95	1,219

Els resultats obtinguts quant a la mitjana i desviació típica de les puntuacions obtingudes en el qüestionari en relació a cada una de les preguntes i les diferents variables (gènere, dones i homes; tipologia del centre, públic i privat; relació amb l'esport, faig esport, faig una mica d'esport i no faig mai esport) s'exposen en les figures 20 a 65.

Figura 20. Valoració de la competència que demostra que coneix bé tots els continguts de la matèria.

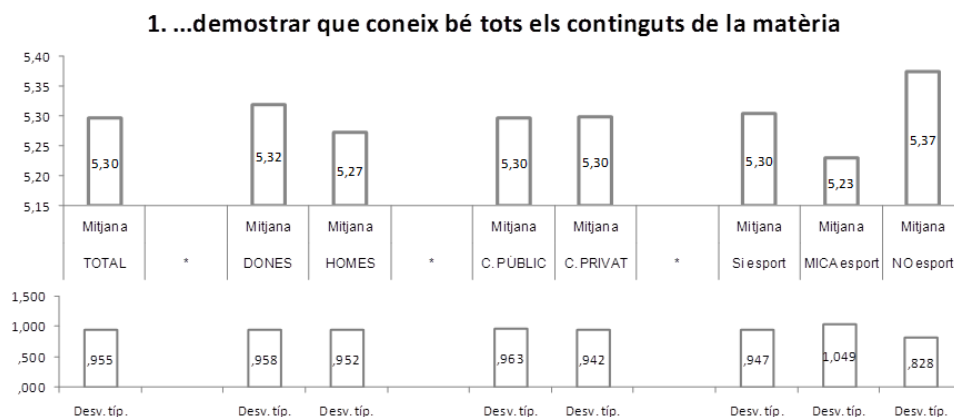


Figura 20. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 1 del qüestionari.

Es destaca d'aquests resultats la igualtat entre totes les puntuacions excepte els que no fan esport que valoren més que el professor demostrï que coneix els continguts de la matèria.

Figura 21. Valoració de la competència de transmetre la matèria tant a nivell teòric com pràctic.

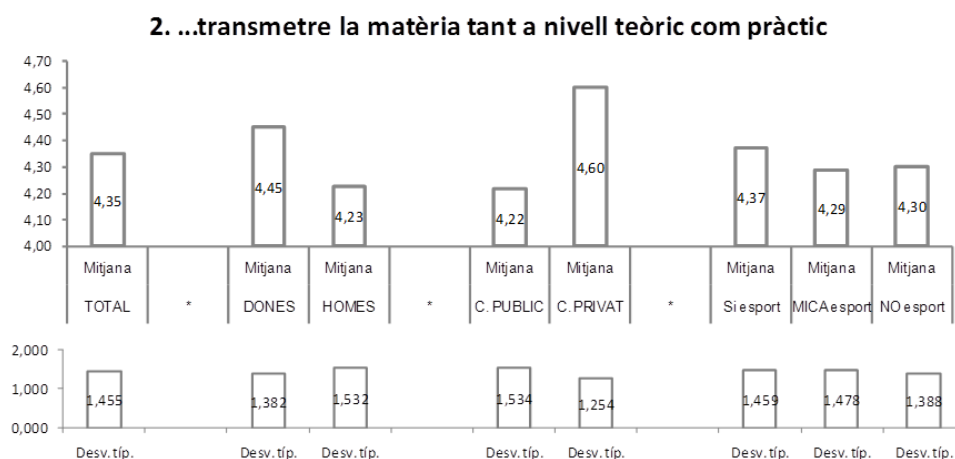


Figura 21. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 2 del qüestionari.

En relació a aquesta segona pregunta és destacable la valoració per sobre la mitjana que fan tant les noies com els alumnes de centres privats en relació a la manera de transmetre la matèria.

Figura 22. Valoració de la competència d'aconseguir que els alumnes aprenguin aspectes útils per a la vida.

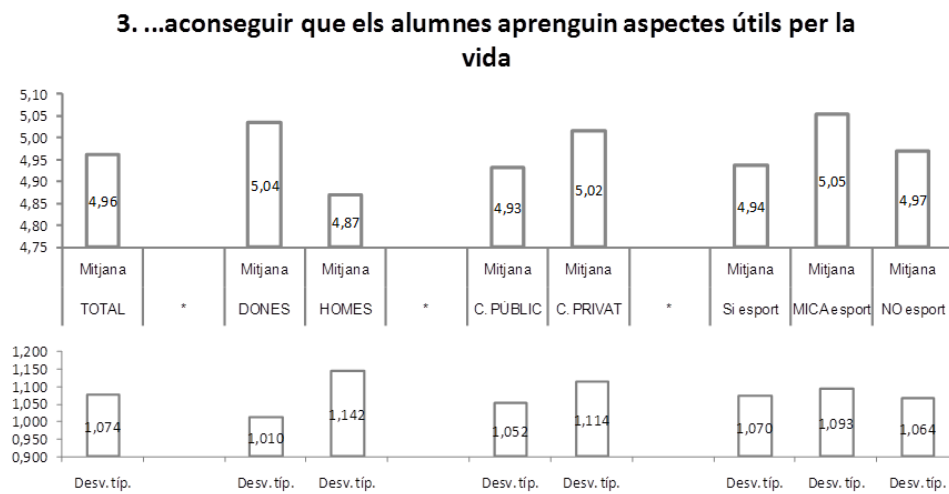


Figura 22. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 3 del qüestionari.

En relació a la tercera pregunta s'intueix una valoració més alta en dones, alumnes de centres privats i els que fan una mica d'esport en que allò que ensenyin els professors tingui una utilitat més enllà que la esportiva.

Figura 23. Valoració de la competència d'avaluar de manera justa i adequada.

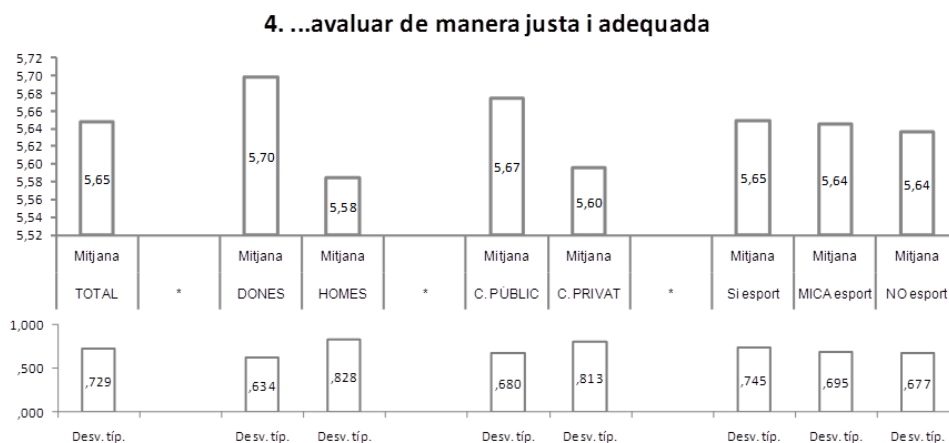


Figura 23: Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 4 del qüestionari.

Tot i que les puntuacions en relació a aquesta pregunta són molt elevades, destaca la valoració per sobre de la mitjana de les dones i dels alumnes de centres públics en relació a la justícia en l'avaluació.

Figura 24. Valoració de la competència d'aplicar tècniques i recursos psicopedagògics adequats per als alumnes.

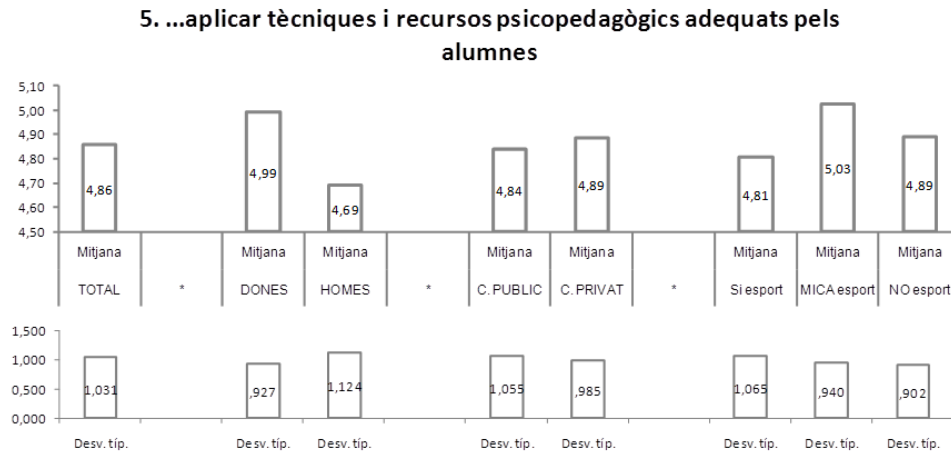


Figura 24. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 5 del qüestionari.

L'adaptació de les metodologies a les característiques dels alumnes és un element especialment valorat per les dones i pels que practiquen una mica d'esport destacadament per sobre de les altres opinions.

Figura 25. Valoració de la competència d'acceptar les seves mancances i buscar solucions.

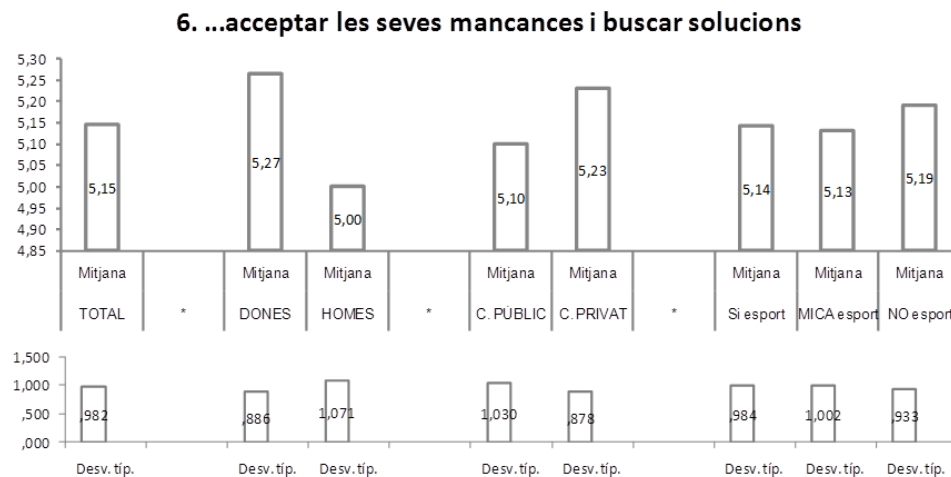


Figura 25. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 6 del qüestionari.

El fet d'acceptar les mancances que es tenen com a professor però buscar les solucions a aquestes altre cop és un element destacadament valorat per les dones a diferència de l'opinió dels homes.

Figura 26. Valoració de la competència de ser experimentat i tenir vivències com a professor.

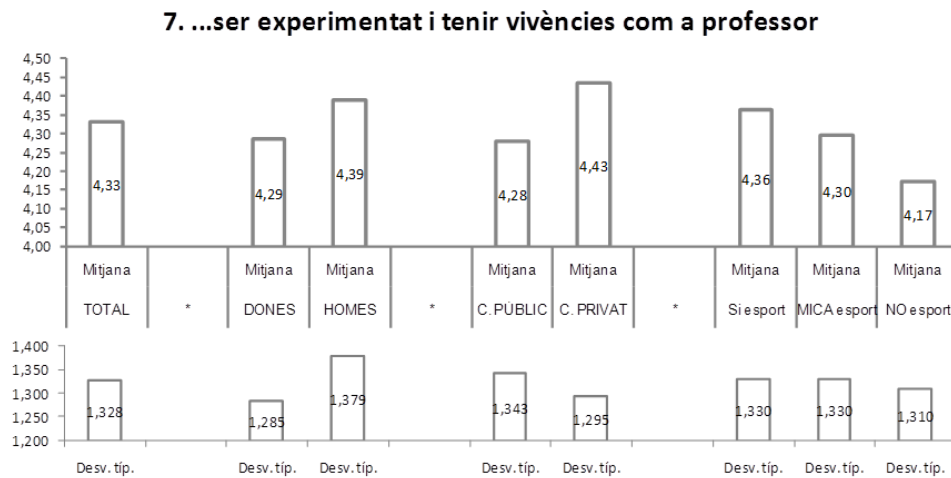


Figura 26. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 7 del qüestionari.

En relació a l'experiència com a professor és una de les preguntes que globalment sembla que tinguin menys valoració; així, ser experimentat sembla que és un element poc valorat pels alumnes.

Figura 27. Valoració de la competència d'utilitzar metodologies per ensenyar dinàmiques lúdiques, participatives i cooperatives.

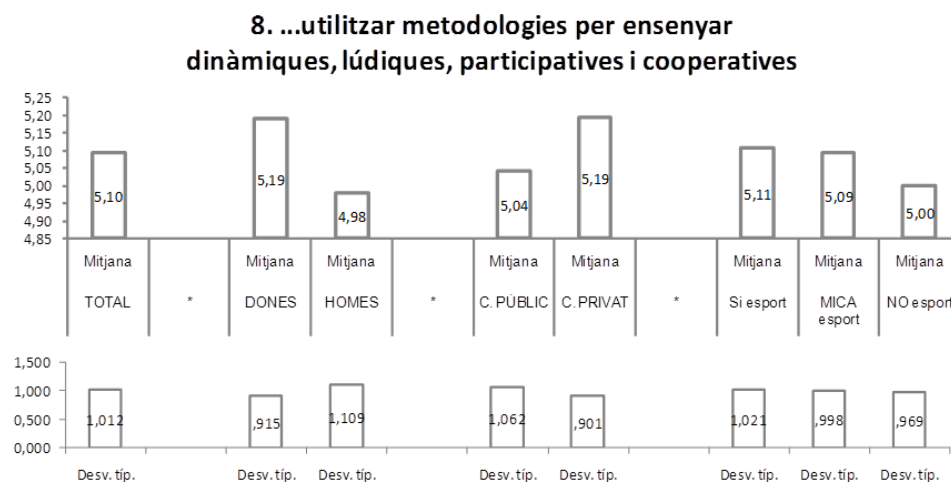


Figura 27. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 8 del qüestionari.

Tot i que la utilització de metodologies menys tradicionals sembla que està ben valorada per tots els segments d'alumnes analitzats, les dones i els alumnes de centres privats són els que més ho valoren.

Figura 28. Valoració de la competència en relació a incorporar noves tecnologies.

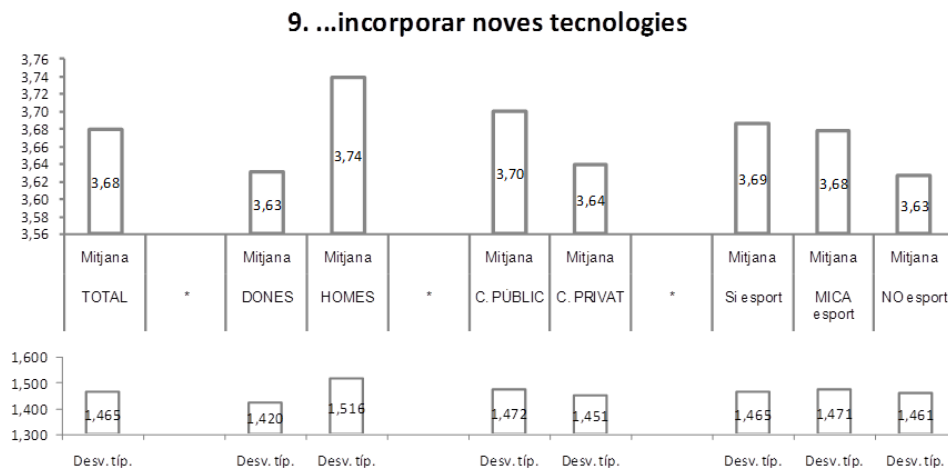


Figura 28. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 9 del qüestionari.

La incorporació de les noves tecnologies a l'acció docent del professor d'Educació Física mostra, en general, una puntuació molt baixa, i dins d'aquesta franja baixa el subgrup dels homes son qui en fan una valoració menys negativa.

Figura 29. Valoració de la competència en relació a aprofitar els recursos del centre.

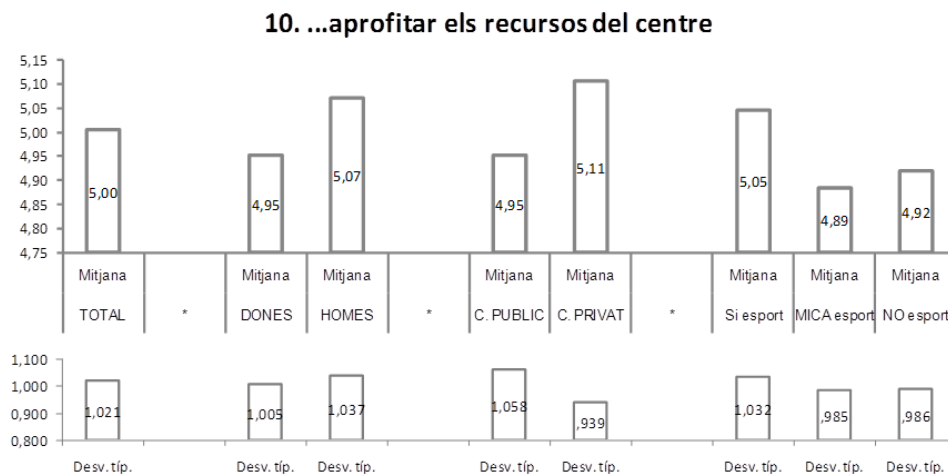


Figura 29. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 10 del qüestionari

S'observa en relació a l'aprofitament dels recursos del centre, que són especialment els alumnes dels centres privats, i seguidament els homes, els que valoren més aquest element, tot i que les puntuacions en aquest cas són força semblants.

Figura 30. Valoració de la competència en relació a si utilitza espais (si convé fora del centre) i materials alternatius en funció de les necessitats i continguts a ensenyar.

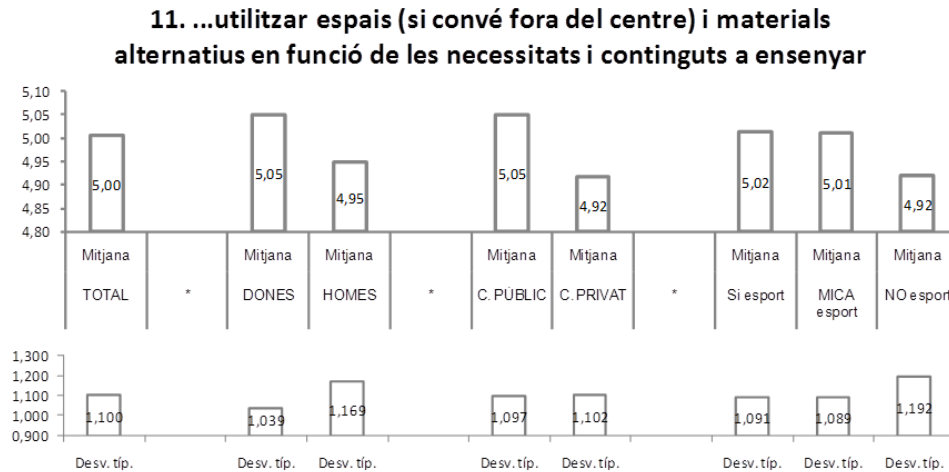


Figura 30. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 11 del qüestionari.

Tot i que no és una pregunta massa mal valorada, destaquen d'aquestes dades la desviació típica, força elevada, per a totes les variables analitzades, la qual cosa indica una dispersió de dades força elevada, el que demostra molta variabilitat d'opinions.

Figura 31. Valoració de la competència en relació a implicar els alumnes en el disseny d'activitats, organització i gestió de la classe.

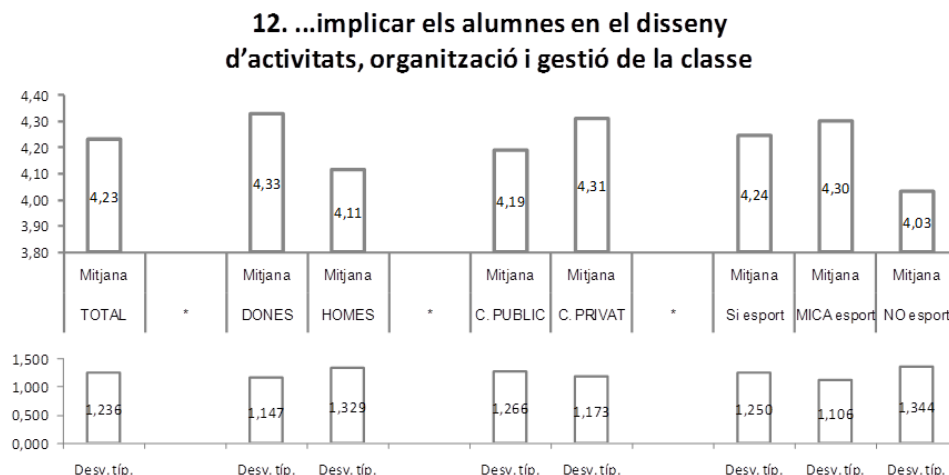


Figura 31. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 12 del qüestionari.

L'acció metodològica d'implicar els alumnes en el disseny de les activitats i la gestió general de la classe té una valoració força baixa per part de totes les agrupacions d'alumnes, però com en el cas anterior, la desviació típica mostra una gran variabilitat de les dades.

Figura 32. Valoració de la competència en relació a guiar i acompanyar els alumnes en els seus aprenentatges.

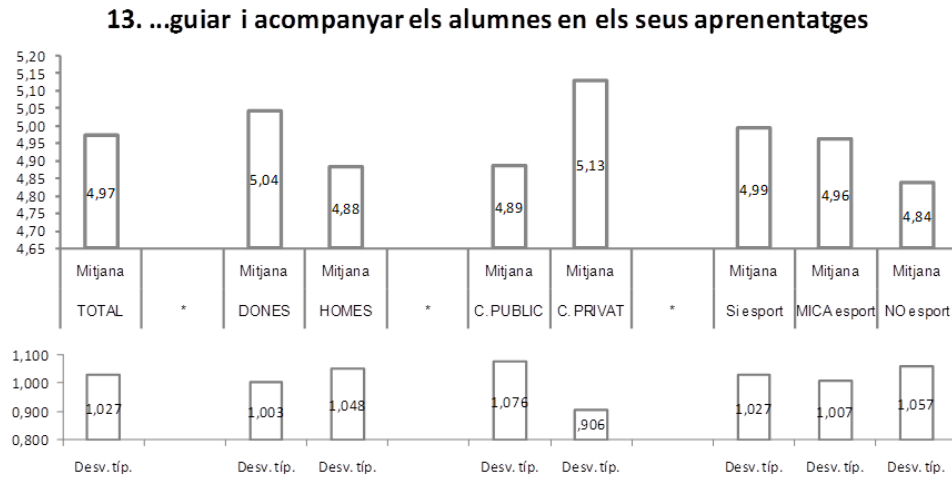


Figura 32. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 13 del qüestionari.

En relació a la competència de guiar i acompanyar els alumnes en els seus aprenentatges mostra una valoració molt més alta en relació a la mitjana per part de les dones i sobretot dels alumnes dels centres privats.

Figura 33. Valoració de la competència en relació a programar activitats adequades a les capacitats i característiques dels alumnes.

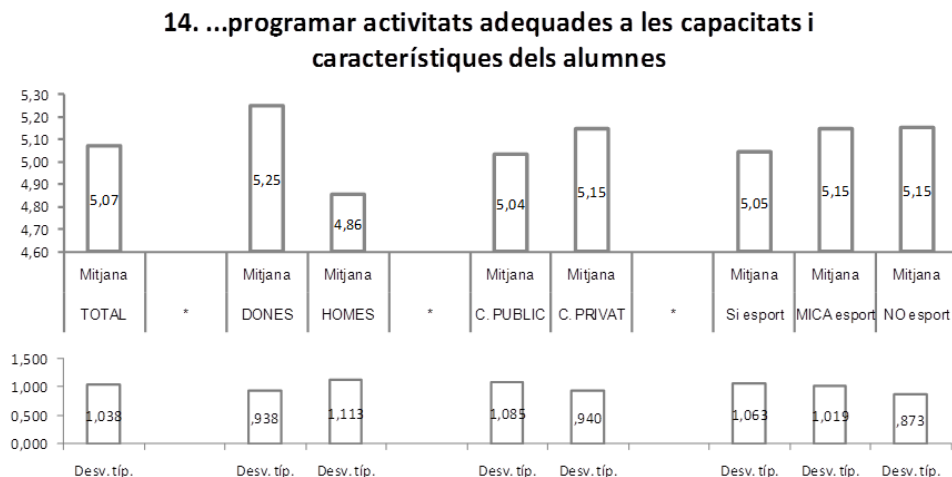


Figura 33. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 14 del qüestionari.

En relació a la pregunta de programar atenent les característiques i capacitats dels alumnes, altre cop el grup de les dones presenta una valoració més destacada per sobre de la mitjana.

Figura 34. Valoració de la competència en relació a explicar i respectar els criteris acordats.

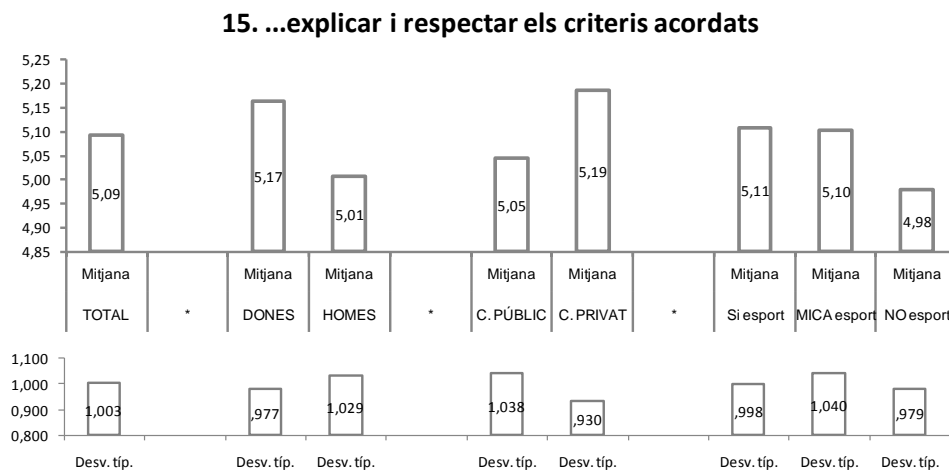


Figura 34. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 15 del qüestionari.

Respectar els criteris acordats i explicar-los prèviament obté una valoració més alta entre el col·lectiu de dones i d'alumnes de centres privats, i destaca que la desviació d'aquests col·lectius no és excessiva en relació als altres grups.

Figura 35. Valoració de la competència en relació a actuar de manera raonada i justificada.

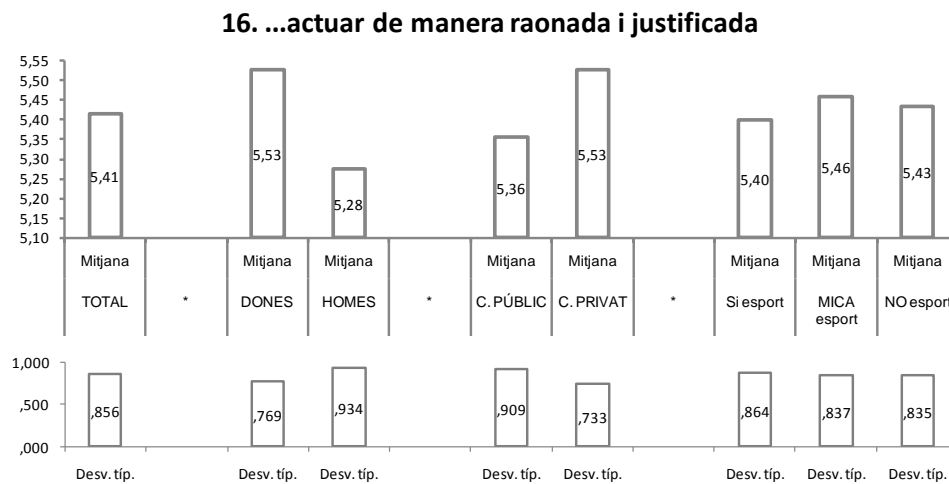


Figura 35. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 16 del qüestionari.

Actuar raonadament i amb justícia és una altra pregunta molt ben valorada, destacant per la valoració el grup de dones i els alumnes dels centres privats. També és destacable la desviació típica baixa per a tots els grups.

Figura 36. Valoració de la competència en relació a mostrar estima per l'esport i tenir cultura esportiva.

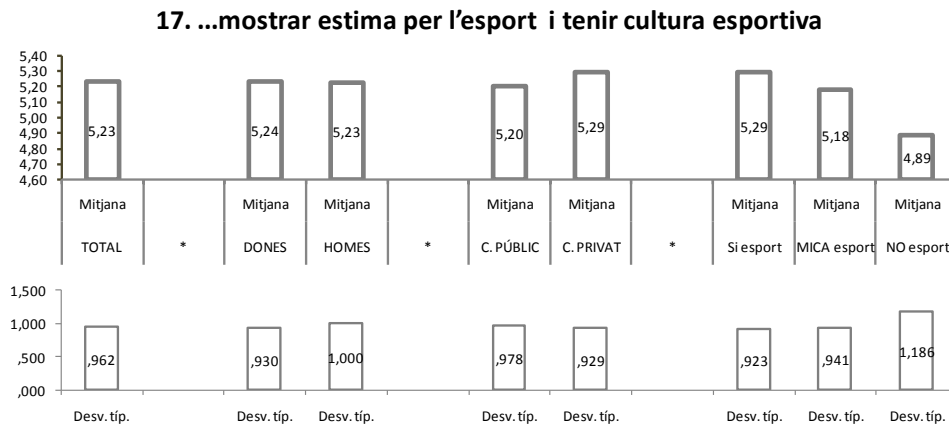


Figura 36. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 17 del qüestionari.

En relació a mostrar estima per l'esport i tenir cultura esportiva, es mostra una tendència força uniforme per a totes les variables, excepte els que no practiquen esport que no valoren que el professor actuï d'aquesta manera.

Figura 37. Valoració de la competència en relació a actuar com a líder motivador i engrescador.

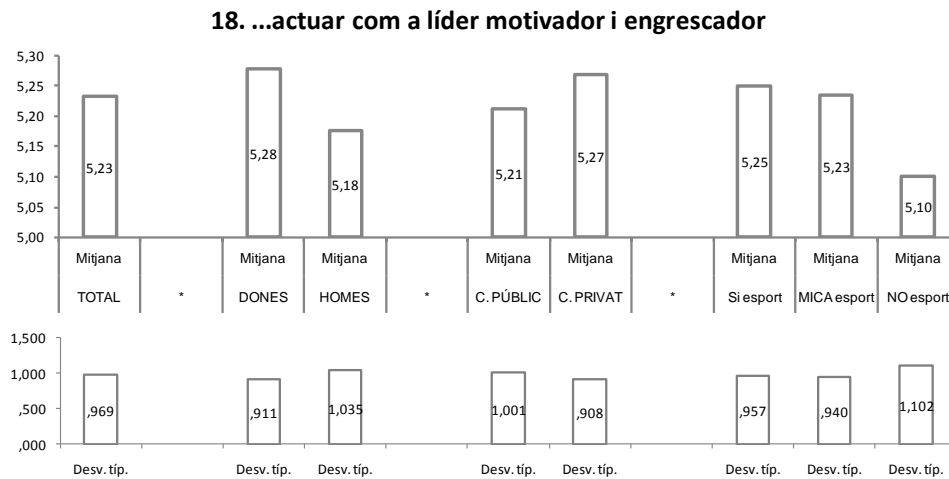


Figura 37. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 18 del qüestionari.

L'actuació com a líder motivador i engrescador és una actuació amb una valoració mitjana. Destaca, però, la valoració que en fan aquells alumnes que no fan pràctica esportiva que valoren força per sota la mitjana que el professor motivi i engresqui.

Figura 38. Valoració de la competència en relació a aconseguir que els alumnes adoptin estils de vida més actius i saludables.

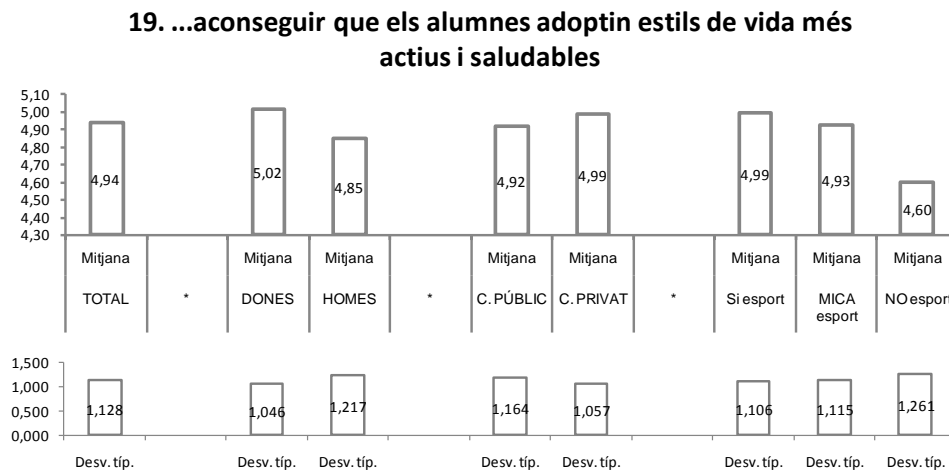


Figura 38. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 19 del qüestionari.

Crida l'atenció en relació al fet que el professor possibiliti que els alumnes adquireixin estils de vida més actius i saludables, que els alumnes que valoren més negativament aquesta actuació són aquells que no realitzen pràctica esportiva.

Figura 39. Valoració de la competència en relació a avaluar a partir de les capacitats, progrés i possibilitats de cada alumne.

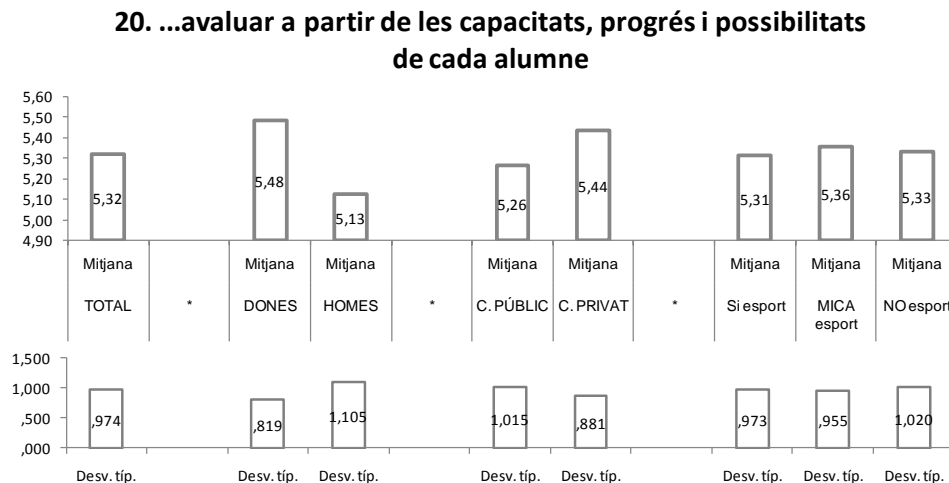


Figura 39. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 20 del qüestionari.

En relació a què el professor actui avaluant a partir de les capacitats, progrés i possibilitats de cada alumne, tot i que es mostra una tendència a una bona puntuació, la diferència de valoració entre les noies i els nois és la més més destacable en ser unes les que donen més puntuació i els altres els que menys.

Figura 40. Valoració de la competència en relació a utilitzar l'educació física com a mitjà d'educació integral dels alumnes.

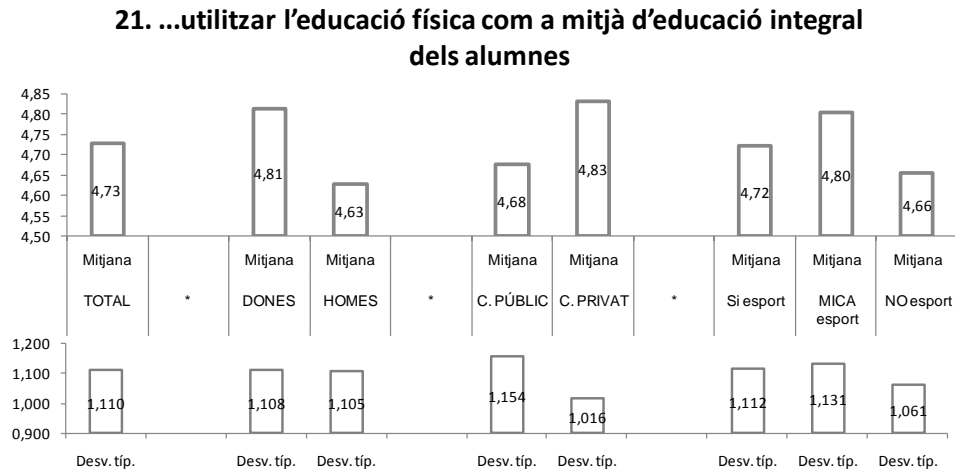


Figura 40. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 21 del qüestionari.

El posicionament respecte aquesta pregunta per part dels alumnes és molt divers. La puntuació que es mostra és força baixa i la dispersió de les puntuacions gran. En relació a les tres variables analitzades hi ha disparitat en les opinions.

Figura 41. Valoració de la competència pel que fa a relacionar l'educació física amb altres matèries i coneixements.

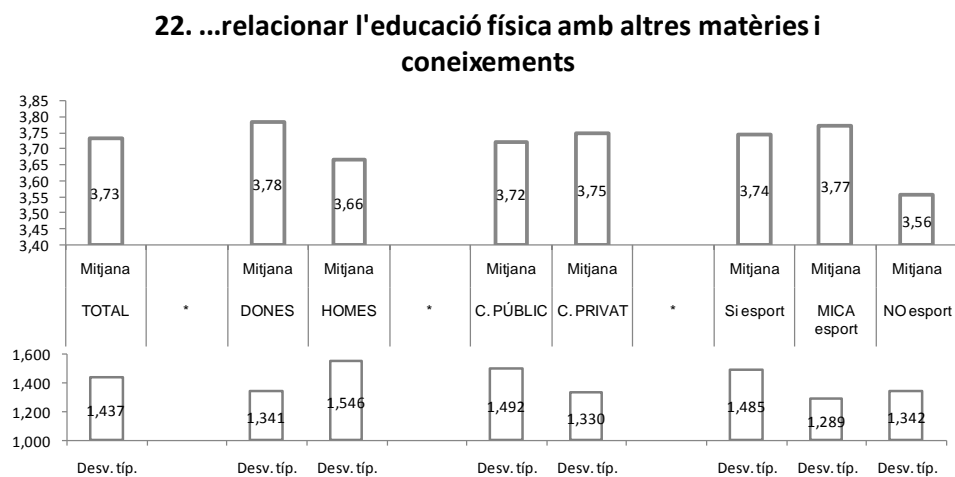


Figura 41. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 22 del qüestionari.

Relacionar l'Educació Física amb altres matèries, per la baixa puntuació que se li ha donat a la pregunta en el qüestionari, és un element molt poc valorat en general, destacant, per sobre de tots, la valoració dels alumnes que no practiquen esport.

Figura 42. Valoració de la competència en relació a gestionar correctament la dinàmica i el control del grup.

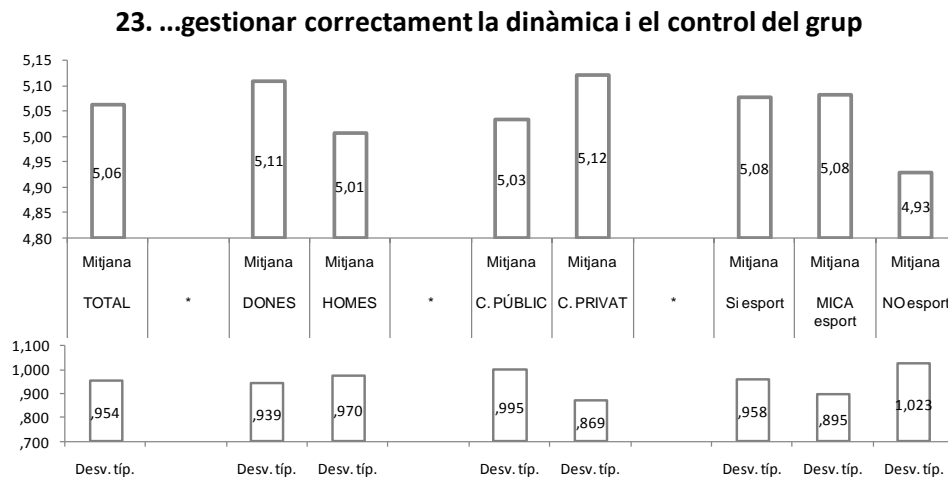


Figura 42. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 23 del qüestionari.

La correcta gestió de la classe i del grup és un aspecte valorat d'una manera intermèdia, però es mostra una possible tendència a que sigui més valorat per part de les dones i dels alumnes dels centres privats.

Figura 43. Valoració de la competència en relació a crear un clima a la classe adient per generar aprenentatge, tot respectant als alumnes, els seus sentiments i errors.

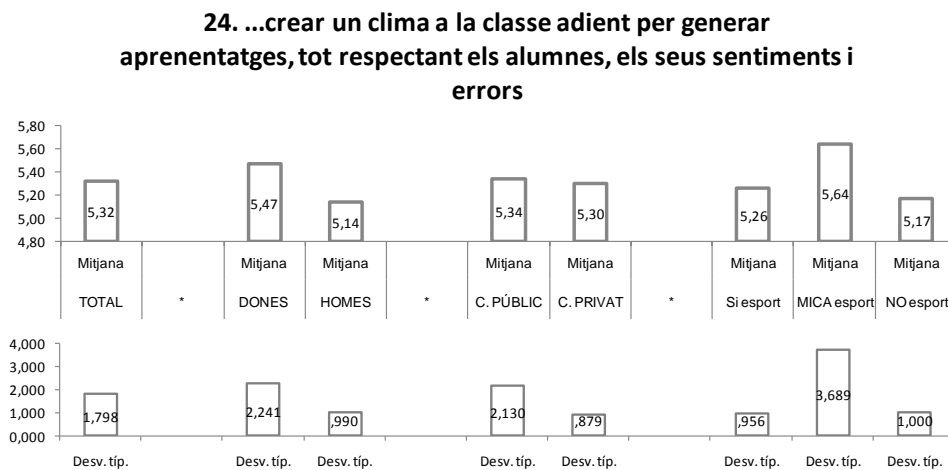


Figura 43. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 24 del qüestionari

El fet de crear un clima adient a la classe per generar aprenentatges respectant als alumnes, els seus sentiments i errors és una actuació ben valorada; tot i això crida l'atenció els alts índexs de la desviació, fet que fa pensar que els alumnes tenen opinions molt allunyades en relació al tema.

Figura 44. Valoració de la competència en relació a educar en criteris de consum responsable.

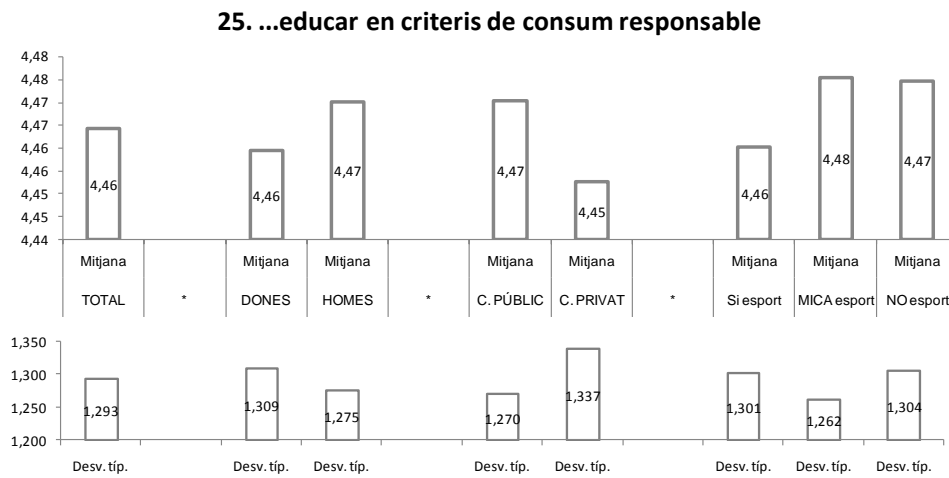


Figura 44. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 25 del qüestionari.

Els alumnes en general donen una puntuació baixa al fet que el professor eduqui en criteris de consum responsable, i destaca la igualtat de les puntuacions de les mitjanes tot i haver-hi una dispersió de dades força gran.

Figura 45. Valoració de la competència en relació a adoptar una imatge i vestimenta adequada a la seva funció.

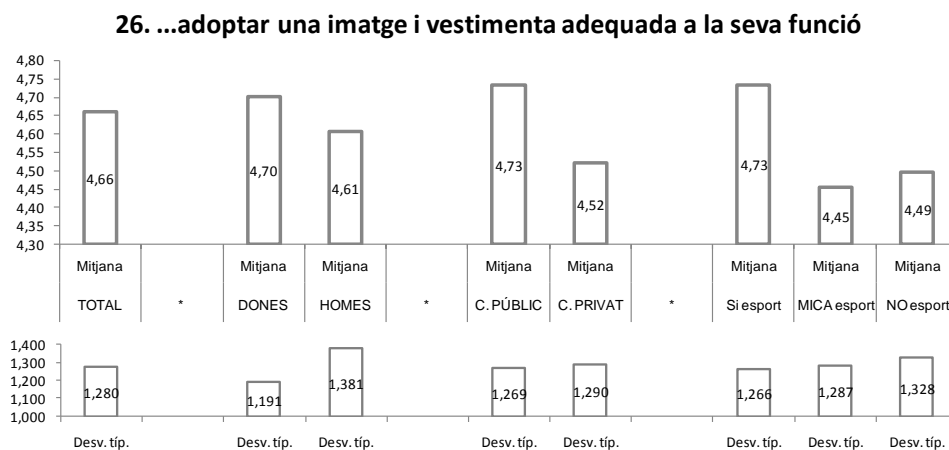


Figura 45. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 26 del qüestionari.

Adoptar una imatge i vestimenta adequada a la seva funció és un element en general poc valorat. Destaca la variable de la pràctica esportiva, on els practicants d'esport valoren força aquest aspecte mentre que els que fan poc esport o no en practiquen són els que menys ho valoren.

Figura 46. Valoració de la competència en relació a implicar-se en els projectes i activitats del centre.

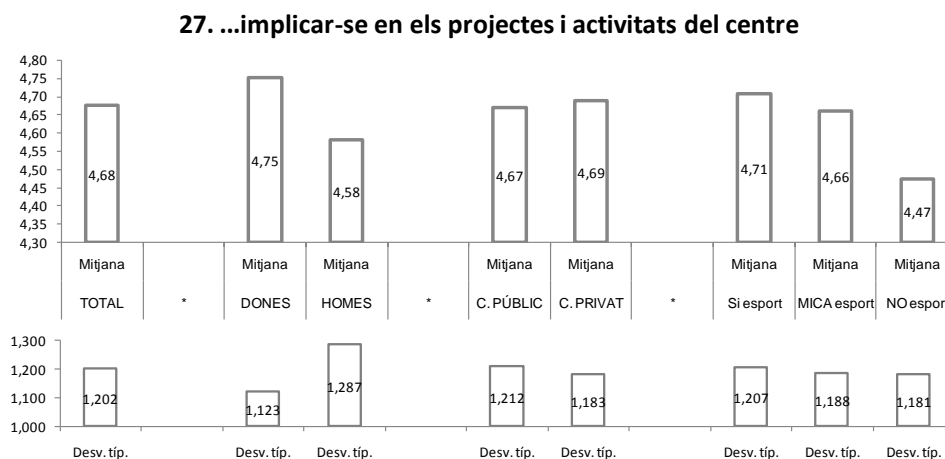


Figura 46. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 27 del qüestionari

La implicació del professor en les activitats del centre tampoc és un element que valorin especialment els alumnes, en especial s'observen diferències entre l'opinió de les dones i els homes i entre els alumnes que practiquen esport i els que no.

Figura 47. Valoració de la competència en relació a seguir els acords del departament d'educació física i del centre.

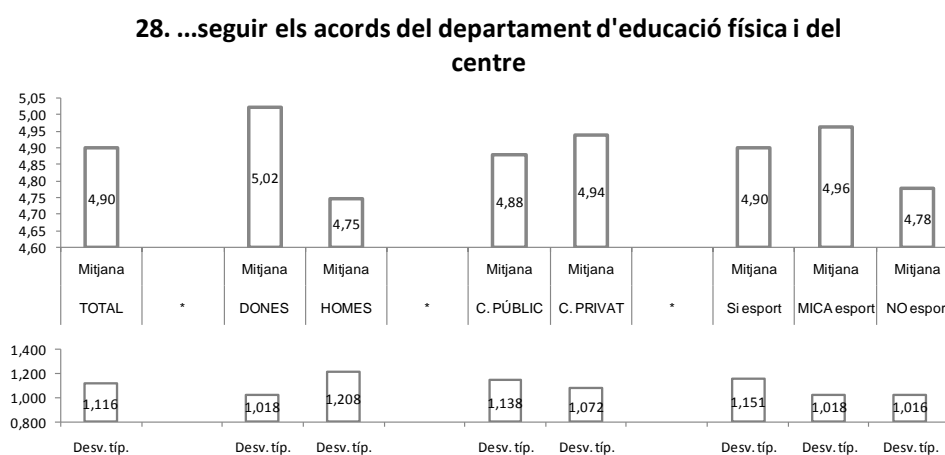


Figura 47. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 28 del qüestionari.

Que se segueixin els acord preses en el departament d'Educació Física del centre, en general ha estat poc valorat a excepció de les noies, que en relació amb els nois sembla que mostrin diferències d'opinió.

Figura 48. Valoració de la competència en relació a mostrar interès i compromís amb la matèria.

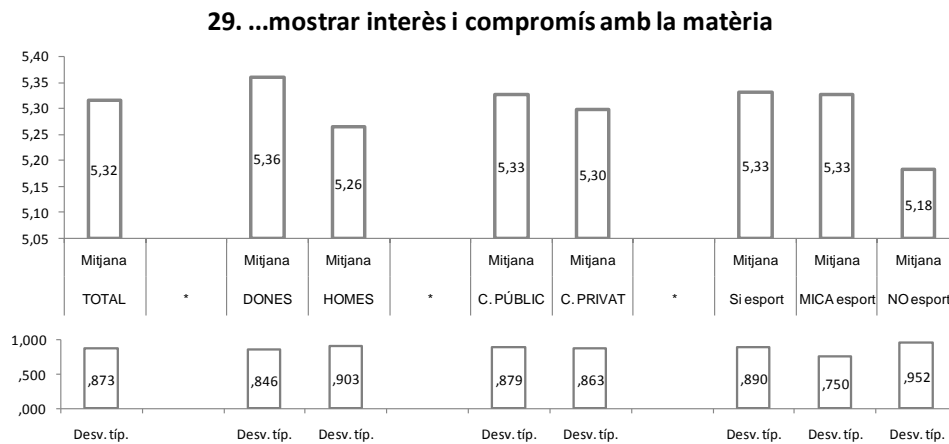


Figura 48. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 29 del qüestionari.

Que els professors mostrin interès i compromís per la matèria ha obtingut una valoració força alta en general. Destaquen per la banda baixa els alumnes que no practiquen esport i que són els que menys ho valoren.

Figura 49. Valoració de la competència en relació a tenir vocació docent, mostrar entusiasme per ensenyar.

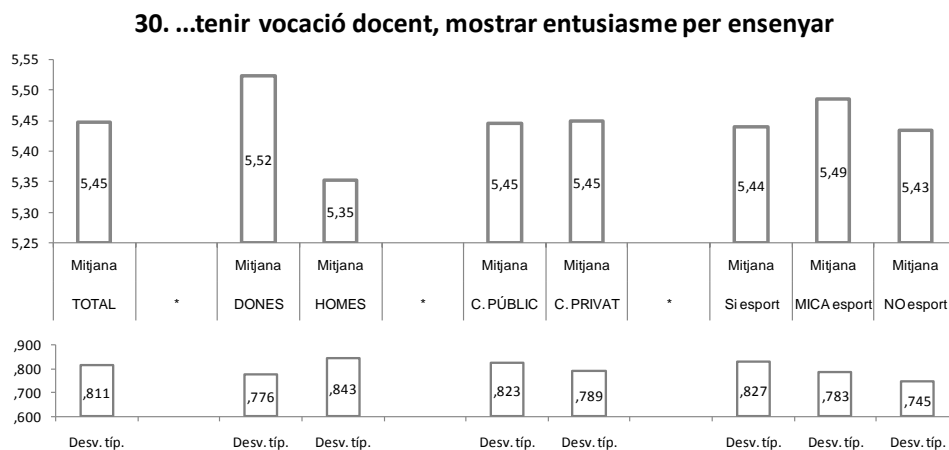


Figura 49. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 30 del qüestionari.

En relació a tenir vocació docent i mostrar entusiasme per ensenyar, ha estat una de les preguntes més ben valorades, amb una desviació típica baixa. Destacar altre cop les diferències que semblen aparèixer entre l'opinió de les noies i les dels nois.

Figura 50. Valoració de la competència en relació a mostrar-se responsable en l'educació de les persones.

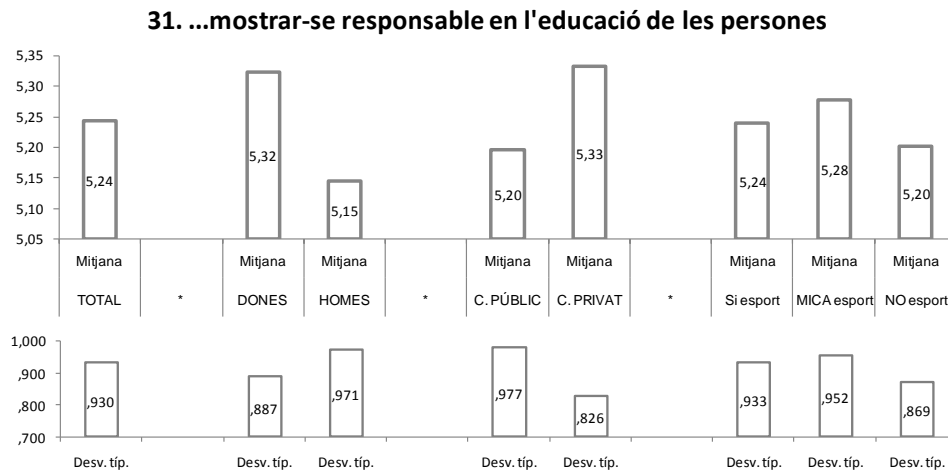


Figura 50. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 31 del qüestionari.

Destacar de les respostes les diferències que semblen apreciar-se entre les respostes de les noies i els nois, i entre les dels alumnes dels centres públics i privats. Tot i les diferències té una bona valoració.

Figura 51. Valoració de la competència en relació a donar recursos i eines a l'alumnat per ser autònoms fora del centre.

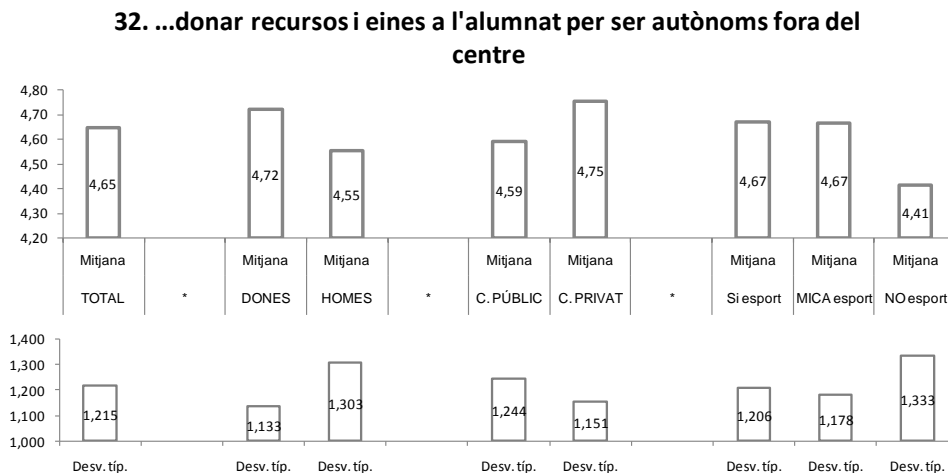


Figura 51. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 32 del qüestionari.

Es dona una puntuació força baixa al fet que el professor doni eines i recursos perquè puguin ser autònoms fora del centre. Tot i que la desviació típica és força elevada, es torna a apreciar una tendència a què aquest fet sigui més valorat per les noies i els alumnes dels centres privats.

Figura 52. Valoració de la competència en relació a organitzar activitats i projectes esportius pel centre.

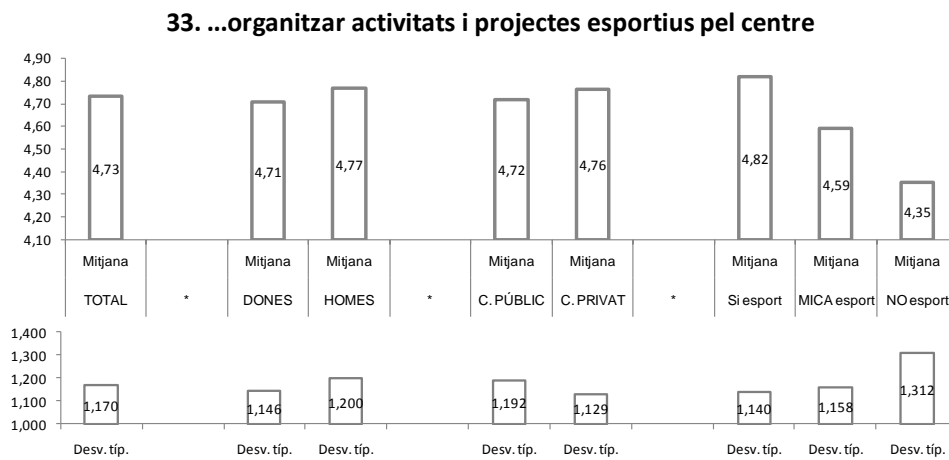


Figura 52. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 33 del qüestionari.

En relació a què el professor organitzi activitats i projectes esportius en el centre s'ha de destacar la proximitat de les dades en relació a la variable gènere i tipologia del centre, però en relació a la pràctica esportiva s'aprecia molta diferència de valoració entre els que practiquen esport i els que no en fan.

Figura 53. Valoració de la competència en relació a saber-se adaptar, actuant amb flexibilitat i sense perdre la calma.

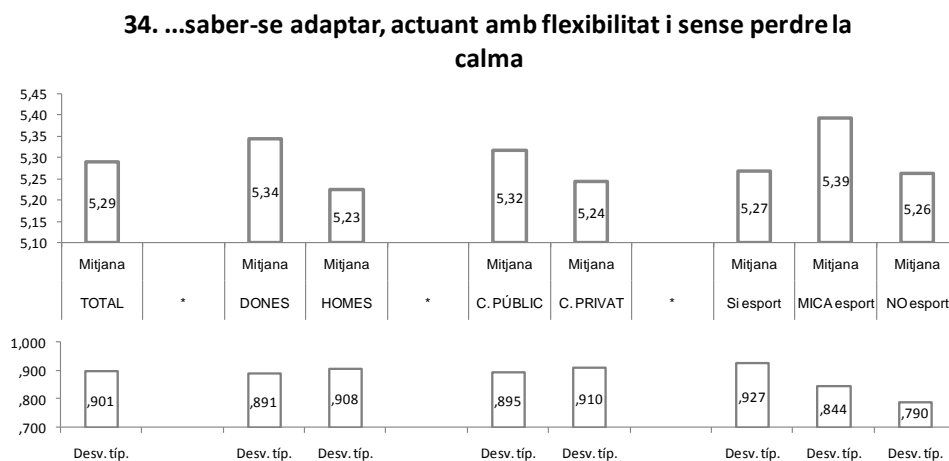


Figura 53. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 34 del qüestionari.

En relació a saber-se adaptar, actuant amb flexibilitat i sense perdre la calma, s'aprecia una bona puntuació i que la desviació típica no és gaire elevada. També es pot apreciar poca variació entre les dades de les diferents variables.

Figura 54. Valoració de la competència en relació a estar al dia i atent a les novetats.

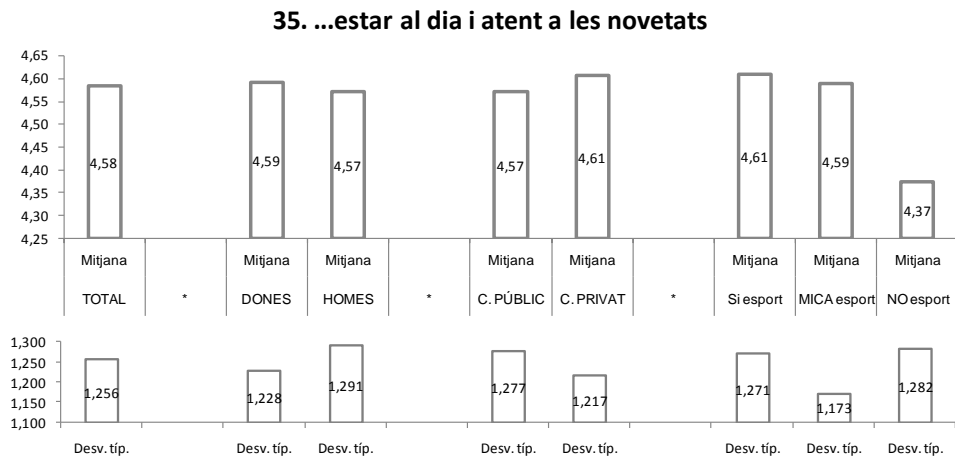


Figura 54. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 35 del qüestionari.

Li donen una puntuació força baixa al fet d'estar al dia i atent a les novetats, i malgrat que les valoracions de tots els segments analitzats són força semblants, s'aprecia com els alumnes que no realitzen pràctica esportiva tornen a fer destacadament la pitjor valoració.

Figura 55. Valoració de la competència en relació a complir amb les normes de funcionament.

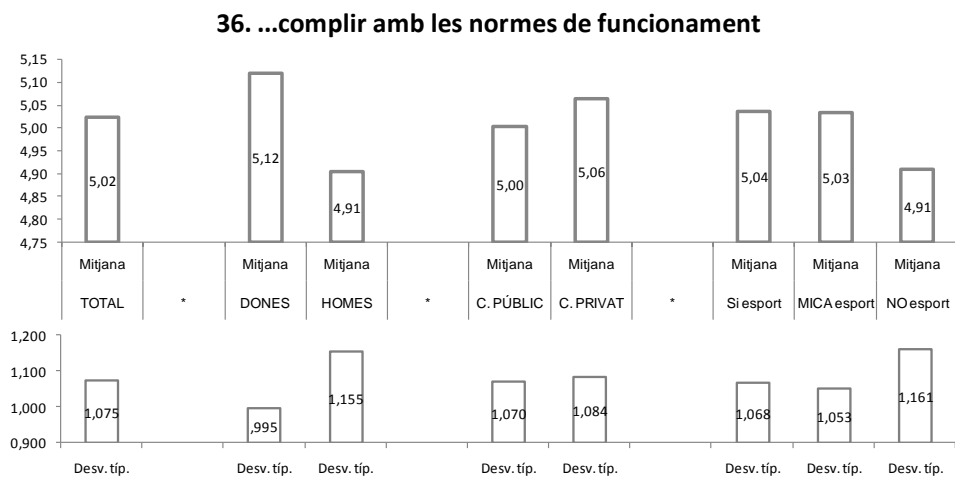


Figura 55. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 36 del qüestionari.

Sembla apreciar-se de nou que la diferència d'opinió entre noies i nois, en relació a aquesta pregunta, és diferent, i que en general ha estat poc valorada.

Figura 56. Valoració de la competència en relació a tenir una actitud activa i participativa.

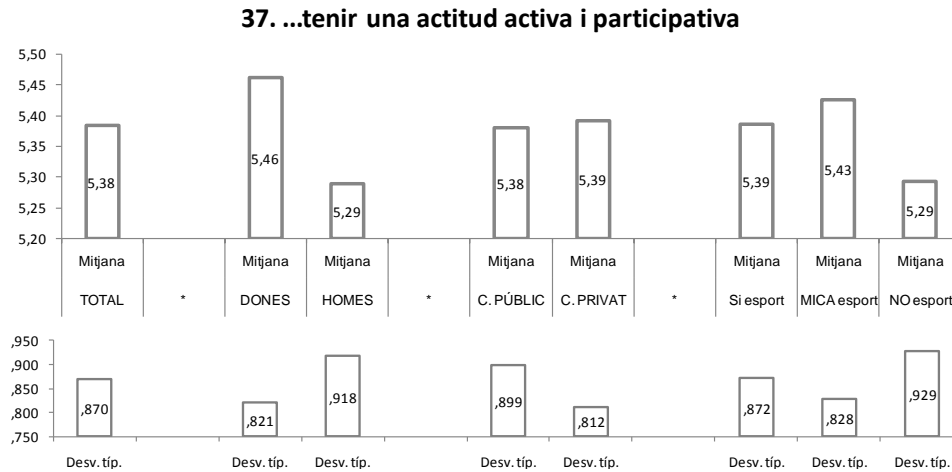


Figura 56. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 37 del qüestionari.

Tenir una actitud activa i participativa ha estat un dels ítems més ben valorats. Tot i això sembla apreciar-se diferències entre noies i nois, i que els alumnes que no practiquen esport fan una valoració més negativa.

Figura 57. Valoració de la competència en relació a mostrar-se comprensiu i empàtic.

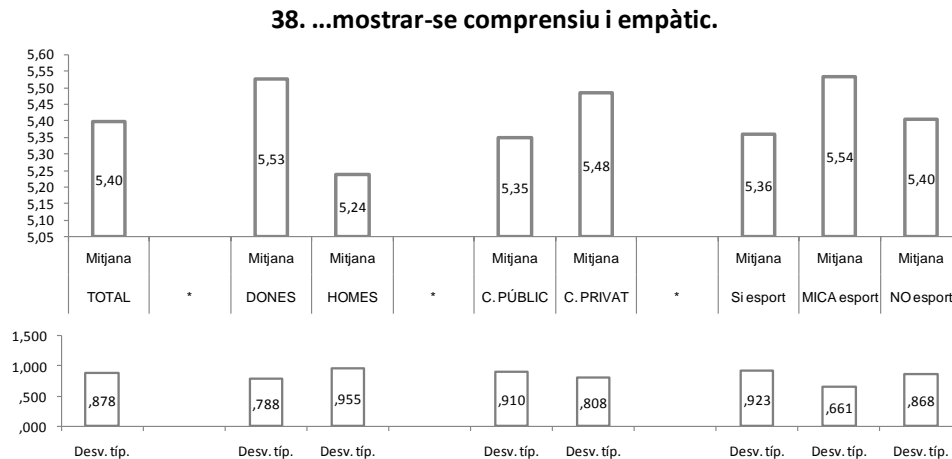


Figura 57. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 38 del qüestionari.

Aquesta manera d'actuar és de les que ha estat més valorada pels alumnes. Tot i això també es poden apreciar diferències entre sectors tot i presentar una desviació tipus força homogènia per la banda baixa.

Figura 58. Valoració de la competència en relació a actuar amb honestedat i justícia.

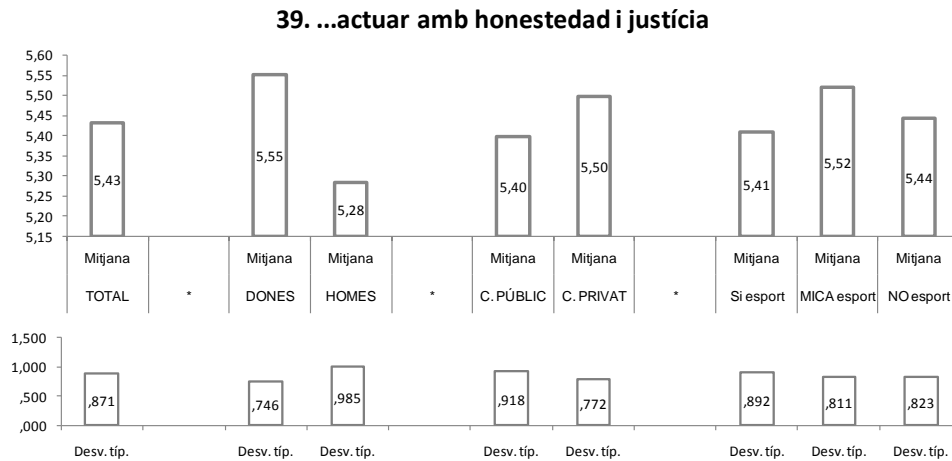


Figura 58. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 39 del qüestionari.

En aquesta resposta també s'aprecia una valoració força alta destacant sobretot la diferència entre l'opinió de les noies i els nois. Veure també que la desviació típica torna a ser relativament baixa.

Figura 59. Valoració de la competència en relació a actuar i relacionar-se de manera generosa.

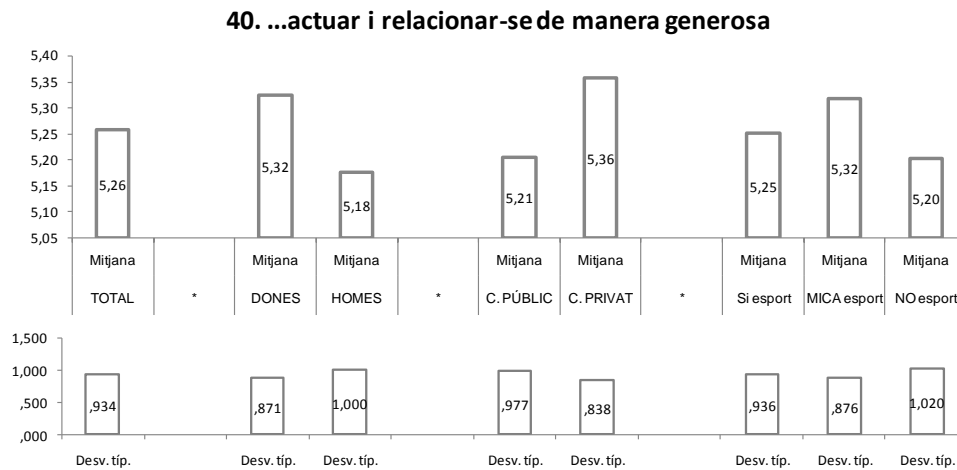


Figura 59. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 40 del qüestionari.

Les respostes dels alumnes respecte a l'actuació i a la relació generosa del professor, mostra una puntuació mitjana però permet observar diferències d'opinió entre centres públics i privats i noies i nois.

Figura 60. Valoració de la competència en relació a tenir el material i la feina ordenada.

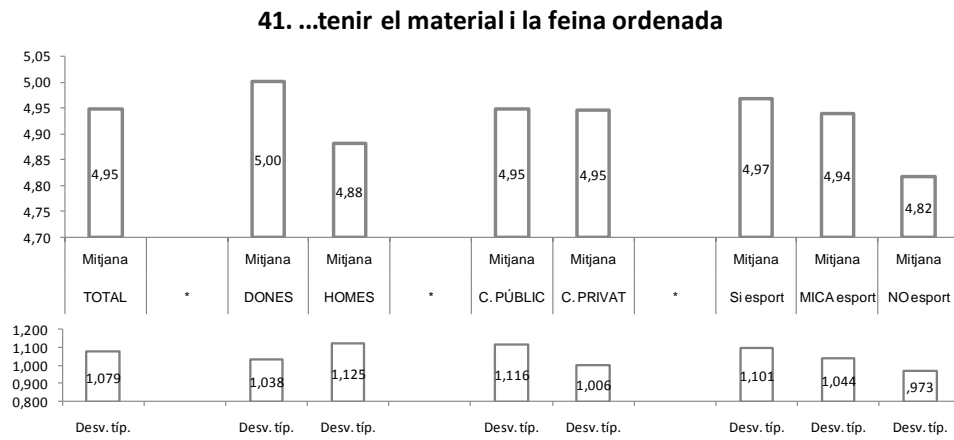


Figura 60. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 41 del qüestionari.

Tenir el material i la feina ordenada ha obtingut una puntuació mitjana cap a la banda baixa i s'aprecien diferències entre els components d'algunes variables. És destacable l'elevada desviació típica.

Figura 61. Valoració de la competència en relació a tenir una relació cordial amb l'alumnat.

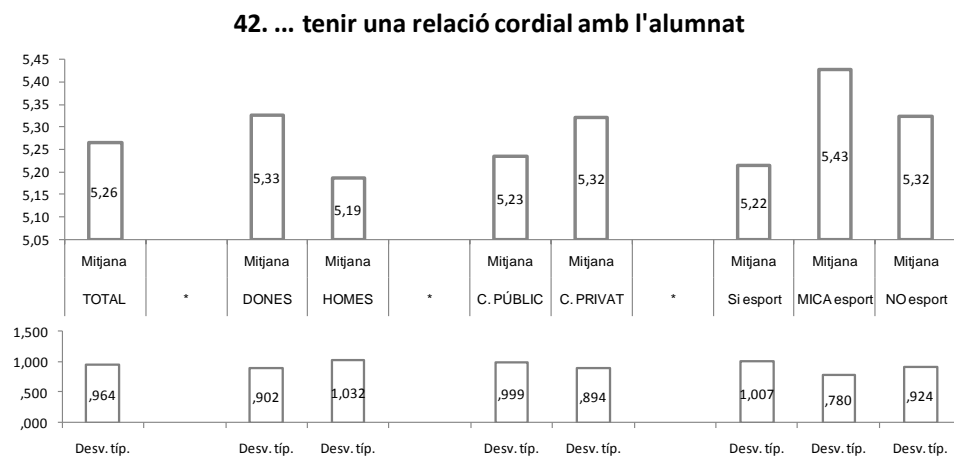


Figura 61. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 42 del qüestionari.

S'observa en relació a tenir una relació cordial amb el professorat que se situa a la banda alta de les puntuacions tot i semblar que no hi hagi criteris homogenis per a cada element analitzat.

Figura 62. Valoració de la competència en relació a interessar-se i estar pendent dels alumnes.

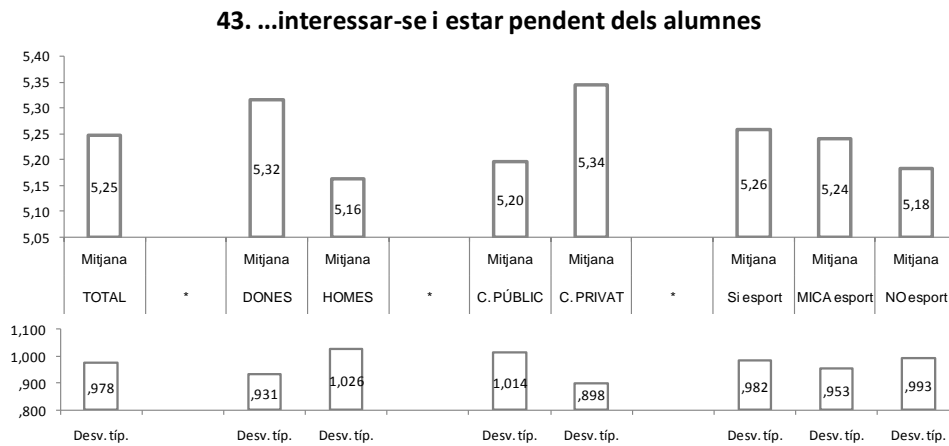


Figura 62. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 43 del qüestionari.

Interessar-se i estar pendent dels alumnes ha obtingut una puntuació per la banda alta, tot i que sembla que es poden apreciar diferències en què les dones i els alumnes dels centres privats són els que més ho valoren.

Figura 63. Valoració de la competència en relació a fer sentir a gust els alumnes a classe i al centre.

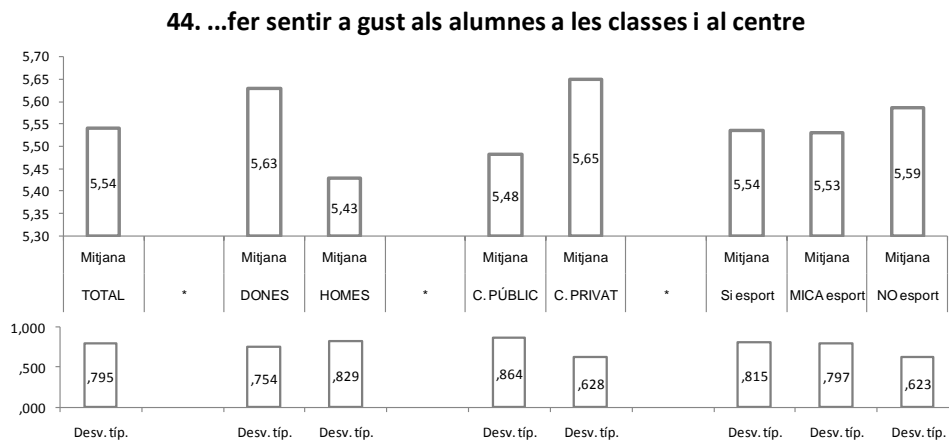


Figura 63. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 44 del qüestionari.

Fer sentir els alumnes a gust a les classes i al centre és de les actuacions que més valoren els subjectes participants en l'estudi. Tot i que la desviació és baixa, sembla apreciar-se diferències entre dones i homes i l'opinió dels alumnes de centres públics i privats.

Figura 64. Valoració de la competència en relació a estar disponible com a persona quan ho necessitis.

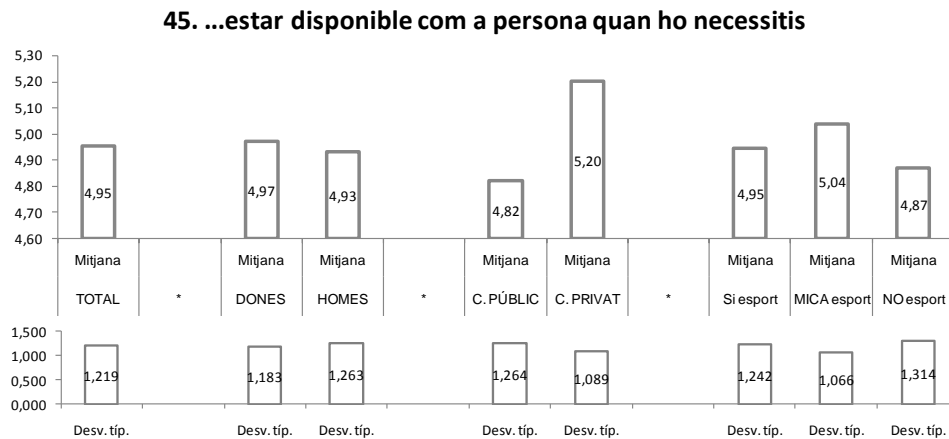


Figura 64. Mitjana de les puntuacions i desviació típica de cada variable en relació a la pregunta 45 del qüestionari.

Estar disponible com a persona quan ho necessitis no ha estat un element massa ben valorat pels alumnes participants, exceptuant els alumnes dels centres privats que en fan una valoració que sobresurt per sobre de la resta.

A les anteriors figures es pot apreciar de manera gràfica les variacions en relació a la mitjana de les puntuacions i la desviació típica per a cada variable i en relació a cada pregunta. Els gràfics de les figures permeten veure diferències i semblances entre variables de diferents agrupacions.

La taula que fa referència a les mitjanes i desviacions típiques de totes i cadascuna de les preguntes en relació a les diferents variables es pot trobar al document 15 de l'annex.

Els elements més valorats del qüestionari ordenats de major a menor importància a partir de les mitjanes de les puntuacions es poden observar a la taula 23.

A partir d'aquesta ordenació per puntuació es pot intuir que les preguntes més valorades per part dels alumnes són aquelles que fan referència a la justícia.

També es pot observar, en general, una tendència a una millor valoració de les preguntes que fan referència a l'àmbit del saber ser, mentre semblen una mica menys valorades alguns aspectes del saber fer i dels coneixements.

També s'aprecia que poden haver-hi diferències entre elements d'una mateixa variable, i que sovint les valoracions que tenen una desviació típica menor acaben sent les més ben valorades.

Taula 24.

Elements més valorats del qüestionari ordenats de major a menor importància.

Ordre	Pregunta
1	4. ...avaluar de manera justa i adequada
2	44. ...fer sentir a gust als alumnes a les classes i al centre
3	30. ...tenir vocació docent, mostrar entusiasme per ensenyar
4	39. ...actuar amb honestedat i justícia
5	16. ...actuar de manera raonada i justificada
6	38. ...mostrar-se comprensiu i empàtic.
7	37. ...tenir una actitud activa i participativa
8	20. ...avaluar a partir de les capacitats, progrés i possibilitats de cada alumne
9	24. ...crear un clima a la classe adient per generar aprenentatges, tot respectant els alumnes, els seus sentiments i errors
10	29. ...mostrar interès i compromís amb la matèria
11	1. ...demostrar que coneix bé tots els continguts de la matèria
12	34. ...saber-se adaptar, actuant amb flexibilitat i sense perdre la calma
13	42. ... tenir una relació cordial amb l'alumnat
14	40. ...actuar i relacionar-se de manera generosa
15	43. ...interessar-se i estar pendent dels alumnes
16	31. ...mostrar-se responsable en l'educació de les persones
17	17. ...mostrar estima per l'esport i tenir cultura esportiva
18	18. ...actuar com a líder motivador i engrescador
19	6. ...acceptar les seves mancances i buscar solucions
20	8. ...utilitzar metodologies per ensenyar dinàmiques, lúdiques, participatives i cooperatives
21	15. ...explicar i respectar els criteris acordats
22	14. ...programar activitats adequades a les capacitats i característiques dels alumnes
23	23. ...gestionar correctament la dinàmica i el control del grup
24	36. ...complir amb les normes de funcionament
25	10. ...aprofitar els recursos del centre
26	11. ...utilitzar espais (si convé fora del centre) i materials alternatius en funció de les necessitats i continguts a ensenyar
27	13. ...guiar i acompanyar els alumnes en els seus aprenentatges
28	3. ...aconseguir que els alumnes aprenguin aspectes útils per la vida
29	45. ...estar disponible com a persona quan ho necessitis
30	41. ...tenir el material i la feina ordenada
31	19. ...aconseguir que els alumnes adoptin estils de vida més actius i saludables
32	28. ...seguir els acords del departament d'educació física i del centre
33	5. ...aplicar tècniques i recursos psicopedagògics adequats pels alumnes
34	33. ...organitzar activitats i projectes esportius pel centre
35	21. ...utilitzar l'educació física com a mitjà d'educació integral dels alumnes
36	27. ...implicar-se en els projectes i activitats del centre
37	26. ...adoptar una imatge i vestimenta adequada a la seva funció
38	32. ...donar recursos i eines a l'alumnat per ser autònoms fora del centre
39	35. ...estar al dia i atent a les novetats
40	25. ...educar en criteris de consum responsable
41	2. ...transmetre la matèria tant a nivell teòric com pràctic
42	7. ...ser experimentat i tenir vivències com a professor
43	12. ...implicar els alumnes en el disseny d'activitats, organització i gestió de la classe
44	22. ...relacionar l'educació física amb altres matèries i coneixements
45	9. ...incorporar noves tecnologies

Nota: Dades obtingudes a partir de la mitjana de les puntuacions.

En el document 16 de l'annex es pot observar una taula amb els elements més valorats del qüestionari de cada una de les variables analitzades, ordenats de major a menor importància a partir de les mitjanes de les puntuacions. Aquesta taula permet la comparació directa entre els diferents elements analitzats i comparar-lo respecte al total de respostes.

En les figures següents, 65,66 i 67, es poden observar les respostes ordenades a partir de les mitjanes de puntuació obtingudes a partir de les diferents variables.

Figura 65. Respostes de la variable gènere, per dones i homes, ordenades a partir de la mitjana de les puntuacions.



Figura 66. Respostes de la variable tipologia de centre, per centre públic i centre privat, ordenades a partir de la mitjana de les puntuacions.

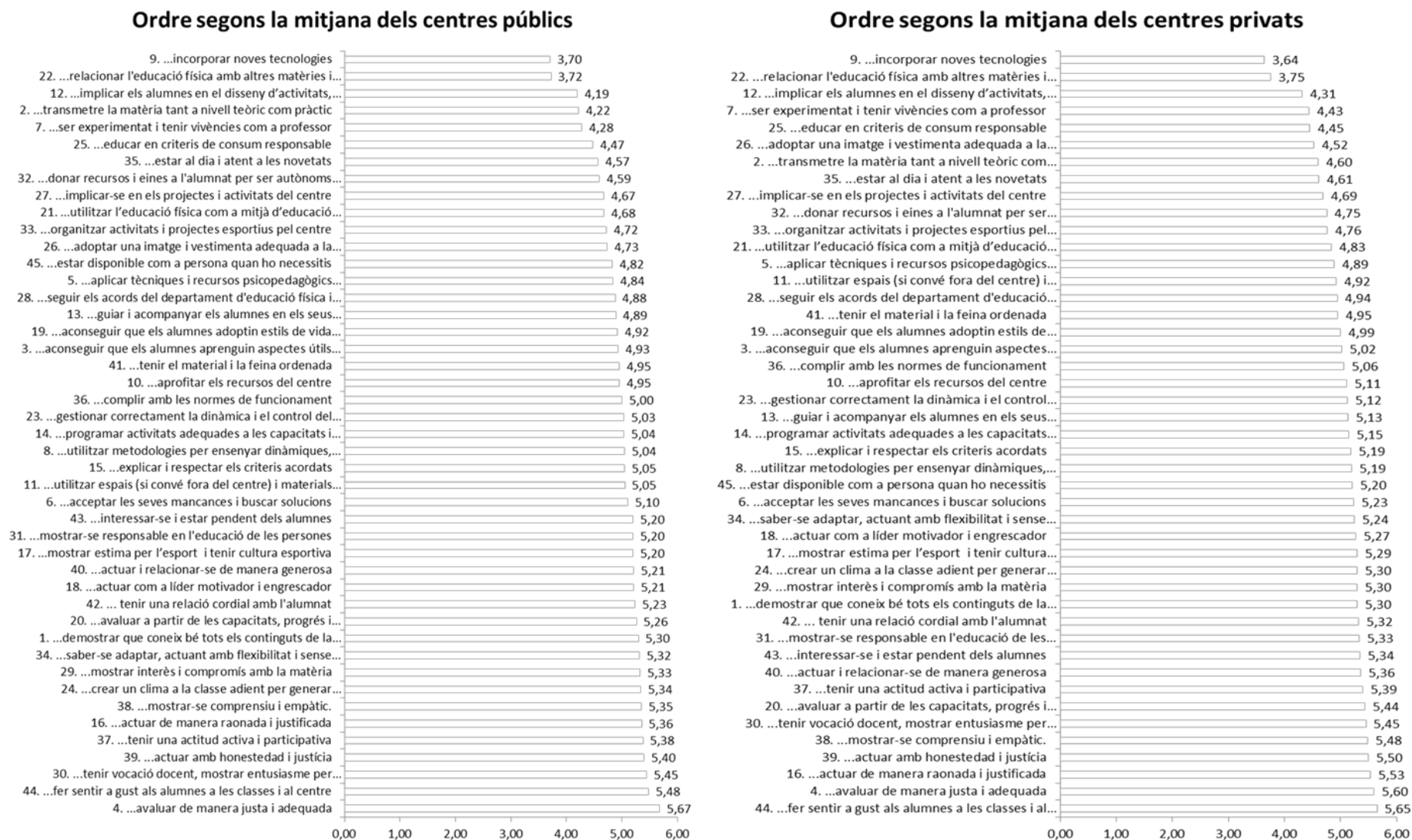
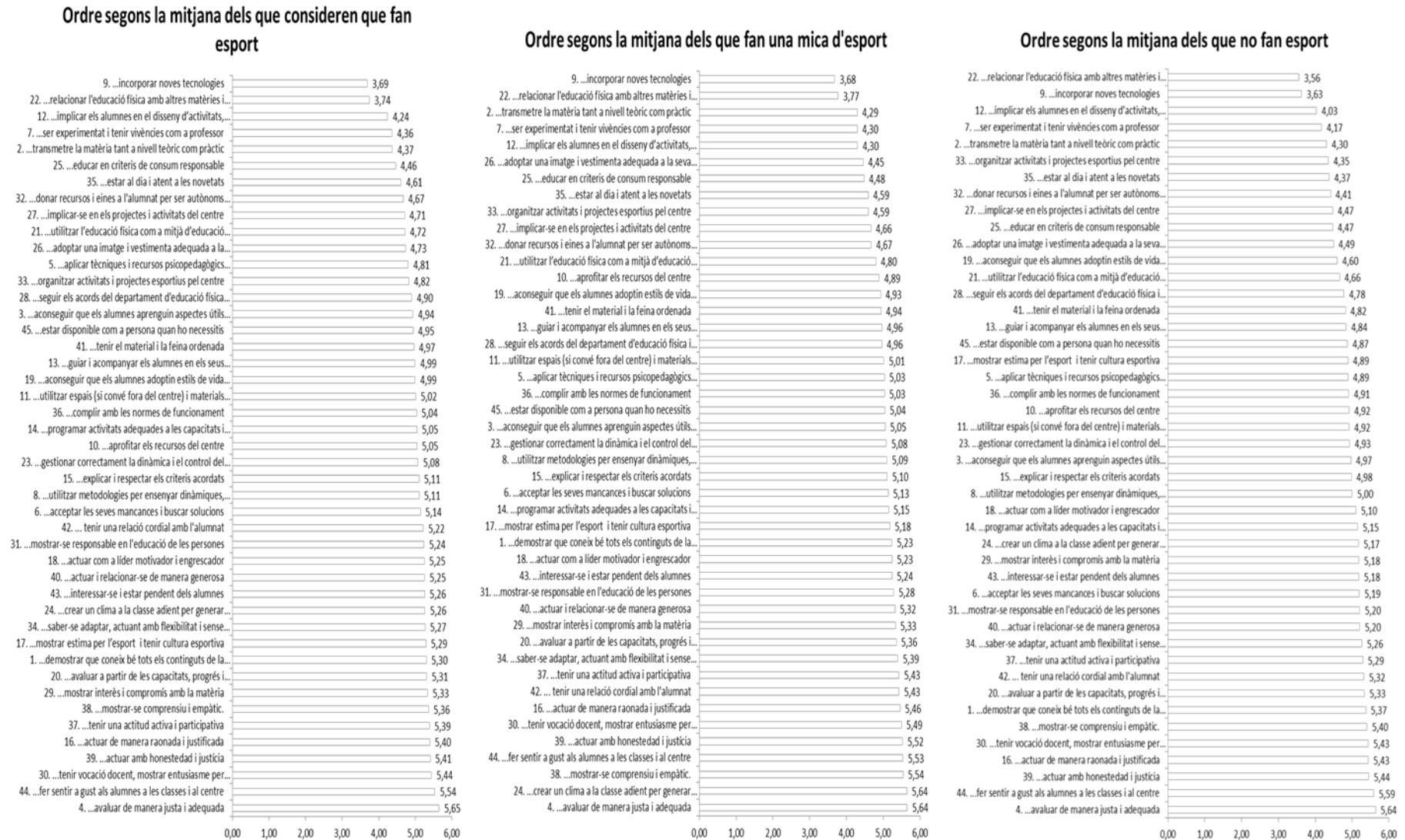


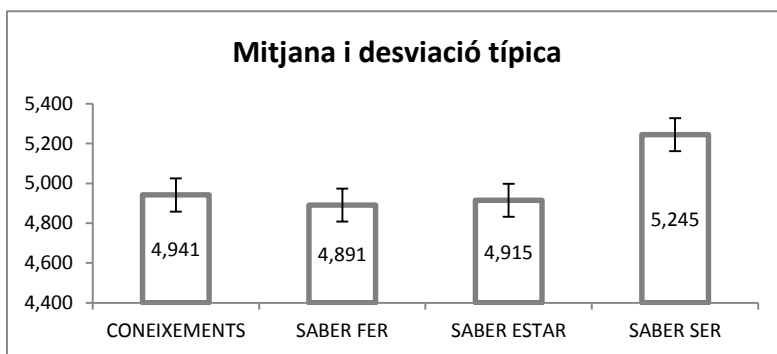
Figura 67. Respostes de la variable pràctica esportiva, per si fan esport, no en fan o en fan una mica, ordenades a partir de la mitjana de les puntuacions.



4.3. Anàlisi estadística inferencial

Amb l'objectiu de conèixer si hi ha diferències entre la valoració que fan els alumnes del professor d'Educació Física ideal a partir de les preguntes del qüestionari, s'agrupen aquestes pels àmbits que es van utilitzar per agrupar els elements en l'anàlisi dels grups de discussió, que és, a la vegada, l'element de partida d'on s'elaboren les preguntes del qüestionari.

Figura 68. Anàlisi descriptiva, mitjana i desviació típica, de les respostes del qüestionari ordenades per àmbits.



4.3.1. Prova de Friedman

Es va aplicar la prova de Friedman per analitzar si hi havia diferències entre el resultats obtinguts entre els grups de preguntes.

Taula 25.

Resultat dels rangs promig de la prova de Friedman.

	Rang promig
CONEIXEMENTS	2,31
SABER FER	2,14
SABER ESTAR	2,26
SABER SER	3,29

Es van establir dues hipòtesis:

H_0 = No hi ha diferències entre els grups de preguntes

H_1 = Hi ha diferències significatives entre els grups de preguntes

El resultat obtingut a la Prova de Friedman va ser de : **0.000**

En ser el resultat **<.05** s'accepta la hipòtesi alternativa; així, hi ha diferències significatives entre els grups de preguntes dels diferents àmbits.

4.3.2. Prova de Willcoxon

També es va aplicar la prova de Willcoxon per conèixer si hi havia diferències significatives en la comparació entre parells de variables dependents.

Taula 26.

Resultats de la prova de Wilcoxon.

	Coneixements	Saber fer	Saber estar	Saber ser
Coneixements		P=0.002*	P=0.192	P=0.000*
Saber fer	P=0.002*		P=0.015*	P=0.000*
Saber estar	P=0.192	P=0.0015*		P=0.000*
Saber ser	P=0.000*	P=0.000*	P=0.000*	

Nota: * indica que hi ha diferències significatives.

Es van establir dues hipòtesis:

H_0 = No hi ha diferències entre els grups.

H_1 = Hi ha diferències significatives entre els grups.

En els casos en els que el resultat és **<.05** s'accepta la hipòtesi alternativa de què hi ha diferències significatives entre parelles de grups.

Els resultats indiquen que hi ha diferències significatives entre parelles de grups excepte entre els coneixements i el saber estar.

Taula 27.

Diferències significatives entre àmbits a partir dels resultats de la prova de Wilcoxon.

	Coneixements	Saber fer	Saber estar	Saber ser
Coneixements		Diferències	NO diferències	Diferències
Saber fer	Diferències		Diferències	Diferències
Saber estar	NO diferències	Diferències		Diferències
Saber ser	Diferències	Diferències	Diferències	

4.3.3. Prova de Kruskal-Wallis

S'aplica aquesta prova per veure si hi ha diferències entre els elements d'una mateixa variable respecte un grup d'anàlisi.

Taula 28.

Resultats de la prova de Kruskal-Wallis.

		Coneixements	Saber fer	Saber estar	Saber ser
GÈNERE	Dona/Home	0.001*	0.000*	0.001*	0.000*
CENTRE	Públic/Privat	0.012*	0.085*	0.748	0.004*
PRÀCTICA ESPORT	Si/Una mica/no	0.735	0.189	0.063*	0.401

Nota: * indica que hi ha diferències significatives.

Es van establir dues hipòtesis:

H_0 = No hi ha diferències entre els elements d'una mateixa variable per a un grup d'anàlisi.

H_1 = Hi ha diferències significatives entre els elements d'una mateixa variable per a un grup d'anàlisi.

En els casos en els que el resultat és $<.05$ s'accepta la hipòtesi alternativa de que hi ha diferències significatives entre els diferents elements d'una mateixa variable.

Així, s'han trobat diferències significatives entre les dones i els homes en totes les variables analitzades (coneixements, saber fer, saber estar i saber ser). S'han trobat diferències significatives entre els centres públics i els centres privats en els àmbits dels coneixements, el saber fer i el saber ser, i no així en el saber estar. I finalment s'han trobat diferències significatives entre els practicants d'esport només en el saber estar, mentre que en la resta d'àmbits no se n'ha trobat.

5. Discussió

La discussió es realitza en relació als resultats obtinguts en la fonamentació teòrica sobre la temàtica d'estudi i els resultats obtinguts en la recerca, tant en relació al procés de creació del qüestionari com en l'aplicació de la prova pilot. Es discuteix tant sobre els resultats i elements utilitzats com sobre la metodologia emprada.

5.1. Discussió sobre la relació entre competències i qüestionari

Tal com planteja Contreras (2012), quan indica que les competències no són en si mateixes coneixements, habilitats o actituds, encara que integren tots aquests coneixements en situacions específiques, les preguntes del qüestionari es van crear sota una vessant heurística que englobés diferents àmbits i en cadascun d'ells s'ha buscat un component d'aplicabilitat fugint dels conceptes massa teòrics.

Aquesta mateixa consideració es va fer amb el plantejament de Batalla et al. (2012) que afirmen que les competències han de poder resoldre problemes reals i pràctics. Aquesta consideració es va tenir en compte en la confecció de les preguntes que es plantejaven en forma d'afirmacions que podien referenciar situacions viscudes pels alumnes en l'acció docent.

Tal com planteja Delignières (2012) quan diu que la competència és la capacitat de dominar el conjunt de situacions, en el qüestionari plantejat, i amb la intenció d'intentar abraçar-les totes, amb un criteri exhaustiu però no massa excessiu, es van plantejar 45 preguntes de diversos àmbits per tal que els alumnes en valoressin la importància.

Els elements que conformen les competències segons Spencer i Spencer (1993), les motivacions, els trets del caràcter (l'autoconcepte o percepció de la pròpia identitat, els coneixements o informació sobre les àrees específiques, i el comportament o habilitat per realitzar una tasca), o els que descriu Blanco (2007), (coneixements, habilitats, destreses i actituds i valors), i Rué i Martínez (2005), es va procurar que quedessin inclosos en les preguntes del qüestionari, tot i partir d'una categorització diferent, però adaptant-los a situacions concretes que permetessin aquesta inclusió.

És especialment adequada la concepció de Bisquerra i Pérez (2007, p.26) quan afirmen que “la competència és la capacitat de mobilitzar adequadament el conjunt de coneixements, capacitats i habilitats, i les actituds necessàries per realitzar activitats diverses amb un cert nivell de qualitat” perquè s’aplica a les preguntes del qüestionari creat en relació a activitats concretes i es demana també als subjectes que se’n valori el nivell segons la seva opinió a partir de respostes organitzades a partir d’una escala Likert.

La classificació d’Echeverría (2002) de les competències a partir dels diferents àmbits o sabers ha estat especialment útil, primer per determinar les competències segons els agents en els grups de discussió, però també en l’organització de les preguntes en el qüestionari. Aquesta organització ha possibilitat fer l’anàlisi inferencial permetent, entre altres coses, trobar diferències significatives en relació a determinades variables respecte a aquests àmbits.

Aquesta mateixa organització de les competències en sabers ha estat utilitzada per Campos (2005) per classificar les competències professionals dels entrenadors de tennis. Campos i Llinàs (2012) també organitzen les competències professionals a partir de la mateixa classificació i àmbit, així com Rué i Martínez (2005) amb algun matís i variant en el saber ser i el saber estar.

En relació a aquest fet, l’instrument d’anàlisi creat per identificar les competències professionals del professor d’Educació Física s’ha basat en preguntes ajustades i adaptades a la realitat viscuda per l’alumne, i per tant sobre fets sobre els que ha pogut tenir experiències. La categorització de les competències a partir de la proposta d’Echeverría (2002) que s’ha adoptat en aquest qüestionari s’ha mostrat efectiva en els diferents àmbits en els que s’ha aplicat, en l’anàlisi dels grups de discussió, en la creació de les preguntes i en l’anàlisi de les respostes de la prova pilot.

5.2. Discussió sobre preguntar als alumnes sobre el professor

En l’estudi es parteix del fet que les competències del professor d’Educació Física estan determinades pels alumnes a partir de les seves experiències. Aquesta idea queda reforçada per San Martín et. al (2014) i Hamer (2015) en exposar que l’opinió subjectiva i el pensament de l’alumne pot ser interessant com a punt de reflexió del mateix professor. Així, es reforça la idea de considerar l’opinió dels alumnes vàlida per a les recerques i com a element d’anàlisi de la pròpia professió docent.

Bain (2005) també apunta que el testimoniatge és una eina vàlida per determinar, en el seu cas, allò que fan els millors professors. Així el testimoni dels alumnes pot ser igualment vàlid i és utilitzat en la seva recerca.

Marsh, 2007; Maulana et al., 2011; McMahon i MacPhail, 2007; McKenzie i Lounsbery, 2013; Telli et al. 2007, 2008; Wubbels i Brekelmans, 2005 també opinen que l'experiència dels alumnes és fonamental en la recerca sobre el clima de les classes i poden expressar opinions vàlides, perquè, tal com diuen, s'han trobat en moltes situacions diferents.

Den Brok et al. (2004, p. 411) indiquen que els alumnes de secundària, més que els de primària, tenen experiència i criteris suficientment vàlids, estables i predictibles de l'avaluació del professor, i per tant útils en recerca. D'aquesta afirmació es dedueix que les opinions dels alumnes, a més de vàlides, més fiables poden ser com més grans siguin els alumnes. A la fase del treball de camp de la tesi en tots els casos els alumnes eren més grans que els de les recerques que van dur a terme i per tant confirmen la fiabilitat de les seves opinions.

Per tot això, l'ampli ventall d'àmbits sobre els que s'ha preguntat a l'alumne en relació al professor o la seva actuació, així com la variabilitat de poblacions sobre els que s'ha passat un qüestionari sobre fets educatius, permeten pensar que l'opinió dels alumnes, si ja tenen certa edat, i per tant experiències, és un bon instrument per determinar les competències professionals del professor d'Educació Física.

5.3. Discussió sobre el qüestionari com a font d'informació en educació

És evident que el qüestionari és un instrument creat per adquirir informació rellevant sobre un fet concret. En aquest sentit no es pretenia ni dir el contrari ni justificar-ho. Es creia, però, que mostrar alguns exemples de la seva aplicació en situacions afins a la recerca de la tesi podia ser rellevant per mostrar l'adequació de l'instrument.

Kyriakides i Tsangaridou (2008) l'utilitzen per comparar en un entorn educatiu àrees d'aprenentatge i de rendiment acadèmic. Opdenakker i Van Damme (2006) el fan servir per analitzar l'acció docent quant a la metodologia de l'ensenyança; i Telli et al. (2007) per fer un estudi on es relaciona la gestió de la classe i la relació professor-alumne amb el rendiment

acadèmic. Així, a través d'aquest instrument es poden analitzar diferents àmbits de l'acció educativa.

També s'ha utilitzat per comparar un mateix fet des de dos punts de vista. Així, Maulana et al. (2011) analitzen el mateix fet educatiu des del punt de vista dels alumnes i dels professors i en comparen els resultats. També apliquen una metodologia semblant Gotzens et al. (2003) o Gutiérrez et al. (2011) que comparant les percepcions d'un mateix fet d'aula troben que hi ha desavinences entre el que els professors i els alumnes viuen a l'aula. Aquesta conclusió té rellevància per a la recerca de la tesi ja que justifica prendre només un punt de vista en relació a l'objecte d'estudi, i no combinar-ne per centrar-se només en l'opinió d'un dels protagonistes del procés educatiu, en el nostre cas l'alumne.

També s'han utilitzat els qüestionaris com a elements complementaris per analitzar un fet. Gargallo et al. (2010) pretenen trobar quin és el model del professor ideal utilitzant un qüestionari d'opinió a alumnes i professors. En aquest cas es combinen les opinions de dos subjectes diferents per emetre unes úniques característiques. Aquest model s'assembla a l'utilitzat a la primera fase de la recerca on a través de diferents grups de discussió, a diferència de la recerca citada, s'arriba a una única classificació.

Hamer (2015) aplica un qüestionari de Gargallo et al. (2010) prèviament validat a alumnes de primer d'universitat per preguntar com esperen que sigui el professor universitari ideal. Aquesta estratègia s'utilitza a l'inici del curs per tal que els professors universitaris, a través de la seva acció, no influeixin en l'opinió dels alumnes. Aquesta mateixa estratègia s'ha utilitzat tant en el grup de discussió del alumnes com en la prova pilot de la recerca, on intencionadament s'ha volgut que experiències posteriors no poguessin condicionar l'opinió dels alumnes en relació als professors d'Educació Física que han tingut en la seva etapa escolar.

Pieron et al. (2008a, 2008b, 2009 i 2010) van realitzar diversos estudis en diferents poblacions i mostres a partir d'un qüestionari anomenat *Hábitos físico-deportivos y estilos de vida*. L'estandardització i utilització d'un qüestionari validat facilita arribar a unes poblacions més diverses sense haver de construir l'instrument. Aquest fet seria possible realitzar-lo en el qüestionari que s'ha elaborat ad hoc en la present tesi per poder analitzar altres poblacions o ampliar la mostra. De fet, en les perspectives de futur de les conclusions s'apunten aquests elements com un possible camí a seguir.

5.4. Discussió sobre la recollida de dades i instruments utilitzats

Casero, A. (2010) fa una doble intervenció amb els alumnes per determinar quin és el bon professor universitari, primer amb un qüestionari i després a través d'un grup de discussió. Després d'analitzar els resultats obtinguts amb les dues metodologies no troba diferències entre els dos mètodes.

Per conèixer les qualitats que ha de tenir un bon professor universitari Martínez et al. (2006) utilitzen un procés successiu de dos qüestionaris amb estudiants de diferents universitats. Primer es fa una recollida de dades amb un qüestionari de preguntes obertes i amb una codificació posterior de les respostes, i a partir d'aquestes s'elabora i aplica de nou un qüestionari amb una escala Likert. Aquest procediment és semblant al que es va aplicar a la tesi però en el nostre cas el qüestionari no era de preguntes obertes i es va basar en diversos grups de discussió, però en ambdós casos van servir com a base per elaborar les preguntes d'un qüestionari de respostes tancades que es contestava també amb una escala Likert.

Ponce de Leon et al. (2010) en el seu estudi sobre l'abandonament de la pràctica esportiva, apliquen un qüestionari estandarditzat i posteriorment un grup de discussió per ratificar les dades obtingudes. Tot i que el procediment de la tesi no utilitzava el segon instrument per ratificar resultats, la combinació d'instruments, qüestionari i grup de discussió, sobre el mateix tema per aconseguir dades complementàries és el mateix que se segueix en la tesi. Considerem que la complementarietat dels dos instruments possibilita ajustar els resultats i les conclusions obtinguts amb el primer dels mètodes.

Telli et al. (2008) van descriure les característiques del professor ideal turc a partir d'una doble intervenció de diferents instruments. Primer es va fer una pregunta inicial en forma de qüestionari de resposta oberta a professors i alumnes, i a partir dels resultats es van classificar i categoritzar les respostes per àmbits. Després es van fer entrevistes, també a professors i alumnes per validar i corroborar els resultats obtinguts i determinar les característiques del professor. Igual que en el cas anterior, la complementació de mètodes permet verificar els resultats obtinguts. En el cas de la nostra recerca, sí que es fa una categorització de les respostes obtingudes en la primera fase, que en ser grups de discussió també eren respostes obertes, però

aquestes serveixen per a fer un qüestionari. En el seu cas, el qüestionari obert dona uns resultats que ratifiquen a través d'entrevistes.

Les competències professionals en educació física van ser analitzades per Pazo i Tejada (2012) a partir de la percepció i l'opinió d'estudiants de magisteri, recent graduats, i professors universitaris de magisteri especialitzats en Educació Física. Es va realitzar un qüestionari dividit en dues categories, competències generals i específiques que es valorava amb una escala Likert de 5 elements per analitzar la conformitat amb l'afirmació. Per construir el qüestionari es va demanar primer opinions a persones formades, es va elaborar i es va passar a la seva validació a partir del judici d'experts. Un cop fet, es va fer una prova pilot amb subjectes diferents als de la mostra definitiva, i després es va administrar al subjectes de l'estudi. L'anàlisi dels resultats es fa analitzant per separat cada un dels sectors, i després es fa l'anàlisi intersectors per comprovar si hi ha diferències significatives. Aquesta metodologia s'acosta molt a la que s'ha dut a terme en aquesta tesi tot i que en la fase de construcció del qüestionari, a diferència del nostre cas, el punt de partida no era múltiple i divers, intentant copsar l'opinió de diferents implicats en l'acció del professor d'Educació Física. La validació per judici d'experts i la posterior passació per fer-ne una prova pilot també es correspon al procediment seguit en la nostra recerca.

Gutiérrez et al. (2007) es plantegen trobar el perfil de l'Educació Física i dels seus professors a partir de la informació dels alumnes, i ho fan a través de preguntes obertes. A partir de la categorització de les respostes inicials amb paràmetres de semblança, en una segona ronda de preguntes s'ajusten les respostes dels subjectes participants obtenint els resultats on troben que hi ha diferències significatives entre el que opinen les noies i els nois. El procés d'agrupació de respostes a partir de criteris de semblança s'acosta al que es va utilitzar per analitzar les transcripcions dels grups de discussió, i els resultats, on es troben diferències significatives entre l'opinió de les noies i els nois en relació a l'objecte d'anàlisi, també s'han trobat en la nostra recerca.

McMahon i MacPhail (2007) fan la recerca qualitativa sobre la implantació de l'educació física i els problemes que han detectat des de l'òptica de l'acció docent. Obtenen la informació a partir d'entrevistes semiestructurades a professors novells per captar les impressions que han tingut sobre els temes d'estudi. Les dades que es van obtenir van ser classificades en un primer moment a partir de les informacions que aportaven; posteriorment es van codificar, i finalment es van posar per temes i categories per establir els punts febles detectats i determinar les necessitats formatives del professorat. Aquest procés d'anàlisi i categorització de la informació

s'acosta molt a l'utilitzat a la primera fase de la recerca per establir les conclusions dels grups de discussió i les entrevistes, tot i que en el nostre cas es van categoritzar a partir dels sabers competencials descrits per Echeverría (2002).

San Martín et al. (2014) quan busquen conèixer les preferències dels alumnes de primer curs de grau que tenen sobre el professor universitari ideal, els membres de l'equip investigador van acompanyar al professor responsable de la classe el dia de passar els qüestionaris. Aquesta metodologia també es va utilitzar en la nostra recerca i va resultar efectiva quant a la dinàmica de passació ja que dona tranquil·litat i menys responsabilitats al professor del grup, en relació a un qüestionari que no domina.

Per alta banda, Campos (2015) en la seva tesi, per trobar les competències dels professors de tennis, basa tota la seva fase de recollida d'informació en qüestionaris passats en línia. El mateix autor afirma que aquest ha estat un mètode eficaç per al seu estudi, i en el nostre cas també ha resultat efectiu en el cas del centre que va voler participar d'aquesta manera. Es pensa, però, que en cas de passar qüestionaris col·lectivament, per exemple a grups classe, les limitacions tecnològiques i el seu funcionament poden arribar a ser un impediment si no estan avesats a treballar així.

Els qüestionaris amb escala Likert han estat utilitzats en múltiples estudis. Així, Granero et al. (2012), Macaro et al. (2008), Martínez et al. (2006 i 2009), Pazo i Tejada (2012), Opdenakker i Van Damme (2006) i Ponce de León et al. (2010) empen aquesta escala en diversos qüestionaris per analitzar elements diferents. Aquesta escala s'ha mostrat vàlida i efectiva per als qüestionaris entre altres elements perquè els subjectes analitzats, en general, estan familiaritzats en ella i la seva utilització.

I finalment, i en relació a la fiabilitat de l'instrument a partir de la consistència de dades, s'ha aplicat la prova estadística de l'Alfa de Cronbach en diferents estudis; així, Campos (2015), Macaro et al. (2008), Maulana, et al. (2011), Telli et al. (2008), igual que en la recerca que s'ha dut a terme, apliquen aquesta prova, especialment adequada per a dades obtingudes a partir d'escales Likert (Gliem i Gliem, 2003).

6. Conclusions

6.1. En relació als objectius

Objectiu principal 1. Dissenyar un instrument ad hoc que permeti identificar les competències que valoren els alumnes sobre el professor d'Educació Física.

- S'ha dissenyat un qüestionari ad hoc que permet identificar l'objecte d'estudi a partir de l'opinió dels alumnes i vincular-lo a les competències professionals estructurades a partir de diferents estudis.
- S'ha creat una eina vàlida que permet, a partir de l'opinió dels alumnes, millorar el coneixement, comprensió, i valoració dels aspectes dels docents que tenen més importància segons les percepcions dels alumnes.
- S'ha dissenyat una metodologia ad hoc que ha permès dissenyar un qüestionari vàlid a partir de les opinions de diferents agents educatius vinculats a l'àmbit d'estudi.
- S'ha dissenyat un instrument ad hoc adequat a l'objecte d'anàlisi, a partir d'una idea, una anàlisi de la situació i una metodologia pròpia, que s'ha validat a partir d'experts.

Objectiu principal 2. Realitzar una prova pilot que permeti validar l'instrument ad hoc.

- S'ha realitzat adequadament, a partir de les metodologies de passació establertes i de la mostra prevista, una prova pilot a partir de l'instrument creat.
- S'ha dissenyat un protocol i metodologia per a la tria de la mostra poblacional adequat que permet fer-lo extensiu a altres territoris per buscar-ne la representativitat.
- La tria del moment de la passació del qüestionari (final de curs) i del lloc (als centres docents) ha estat efectiva i ha possibilitat obtenir un nombre de subjectes elevat que permet, a partir dels resultats obtinguts, validar-ne l'instrument.
- S'ha realitzat un buidatge d'informació i una anàlisi descriptiva i una estadística inferencial dels resultats obtinguts en la prova pilot que han possibilitat determinar que el qüestionari creat ad hoc és una eina vàlida per identificar les competències professionals del professor d'Educació Física a partir de l'opinió dels alumnes.

Objectiu secundari 1. Reconèixer la complexitat de la professió del professor d'Educació Física.

- S'han analitzat diferents teories i estudis que avalen entendre, des de l'actualitat, la complexitat de la professió docent així com la complexitat dels diferents elements amb els que ha de treballar el professor d'Educació Física.
- S'ha identificat el professor d'Educació Física des d'estudis realitzats sota diferents òptiques (competències professionals, efectivitat, relacions amb els alumnes, l'alumne adolescent...) des del punt de vista de la complexitat de la seva actuació.
- S'ha relacionat l'objecte d'estudi i els elements afins amb les teories de la complexitat per possibilitar la creació d'un instrument ad hoc que permeti analitzar-lo atenent aquest punt de vista complex.

Objectiu secundari 2. Conèixer l'opinió dels diferents agents sobre les competències del professor d'Educació Física.

- A partir dels grups de treball i de les entrevistes de la primera fase de la recerca s'ha pogut conèixer l'opinió dels alumnes, professors d'Educació Física, professors universitaris formadors i directors de centres docents, sobre les competències del professor d'Educació Física. Aquests instruments de recerca d'informació s'han mostrat efectius i adequats per analitzar l'objecte d'estudi.
- S'ha pogut contrastar, comparar i complementar les opinions dels diferents agents, tot establint-ne un procediment ad hoc que s'ha mostrat efectiu i vàlid, en permetre fer la traçabilitat de la informació, i possibilitar la creació de les preguntes del qüestionari.
- S'ha pogut contrastar i classificar les opinions obtingudes en els diferents grups de discussió i entrevistes a partir d'una classificació per àmbits o sabers (Echeverría, 2002) que s'ha mostrat igualment vàlida en poder-se aplicar posteriorment en l'anàlisi dels resultats de la prova pilot del qüestionari.
- S'ha pogut observar una tendència en que l'opinió dels diversos agents prioritzen àmbits i competències diferents tot i que la majoria d'elements són coincidents.

Objectiu secundari 3. Identificar les competències que més valoren els alumnes respecte els professors d'Educació Física.

- Els resultats obtinguts a la prova pilot possibiliten identificar les competències professionals del professor d'Educació Física. L'anàlisi descriptiva per a cada una de les preguntes en relació a una competència concreta en permet conèixer l'opinió dels alumnes a partir de l'anàlisi descriptiva i estadística.
- S'ha pogut determinar, a partir de les puntuacions dels alumnes a les preguntes del qüestionari i les anàlisis descriptives, les competències professionals que més valoren els alumnes. S'ha pogut establir la valoració d'aquestes en relació a les diferents variables d'anàlisi (gènere, titularitat el centre on estudien, i si fan pràctica esportiva) possibilitant les comparacions entre elles.
- L'agrupació de les respostes dels qüestionaris dels alumnes per variables, i la seva anàlisi, possibilita obtenir resultats més acurats en relació als alumnes i una pregunta concreta o també d'aquests en relació a un àmbit o saber determinat.
- S'ha pogut determinar que l'opinió de les noies i dels nois en relació a les competències professionals del professor d'educació Física són significativament diferents; que hi ha diferències significatives entre el que opinen els alumnes, en relació a la titularitat del centre, públic o privat, en tres del quatre àmbits d'anàlisi; i que hi ha diferències significatives en un dels quatre àmbits d'anàlisi en relació al grau de pràctica esportiva que realitzen.
- S'ha pogut determinar que hi ha diferències significatives entre la valoració que fan els alumnes sobre els diferents àmbits de les competències.

6.2. Límits de la recerca

La principal limitació ve donada per la pròpia estructura de la recerca. El punt de partida del qüestionari és l'opinió que van mostrar els diferents agents participants en les diverses reunions d'experts i en les entrevistes.

Si les opinions que van emetre aquestes persones haguessin estat unes altres, o haguessin valorat altres elements, les preguntes del qüestionari podrien ser unes altres, fet que podria arribar a condicionar les competències que es descriuen dels professors d'Educació Física. Així mateix, si els criteris de selecció dels grups de la mostra de la recerca en aquesta primera part haguessin estat uns altres, podrien condicionar també els resultats d'aquesta i obtenir nuns resultats diferents.

Així mateix, la població triada a la segona part, la regió metropolitana de Barcelona excloent la ciutat, podria no ser representativa de les opinions dels alumnes de batxillerat sobre els professors d'Educació Física que han tingut.

L'escala Likert de 6 elements oferia molts matisos sobre cadascuna de les preguntes plantejades. En alguns casos es va detectar que s'utilitzava com a escala numèrica de valoració més que per valorar-ne els graus d'importància respecte els ítems plantejats.

Alguns participants no es van prendre prou seriosament el qüestionari plantejant respostes totes elles a la part baixa com per "castigar" als professors, o altres en la part alta plantejant que quant més tingui millor. Tot i que s'ha detectat en pocs casos, caldria millorar en la informació i explicació de com respondre el qüestionari.

La participació dels alumnes dels centres depenia de la voluntat de participació dels responsables dels mateixos. Quan un responsable estava motivat per l'estudi, aquest s'ha realitzat amb facilitat, mentre que altres no s'han mostrat interessats bàsicament per tres raons:

- Manca d'interès en el tema.
- Ocupació d'un temps escàs en el moment en què es va dur a terme la prova.
- No voler saber els resultats o no tenir interès en donar criteris d'anàlisi als alumnes sobre l'acció del professor.

6.3. Prospectiva i futures línies de recerca.

Per tal de determinar les competències professionals del professor d'Educació Física caldria ampliar la mostra a altres territoris per assegurar-ne la representativitat.

Es podria, a partir de les dades obtingudes, fer una primera aproximació a les competències del professor d'Educació Física a partir de l'opinió dels alumnes tot i ser conscients de la possible manca de representativitat.

També es podria aplicar el qüestionari a mostres superiors, a etapes educatives diferents, de zones geogràfiques diferents i de països diferents. Cas que s'apliqués en situacions i àmbits diferents, es podria fer un estudi sobre els resultats.

Aquesta mateixa metodologia de la recerca es podria aplicar a altres àmbits educatius; així, es podria aplicar a altres professionals docents, d'altres matèries, o a altres col·lectius docents, com ara els entrenadors esportius o els educadors del lleure. També seria possible mirar de fer una adaptació d'aquest mateix qüestionari perquè pugui ser aplicat a aquests col·lectius.

Cas que fos possible identificar les competències professionals, es podrien fer arribar els resultats a tots els professionals per si creuen convenient adaptar la seva actuació a les necessitats dels alumnes. Així mateix, es podria fer arribar a les diferents facultats de formació d'aquests professionals per si es considerés adient adaptar els continguts formatius que imparteixen a les necessitats dels alumnes.

7. Referències bibliogràfiques

Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. *IBE/UNESCO Working Papers on Curriculum Issues*, 8, (7).

Agut, S. y Grau, R. (2001). Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias. *Proyecto Social: Revista de Relaciones Laborales*, 9, 13-24.

Alberici, A. y Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta: El balance de competencias*. Barcelona: Laertes.

Ambady, N. & Rosenthal, R. (1993). Half a minute: Predicting teacher evaluations from thin slices of nonverbal behavior and physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 431-441.

Araújo, D.; Correia, V.; Duarte, R. & Davids, K. (2012). Sports teams as superorganisms. *Sports medicine*, 42(8), 633-642.

Arnal, J. (1997) *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: EDIUOC .

Avilés, C.; Ruiz-Pérez, L. M.; Navia, J. A.; Rioja, N. y Sanz-Rivas, D. (2014). La pericia perceptivo-motriz y la cognición en el deporte: Del enfoque ecológico y dinámico a la enacción. *Anales de Psicología*, 30(2), 725-737.

Bäck, T.; Vallès, L. & Padyab, M. (2017). Police students' perceptions of professional competences: a comparative study of Catalonia and Sweden. *International Journal Police Practice and Research*. 1-14.

Bain, K. (2005). *El que fan els millors professors d'universitat*. València: Publicacions de la Universitat de València.

Balagué, N. y Torrents, C. (2005). La interacción atleta-entrenador desde la perspectiva de los sistemas dinámicos complejos. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 19, 19-24.

Balagué, N. y Torrents, C. (2006). La interacción profesor-alumno según la concepción de la naturaleza humana. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 20, 23-32.

Balagué, N. i Torrents, C. (2007). Repercussions de la teoria dels sistemes dinàmics en l'estudi de la motricitat humana. *Apunts Educació Física i Esports*, 87, 7-13.

- Balagué, N. y Torrents, C. (2011). *Complejidad y Deporte*, Barcelona: INDE.
- Balague, N.; Torrents, C.; Hristovski, R.; Davids, K. & Araújo, D. (2013). Overview of complex systems in sport. *Journal of Systems Science and Complexity*, 26(1), 4-13.
- Batalla, A.; Cabedo, J. y López, V. (2012). ¿Cómo enseña y cómo aprende a ser competente en un deporte? A Blázquez, D. y Sebastiani, E. (Coord.).(2012). *¿Cómo formar un buen deportista?: un modelo basado en competencias*. (pp. 137-156). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Berlanga, V. y Rubio, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*. 5 (2) , 101-113.
- Bisquerra, R. y Pérez, N.(2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blanco, A. (2007). Programación y evaluación por competencias. Recuperat de: http://www.economicas.udc.es/subsidio/Paginas%20simples/pag20081125132922/COMPETE_NCIAS.pdf.
- Blanco, N. y Alvarado, M. (2005). Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. *Revista de Ciencias Sociales*. 3, 537-544.
- Blázquez, D. (2012). ¿Cómo gestionar la progresión de los aprendizajes en la enseñanza de los deportes en un enfoque basado en competencias? A Blázquez, D. y Sebastiani, E. (Coord.).(2012). *¿Cómo formar un buen deportista?: un modelo basado en competencias*. (pp. 65-86). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Blázquez, F y Alonso, L. (2004). ¿Formación específica para el docente virtual? *EduTec 2004*, Barcelona. Consulta a https://www.researchgate.net/profile/Laura_Diaz30/publication/228903581_Formacin_especifica_para_el_docente_virtual/links/54b84409cf269d8cbf6ca52.pdf Consulta: 9/5/2016.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (2) 84-101.
- Bringué, X.; Sádaba, C. y Sanjurjo, E. (2013). Menores y ocio digital en el siglo XXI. Análisis exploratorio de perfiles de usuarios de videojuegos en España. *Bordón*, 65 (1) , 146-164.

Brownell, M.T.; Ross D.D.; Colón, E. P. & Mc.Callum C.L. (2005). Critical Features of Special Education Teacher Preparation: A comparison with General Teachers Education. *The Journal of Special Education*. 38 (4), 242-252.

Bryant, L. & Curtner-Smith, M. (2009). Effect of a physical education teacher's disability on high school pupils' learning and perceptions of teacher competence. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14,(3), 311-322.

Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista europea de formación profesional*, 1, 8-14.

Camerino, O. y Lozano, D. (2012). Eficacia de los sistemas ofensivos en balonmano/Effectiveness of Offensive Systems in Handball. *Apunts. Educació física i esports*, 108, 70.

Campos, J. y Llinàs, M. (2012). ¿Qué competencias requiere la práctica eficaz de un deporte? Análisis de las competencias por deportes. A Blázquez, D. y Sebastiani, E. (Coord.).(2012) *¿Cómo formar un buen deportista?: un modelo basado en competencias*. (pp. 65-86). Barcelona: INDE Publicaciones.

Campos Rius, J. (2015). *Les competències professionals de l'entrenador de tennis. La visió dels seus formadors a nivell internacional*. (Tesi doctoral). Recuperada de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/288369>.

Cantero, F. J. (2008). Complejidad y competencia comunicativa. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, 7 (1), 71-87.

Cardús, S. (2000). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: Edicions La Campana.

Cardús, S. (2003). *Ben educats. Una defensa útil de les convencions, el civisme i l'autoritat*. Barcelona: Edicions La Campana.

Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado?. *Revista Española de Pedagogía*, 246, 223-242.

Colom, A. J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.

Colomé, M. (2010). *Tècniques d'anàlisi de competències professionals I. Fonaments metodològics*. Barcelona: Servei d'Ocupació de Catalunya. Recuperat de :

http://www.oficinadetreball.cat/socweb/export/sites/default/socweb_ca/ciutadans/_fixters/Poces2010_Material_analisi1.pdf.

Comellas, M. J. (2000). La formación competencial del profesorado. *Educar*, 27, 87-101.

Contreras, F.; Ramírez, D. y Ríos, G. (2012). La organización como sistema complejo: implicaciones para la conceptualización del liderazgo. *Criterio libre*, 16, 193-206.

Contreras, O. (2012). La competencias del profesor de Educación Física. A Contreras, O. (Coord.) *Las competencias del profesor de Educación Física*. 11-30. Barcelona: INDE.

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid. McGraw-Hill.

Corona, A. (2008). ¿Qué hace el buen maestro?: la visión del estudiante de ciencias físico matemáticas. *Latin-American Journal of Physics Education*, 2 (2), 147-151.

Delcor, L.; Cadopi, M.; Delignières, D. & Mesure, S. (2003). Dynamics of the learning of a morphokinetic movement sequence in humans. *Neuroscience Letters*, 336(1), 25-28.

Delignières, D. et Garsault, C. (1999). Connaissances et compétences en EPS. *Revue EPS*, 280, 43-47.

Delignières, D.; Fortes, M. & Ninot, G. (2004). The Fractal Dynamics of Self-Esteem and Physical Self. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 8,(4), 479-510.

Delignières, D.; Torre, K. & Lemoine, L. (2008). Fractal models for event-based and dynamical timers. *Acta Psychologica*, 127 (2), 382-397.

Delignières, D. (2009). Complexité et compétences. *Revue EPS*.

Delignières, D. (2010). *Complexité et compétences: un itinéraire théorique en Education Physique*. Paris: Editions Revue EPS.

Delignières, D. (2012). ¿Cómo entender las competencias desde la complejidad?. A Blázquez, D. y Sebastiani, E. (Coord.).(2012). *¿Cómo formar un buen deportista?: un modelo basado en competencias*. (pp. 33-42). Barcelona: INDE Publicaciones.

Delignières, D. & Marmelat, V. (2012). Fractal fluctuations and complexity: current debates and future challenges. *Critical Reviews in Biomedical Engineering*, 40 (6).

- Den Brok, P; Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2004). Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3-4), 407-442.
- Diniz, A.; Wijnants, M. L.; Torre, K.; Barreiros, J.; Crato, N.; Bosman, A. M. & Delignières, D. (2011). Contemporary theories of 1/f noise in motor control. *Human Movement Science*, 30 (5), 889-905.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación educativa*, 20 (1), 7-43.
- Echeverría, B. (2004a). Formación e inserción profesional. En Buendía, L. et al. (comps.), *Temas fundamentales en la investigación educativa* (241-301). Madrid: Editorial La Muralla.
- Echeverría, B. (2004b). "Saber" y "Sabor" de la profesionalidad. Herramientas. *Revista de Formación y Empleo*, 74, 6-11.
- Echeverría, B. y Martínez, P. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación educativa*, 27 (1), 125-147.
- Fernández, L. (2007). ¿Cómo se elabora un cuestionario?. *Butlletí La Recerca. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona*, 8,
- Fernández, V. (2006). Introducción a la investigación en ciencias sociales. *Working Paper del Departament d'Organització d'empreses de la Universitat Politècnica de Catalunya*. 3.
- Flórez, G.; Álvarez, Z. y Porta, L. (2013). El profesor ideal: narrativa a partir de profesores memorables universitarios. *Revista de Educación*, 4 (6), 215-230.
- Fraile, A. y De Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. *Revista Internacional de Sociología*, Vol. LXIV (44), 85-109.
- Fraile, A. y Cornejo, V. (2013). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *Revista de evaluación educativa*, 1 (2), 22-43.
- Franco, M. (2015). *Les percepcions de l'esport en edat escolar en els alumnes entre 10 i 16 anys: Un estudi de cas múltiple a l'Escola Pia Balmes (Barcelona), Southwark Primary School i Djanogly City Academy (Nottingham)*. (Tesi doctoral). Recuperada de: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/348564a>

García Ferrando, M. (1985). *Sociestadística*. Madrid: Alianza Editorial.

García Manso, J. M.; Martín-González, J.M. y Da Silva-Grigoletto, M. E. (2010). Los sistemas complejos y el mundo del deporte. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 3 (1), 13-22.

Gargallo, B.; Sánchez, F; Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 1-16.

Gaviria, D. y Castejón, F. (2016). La educación física en la voz de los estudiantes de secundaria. Un estudio de caso. (Physical Education from the high school student voice. A case study). *CCD. Cultura-Ciencia-Deporte*, 11 (32), 107-118.

Generalitat de Catalunya. (2010). LEC (Llei d'Educació de Catalunya), Títol III De la Comunitat Educativa (articles 19 al 45), Capítol IV (article 28 (Exercici de la funció Docent) i 29 (Drets i Deures del professorat) Accessible a : <http://www.gencat.cat/educacio/lleieducacio/cat/> Data de consulta: 2 d'octubre de 2015.

Gilbert, W.; Côté, J. & Mallett, C. (2006). Developmental paths and activities of successful sport coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1(1), 69-76.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Gliem, J. A. & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. *Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*. Columbus: The Ohio State University.

Gómez, M.; Ruiz, F.; García, E; Baena, A. y Granero, A. (2007). Opinión del alumnado universitario y de Educación Secundaria Postobligatoria sobre las clases de Educación Física recibidas. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 12, 58-61.

González, C. (coord.) (2010). *Los secretos del profesorado eficaz en Educación Física*. Barcelona: INDE.

González, J. & Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Fase 1. University of Deusto.

González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. XXII (1), 45-53.

Gotzens, C.; Castelló, A.; Genovard, C. y Badia, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15 (20), 362-368.

Granero, A.; Baena, A.; Pérez, F.; Ortiz, M. & Bracho, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 614-623.

Grangeat, M. & Gray, P. (2007). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Vocational Education & Training* 59, (4), 485-501.

Gutiérrez, M.; Pilsa, C. y Torres, E. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(3), 39-52.

Gutiérrez, M.; Ruiz-Pérez, L. y López, E. (2011). Clima motivacional en Educación Física: concordancia entre las percepciones de los alumnos y la de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (2), 321-335.

Hamer, A. (2015). La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso a la enseñanza universitaria: el caso de ETEA (Córdoba). *Revista Complutense de Educación*, 26 (2), 227-240.

Harley, K.; Barasa, F.; Bertram, C.; Mattson, E. & Pillay, S. (2000). "The real and the ideal": teacher roles and competences in South African policy and practice. *International Journal of Educational Development*. 20, 287-304.

Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica. El ejemplo de las Ciencias del Deporte*. Barcelona. Paidotribo.

Hristovski, R.; Davids, K.; Araújo, D & Passos, P. (2011). Constraints-induced Emergence of Functional Novelty in Complex Neurobiological Systems: A Basis for Creativity in Sport. *Nonlinear dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 15 (2), 175-206.

ICQP (Institut Català de Qualificacions Professionals) Generalitat de Catalunya. Glosari terminològic. Consultable a: http://icqp.gencat.cat/ca/serveis/glossari_terminologic/ Consulta el 15-10-2016

ICQP (Institut Català de Qualificacions Professionals). Generalitat de Catalunya. Catàleg de Qualificacions Professionals de Catalunya. Consultable a http://icqp.gencat.cat/ca/serveis/catalegs_de_qualificacions_professionals_i_modular_integrat_d_fp/ Consulta el 15-10-2016.

INCUAL (Instituto Nacional de las Cualificaciones) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2004). Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Consultable a http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html. Consulta el 15-10-2016.

Jiménez, J.M. y Muñoz, A. (2005). Socialización familiar y estilos educativos a comienzos del siglo XXI. *Estudios de Psicología*, 26 (3), 315-327.

Jurado, F. (2009). El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación/The Approach on Competences: A critical Perspective for Education. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 343.

Kelso, J. A. S. & Zanone, P.G. (2002). Coordination Dynamics of Learning and Transfer Across Different Effector Systems. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 28, (4), 776–797.

Krueger, R.A. (1998). *Developing questions for Grup de discussió*. London: Thousand Oaks. Sage Publications.

Kyriakides, L. & Tsangaridou, N. (2008). Towards the development of generic and differentiated models of educational effectiveness: a study on school and teacher effectiveness in physical education. *British Educational Research Journal*. 34 (6), 807-838.

Laguna, E. & Turull, N. (1999). The Focus Group Kit. *Aloma*, 5

Latorre, A.; Del Rincon, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.

Le Boterf, G. (1994). *De la Compétence*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

Lemyre, F.; Trudel, P. & Durand-Bush, N. (2007). How youth-sport coaches learn to coach. *Sport psychologist*, 21(2), 191.

Lleixà, T.; Capllonch, M. y González, C. (2015). Competencias básicas y programación de educación física. Validación de un cuestionario diagnóstico. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 27, 52-57.

López, P.; Lozares, C. i Domínguez, M. (2000). Disseny i construcció d'una mostra estratificada a partir de dades censals. *Qüestió: quaderns d'estadística i investigació operativa*, 24(1), 111-136.

Macarro, J.; Romero, C. y Torres, J. (2008). Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de bachillerato de la provincia de Granada. *Revista de Educación*, 353, 495-519.

Marina, J. A. (2005). *La intel·ligència fracassada*. Barcelona: Ara Llibres.

Marina, J. A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel.

Marina, J. A. (2016). Té «solució» el nostre sistema educatiu? Conferència de la Jornada de Sant Tomàs d'Aquino. FPCEE- Blanquerna. URL. Barcelona.

Marques, F.R.; Ribeiro, I.M. e Braga dos Santos, A. (2010). A Investigação sobre a eficácia pedagógica no ensino do desporto. *Revista da Educação Física. Maringá*, 21 (1), 147-160.

Marsh, H. W. (2007). Students's evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. Perry, R. P.; Smart, J.C. (eds). (2007) *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based Perspective*. Springer.

Martínez, A. (1995). El estudio de casos como estrategia didáctica para la formación de los profesionales de la acción social. En A. Martínez i G. Musitu (Eds) *El estudio de casos. Para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea, 15-35.

Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.

Martínez, C.; Alonso, N.; Cervelló, E. y Moreno J.A. (2009). Perfiles motivacionales y disciplina en clases de educación física. Diferencias según razones del alumnado para ser disciplinado y la percepción del trato generado por el profesorado en el aula. *Cultura y Educación*, 21 (3), 331-343.

- Martínez, J.O. (2016). *Estudio y protocolización del proceso de inclusión del deporte de competición de las personas con discapacidad en las federaciones deportivas convencionales en el Estado Español*. (Tesi Doctoral) Accessible a: <http://www.tdx.cat/handle/10803/351962>
- Martínez, M. M.; García, B. y Quintanal, J. (2006). El perfil del professor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 9, 183-198.
- Martínez, Z. y Villardón, L. (2015). Imagen del professor en el grado en educación primaria. *Tendencias Pedagógicas*. 25, 149-165.
- Marzo, M.; Pedraja, M. y Rivera, P. (2006). Las deficiencias formativas en la Educación Superior: El caso de las Ingenierías. *Cuadernos de Gestión*, 6 (1), 27-44.
- Maulana, R.; Opendakker, M.C.; Den Brok, P. & Bosker, R. (2011). Teacher-student interpersonal relationships in Indonesia: profiles and importance to Student motivation. *Asia Pacific Journal of Education*, 31 (1), 33-49.
- McKenzie, T.L. & Lounsbery M.A.F. (2013). Physical Education Teacher Effectiveness in a Public Health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84 (4), 419-430.
- McMahon, E & MacPhail, A. (2007). Learning to teach sport education: The experiences of a pre-service teaches. *European Physical Education Review*, 13 (2), 229-246.
- Mendoza, M. (2011). Elaboración y validación del cuestionario: "Desempeños profesionales de directivos y profesores en pro de una educación creativa: Evaluación y autoevaluación desde la perspectiva docente". *Revista Docencia e Investigación*, 21, 51-70.
- Metzler, M. W.; McKenzie, T. L.; Van der Mars, H.; Barrett-Williams, S. L. & Ellis, R. (2013). Health Optimizing Physical Education (HOPE): A new curriculum for school programs—Part 1: Establishing the need and describing the model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84 (4), 41-47.
- Mohamed, Z.; Valcke, M. & De Wever, B. (2017). Are they ready to teach? Student teachers' readiness for the job with reference to teacher competence frameworks. *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy*, 43, 2, 151-170.
- Moreno, J. y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: Su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-326.

Moreno, J. y Cervelló, E. (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la educación física. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 14 (1), 33-51.

Morgan, D.L. (1998a). *The Focus Group. Guidebook*. London: Thousand Oaks. Sage Publications.

Morgan, D.L. (1998b). *Planning Focus Group*. London: Thousand Oaks. Sage Publications.

Morin, E. y Girard, F. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Polis. Revista Latinoamericana*, 3.

Nurmi, J-E. (2012). Students's characteristics and teacher-child relationships in instruction: a meta-analysis. *Educational Reserch Review*, 7, 177-197.

Nuviala, A.; Tamayo, J.; Iranzo, J. y Falcón, D.; (2008). Creación, diseño, validación y puesta en práctica de un instrumento de medición de la satisfacción de usuarios de organizaciones que prestan servicios deportivos. *Retos, nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*. 14, 10-16.

Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15 (4), 373-383.

Opdenakker M.C. & Van Damme J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1–21.

Pazo, C. I. y Tejada, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 22, 5-8.

Pérez, C.; Alameda, A. y Albéniz, C. (2002). La formación práctica en enfermería de la comunidad de Madrid. Opinión de los alumnos y de los profesionales asistenciales. Un estudio cualitativo con grupos de discusión. *Revista Española Salud Pública*. 76 ,517-530.

Pérez, C. R. (2003). Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo. *Ágora digital*, 6, 1.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

Peris, P. (2008). Valoració de les competències professionals a la formació professional específica i de les funcions del formador. *Educar*, 39, 47-62.

Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Caracas: Dolmen.

Perrenoud, P. (2005). La universitat, entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. A Carreras, J. i Perrenoud, P., *El debat sobre les competències en l'Ensenyament Universitari* (26-52). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Pertegal, M.A.; Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22 (1), 53-66.

Pieron, M.; Ruiz-Juan, F.; García, M.E. e Díaz, A. (2008a). Análise da prática de atividades físico-esportivas em alunos de ESO e ESPO das províncias de Almería, Granada e Murcia por um índice composto de participação. *Fitness and Performance*. 7 (1), 52-58.

Pieron, M.; Ruiz-Juan, F. y García, M.E. (2008b). La opinión del alumnado de enseñanza secundaria sobre las clases de educación física: un desafío para los profesores y los formadores. *Revista Fuentes*, 8, Tema monográfico: La Educación Física y el Deporte en la Universidad: Docencia, Investigación e Innovación. 159-175.

Pieron, M.; Ruiz-Juan, F. y García, M.E. (2009). *Actividad físico-deportiva y salud. Análisis de los determinantes de la práctica en alumnos de enseñanza secundaria*. Consejo Superior de Deportes. Madrid.

Pieron, M.; Ruiz-Juan, F. y García, M.E. (2010). ¿Qué opina el alumnado de enseñanza secundaria obligatoria sobre las clases de educación física? *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*. 2 (1), 2-34.

Ponce de León, A.; Valdemoros, M. A. y Sanz, E. (2010). El influjo educativo de los profesores en el abandono de la práctica físico-deportiva de los adolescentes. *REIFOP Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13 (4), 211-220.

Porta, L.; Sarasa, C. y Álvarez, Z. (2011). Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior. *Revista de Educación*, 2 (3), 181-210.

Prades, A. (2006). *Les competències transversals i la formació universitària*. (Tesi doctoral). Recuperada de : <http://tdx.cat/handle/1003/2346>.

- Proasi, L. y Escujuri, J. (2016). Vida personal y desarrollo profesional de los profesores memorables. El modelo de instalación: una mirada desde el entramado narrativo. *Entramados: educación y sociedad*, 0 (3), 135-141.
- Puig, N. (1996). *Joves i esport*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria General de l'Esport.
- Roe, R. A. (2002). What makes a competent psychologist?. *European psychologist*, 7 (3), 192.
- Romero, C. (2003). Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo. *Ágora digital*, (6), 1.
- Rué, J. i Martínez, M. (2005). *Eines d'innovació docent en educació superior. Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sánchez, F. y González, J. M. (2005). El enfoque de los sistemas dinámicos en el aprendizaje del bote en baloncesto en un contexto escolar. *Revista de psicología del deporte*, 14(1), 97-107.
- Sarrado, J. J.; Cleries, X.; Ferrer, M. y Kronfly, E. (2004) Evidencia científica en medicina ¿única alternativa?. *Gaceta Sanitaria*, 18 (3), 235-244.
- San Martín, S.; Santamaría, M.; Hoyuelos, F.J. y Ibáñez, J. (2014) Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes pre-universitarios/as. *Educación XXI*, 17,2, 193-215.
- Sebastiani, E. (2007). *Les competències professionals del professor d'Educació Física de secundària a Catalunya. Una proposta de categories per a la seva anàlisi*. (Tesi doctoral). Accessible a: http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/9229/TESI_DOCTORAL_E_SEBASTIANI.pdf?sequence=1
- Sebastiani, E. (2011). El perfil profesional del profesorado de Educación Física. En González, C. i Lleixà, T. (coords). *Educación Física. Complementos para la formación interdisciplinar*. Barcelona: MEC-Graó. 105-119.
- Spencer, L.M. & Spencer, S.M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An overview. A N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research*, (273-285). Londres: Sage.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative Research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. London: SAGE.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, 56 (57), 20-30.
- Telli, S.; Den Brok, P. & Çakiroğlu, J. (2007) Teacher-student Interpersonal Behavior in Secondary Science Classes in Turkey. *Journal of Classroom Interaction*, 4(2), 31-40.
- Telli, S.; Den Brok, P. & Çakiroğlu, J. (2008) Teachers' and Students' Perceptions of the Ideal Teacher. *Education and Science*, 33, 149.
- Torrents, C. (2005). *La Teoría de los sistemas dinámicos y el entrenamiento Deportivo*. (Tesi doctoral). Accessible a: <http://www.tdx.cat/handle/10803/2897>.
- Valverde, O. (Coord.) (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Vila, E. (2016). *Proposta d'un model d'avaluació de les competències socials dels alumnes d'educació primària des de l'àrea d'Educació Física*. (Tesi doctoral). Accessible a : <http://www.tdx.cat/handle/10803/353861?show=full>.
- Vilanova, A. (2009). *El procés d'inserció laboral d'esportistes olímpics a Catalunya*. (Tesi Doctoral). Accessible a http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/2947/AVS_TESI.pdf?sequence=1
- Wayne, A. J. & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational research*, 73 (1), 89-122.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–Student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6–24.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narceña.
- Zaragoza, J. M. (2004). *La recerca: tipus, tècniques i instruments*. Recuperat de: www.xtec.cat/crp-montcada/treballs%20recerca/Tècniques%20i%20instruments.ppt

8. Annexos

Document 1: Autorització dels responsables dels centres a partir d'un consentiment informat



Facultat de Psicologia,
Ciències de l'Educació
i de l'Esport

Informació per als participants

Els membres de l'equip de recerca GRIES de la FPCEE Blanquerna de la Universitat Ramon Llull, dirigit pel Dr. Xavier Pujadas Martí, estem duent a terme el projecte de recerca: *Característiques i competències diferencials dels millors professors d'Educació Física a partir de la opinió dels alumnes* com a tesi doctoral d'Oriol Marco Latres i dirigida pel Dr. Enric Maria Sebastiani Obrador.

El projecte té com a finalitat principal establir quines són les característiques i competències, a partir de la opinió dels alumnes, dels que ells consideren el professor d'Educació Física ideal. En primer lloc, es duran a terme quatre Focus Groups entre diferents grups d'experts, en segon lloc, s'analitzaran i es compararan els resultats per construir un qüestionari, i en tercer lloc es passarà el qüestionari a alumnes per copsar la seva opinió a partir de la qual es construiran les conclusions de l'estudi.

En el context d'aquesta investigació li demanem la seva col·laboració ja que vostè compleix els següents criteris d'inclusió: és professor o responsable d'un centre educatiu en el que hi ha alumnes de batxillerat. El qüestionari sobre els professors ideals va destinat a aquests alumnes que ja han realitzat tots els possibles cursos d'Educació Física que permet el currículum educatiu, fet que els ha permès conèixer els màxims professors/es d'Educació Física.

La col·laboració que se li demana és permetre'ns passar el qüestionari als alumnes del seu centre, i als seus alumnes, respondre segons els propis criteris i l'experiència viscuda el següent qüestionari elaborat a partir de les propostes aparegudes i consensuades entre els diferents focus groups realitzats amb experts universitaris, professors d'Educació Física, alumnes, i directores de centres educatius.

La durada que es preveu per respondre el qüestionari considerem que està entre 5 i 10 minuts màxim.

En el qüestionari no es demanarà cap dada personal que permeti la seva identificació, i, a més, tots els participants tindran assignat un codi pel que és impossible identificar-lo a partir de les respostes donades, garantint-ne totalment la confidencialitat.

Les dades que s'obtinguin de la seva participació no s'utilitzaran amb cap altra finalitat diferent de l'explicitat en aquesta investigació i passaran a formar part d'un fitxer de dades del que serà màxim responsable l'investigador principal. Aquestes dades quedaran emmagatzemades i protegides mitjançant enregistraments digitals i electrònics, i únicament seran accessibles pel doctorand responsable de la recerca i el seu tutor.

El fitxer de dades de l'estudi estarà sota la responsabilitat de l'Investigador Principal (Oriol Marco Latres) davant el qual podrà exercir en tot moment els drets que estableix la Llei 15/1999 de Protecció de Dades Personals. Un cop finalitzat l'estudi aquestes dades es destruiran.

Pot contactar en qualsevol moment amb nosaltres a través del correu electrònic oriolml1@blanquerna.url.edu o a través la web del Grup de recerca GRIES de la FPCEE Blanquerna.

Consentiment Informat

Jo,,major d'edat, amb DNI, actuant en nom i interès propi i com a representant del centre educatiu del que en sóc

DECLARO QUE:

He rebut informació sobre el projecte *Característiques i competències diferencials dels millors professors d'Educació Física a partir de la opinió dels alumnes* del qual se m'ha lliurat full informatiu annex a aquest consentiment i per al qual se sol·licita la meua participació. He entès el seu significat, m'han estat aclarits els dubtes i m'han estat exposades les accions que es deriven d'aquest. Se m'ha informat de tots els aspectes relacionats amb la confidencialitat i protecció de dades pel que fa a la gestió de dades personals que comporta el projecte i les garanties preses en compliment de la Llei 15/1999 de Protecció de Dades Personals.

La meua col·laboració en el projecte és totalment voluntària i tinc dret a retirar-me del mateix en qualsevol moment, revocant el present consentiment, sense que aquesta retirada pugui influir negativament en la meua persona en cap sentit. En cas de retirada, tinc dret a que les meues dades i les aportades pels alumnes del centre siguin cancel·lades del fitxer de l'estudi.

Així mateix, renuncio a qualsevol benefici econòmic, acadèmic o de qualsevol altra naturalesa que pugui derivar-se del projecte o dels seus resultats.

Per tot això,

DONO EL MEU CONSENTIMENT A:

1. Participar en el projecte *Característiques i competències diferencials dels millors professors d'Educació Física a partir de la opinió dels alumnes*.
2. Que l'equip de recerca GRIES i al doctorand Oriol Marco Latres com a investigador principal, puguin gestionar les dades personals i difondre la informació que el projecte generi. Es garanteix que es preservarà en tot moment la identitat i intimitat, amb les garanties establertes en la llei 15/1999 de protecció de dades i normativa complementària.
3. Que l'equip GRIES conservi tots els registres efectuats en suport electrònic, amb les garanties i els terminis legalment previstos, si estiguessin establerts, i a falta de previsió legal, pel temps que fos necessari per complir les funcions del projecte per a les quals les dades van ser recollides.

A _____, a de _____ de 201

Signatura del Participant

Signatura de l'Investigador Principal

Document 2: Informació i Consentiment Informat del Grup de discussió d'alumnes



Facultat de Psicologia,
Ciències de l'Educació
i de l'Esport

Informació per als participants

Els membres de l'equip de recerca GRIES de la FPCEE Blanquerna de la Universitat Ramon Llull, dirigit pel Dr. Xavier Pujadas Matí, estem duent a terme el projecte de recerca: *Característiques i competències diferencials dels millors professors d'Educació Física a partir de la opinió dels alumnes* com a tesi doctoral d'Oriol Marco Latres i dirigida pel Dr. Enric Maria Sebastiani Obrador.

El projecte té com a finalitat principal establir quines són les característiques i competències, a partir de la opinió dels alumnes, dels que ells consideren els millors professors d'Educació Física. En primer lloc, es duran a terme quatre Focus Groups entre diferents grups d'experts, en segon lloc, es copsarà la opinió dels alumnes, i en tercer lloc es validaran i comentaran els resultats entre els diferents Focus Groups inicials.

En el context d'aquesta investigació li demanem la seva col·laboració com a expert implicat en el procés ja que vostè compleix els següents criteris d'inclusió: és ex-alumne de batxillerat i ha cursat tots els cursos possibles d'Educació Física tan en l'ensenyança obligatòria com en la post-obligatòria, i per tant ja ha tingut tots els professors de l'àrea possibles i pot opinar sobre ells i les seves actuacions. La participació en aquest estudi també es farà extensiu a professors universitaris del Grau en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, Directors i membre d'equips directius de centres educatius, i professors d'educació física.

Aquesta col·laboració implica participar en dos Focus Group o reunions d'experts, el primer per establir quines són les competències del professor i determinar les diferents dimensions d'anàlisi, i en el segon per comentar els resultats obtinguts en l'estudi. En aquestes reunions es faran preguntes obertes d'opinió sobre diferents temes en relació al professor d'Educació Física sobre el que es demanarà la seva opinió i on no cal que es prepari cap mena de material. La durada que es preveu per aquestes reunions està entre una hora i una hora i mitja com a màxim, i seran enregistrades en àudio i vídeo per poder-ne fer una anàlisi posterior.

Tots els participants tindran assignat un codi pel que és impossible identificar el participant amb les respostes donades, garantint-ne totalment la confidencialitat.

Les dades que s'obtinguin de la seva participació no s'utilitzaran amb cap altra finalitat diferent de l'explicitat en aquesta investigació i passaran a formar part d'un fitxer de dades del que serà màxim responsable l'investigador principal. Aquestes dades quedaran emmagatzemades i protegides mitjançant enregistraments digitals i electrònics, i únicament seran accessibles pel doctorand responsable de la recerca i el seu tutor.



Facultat de Psicologia,
Ciències de l'Educació
i de l'Esport

El fitxer de dades de l'estudi estarà sota la responsabilitat de l'Investigador Principal (Oriol Marco Latres) davant el qual podrà exercir en tot moment els drets que estableix la Llei 15/1999 de Protecció de Dades Personals. Un cop finalitzat l'estudi aquestes dades es destruiran.

Els resultats de l'estudi els podran conèixer a la última reunió que es realitzi i en la publicació de la Tesi Doctoral, i en cas que vulgui retirar-se o negar-se a participar de l'estudi, o en part d'aquest, podrà fer-ho en qualsevol moment sense expressar-ne els motius i sense cap perjudici ni possibles represàlies, i tenint dret a eliminar qualsevol dada i informació que hagi aportat a l'estudi.

Abans de començar l'estudi i signar el següent consentiment informat té dret a fer qualsevol pregunta pertinent sobre les característiques de l'estudi i la seva pròpia participació en aquest, i tots els dubtes que li hagin sorgit.

Pot contactar en qualsevol moment amb nosaltres a través del correu electrònic oriolml1@blanquerna.url.edu o a través la la web del Grup de recerca GRIES de la FPCEE Blanquerna.

Consentiment Informat

Jo,,major d'edat,
amb DNI, actuant en nom i interès propi

DECLARO QUE:

He rebut informació sobre el projecte *Característiques i competències diferencials dels millors professors d'Educació Física a partir de la opinió dels alumnes* del qual se m'ha lliurat full informatiu annex a aquest consentiment i per al qual se sol·licita la meva participació. He entès el seu significat, m'han estat aclarits els dubtes i m'han estat exposades les accions que es deriven d'aquest. Se m'ha informat de tots els aspectes relacionats amb la confidencialitat i protecció de dades pel que fa a la gestió de dades personals que comporta el projecte i les garanties preses en compliment de la Llei 15/1999 de Protecció de Dades Personals.

La meva col·laboració en el projecte és totalment voluntària i tinc dret a retirar-me del mateix en qualsevol moment, revocant el present consentiment, sense que aquesta retirada pugui influir negativament en la meva persona en cap sentit. En cas de retirada, tinc dret a que les meves dades siguin cancel·lades del fitxer de l'estudi.

Així mateix, renuncio a qualsevol benefici econòmic, acadèmic o de qualsevol altra naturalesa que pugui derivar-se del projecte o dels seus resultats.

Per tot això,

DONO EL MEU CONSENTIMENT A:

1. Participar en el projecte *Característiques i competències diferencials dels millors professors d'Educació Física a partir de la opinió dels alumnes*.
2. Que l'equip de recerca GRIES i al doctorand Oriol Marco Latres com a investigador principal, puguin gestionar les meves dades personals i difondre la informació que el projecte generi. Es garanteix que es preservarà en tot moment la meva identitat i intimitat, amb les garanties establertes en la llei 15/1999 de protecció de dades i normativa complementària.
3. Que l'equip GRIES conservi tots els registres efectuats sobre la meva persona en suport electrònic, amb les garanties i els terminis legalment previstos, si estiguessin establerts, i a falta de previsió legal, pel temps que fos necessari per complir les funcions del projecte per a les quals les dades van ser recollides.

A _____, a _____ de 201

Signatura del Participant

Signatura de l'Investigador Principal

Document 3: Informació i Consentiment Informat del Grup de discussió de professors d'Educació Física.



Facultat de Psicologia,
Ciències de l'Educació
i de l'Esport

Informació per als participants

Els membres de l'equip de recerca GRIES de la FPCEE Blanquerna de la Universitat Ramon Llull, dirigit pel Dr. Xavier Pujadas Matí, estem duent a terme el projecte de recerca: *Característiques i competències diferencials dels millors professors d'Educació Física a partir de la opinió dels alumnes* com a tesi doctoral d'Oriol Marco Latres i dirigida pel Dr. Enric Maria Sebastiani Obrador.

El projecte té com a finalitat principal establir quines són les característiques i competències, a partir de la opinió dels alumnes, dels que ells consideren els millors professors d'Educació Física. En primer lloc, es duran a terme quatre Focus Groups entre diferents grups d'experts, en segon lloc, es copsarà la opinió dels alumnes, i en tercer lloc es validaran i comentaran els resultats entre els diferents Focus Groups inicials.

En el context d'aquesta investigació li demanem la seva col·laboració com a expert implicat en el procés ja que vostè compleix els següents criteris d'inclusió: és professor/a d'Educació Física, té una experiència professional dilatada, i pot opinar sobre els companys-professors d'Educació Física. La participació en aquest estudi també es farà extensiu a professors universitaris del Grau en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, Directors i membre d'equips directius de centres educatius, i grups d'estudiants de 2n de Batxillerat o 1r de CF de Grau Superior i/o Graus Universitaris.

Aquesta col·laboració implica participar en dos Focus Group o reunions d'experts, el primer per establir quines són les competències del professor i determinar les diferents dimensions d'anàlisi, i en el segon per comentar els resultats obtinguts en l'estudi. En aquestes reunions es faran preguntes obertes d'opinió sobre diferents temes en relació al professor d'Educació Física sobre el que es demanarà la seva opinió i on no cal que es prepari cap mena de material. La durada que es preveu per aquestes reunions està entre una hora i una hora i mitja com a màxim, i seran enregistrades en àudio i vídeo per poder-ne fer una anàlisi posterior.

Tots els participants tindran assignat un codi pel que és impossible identificar el participant amb les respostes donades, garantint-ne totalment la confidencialitat.

Les dades que s'obtinguin de la seva participació no s'utilitzaran amb cap altra finalitat diferent de l'explicitat en aquesta investigació i passaran a formar part d'un fitxer de dades del que serà màxim responsable l'investigador principal. Aquestes dades quedaran emmagatzemades i protegides mitjançant enregistraments digitals i electrònics, i únicament seran accessibles pel doctorand responsable de la recerca i el seu tutor.

El fitxer de dades de l'estudi estarà sota la responsabilitat de l'Investigador Principal (Oriol Marco Latres) davant el qual podrà exercir en tot moment els drets que estableix la Llei 15/1999 de Protecció de Dades Personals. Un cop finalitzat l'estudi aquestes dades es destruiran.

Els resultats de l'estudi els podran conèixer a la última reunió que es realitzi i en la publicació de la Tesi Doctoral, i en cas que vulgui retirar-se o negar-se a participar de l'estudi, o en part d'aquest, podrà fer-ho en qualsevol moment sense expressar-ne els motius i sense cap perjudici ni possibles represàlies, i tenint dret a eliminar qualsevol dada i informació que hagi aportat a l'estudi.

Abans de començar l'estudi i signar el següent consentiment informat té dret a fer qualsevol pregunta pertinent sobre les característiques de l'estudi i la seva pròpia participació en aquest, i tots els dubtes que li hagin sorgit.

Pot contactar en qualsevol moment amb nosaltres a través del correu electrònic oriolml1@blanquerna.url.edu o a través la la web del Grup de recerca GRIES de la FPCEE Blanquerna.

Consentiment Informat

Jo,,major d'edat,
amb DNI, actuant en nom i interès propi

DECLARO QUE:

He rebut informació sobre el projecte *Característiques i competències diferencials dels millors professors d'Educació Física a partir de la opinió dels alumnes* del qual se m'ha lliurat full informatiu annex a aquest consentiment i per al qual se sol·licita la meva participació. He entès el seu significat, m'han estat aclarits els dubtes i m'han estat exposades les accions que es deriven d'aquest. Se m'ha informat de tots els aspectes relacionats amb la confidencialitat i protecció de dades pel que fa a la gestió de dades personals que comporta el projecte i les garanties preses en compliment de la Llei 15/1999 de Protecció de Dades Personals.

La meva col·laboració en el projecte és totalment voluntària i tinc dret a retirar-me del mateix en qualsevol moment, revocant el present consentiment, sense que aquesta retirada pugui influir negativament en la meva persona en cap sentit. En cas de retirada, tinc dret a que les meves dades siguin cancel·lades del fitxer de l'estudi.

Així mateix, renuncio a qualsevol benefici econòmic, acadèmic o de qualsevol altra naturalesa que pugui derivar-se del projecte o dels seus resultats.

Per tot això,

DONO EL MEU CONSENTIMENT A:

1. Participar en el projecte *Característiques i competències diferencials dels millors professors d'Educació Física a partir de la opinió dels alumnes*.
2. Que l'equip de recerca GRIES i al doctorand Oriol Marco Latres com a investigador principal, puguin gestionar les meves dades personals i difondre la informació que el projecte generi. Es garanteix que es preservarà en tot moment la meva identitat i intimitat, amb les garanties establertes en la llei 15/1999 de protecció de dades i normativa complementària.
3. Que l'equip GRIES conservi tots els registres efectuats sobre la meva persona en suport electrònic, amb les garanties i els terminis legalment previstos, si estiguessin establerts, i a falta de previsió legal, pel temps que fos necessari per complir les funcions del projecte per a les quals les dades van ser recollides.

A _____, a _____ de _____ de 201

Signatura del Participant

Signatura de l'Investigador Principal

Document 4: Informació i Consentiment Informat del Grup de discussió professors – experts universitaris



Facultat de Psicologia,
Ciències de l'Educació
i de l'Esport

Informació per als participants

Els membres de l'equip de recerca GRIES de la FPCEE Blanquerna de la Universitat Ramon Llull, dirigit pel Dr. Xavier Pujadas Matí, estem duent a terme el projecte de recerca: *Característiques i competències diferencials dels millors professors d'Educació Física a partir de la opinió dels alumnes* com a tesi doctoral d'Oriol Marco Latres i dirigida pel Dr. Enric Maria Sebastiani Obrador.

El projecte té com a finalitat principal establir quines són les característiques i competències, a partir de la opinió dels alumnes, dels que ells consideren els millors professors d'Educació Física. En primer lloc, es duran a terme quatre Focus Groups entre diferents grups d'experts, en segon lloc, es copsarà la opinió dels alumnes, i en tercer lloc es validaran i comentaran els resultats entre els diferents Focus Groups inicials.

En el context d'aquesta investigació li demanem la seva col·laboració com a expert implicat en el procés ja que vostè compleix els següents criteris d'inclusió: és o ha estat professor/a universitari en la formació de professors/es d'Educació Física, i pot opinar sobre aquests professionals. La participació en aquest estudi també es farà extensiu a Directors de centres educatius, Professors d'Educació Física, i grups d'estudiants de 2n de Batxillerat o 1r de CF de Grau Superior i/o Graus Universitaris.

Aquesta col·laboració implica participar en dos Focus Group o reunions d'experts, el primer per establir quines són les competències del professor i determinar les diferents dimensions d'anàlisi, i en el segon per comentar els resultats obtinguts en l'estudi. En aquestes reunions es faran preguntes obertes sobre diferents temes en relació al professor d'Educació Física sobre el que es demanarà la seva opinió i on no cal que es prepari cap mena de material. La durada que es preveu per aquestes reunions està entre una hora i una hora i mitja com a màxim, i seran enregistrades en àudio i vídeo per poder-ne fer una anàlisi posterior.

Tots els participants tindran assignat un codi pel que és impossible identificar el participant amb les respostes donades, garantint-ne totalment la confidencialitat.

Les dades que s'obtinguin de la seva participació no s'utilitzaran amb cap altra finalitat diferent de l'explicitat en aquesta investigació i passaran a formar part d'un fitxer de dades del que serà màxim responsable l'investigador principal. Aquestes dades quedaran emmagatzemades i protegides mitjançant enregistraments digitals i electrònics, i únicament seran accessibles pel doctorand responsable de la recerca i el seu tutor.

El fitxer de dades de l'estudi estarà sota la responsabilitat de l'Investigador Principal (Oriol Marco Latres) davant el qual podrà exercir en tot moment els drets que estableix la Llei 15/1999 de Protecció de Dades Personals. Un cop finalitzat l'estudi aquestes dades es destruiran.

Els resultats de l'estudi els podran conèixer a la última reunió que es realitzi i en la publicació de la Tesi Doctoral, i en cas que vulgui retirar-se o negar-se a participar de l'estudi, o en part d'aquest, podrà fer-ho en qualsevol moment sense expressar-ne els motius i sense cap perjudici ni possibles represàlies, i tenint dret a eliminar qualsevol dada i informació que hagi aportat a l'estudi.

Abans de començar l'estudi i signar el següent consentiment informat té dret a fer qualsevol pregunta pertinent sobre les característiques de l'estudi i la seva pròpia participació en aquest, i tots els dubtes que li hagin sorgit.

Pot contactar en qualsevol moment amb nosaltres a través del correu electrònic oriolml1@blanquerna.url.edu o a través la web del Grup de recerca GRIES de la FPCEE Blanquerna.

Consentiment Informat

Jo,,major d'edat,
amb DNI, actuant en nom i interès propi

DECLARO QUE:

He rebut informació sobre el projecte *Característiques i competències diferencials dels millors professors d'Educació Física a partir de la opinió dels alumnes* del qual se m'ha lliurat full informatiu annex a aquest consentiment i per al qual se sol·licita la meva participació. He entès el seu significat, m'han estat aclarits els dubtes i m'han estat exposades les accions que es deriven d'aquest. Se m'ha informat de tots els aspectes relacionats amb la confidencialitat i protecció de dades pel que fa a la gestió de dades personals que comporta el projecte i les garanties preses en compliment de la Llei 15/1999 de Protecció de Dades Personals.

La meua col·laboració en el projecte és totalment voluntària i tinc dret a retirar-me del mateix en qualsevol moment, revocant el present consentiment, sense que aquesta retirada pugui influir negativament en la meua persona en cap sentit. En cas de retirada, tinc dret a que les meues dades siguin cancel·lades del fitxer de l'estudi.

Així mateix, renuncio a qualsevol benefici econòmic, acadèmic o de qualsevol altra naturalesa que pugui derivar-se del projecte o dels seus resultats.

Per tot això,

DONO EL MEU CONSENTIMENT A:

1. Participar en el projecte *Característiques i competències diferencials dels millors professors d'Educació Física a partir de la opinió dels alumnes*.
2. Que l'equip de recerca GRIES i al doctorand Oriol Marco Latres com a investigador principal, puguin gestionar les meues dades personals i difondre la informació que el projecte generi. Es garanteix que es preservarà en tot moment la meua identitat i intimitat, amb les garanties establertes en la Llei 15/1999 de protecció de dades i normativa complementària.
3. Que l'equip GRIES conservi tots els registres efectuats sobre la meua persona en suport electrònic, amb les garanties i els terminis legalment previstos, si estiguessin establerts, i a falta de previsió legal, pel temps que fos necessari per complir les funcions del projecte per a les quals les dades van ser recollides.

A _____, a _____ de _____ de 201

Signatura del Participant

Signatura de l'Investigador Principal

Document 5: Informació i consentiment informat de l'entrevista als directors de centres



Facultat de Psicologia,
Ciències de l'Educació
i de l'Esport

Informació per als participants

Els membres de l'equip de recerca GRIES de la FPCEE Blanquerna de la Universitat Ramon Llull, dirigit pel Dr. Xavier Pujadas Matí, estem duent a terme el projecte de recerca: *Característiques i competències diferencials dels millors professors d'Educació Física a partir de la opinió dels alumnes* com a tesi doctoral d'Oriol Marco Latres i dirigida pel Dr. Enric Maria Sebastiani Obrador.

El projecte té com a finalitat principal establir quines són les característiques i competències, a partir de la opinió dels alumnes, dels que ells consideren els millors professors d'Educació Física. En primer lloc, es duran a terme quatre Focus Groups entre diferents grups d'experts, en segon lloc, es copsarà la opinió dels alumnes, i en tercer lloc es validaran i comentaran els resultats entre els diferents Focus Groups inicials.

En el context d'aquesta investigació li demanem la seva col·laboració com a expert implicat en el procés ja que vostè compleix els següents criteris d'inclusió: és o ha estat director o membre de l'equip directiu d'un Centre educatiu, té una experiència professional dilatada en aquest lloc de treball, i pot opinar sobre els professors d'Educació Física. La participació en aquest estudi també es farà extensiu a professors universitaris del Grau en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, Professors d'Educació Física, i grups d'estudiants de 2n de Batxillerat o 1r de CF de Grau Superior i/o Graus Universitaris.

Aquesta col·laboració implica participar en dos Focus Group o reunions d'experts, o entrevistes, el primer per establir quines són les competències del professor i determinar les diferents dimensions d'anàlisi, i en el segon per comentar els resultats obtinguts en l'estudi. En aquestes reunions es faran preguntes obertes d'opinió sobre diferents temes en relació al professor d'Educació Física sobre el que es demanarà la seva opinió i on no cal que es prepari cap mena de material. La durada que es preveu per aquestes reunions està entre una mitja i una hora com a màxim, o entre un quart mitja hora en el cas de les entrevistes, i seran enregistrades en àudio i vídeo per poder-ne fer una anàlisi posterior.

Tots els participants tindran assignat un codi pel que és impossible identificar el participant amb les respostes donades, garantint-ne totalment la confidencialitat.

Les dades que s'obtinguin de la seva participació no s'utilitzaran amb cap altra finalitat diferent de l'explicitat en aquesta investigació i passaran a formar part d'un fitxer de dades del que serà màxim responsable l'investigador principal. Aquestes dades quedaran emmagatzemades i protegides mitjançant enregistraments digitals i electrònics, i únicament seran accessibles pel doctorand responsable de la recerca i el seu tutor.



Facultat de Psicologia,
Ciències de l'Educació
i de l'Esport

El fitxer de dades de l'estudi estarà sota la responsabilitat de l'Investigador Principal (Oriol Marco Latres) davant el qual podrà exercir en tot moment els drets que estableix la Llei 15/1999 de Protecció de Dades Personals. Un cop finalitzat l'estudi aquestes dades es destruiran.

Els resultats de l'estudi els podran conèixer a la última reunió que es realitzi i en la publicació de la Tesi Doctoral, i en cas que vulgui retirar-se o negar-se a participar de l'estudi, o en part d'aquest, podrà fer-ho en qualsevol moment sense expressar-ne els motius i sense cap perjudici ni possibles represàlies, i tenint dret a eliminar qualsevol dada i informació que hagi aportat a l'estudi.

Abans de començar l'estudi i signar el següent consentiment informat té dret a fer qualsevol pregunta pertinent sobre les característiques de l'estudi i la seva pròpia participació en aquest, i tots els dubtes que li hagin sorgit.

Pot contactar en qualsevol moment amb nosaltres a través del correu electrònic oriolml1@blanquerna.url.edu o a través la la web del Grup de recerca GRIES de la FPCEE Blanquerna.

Consentiment Informat

Jo,,major d'edat,
amb DNI, actuant en nom i interès propi

DECLARO QUE:

He rebut informació sobre el projecte *Característiques i competències diferencials dels millors professors d'Educació Física a partir de la opinió dels alumnes* del qual se m'ha lliurat full informatiu annex a aquest consentiment i per al qual se sol·licita la meua participació. He entès el seu significat, m'han estat aclarits els dubtes i m'han estat exposades les accions que es deriven d'aquest. Se m'ha informat de tots els aspectes relacionats amb la confidencialitat i protecció de dades pel que fa a la gestió de dades personals que comporta el projecte i les garanties preses en compliment de la Llei 15/1999 de Protecció de Dades Personals.

La meua col·laboració en el projecte és totalment voluntària i tinc dret a retirar-me del mateix en qualsevol moment, revocant el present consentiment, sense que aquesta retirada pugui influir negativament en la meua persona en cap sentit. En cas de retirada, tinc dret a que les meues dades siguin cancel·lades del fitxer de l'estudi.

Així mateix, renuncio a qualsevol benefici econòmic, acadèmic o de qualsevol altra naturalesa que pugui derivar-se del projecte o dels seus resultats.

Per tot això,

DONO EL MEU CONSENTIMENT A:

1. Participar en el projecte *Característiques i competències diferencials dels millors professors d'Educació Física a partir de la opinió dels alumnes*.
2. Que l'equip de recerca GRIES i al doctorand Oriol Marco Latres com a investigador principal, puguin gestionar les meues dades personals i difondre la informació que el projecte generi. Es garanteix que es preservarà en tot moment la meua identitat i intimitat, amb les garanties establertes en la llei 15/1999 de protecció de dades i normativa complementària.
3. Que l'equip GRIES conservi tots els registres efectuats sobre la meua persona en suport electrònic, amb les garanties i els terminis legalment previstos, si estiguessin establerts, i a falta de previsió legal, pel temps que fos necessari per complir les funcions del projecte per a les quals les dades van ser recollides.

A _____, a de _____ de 201

Signatura del Participant

Signatura de l'Investigador Principal

Document 6. Qualitats dels professors segons els Alumnes, comentaris de la transcripció i text del grup de discussió dels alumnes.

	QUALITATS	COMENTARI	TRANSCRIPCIÓ
Competència tècnica SABER	SA1. Saber sobre continguts clàssics i alternatius de la matèria i buscant-ne una aplicació útil (24 , 53)	24. Fer entendre que és una matèria necessària per a la persona, la seva salut, el seu desenvolupament i no tant pels continguts	EF és una assignatura que és necessària ja que és una manera que tothom faci esport a l'edat dels estudis, però no és una assignatura tan sèria
		53. Explicar continguts alternatius	Com es juga al criquet (Riures) o coses rares que no sabem. ...
	SA2. Tenir recursos per ensenyar continguts i avaluar-los de manera justa i adequada (38, 63)	38. Tenir recursos per adequar les activitats als objectius i continguts que es volen treballar	crec que el profe ha de tenir els recursos de fer altres esports o altres activitats , i si són esports que no es poden practicar, al menys introduir-los o fer una explicació d'un esport
		63. Relació entre els continguts teòrics i pràctics i avaluació ajustada i adequada a la importància que se li dona a la matèria	A:si i que després amb la teoria, sobretot a la ESO que fèiem molts esports, i que després a la pràctica no tocàvem. No se, fèiem Rugbi, beisbol.... i després.... O: Us els van explicar però després no els va practicar? J: I vam fer examen, crec, fins i tot i després ...
Competència Metodològica SABER FER	SFA1. Atengui les característiques de cadascú i adapti les activitats i metodologies, i actuï com a exemple (2,7,13,22)	2. Faci les coses, les mostri com a exemple dins de les seves possibilitats i adaptat a les seves característiques i capacitats (edat..)	I fer-ho un mateix com a exemple
		7. Atengui les necessitats i característiques individuals de tots els alumnes i proposi activitats inclusives	si no porto un bastó la gent no se n'adona que no veig, doncs sempre m'he sentit com exclosa del grup
		13.Adapti les proves i activitats no al currículum sinó a les capacitats de les persones	, si que ell té altres problemes i segurament no ho veurà igual que jo, i no em pot demanar jugar a bàdminton , que moltes vegades hem jugat a bàdminton, què vols que et digui, per que per molt que ho intenti, si m'haig de posar una prova de bàdminton què m'ha de posar, un 0? Per què no?
		22. Ha d'adaptar la matèria (els continguts, metodologia i avaluació) a les capacitats, interès i característiques de cada alumne	Igual que en les matèries troncal hi ha les adaptacions per a la gent que li costa, penso que a EF, amb les proves físiques o no se de quina manera es fa una adaptació per par del profe o de tot l'equip
		SFA2. Utilitzi i adapti les metodologies d'ensenyança més adequades i raoni el que fa (3, 4, 55)	3. Sigui capaç d'explicar els perquè i les raons de les coses que fan fer
	SFA3. Actui com a líder motivador i engrescador (5,6)	4. Sigui capaç de trobar les metodologies adequades per explicar de la millor manera possible	que el profe sàpiga el que vol fer o sap fer o que vol fer , que tingui interès per fer-ho i després que faci que els alumnes tinguin un cert interès per fer-ho
		55. Treballar la matèria des de metodologies diferents, com debats, entrevistes, experiències personals, programes de televisió...	També estaria bé això... G: entrevista a un.. a un esportista
		5. Motivar l'alumne per que tingui interès per la matèria	Si, motivar a l'alumne.
		6. Motivi a la gent per que treballi i participi	L'esport cansa, i si no et motives a fer-lo la gent es cansa i la gent es retira
		SFA4. Avalui amb justícia, amb criteris clars, a partir de les capacitats i actitud de cadascú (14, 15,16,21, 26, 62)	14. Adaptar l'avaluació de manera més justa en quan a continguts, l'actitud i progrés dels alumnes
	15. Establir criteris d'avaluació clars i adaptats a cada alumne però justos		, però mantenint un criteri per tots . No és el mateix que aquest que no li van tan bé les proves físiques, va, li compto menys, però a tu que et van prou bé però no et van bé del tot t'ho compto normal.
	16. No basar l'avaluació en criteris de rendiment sinó també d'esforç i actitud a partir de capacitats individuals		el pes que li treus a les proves físiques, en què li posaries? Actitud? A: participació, esforç...
	21. Ajustar els criteris d'avaluació i activitats a les hores i continguts treballats a classe		Però tampoc són tantes les hores d'EF com per aprendre en un trimestre a fer 80 tocs
26. Adaptar l'avaluació a les capacitats i de cada persona	el que jo parlava no és el pujar la nota per que no hi vegi, però fer algo que jo pugui fer.		
62. Avaluar allò que s'ha demanat a classe . Pot ser de manera teòrica a partir de l'aprenentatge reflexiu, i amb percentatges adequats en el total de l'avaluació	s'ha d'explicar, la manera, ja, és això, si ho expliquen els alumnes, si es prepara un vídeo o el que sigui, és interessant i va a l'examen, jo crec que pot ser-hi per que si l'examen és realment del que s'ha explicat a classe , a ningú li ha de suposar un problema,		
SFA5. Valori l'actitud i l'esforç de manera justa (23, 25)	23. Ser just i coherent amb els alumnes respecte als objectius de la matèria, no exigint molt més del que	Però també el que passa ara és que una persona que fa esport els profes normalment li exigeixen més , i	

		tocaria a aquells que s'han esforçat més o tenen més interès per la matèria	això no té cap mena de sentit, és com exigir-li més a una persona que estudia per un examen.
		25. Valorar l'actitud i l'esforç	però baixar una mica la nota a alguns persones si per que és lo que deia ell, sense tenir una dificultat, pues Bueno, li posem la nota, però si té una dificultat s'esforça li pugem la nota em sembla bé , però si s'esforça, doncs aleshores no.
SFA6. Proposi activitats variades i menys tradicionals, amb metodologies més dinàmiques i lúdiques i menys analítiques (28, 29, 30, 33, 34)		28. Fer activitats variades	Si per que sempre són les mateixes
		29. Marxar de les activitats "típiques"	Futbol i bàsquet, ...i volei, ... i acrosport A: Sempre són, osea, el primer trimestre córrer fins a primer de batxillerat, per que a a segon no hem fet EF, però acabes fent el mateix
		30. Variar les activitats i les metodologies de treball	coses més entretingudes i més diverses, més que es treballaven més les classes els profes d'EF de primària. Ens feien circuits,....
		33. Metodologies més lúdiques i aprendre a través del joc	Pués fer joc de manera que subtilment estiguin aprenent però no realment jugant per que és una manera d'estar jugant i de la mateixa manera estàs aprenent
		34. Activitats més dinàmiques i menys analítiques	si per que també les activitats han de ser dinàmiques
SFA7. Faci activitats útils posteriorment i per crear hàbits saludables (27, 32, 48)		27. Inculqui l'hàbit de l'esport com a activitat saludable	, al menys sortís de l'escola sabent que fer esport és saludable i de tant en tan anés a caminar...
		32. Els coneixements que transmet siguin útils després	coses útils que he fet a la ESO o al Batxillerat per fer-ho als nens un altre cop
		48. Ensenyar activitats que es puguin fer fora de l'àmbit de l'EF a la vida "real"	Tendria que ser como más..., coses que puedas hacer en tu dia a dia però que puedas hacer con los amigos.
SFA8. Impliqui els alumnes en el propi aprenentatge, amb pràctiques i avaluacions significatives i reflexives (36, 56, 57, 58, 60)		36. Impliqui al propi alumne en el disseny i decisió d'activitats	Com a alumne participi en la creació de les activitats que es facin a classe.
		56. Fer els aprenentatges significatius, pràctics i aplicats	Yo no se si haria una classe entera de teoria, una hora, yo quizás, a la hora de estar haciendo la clase de práctica, paramos un momento, explicamos un poco, la pista mide tanto, (veus) clar. An: Fijate, das cuatro passos, cuanto mide tu paso? Pués mira ya lo tienes o no parar un dia entero, vamos al aula. Ésto se hace pesadísimo.
		57. Aprendre a partir de la pràctica i la realitat	en el futbol que expliques teories dels tipus de falta, explica-les mentre estas fent futbol, no parar un dia sencer per explicar les faltes .
		58. Aprendre per projectes i implicar els alumnes en el seu propi aprenentatge a partir de la descoberta	estaria bé proposar als alumnes que ells expliquessin els temes , fer grups...
		60. Aprendre per projectes i implicar els alumnes en el seu propi aprenentatge a partir de la descoberta	No només que ho expliquin sinó que a demés ho posin en pràctica . Per que això nosaltres allà al Regina a 2n d'ESO vam fer Rock and Roll o sigui a EF, a 4t al final Cha-cha-cha i vam haver de fer un power-point amb vídeo amb els passos explicant fent cada pas, explicant-los, i contava per nota, per exemple. A part de ballar allà davant, només això, però vull dir que ja t'esforces a fer-te el teu vídeo, allà...
		37. Fer activitats diverses i no fer només aquelles que s'ajusten a les instal·lacions, que les instal·lacions no hagin de ser el determinant de les activitats que es realitzen	crec que el profe hauria de ser capaç de trobar diversitat d'activitats per que sinó sempre tenim l'excusa que tenim la pista de, o dues pistes de futbol,
SFA9. Aprofiti millor els recursos, busqui espais alternatius i usos diferents de les instal·lacions (37,43, 47, 49, 50,51, 52)		43. Aprofitar millor els recursos temporals per fer més activitats	Home, no creguis, per que li treus hores al futbol i de bàsquet surten moltes . A: I les hores lliures de no fer res.
		49. Aprofitar els entorns propers per fer noves activitats	I també aprofitant el que tens al voltant, no sé, si a 5minuts tens un bosc o muntar una curs d'orientació, o anar por ai...
		50. Donar alternatives als dies de pluja	A nosaltres ens ha passat, anar i que arribes i et diuen que no n'hi ha per que plou. Molt bé, ens ho podien haver dit abans
		51. Aprofitar totes les hores d'EF per treballar continguts adients a la matèria	AS: Hora perduda, bàsicament . A: El profe es podria fer una classe teòrica per parlar d'un esport o parlar de no sé què. Al menys, no sé... L: O un documental A: És el seu temps, és el temps de la seva classe.
		52. Implicar-se per buscar alternatives per quan plou i no es pot utilitzar la instal·lació inicialment prevista	també s'haurien de saber preparar la classe per que si plou, ja no es pot fer res, si que es pot fer .
		70. Sigui capaç d'adaptar les activitats als continguts a treballar per tal de poder-los dur a terme	Doncs fer un rugbi adaptat .
		SF10. Sigui variat, no repetitiu i sorprengui (39, 41,47)	39. No repetir activitats any rere any
		41. Sorprendre als alumnes amb activitats noves	Al menys seria més divertit, seria..., no se, em sorprendria , i el sol fet de sorprendre l'alumne....

		47. Fer activitats menys habituals i sortir per fer-les del centre	és una de les típiques , o anar a esquiar. Aina: les excursions d'EF són una cosa que tots els alumnes esperem a cada curs.
Competència Participativa SABER ESTAR	SEA1. Mostri interès i estigui atent i pendent de la feina, la classe i les necessitats de les persones(31, 35,42)	31. Mostrar predisposició i interès al treball	però el veies amb una altra predisposició no com amb la que m'he trobat a la ESO i al batxillerat
		35. Estar atent i pendent de la classe	i estava amb el mòbil , o mirant la llista de les persones.
		42. Arribar als interessos de tothom	i potser aquell que no li agrada, li agrada, i aquell que potser anava amb l'skate ara està encantat amb lo altre.
	SEA2. Estigui al dia i ensenyi elements actuals que puguin ser aplicables(40, 54, 59)	40. Implicar-se en adaptar els continguts als temps actuals	sinó intentar buscar activitats noves, activitats diferents , que segur que descobreixes activitats cada dia, no se, futuristes o algo, i que segur que són molt més interessants i que més modernes i que els nois i les noies estan molt més interessats.
		54. Ser capaç d'explicar aquelles activitats actuals a les que els alumnes es troben en els mitjans i que desconeixen	que ens expliquin, que no tens per jugar-ho o per fer-ho a fora, amb un dia de pluja que ens expliquin com jugar al cúrling (riures) Arnau M: Si, d'aquests que veus per la tele i que no tens ni idea de què fan. Saber què fan
		59. Fer tasques d'aprenentatge que puguin tenir transferències a altres situacions de la vida	Ja però després arribes a la Uni, a la feina o on sigui i et toca fer-ne
SEA3. Treballi coordinadament amb el centre (61)	61. Necessitat de consensuar criteris unificats entre els diferents professors d'un centre	cada profe que he tingut d'EF s'ho ha muntat d'una manera diferent, i aleshores aquí ja veus que la organització, al menys com a equip de professorat ja no funciona.	
SEA4. Vesteixi adequadament, tant funcional com higiènicament, pel les activitats que ha de fer, actuant com a exemple empre que convingui (67, 68)	67. Ha de portar roba adequada (esportiva) per actuar com a exemple, motivar mostrar predisposició per a l'activitat que ensenya	ja que fa anar els alumnes per que els hi fas fer una activitat esportiva,... el més còmode és anar amb xandall, doncs ell, si ell també s'ha d'implicar i seguir com a exemple.	
	68. Portar material i vestimenta en condicions, tan higièniques com funcionals	No és per que sigui de fa 20 anys, és per que es vegi bé (Veus: si clar) que està bé. Si és de fa 20 anys però està bé, doncs bé .	
Competència Personal SABER SER	SSA1. Mostri i demostri interès (1)	1. Transmeti que li agrada el que fa, mostri interès pel que fa	Yo creo que tiene que ser capaz de transmitir que le gusta .
		19. Conegui els interessos esportius dels seus alumnes	no només que sigui d'EF, sinó els seus interessos, si li agrada la muntanya, si té interès per l'esport.
	SSA2. Sigui empàtic, sensible i respectuós amb els alumnes i les seves capacitats i problemàtiques (8, 9, 10, 44)	8. Sigui empàtic amb els alumnes i les seves capacitats	que el professor també tingui empatia
		9. Recordi les necessitats de cada alumne	Es que jo això m'ho trobo sempre, i no només a l'EF sinó també en totes les matèries per que jo tampoc puc llegir. Es que m'ho trobo en tot, i sempre he d'estar dient, anar fent, sempre he d'estar anant darrera dels profes
		10. Sigui i faci ser sensible i respectuós a les dificultats, capacitats i necessitats individuals	algun dia anàvem en cadira de rodes, i així, i així quan vam fer lo de la vista tots vam veure..
		44. Ser empàtic amb les malalties i les característiques i possibilitats de cada alumne	avui tinc la regla i em fa mal, i encara que sigui una professora diu, això no és una malaltia!. Però clar, empatia , de cara,.. si ets professora o ets professor amb els alumnes, de no fer distincions tantes, per que potser un noi que no és gens atlètic per res, o una noia que és súper atlètica, que moltes vegades, subtilment potser, o per que està col•locat en la cultura o el que sigui, es tracta a les noies com de dèbils
	SSA3. Tracti correctament a les persones i es mostri natural (11, 18)	11. Tracti a la gent de la mateixa manera i amb el mateix respecte que voldria que el tractessin a ell	igual que el tracte amb el profe ha de ser respectuós , millor que si i pots dir al profe pel nom millor que dir-li profe, també, ell també ha de donar als alumnes el que ell vol rebre
		18. Actui tal i com és ell	simplement fa que senti més còmode amb la manera de ser .
	SSA4. Es preocupi de l'alumne com a persona i hi tingui una relació còmoda (17)	17. Tingui una bona relació amb els alumnes basada en la naturalitat i comoditat de totes dues parts	és bàsic que el profe s'hi senti còmode, vull dir si un profe no se sent molt còmode en una relació que es fa molt propera, que no ho faci, per que sinó estarà pitjor a la classe
	SSA5. Sigui just i honest (12, 20)	12. Ser just	però també ser justos
20. Ser just i coherent en les seves actuacions, sense deixar-se portar per les relacions personals amb els alumnes		el profe té molt bona relació amb aquests, els que la lien però a la vegada té molt bona relació amb aquesta gent. Vale llavors, la resta de la classe diu vale, t'acabes d'enfadar amb aquesta persona però ja li estàs fent una broma	
SSA6. Sigui professional i que les relacions personals no li influeixin (20, 45)	20. Ser just i coherent en les seves actuacions, sense deixar-se portar per les relacions personals amb els alumnes	el profe té molt bona relació amb aquests, els que la lien però a la vegada té molt bona relació amb aquesta gent. Vale llavors, la resta de la classe diu vale, t'acabes d'enfadar amb aquesta persona però ja li estàs fent una broma	
	45. Que se sàpiga posar al seu lloc i no deixi influenciar els seus criteris pels dels alumnes	però el professor ha de saber que no li prenguin el pel, com dèiem abans, que se sàpiga posar al seu lloc.	

SSA7. Sigui el referent i líder del grup i de les activitats del centre (46, 64, 65)	46. Actui com a integrador dels subgrups de la classe	si fas fer grups es posaran les noies amb les noies i els nois amb es nois , però intentar fer coses, que estigui el grup més barrejat.
	64. El professor com a referent per al suport de les activitats que es realitzen des del centre	el profe d'EF podria ser el suport pels alumnes. Ja que es alumnes organitzen, ell podria ser el suport i dir jo u s proposo, que ells proposessin i que digui, o sigui, no se, que tingués una mica de mà dreta, que sigues la mà dreta d'aquests alumnes.
	65. El professor posés a disposició dels projectes dels alumnes els seus coneixements actuant com a tutor i conseller	en aquest cas hauria de poder anar i dir-li com podries variar-la una mica.... o per que et donés idees per fer-ho, no només que et dongués el material i ja està
SSA8. Sigui actiu, motivador, participatiu i engrescador (66, 69)	66. Ha de mostrar una imatge activa i motivant per generar més implicació dels alumnes	Tornem a lo de la motivació, s'ha de motivar, si va adormit i pel terra doncs no et motiva
	69. Que participi de les activitats que proposa	si fem una activitat, no només per l'exemple, però si juguem a rugbi, que ell també jugui.
SSA9. Tingui i mostri interès per l'alumne i s'hi relacioni cordialment (71)	71. Demostrar interès per l'alumne com a persona fins i tot quan ja no s'està al centre, mantenint però els espais i distàncies que desitgi l'alumne i dins dels paràmetres de cordialitat	A: no, clar, clar, vull dir que és una cosa que és molt de la manera de ser del profe. O: Però és allò que, et veiés d'aquí tres anys pel carrer i et digués, Ostres, Aina, què tal? Com va? Què estàs fent? Totes aquestes coses. (veus) sí, sí A S: Això està bé. O: O sigui que la feina de profe va una mica més enllà... ho agrairíeu... (veus) sí, sí, (afirmacions) P: Demosta cert interès L: Sí clar. Després sí. I durant també? (veus: sí, sí, i tant) A: Home, mentre no et vingui i et digui, que tal amb el novio? (riures) no cal, saps?

Document 7. Qualitats dels professors segons els professors – companys, comentaris de la transcripció i text del grup de discussió.

	QUALITATS	COMENTARI	TRANSCRIPCIÓ
Competència tècnica SABER	SP1. Incorporar i innovar continguts (32, 35)	32. Buscar recursos nous per arribar a continguts nous o solucionar mancances pròpies	els hi posaré un vídeo, clar, tens mancances en tema de ritme, els hi poses un vídeo de zumba i mira, de fet ara està molt de moda molts centres esportius fan classes virtuals
		35. Incorporar les novetats i innovacions que funcionen a la programació de l'any següent	hem començat coses d'innovació i si funciona ho adaptem a la programació, i quan et toqui l'any vinent saps que has de fer
	SP2. Conèixer les seves mancances i buscar solucions adaptant les activitats cap als seus punts forts (19, 32)	19. Sigui capaç d'adaptar les activitats a allò que ell domina	Clar, a m, de mica en mica t'ho vas fent en funció de lo que domina, i veus que enlloc de fer això fa una altra cosa
		32. Buscar recursos nous per arribar a continguts nous o solucionar mancances pròpies	els hi posaré un vídeo, clar, tens mancances en tema de ritme, els hi poses un vídeo de zumba i mira, de fet ara està molt de moda molts centres esportius fan classes virtuals
Competència Metodològica SABER FER	SFP1. Ser curós amb el material i instal·lacions i fer-ne un ús adequat (1, 3, 4, 5, 8, 9, 11)	1. Deixar endreçat el material i les instal·lacions	posa molt dels nervis és un company que no deixa endreçat el material o la instal·lació que tenim
		3. Tenir cura del material petit	El material petit és una altra història, ja seria parlar de com s'emmagatzema, que també hi ha molt per parlar, però... que això també és una assignatura pendent
		4. Deixar net i endreçat tot l'espai de treball comú, materials, pissarres,... a punt pel al següent ús	m'agrada trobar-ho endreçat, amb la pissarra neta, i jo intento quan acabo la classe deixar-ho tot endreçat, les pissarres netes
		5. Fer un ús adequat del material i deixar-lo en condicions per al proper ús	molt amb el material, però ademés amb el material petit i amb el fungible, ademés que, si es perd, o es fa mal ús, doncs no en tens, i no n'hi ha, i allavors allò, quan et trobes amb un professor que no recompta les pilotes, que es queden fora el pati, les cordes et venen nusades, i aleshores tu tens la feinada
		8. Recomptar el material per que no s'extravii	Sempre que sàpigues les que surten i després tornen, fent el recompte, per que és molt còmode no fer el recompte
		9. Establir llocs on guardar cada material i guardar-lo després del seu ús	, m'he trobat alguna vegada anar a buscar un material i no està en el lloc on evidentment hauria d'estar. En aquest sentit és interessant establir que tots els professors...
		11. Fer un bon ús del material	sempre hi ha algun accident de que se'n penja alguna però si es a través del bon ús no passa res. L'emprenyada ve quan és a través del mal ús.
	SFP2. Fer participar als alumnes de l'ús, organització i respecte del material i les instal·lacions (6, 7, 12)	6. Delegar la gestió del muntatge i desmuntatge de les instal·lacions als alumnes, que col·laborin	deleguem el si hem de treure material...posar, per exemple, si munten les pistes de volei per exemple, han de muntar
		7. Ensenyar a ser responsable als alumnes de la utilització preparació i emmagatzematge del material que s'utilitza a classe	penso que és una cosa més que han d'aprendre a fer quan s'ha de treure i s'ha de posar i s'ha de deixar tal i com està. Han de ser responsables del seu material, han tret vuit... (T: Han de fer i utilitzar, si, si) pilotes, responsable, has de portar vuit pilotes i deixar-les al seu lloc.
		12. Fer que els alumnes respectin el material a través de la responsabilitat d'utilització i emmagatzematge	m'agrada que els alumnes entrin i treguin el material i penso que forma part de que aprenguin a respectar-lo.
SFP3. Programar adaptant les activitats al que domina i innovant en benefici dels alumnes companys i matèria (19, 22, 24, 25)	19. Sigui capaç d'adaptar les activitats a allò que ell domina	Clar, a m, de mica en mica t'ho vas fent en funció de lo que domina, i veus que enlloc de fer això fa una altra cosa	
	22. Adapti les activitats de la programació a allò que més domina sense saltar-se la programació	S'agraeix molt que la persona que està fent la teva feina i que està al teu lloc que tu has deixat per lesió, s'agraeix que segueixi la programació	
	24. Es valoren les innovacions dins del marc de la programació	, si. I: Amb moderació vol dir que si ve algú i et desmunta la teva programació, i que ha d'estar tres mesos, vinga vale. R: Jo vull dir que si sempre seguint la programació	
	25. Aportar tots els punts forts d'un professor a la programació, en benefici dels alumnes i dels companys	un professor he intentat xupar-li la sang a nivell de que, tu què domines? Ritme i expressió? Bièn! per que jo no. Allavors una mica t'adaptes la programació....	

	SFP4. Utilitzar metodologies menys directives fent participar els alumnes en l'elaboració de continguts en el marc de la programació (23, 27)	23. Aplicar metodologies menys directives on els alumnes puguin participar molt més en el disseny de les activitats	nosaltres hem inclòs el carnaval, i aleshores els alumnes preparen una coreografia, i aleshores ho fan tot ells , els donem autonomia
		27. Deixar que els alumnes participin i elaborin continguts dins de a programació	ei! Alumnes... m'ajudeu a fer tal cosa o tal altre? I això és un pas que a mi em va costar molt, de deixar que els alumnes facin, però és un recurs de nassos
	SFP5. Formar-se i actualitzar-se en metodologies de treball a partir de situacions experimentades i noves tecnologies (29, 31, 33 34)	29. Formar-se en noves maneres de treballar (cursos, grups de treball..) però sobretot a partir d'experiències i aplicar-les	personalment el que m'ha servit molt i que ara no puc fer per horaris és el tema dels grups de treball, el que és la formació permanent
		31. Incorporar noves tecnologies a la metodologia de treball	també et quedés parat amb companys que fan coses que tu no t'atreveixes a fer, (Veus: si, si) per exemple, en aquest cas els meus companys en el centre cada any intentem fer coses noves
		33. Introduir les noves tecnologies a la metodologia de treball	és una noia molt desperta amb moltes i no para i és molt inquieta, i va fer el que era el Twitter piu. A través del Twitter havia d'estimular la gent a que fes pràctica esportiva
	34. No abusar de les novetats	Abusar-ne no	
Competència Participativa SABER ESTAR	SEP1. Deixar a punt de tornar a utilitzar el material, instal·lacions i espais comuns (2, 69)	2. No fer perdre temps per endreçar allò que no has fet servir tu	un company que no deixa endreçat el material o la instal·lació que tenim i has de començar una classe i has de perdre temps primer en endreçar a quest tema.
		69. No ser puntual afecta la classe del company	no pots començar la classe per que el teu company no arriba
	SEP2. Ser flexible als canvis per les necessitats que puguin aparèixer i adaptant-s'hi (14, 15, 44)	14. Estar disposat a ser flexible i fer canvis quan són necessaris en a utilització de les instal·lacions	el bon company que quan li demanes el canvi (Toni: exacte) no t'hi posa massa problemes.
		15. Tots els professors siguin capaços d'adaptar-se a les necessitats del moment de manera equitativa i sense perjudici de l'altre	a l'hora de fer horaris sempre demanàvem que s'isplau, al menys una hora de les bones, bona, de les de primera hora del matí, i una altra, per poder fer una hora de gimnàs i una a fora. El problema era quan plovia
		44. Un bon company seria aquell que podem arribar a pactes	Un bon company seria aquell que podem arribar a pactes
	SEP3. Ser equitatiu i no egoista en els repartiment dels elements comuns (13)	13. Repartir-se les instal·lacions equitativament entre els grups	nosaltres també hem funcionat sempre així. Si també tens una hora de gimnàs i una hora de pista exterior
	SEP4. Respectar els pactes del Departament didàctic (16, 17, 18, 21, 26, 42, 43, 63)	16. Es respectin els pactes i les distribucions horàries i d'espais	en tots aquests anys el que trobes positiu és que respectin el pacte
		17. Respectar els horaris i la classe i feina dels companys	passar als vestidors has de passar pel gimnàs, i estàs al gimnàs, pués això, acabar la classe una mica massa d'hora i passen (Toni: Passen pel mig) pel mig sense, sense,...
		18. Es respectin a grans trets les indicacions del currículum i de les activitats del Departament didàctic	a primer has de fer això, ha segon han de fer això, .. Ho tenia el Cap de Departament organitzat
		21. Segueixi les programacions	s'agraeix que segueixi la programació
		26. Segueixi la programació establerta per donar continuïtat a totes les etapes, i no faci prevaldre els seus criteris personals per sobre de la programació el centre	molt molt bé, però ell és de tocar miquetes de tot i llavors si aquest curs li toca bàsquet, handbol, i no sé què més..., t'ha tocat el volei, i no sé què més, i l'any que ve que e ls tens tu, què fas?
		42. Anar tots a la una en les decisions de departament, que les assumeixi i que no vagi a la seva	, què fem amb el pírncip, clar, al final si que el vam fer treure, arracades, si que s'han de treure, i aquí si que tots hem d'anar a la una, penso que com a departament . Si, tots, dos són molt exigents i el tercer deixa que les nenes i els nens portin les arracades doncs entrem en un problema que et rebota
		43. Que el company assumeixi i apliqui dels decisions del departament , que no vagi a la seva	el que volem és que el company assumeixi i apliqui dels decisions del departament (Veus: correcte), que no vagi a la seva
	63. Pactar i cedir quan sigui el cas, sobre les matèries o cursos a donar	Jo he arribar a un centre i m'han dit, tu has de fer aquests crèdits, els que ningú vol, eh?, i després a l'any vinent tu no pots escollir per que ets la última i ets interina, i l'any que ve has de fer, et canviem per que aquest any em v a bé, i tu que te l'has preparada ara has de fer això,	
	SEP5. Participar de les programacions, pactes i decisions del Departament didàctic sota el criteri del bé comú(20, 63, 65, 66)	20. Participi en el disseny de les programacions	quan vas coneixent la persona ja vas intentant fer la programació conjuntament i que cadascú faci lo que més domina o més li ve de gust,
63. Pactar i cedir quan sigui el cas, sobre les matèries o cursos a donar		Jo he arribar a un centre i m'han dit, tu has de fer aquests crèdits, els que ningú vol, eh?, i després a l'any vinent tu no pots escollir per que ets la última i ets interina, i l'any que ve has de fer, et canviem per que aquest any em v a bé, i tu que te l'has preparada ara has de fer això,	
65. Pacti sota el criteri del bé comú		s'ha de pactar, i a través del pacte s'ha d'arribar	
	66. Discutir pactar i consensuar problemes didàctics i metodològics i de programacions	a més d'això de poder programar i funcionar a la vegada, i poder cada dia discutir amb el teu company, aquest exercici no m'ha funcionat, però	

			aquest sí, però aquest no, uii!, això és massa complicat per aquests nanos
SE 6. Estar disposat a compartir i ajudar als companys (28, 36, 49, 83)	28. Ajudi als companys amb allò que és més expert		em va programar quatre sessions de balls de saló, tango... me les va ensenyar, me les va gravar, em va dir com ho hauria de fer i això em va anar de conya
	36. Compartir entre companys continguts i activitats		Vas veient a l'altre que fa nosé què vas a preguntar, escolta..., i això? No? És...
	49. Ajudi als altres professors amb les peculiaritats de la matèria si hi ha de fer-hi front per alguna circumstància		fèiem com uns bancs de treball per que quan faltés un professor, que baixessin a fer la guàrdia al gimnàs, que era la guàrdia de la meua companya i jo estava a fora
	83. Ajudi a les persones que arriben de nou		has ajudat a la persona que arriba nova
SEP7. Sigui tolerant i no s'alteri (45)	45. Davant de qualsevol situació, per crítica que sigui, no s'alteri		Davant de qualsevol situació, per crítica que sigui, no alterar-se. No pujar el to de veu, cuidar el llenguatge, això també és una de les coses que admiro
SEP8. S'integri a les dinàmiques de l'institut (48, 50, 57)	48. S'integri amb la resta de professorat de l'institut		m'he trobat amb molts companys com si fóssim diferents, els d'EF és una cosa diferent, que no esmorza amb els companys, que no... i crea molt mal rotllo
	50. Participar en la roda de guàrdies igual que els altres		som com un profe més. Nosaltres entrem a una roda de guàrdies i el que li toca ...
	57. Es faci seu el centre		que el centre, encara que no tingui la plaça, se'l faci seu, no?
SEP9. Participi i s'impliqui activament amb aportacions positives en les comissions i activitats del centre (51, 52, 53, 54, 56, 57, 70)	51. Implicar-se en les activitats extraacadèmiques del centre, organitzant quan toca i participant com la resta de professors		aleshores que si impliquin la resta de professors, jo organitzo el torneig de lo que vulguis, aquí fa ré aquí, allà faré allà, lo que vulgueu, organitzo, però vull els professors que s'hi estiguin
	52. Participar de les diferents comissions del centre		fet tenim diferents comissions, de llengües estrangeres, i que hi ha diferents profes, que pot ser d'EF, de música, o pot ser de llengua catalana
	53. Si ho creu convenient, crear activitats voluntàriament extracurriculars per al centre		mi ningú m'ha demanat que faci una cosa determinada, si ho he fet és per que he tingut voluntat de fer-ho. Igual penso amb la professora de música que per Nadal
	54. Participar activament i aportant, dels equips docents, comissions, departament		funcionem molt com a equip docent, hi ha comissions, i quan hi ha propostes a nivell de centre es passen als equips docents i doncs vinga, ho tirem endavant
	56. Sigui seriós amb la seva matèria però que s'impliqui en les activitats del centre		el company sigui seriós amb la seva matèria però que s'impliqui en les activitats del centre, per que estem parlant d'una educació global
	57. Es faci seu el centre		que el centre, encara que no tingui la plaça, se'l faci seu, no?
	70. Aporti a les juntes d'avaluació la visió diferent que es té des de l'EF de l'alumnat		aportacions el profe d'EF, que esta observant els nanos des d'un altre lloc és molt important. Són bàsiques, jo trobo que fan veure a la resta de professorat al nano d'una altra manera.
SEP10. No sigui egoista i es tanqui en lo seu, la seva matèria i les seves necessitats (58, 59, 63, 64, 67)	58. Participar dels projectes del centre i no tancar-se en el seu departament i la seva matèria		Abans la gent estava molt estancada en el seu departament, amb la seva matèria, i des del tema de potenciar més els equips docents o treballar més per projectes, que hi estan implicats més matèries, fa que la gent s'obri una mica més, no? I veig diferents possibilitat en aquest sentit. No sóc jo sola, som tots i per tant estic en aquesta matèria i toco això altre i col·laboren tots
	59. Ser empàtic amb les necessitats del centre i no ser egoista amb "lo seu" i participar en la resolució dels problemes aportant solucions		aquell espai que anava molt bé, sobretot quan plovia, ens hi faran unes aules, i dus, osti, ara on ens col·loquem? I si et queixes i et sap greu que per nosaltres és molt important, però és això, el centre necessita aules! Doncs per tant...
	64. No fer passar per davant el seu benestar, o que aquest condicione les decisions consensuades		després amb el temps es va millorant, però que hi ha gent que no fa tants anys, continua sent molt antic, o com tu deies, no ha avançat i és molt mirar per ell, el seu benestar i ja està.
	67. Que faci la feina que li correspon i no la hi facin fer a altres companys per després beneficiar-se		com les programacions, que no tinguin cara i la facin fer a l'interí o el que ve l'últim.
SEP11. Vesteixi de manera adequada a les circumstàncies (74, 75)	74. Porti roba adequada, no de carrer, amb xandall		que vingui amb la roba adequada
	75. Portar roba còmoda, neta i sense ensenyar res; correcte, adequat		el meu tipus d'alumnat segur que li dóna importància. Jo vaig còmoda, i mentre vagi neta i vagi..., no se, sense ensenyar res...
Competència Personal SABER SER	SSP1. Sigui ordenat (10)	10. Ser ordenat	són molt ordenats amb el material
	SSP2. Coneixi el paper que ha fer, sense alterar-se ni generant problemes (41, 46)	41. No generar problemàtiques que rebotin amb els companys	això també et crea, bueno, enemistats que te les pots estalviar (!: i problemes teus) i de rebot problemes que t'arriben a tu
		46. Sigui respectuós, amb els alumnes, companys, decisions...	es que una bona relació es basa també en el respecte

SSP3. Sigui innovador i obert a les novetats (30)	30. Ser innovador i aplicar les noves tecnologies als nostres continguts	a mi si que m'agrada la innovació, que m'aportin coses noves. He après molt de l'alumnat en pràctiques
SSP4. Ser proper, amb límits, normes i rigorós (37, 38)	37. Ha de ser proper als alumnes però amb unes normes fixades pel propi professor	Jo crec que ha de ser proper però posant un límit en un punt determinat
	38. Ser proper, amb límits, normes i rigorós	has de ser proper i posar, normes, i ser rigorós, rigorós ... Els nanos el que agraeixen també és que hi hagin uns límits
SSP5. Sigui respectuós, amb els alumnes, companys, decisions... (47, 55, 77, 78)	47. No s'alteri, mantingui ell seu paper, no insulti..	Hi ha situacions difícils. A vegades mantenir la compostura
	55. Tenir en compte les opinions dels alumnes, professors, centre.. per millorar	si ha agradat, no ha agradat, i també es tenia en compte aquesta opinió de l'alumnat per canviar les coses, per millorar-ho, per treure-ho.
	77. No deixar en evidència a un company davant dels alumnes	competitiu en han de ser els millors, i si tu ho fas pitjor, i ho puc demostrar davant dels alumnes..
	78. Que no vagi de crac i després no faci el que li toca	ojalà no em toqui un company com aquest, aquell que ho sap tot però després a la classe no ho reflexa gens, totalment al contra d'aquella persona que va a congressos, que va i fa articles, que nosequè... que esposa medalles a tot arreu, i després, impuntual, no porta xandall, deixa els alumnes a cada classe tirats
SSP6. Tingui il·lusió per la feina (60)	60. Tenir il·lusió per la seva feina i oferir el màxim rendiment en ella malgrat altres circumstàncies (altres feines, problemes amb personal del centre...)	el profe ha de tenir il·lusió, que moltes vegades es perd, i la perd per que treballa en altres feines fora que els hi dona molta més importància, i aleshores venen a la feina a fer la feina just i a lo millor són professors excel·lents que com van a meitat dels seu rendiment
SSP7. Fer per sentir-se i fer sentir-se a gust a l'institut (62, 61, 87)	61. Portar-se bé amb els companys del Departament i anar de la mà en les decisions conjuntes	portar-me be amb els meus companys, especialment els d'EF, que anem tots de la mà
	62. Fer per sentir-se i fer sentir-se a gust a l'institut	portar-me be amb els meus companys, especialment els d'EF, que anem tots de la mà i que hi ha bon rotllo, i amb la resta, i sentir-me a gust a l'institut és importantíssim
	87. Ser capaç de crear i compartir un ambient de treball agradable	poder treballar en un ambient agradable i que acabar sent amics i fent una activitat conjunta... anar a sopar... això també s'agraeix.
SSP8. Accepti i apliqui les normes de funcionament (68, 61, 72, 73)	61. Portar-se bé amb els companys del Departament i anar de la mà en les decisions conjuntes	que hi ha bon rotllo, i amb la resta, i sentir-me a gust a l'institut és importantíssim.
	68. Ser puntual.	A mi el tema de la puntualitat és sagrat
	72. no fumi	A mi per exemple no m'agrada que el professor d'EF fumi,
	73. no mengi xiclet	O mengi xiclet
SSP9. Tingui una imatge adequada al que representa (71, 72, 73)	71. Tingui una imatge d'acord amb els hàbits que predica i demana als seus alumnes	La imatge penso que també és bàsica, i sobretot els hàbits
	72. no fumi	A mi per exemple no m'agrada que el professor d'EF fumi,
	73. no mengi xiclet	O mengi xiclet
SSP10. Respectar els companys, no competint-hi i defensar-los (76, 77, 78)	76. No ser competitiu entre els companys	que moltes vegades són molt competitiu entre ells, entre companys
	77. No deixar en evidència a un company davant dels alumnes	competitiu en han de ser els millors, i si tu ho fas pitjor, i ho puc demostrar davant dels alumnes..
	78. Que no vagi de crac i després no faci el que li toca	ojalà no em toqui un company com aquest, aquell que ho sap tot però després a la classe no ho reflexa gens, totalment al contra d'aquella persona que va a congressos, que va i fa articles, que nosequè... que esposa medalles a tot arreu, i després, impuntual, no porta xandall, deixa els alumnes a cada classe tirats
SSP11. Sigui generós, comparteixi i es comprometi (79, 80, 81, 82)	79. Que no vagi posant-se medalles	Medallistes, medallistes, medallista
	80. Que comparteixi els materials de treball	Materials, el material de treball . Ti: El material, l'elaboració del material del dia a dia, que el puguis compartir N: Això m'agradaria molt.
	81. Que sigui generós	Generós, no ? Generós és la paraula, no?
SSP12. Sigui persona i es pugui comptar amb ell des del punt de vista personal (84, 85, 86)	82. Es comprometi, sigui generós, no competeixi amb els companys i no es posi medalles	l'experiència que ella diu de compartir i treballar en grup, tornar-te egoista i no comprometre't res, per que els propis companys es posen ells la medalla d'una cosa que tu has fet amb ells
	84. Puguis acabar compartint coses més personals i no només aspectes relacionats amb la feina	companys que comparteixes, acabes compartint coses de l'EF i acabes compartint altres coses (N: experiències personals) compartint experiències i moments de riure, i moments...
	85. Ser capaç de donar un cop de mà, ser persona.	he tingut companys excepcionals en aquest aspecte, no? Com a professionals però també com a persones, no ? D'anar una i dir (T: arribar a ser amics)
	86. Estar atent a les necessitats del company i estar disposat a ajudar	què et passa? Què no et passa? Fas mala cara, et donc un cop de mà..

Document 8. Qualitats dels professors segons els experts, comentaris de la transcripció i text del grup de discussió.

	QUALITAT	COMENTARI	TRANSCRIPCIÓ
Competència tècnica SABER	SE1. Tingui bons coneixements teòrics i aplicats, tant de la seva especialitat com psicopedagògics, d'actituds i de valors (3, 4, 5, 10, 12, 26, 28, 33)	3.Tenir un bon bagatge de coneixements 4.Tenir un bon bagatge de coneixements teòrics 5.Tenir un bon bagatge de coneixements aplicats 10.Siguin més importants els coneixements psicopedagògics que els propis de l'àrea 12.Tingui formació actitudinal i de valors 26.Tingui coneixements i actituds docents 28.Tenir coneixements més profunds de la seva especialitat docent 33.Cal tenir una bona base teòrica per prendre decisions adequades	.. Clar, de coneixements ha de tenir un bon bagatge , un bon back ground, maco, voluminós. .. la motxilla gran de... de moltes coses, de coneixements teòrics, de.... .. quan parlem del nostre àmbit de coneixements són molt aplicats ..aquesta motxilla que dius, coneixement psicopedagògic, mes més específiques de l'àrea d'EF .. Amb el sentit de formació actitudinal , comunicació de treball, més de valors i tot això .. quin tipus de coneixement i d'actitud. Doncs propi de l'àrea, propi de l'acció docent , què vol dir fer de profes .. ens ajudaria a aprofundir-hi molt més, dins d'una especialització , una especialització més al final .. ho hagi de justificar i per fer això necessites uns certa solidesa teòrica, has de tenir una certa formació per que les coses no són a l'atzar
	SE2. Tingui formació i experiències docents amb joves (6, 7, 13, 17)	6.Tingui experiència com a docent 7.Hagi estat en contacte amb els joves amb experiències docents prèvies 13.Tingui un bon pràcticum, amb experiències	.. i havent estat en contacte crec que és bàsica, eh!... l'experiència.... .. el fet d'estar en contacte des de joves, com a monitor, crec que és un bon inici per després formar-se i després agafar-li el plaer per ensenyar EF .. i després també, molt també, una part molt important i potent de pràcticum
	SE3. Aprofiti la formació per aprendre a prendre bones decisions i aconseguir aprenentatges (33, 34, 85)	33.Cal tenir una bona base teòrica per prendre decisions adequades 34.Els coneixements i la formació és la base per poder aconseguir aprenentatges 85.Aprofitin la formació per aprendre i no se la prenguin com un requisit per poder fer	.. ho hagi de justificar i per fer això necessites uns certa solidesa teòrica, has de tenir una certa formació per que les coses no són a l'atzar .. hi ha quelcom que t'aguanta, per justificar allò i generar uns aprenentatges concrets que a més em sembla que la formació ...això és important .. Però potser amb un cinc ja en tenen prou . J: Ja, ja, ja... però és trist e... acabar un màster d'educació amb un cinc, ja veus que allò no..., però un deu.
Competència Metodològica SABER FER	SFE1. Actuar de manera resolutiva, pràctica, i justificada a partir dels seus coneixements i amb valors (15, 16, 19, 34, 66)	15.Haurien de ser resolutius i pràctics 16.Siguin resolutius i pràctics 19.Tenir un bon equilibri entre fer moure als alumnes i actuar amb valors 34.Els coneixements i la formació és la base per poder aconseguir aprenentatges 66.Prendre decisions didàctiques de manera justificada	.. així, analitzant, penso que podé són molt més pràctics .. els hi donen tantes voltes a les coses que, no se, .. aquest seria l'equilibri perfecte per mi, però sobretot que siguin molt dinàmics i que asseguressin aquest aspecte .. hi ha quelcom que t'aguanta, per justificar allò i generar uns aprenentatges concrets que a més em sembla que la formació ...això és important .. Ho decideixes tu, i ben justificat, i per què allò i dintre allò, la metodologia de treball
	SFE2. Acompanyi als alumnes en els aprenentatges, treballant amb intencionalitat, justificadament i amb valors(19, 27, 36, 37, 66)	19.Tenir un bon equilibri entre fer moure als alumnes i actuar amb valors 27.Acompanyi als alumnes en els aprenentatges 36.Ha de treballar amb intencionalitat 37.Cal que treballi amb intencionalitat 66.Prendre decisions didàctiques de manera justificada	.. aquest seria l'equilibri perfecte per mi, però sobretot que siguin molt dinàmics i que asseguressin aquest aspecte .. què vol dir fer de profes, què vol dir acompanyar en l'aprenentatge .. un profe del segle vit-i-u o del vint-i-dos ja, ha de treballar amb intencionalitat .. totalment d'acord, potser la paraula és treballar amb intencionalitat .. Ho decideixes tu, i ben justificat, i per què allò i dintre allò, la metodologia de treball
	SFE3. Triï el currículum i activitats segons els interessos generals, reflexions i garanties, i de manera raonada, argumentada i rigorosa (9, 29, 32, 35, 38)	9.Ser capaç de fer moltes coses amb unes garanties mínimes 29.Cadascú pot triar el currículum segons els seus interessos 32.Les seves accions han de ser conseqüència de reflexions 35.Cal que el profe ensenyi el que convé, no el que domina 38.Les decisions que prengui han de ser raonades, argumentades i rigoroses	.. tothom pot fer de tot, però fer-ho amb garanties .. per que cadascú és lliure de triar i de tancar el currículum com ell vulgui .. les coses no es fan a l'atzar, les coses es fan per alguna justificació, per que fas una tria .. Aquesta és la facilitat. Caure en la facilitat és això, caure en aquell àmbit de l'EF que tu domines, que... .. que prengui la decisió que prengui, en funció del context i del tipus d'alumnat que tingui, sigui de forma raonada, argumentada i amb rigurositat

	<p>SFE4. Utilitzi l'EF com a mitjà educatiu i de formació intel·lectual, buscant l'equilibri entre motricitat i reflexió, i atengui la seva funció sense voler-la intel·lectualitzar (39, 40, 60, 61, 62)</p>	<p>39. Cal que atengui també la funció de la matèria</p> <p>40. Cal que utilitzi l'EF com a mitjà per educar les persones</p> <p>60. Buscar l'equilibri entre l'activitat i la reflexió</p> <p>61. No cal intel·lectualitzar l'activitat motora per assemblar-se a altres matèries</p> <p>62. Treballar la motricitat com a mitjà educatiu i de formació intel·lectual.</p>	<p>.. quina és la funció de l'EF a l'escola. Potser això ens ajudaria molt a determinar i tenir criteris i definir quin tipus d'EF donem</p> <p>.. l'EF és un mitjà... al servei de l'educació de la persona</p> <p>.. vale, pués llavors és que l'equilibri aquest és l'ideal</p> <p>.. clau i la importància és el comportament motor i això ja és intel·ligència. (... No cal aquesta mega intel·lectualització i assemblar-nos en els altres</p> <p>.. el que ens distingeix és la motricitat, i això no hi ha una intel·ligència paral·lela a la motricitat</p>
	<p>SFE5. Ser novedós en la metodologia de treball, no perpetuar models viscuts i incorporar nous continguts, més actuals i novedosos, allunyant-se dels dominants i dels models esportius minoritaris (44, 46, 47, 50, 51, 53, 54, 57, 59)</p>	<p>44. Cal que siguem novedosos en el com ensenyem</p> <p>46. Deixar de reproduir models que han viscut</p> <p>47. Cal aplicar els coneixements teòrics per ser novedós</p> <p>50. Caldria incorporar continguts més diversos</p> <p>51. Deixar de reproduir el currículum i continguts dominants</p> <p>53. Que tingui capacitat i actitud d'innovar, estar al dia, atengui les tendències actuals</p> <p>54. Tingui una actitud predisposada al canvi i a les novetats</p> <p>57. Adaptar les activitats a la realitat de la majoria no a l'esport d'uns quants</p> <p>59. Les novetats han d'estar en el com, no tant en el què</p>	<p>.. però el que podem diferenciar-nos és de quina manera ho ensenyem</p> <p>.. , i reproduïen aquell exercici o aquella activitat que haguessin fet abans de fer l'assignatura</p> <p>.. I l'intentes modificar, metodologies, projectes, fer-les entrar per...</p> <p>.. De més diversitat, coses d'expressió corporal, de teatre,... que treballessin el cos</p> <p>.. Diversitat de continguts! Per què? Per que mantenint aquesta proporció d'esports col·lectius estem reproduint el currículum dominant</p> <p>.. aquesta capacitat d'innovació, d'estar al dia. De tenir clares les noves tendències del món de l'activitat física i l'esport</p> <p>.. ... de voler integrar tot això i de voler-se formar, per que està clar, és lo més difícil, canviar patrons, que no pas reproduir-los</p> <p>.. , la seva realitat no és aquesta, jugar a futbol, o a bàsquet, o a hoquei, aquesta és la realitat d'uns quants</p> <p>.. que la clau està més en el com que no pas en el què. I amb les metodologies</p>
	<p>SFE6. Busqui eines per afrontar nous continguts procurant treballar interdisciplinàriament (44, 52, 72)</p>	<p>44. Cal que siguem novedosos en el com ensenyem</p> <p>52. Tenir eines per afrontar continguts més diversos</p> <p>72. Treballar interdisciplinàriament amb altres matèries</p>	<p>.. però el que podem diferenciar-nos és de quina manera ho ensenyem</p> <p>.. I aleshores els nostres acaben fent dansa també per que tenien eines</p> <p>.. d'interdisciplinarietat, i que, llavors, ataca l'EF de tu a tu a mb les altres assignatures, i barrejat sembla una cosa molt ferma</p>
	<p>SFE7. Doni eines per ser autosuficient en el camp de l'activitat física i generi continuïtat posterior fora del centre per aconseguir i liderar estils de vida més actius i saludables (55, 56, 58, 67, 68, 69)</p>	<p>55. Ha de donar eines a l'alumnat per ser autosuficient en el camp de l'activitat física</p> <p>56. Fer que continuïn fen activitat física després de l'etapa escolar</p> <p>58. Preparar a l'alumnat per que pugui fer activitat física després de sortir del centre</p> <p>67. Fer veure i viure l'activitat física fora de les aules</p> <p>68. Cal intentar canviar els estils de vida cap a més actius i saludables</p> <p>69. Liderar un projecte de salut a l'escola</p>	<p>.. l'EF a nivell obligatori és donar-li a l'alumnat les eines per ser autònomament autosuficient des del punt de vista de l'activitat física</p> <p>.. ser autònomament autosuficient des del punt de vista de l'activitat física i per que continuïn lligats a l'activitat física i esportiva</p> <p>.. preparar l'alumne per que pugui anar a un centre de fitnes i saber què pot fer i es trobarà</p> <p>.. Fer-los-hi veure que fora de classe també hi ha molts espais per moure'ns</p> <p>.. en canvi cal canviar l'estil de vida</p> <p>.. profe d'EF és el que liderés això, el projecte de salut a l'escola</p>
	<p>SFE8. Aprofitar i crear moments o situacions, el més motrius possibles, per centrar-se en els aprenentatges i esdevenir situacions educatives (17, 18, 21, 24, 63, 64, 65)</p>	<p>17. Que facin moure als nanos tan com sigui possible</p> <p>18. Fes moure el màxim temps possible als alumnes</p> <p>21. Sigui capaç de generar aprenentatges</p> <p>24. Realitzin activitats motrius que generin aprenentatges</p> <p>63. Aprofitar tots els moments i situacions que apareixen a la sessió per educar</p> <p>64. Aprofitar o provocar moments per que siguin situacions educatives</p> <p>65. Centrar-se en l'aprenentatge i les estratègies d'aprenentatge i no tant en l'ensenyament</p>	<p>.. es posen tan poc en marxa els nanos, que e que estan movent-se és tan poc que.. i es perd una mica l'essència de l'EF</p> <p>.. que assegurés un temps de compromís motor molt gran , el màxim possible</p> <p>.. responsabilitat i compromís cap a l'aprenentatge , cap a generar aprenentatge</p> <p>.. Es mouen? Si, però genera aprenentatge aquest moviment?</p> <p>.. aprofitar, clar que tampoc pots esperar a que les coses surtin, hi ha moltes coses que poden sortir</p> <p>.. hi ha moltes coses que poden sortir sempre i quan les provoquis , per això parlava abans d'intencionalitat</p> <p>.. centrar-se més en l'aprenentatge i no tan en l'ensenyament, així de clar. És... centrar-se en estratègies</p>
	<p>SFE9. Avaluat argumentadament, de manera justa i integradora, mirant l'estat actual i el procés de cada alumne i atenent les seves característiques i els diferents àmbits, valors i rutines (87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94)</p>	<p>87. Cal avaluar els processos</p> <p>88. Utilitzar l'avaluació com a font d'informació de l'estat actual</p> <p>89. Utilitza l'avaluació de manera justa i integradora, no per fer fora els menys capaços sinó per integrar-los cap a l'activitat física</p> <p>90. Fer una avaluació integradora</p>	<p>.. s'ha d'avaluar, jo pensa també, la part procedimental</p> <p>.. per donar-te la informació de en quin nivell de forma física estàs</p> <p>.. Ens veiem al setembre, no se... aquest és el fracàs absolut per que el que jo vull és que el que salta u vuitanta, quan plegui amb disset anys vull que estigui enamorat de l'activitat física i l'estic fotent fora, me l'estic traient se sobre</p>

		<p>91. Avaluar les rutines i valors</p> <p>92. Aplicar els testos i l'avaluació de manera justa, atenent les característiques dels alumnes, i argumentada</p> <p>93. L'avaluació ha de ser adaptada a les característiques de cada persona i atendre-la des dels diferents àmbits</p> <p>94. Valorar el procés d'aprenentatge individualment de cada alumne</p>	<p>.. s'ha de fer una avaluació que integri moltíssimes coses</p> <p>.. per exemple, de rutines... s'ha canviat la samarreta, d'hàbits higiènics, de puntualitat (J: si no porta..., ho fa...) de que col·labora</p> <p>.. Lo que està clar és que aquest nen que tu dius, que té les cames curtes, que és obès, i així, ha de tenir els mateixos drets de treure un excel·lent que el que és un súper-esportista que és àgil</p> <p>.. lo millor ha estat treballant al cent per cent de les seves possibilitats, ho està donant tot i té una actitud correctíssima, què més vols d'aquella persona?</p> <p>.. Si realment valorem l'aprenentatge, on ha començat i on ha acabat</p>
	SFE10. Valorar i respectar cada alumne, el seu procés i aprenentatges, atenent les característiques, sentiments i necessitats propis, i generant un clima de respecte cap als errors com a possibilitat de millora (94, 95, 96, 97)	<p>94. Valorar el procés d'aprenentatge individualment de cada alumne</p> <p>95. Cal tenir molt de respecte cap a l'alumne i els seus aprenentatges</p> <p>96. Atendre els sentiments dels alumnes propis de l'edat i les seves característiques</p> <p>97. Generar un clima de respecte on l'error sigui acceptat i sigui una oportunitat per aprendre</p>	<p>.. Si realment valorem l'aprenentatge, on ha començat i on ha acabat</p> <p>.. és molt de respecte, altra vegada, amb l'aprenentatge</p> <p>.. penso que és vital, com a docent, entendre que serà així i el que representa pel nano a l'adolescència</p> <p>.. o generem un clima de respecte a on l'error sigui acceptat i sigui una oportunitat per aprendre i nosaltres ho entenem així</p>
	SFE11. Guanyar-se la credibilitat del centre a partir del treball interrelacionat amb altres matèries, dels coneixements interdisciplinaris, la feina feta i el tracte i resultats amb els alumnes (108, 125, 126)	<p>86. Cal que es plantegi què avalua i què ha d'avaluar.</p> <p>108. Guanyar-se la credibilitat del centre a partir d'aportar. Després d'aportar, demanar</p> <p>125. Tingui una perspectiva holística de l'individu</p> <p>126. Aprofitar tots els coneixements de les diverses matèries i àmbits per al bé la professió</p>	<p>.. ens barallem en què avaluem i després, eh, el com, per que si el principal problema ja el tenim en el què...</p> <p>.. Tampoc pot ser a canvi de res; ha de ser canvi per canvi, i això també ens ho hem de guanyar, aquesta credibilitat ens la hem de guanyar</p> <p>.. professor de secundària d'EF, per que li dona una perspectiva molt holística de l'individu</p> <p>.. la part de gestió que fem, al final, gestionar un projecte que... empresarial, un projecte dins de l'escola... amb unes funcionalitats diferents i amb unes consignes diferents i un context diferent</p>
	SFE12. Educar en criteris de consum responsable i de les necessitats i característiques de les activitats tot sent un exemple (131, 132, 133, 134, 135)	<p>131. Cal educar en criteris respecte a les marques i roba esportiva</p> <p>132. Cal ensenyar i donar criteris de consum en funció de les necessitats i ser-ne exemple</p> <p>133. Educar en amb el consum</p> <p>134. Educar en el consum criteris en funció de les necessitats</p> <p>135. Educar en el vestir en funció de les necessitats i característiques de les activitats</p>	<p>.. al final tot és el mateix, educar amb criteris (M: Exacte!). Jo no he de portar unes sabatilles qualsevol, no m'hi val</p> <p>.. Donem el criteri, no donem la marca, i això si que està clar, i està clar en tot. No donar més coses. Així nosaltres, per exemple, així com donem exemple</p> <p>.. tu pots educar en el consum, pots donar un exemple...</p> <p>.. per anar a córrer és indispensable que siguin unes sabatilles d'aquestes característiques i no ca que siguin Nike o tal</p> <p>.. venen a classe amb malles híper-estretes, amb camisetes híper-escotades i a córrer, amb hormones allà disparades a saco, també podem anar dient criteris d'aquest tipus. És un tipus de roba que et serveix per fer aquestes activitats</p>
Competència Participativa SABER ESTAR	SEE1. Tingui consciència de la responsabilitat de la seva tasca amb els alumnes i els aprenentatges, i s'hi comprometi (20, 22, 25)	<p>20. Tinguis responsabilitat i compromís cap a l'aprenentatge</p> <p>22. Siguin conscients de la responsabilitat que tenen envers els nanos</p> <p>25. Tinguin compromís i responsabilitat cap als aprenentatges</p>	<p>.. hi hagués més, responsabilitat i compromís cap a l'aprenentatge</p> <p>.. , conscients de la gran responsabilitat que tenen</p> <p>.. , falta compromís i responsabilitat per generar aprenentatge</p>
	SEE2. Tingui capacitat per fer una EF adaptada a les alumnes, al context i a les necessitats de la pròpia matèria (2, 8, 23, 30, 39)	<p>2. S'adapti</p> <p>8. Tingui capacitat d'adaptar-se</p> <p>23. Sàpiguen quins aprenentatges han de generar des de l'àrea d'EF</p> <p>30. Ha d'estar molt preparat per crear i aplicar un currículum que atengui les necessitats dels alumnes i del context on s'estigui</p> <p>39. Cal que atengui també la funció de la matèria</p>	<p>.. Que s'adapti, que s'adapti...</p> <p>.. que tingui una capacitat d'adaptar-se. Fer de tot...</p> <p>.. per que no saben, o tenen feina a fer al respecte, de quins aprenentatges generen des de l'àrea d'EF</p> <p>.. molt preparat, per que quan ataquis el currículum, com tu vulguis, i d'acord a les necessitats dels teus alumnes i del context on estiguis</p> <p>.. si que tenim clara però no tenim consens, que és e... quina és la funció de l'EF a l'escola</p>
	SEE3. Estigui compromès i amb l'EF com a mitjà per educar les persones a partir d'accions reflexives i dels moments i situacions docents produïdes i aportant els propis criteris i personalitat (32, 40, 41, 63, 64, 122)	<p>32. Les seves accions han de ser conseqüència de reflexions prèvies</p> <p>40. Cal que utilitzi l'EF com a mitjà per educar les persones</p> <p>41. Ha de ser una persona compromesa amb l'educació i amb la societat</p> <p>63. Aprofitar tots els moments i situacions que apareixen a la sessió per educar</p> <p>64. Aprofitar o provocar moments per que siguin situacions educatives</p> <p>122. Aportar els teus criteris i personalitat a la matèria</p>	<p>.. , les coses no es fan a l'atzar, les coses es fan per alguna justificació, per que fas una tria</p> <p>.. l'EF és un mitjà... al servei de l'educació de la persona</p> <p>.. una persona compromesa amb la societat i amb l'educació per davant de tot</p> <p>.. de que utilitzessin aquell moment, en la interacció motora, la interacció social, per treure'n...</p> <p>.. aprofitar, clar que tampoc pots esperar a que les coses surtin, hi ha moltes coses que poden sortir sempre i quan les provoquis</p> <p>.. que la programació et reflecteix a tu</p>

<p>SEE4. Entengui la funció social de la seva professió i s'hi comprometi, tot atenent les tendències actuals i les novetats (41, 43, 53, 54)</p>	<p>41. Ha de ser una persona compromesa amb l'educació i amb la societat 43. Cal que entengui quina és la funció social que li pertoca per la professió d'educador que ha escollit</p> <p>53. Que tingui capacitat i actitud d'innovar, estar al dia, atengui les tendències actuals</p> <p>54. Tingui una actitud predisposada al canvi i a les novetats</p>	<p>.. una persona compromesa amb la societat i amb l'educació per davant de tot .. d'entendre quina és la funció... a... al món educatiu i de tenir responsabilitat en funció del que socialment et pertoca, i es que a més a més, és la funció que et pertoca per la professió que socialment hem depositat en tu .. aquesta capacitat d'innovació, d'estar al dia. De tenir clares les noves tendències del món de l'activitat física i l'esport .. plantejant, si l'alumne no té, si no canvia d'actitud, d'això... de voler integrar tot això i de voler-se formar, per que està clar, és lo més difícil, canviar patrons</p>
<p>SEE5. Prepari a l'alumne per fer activitat física fora del centre donant-li eines vàlides per a tothom i sent autònom (55, 56, 57, 58, 67)</p>	<p>55. Ha de donar eines a l'alumnat per ser autosuficient en el camp de l'activitat física</p> <p>56. Fer que continuïn fent activitat física després de l'etapa escolar</p> <p>57. Adaptar les activitats a la realitat de la majoria no a l'esport d'uns quants</p> <p>58. Preparar a l'alumnat per que pugui fer activitat física després de sortir del centre</p> <p>67. Fer veure i viure l'activitat física fora de les aules</p>	<p>.. l'EF a nivell obligatori és donar-li a l'alumnat les eines per ser autònomament autosuficient des del punt de vista de l'activitat física .. i per que continuïn lligats a l'activitat física esportiva (O: quan acabin) quan acabin .. la seva realitat no és aquesta, jugar a futbol, o a bàsquet, o a hoquei, aquesta és la realitat d'uns quants (M: Estem d'acord) que fan esport federat .. preparar l'alumne per que pugui anar a un centre de fitnes i saber què pot fer i es trobarà .. Fer-los-hi veure que fora de classe també hi ha molts espais per moure'ns</p>
<p>SEE6. Col·laborar i participar amb les altres disciplines i companys del centre i en equips de treball fent-los saber el que fas (71, 73, 79, 113, 116)</p>	<p>71. Connectar l'EF amb les altres matèries</p> <p>73. Ha de ser un més i col·laborar amb les altres disciplines</p> <p>79. Fer saber als companys el que fas</p> <p>113. Col·laborar amb els companys</p> <p>116. Formar equip i anar a la una</p>	<p>.. hi havia allò de la connexió de l'EF amb les altres matèries i això era, era molt xulo .. i ha de ser conscient de que ha de ser un més i col·labora i interaccionar amb les altres disciplines .. és una cosa que ni els companys del teu claustre es pensen que fas un munt de coses més que van més enllà de la paraula física .. ens toca als dos a la pista, què fem, va, ho arreglem ràpid .. Exacte, que van a la una</p>
<p>SEE7. Tenir una actitud positiva i compromesa cap a la professió, valorar-la i prendre-se-la seriosament i actuant amb professionalitat (80, 81, 82, 83, 117, 123)</p>	<p>80. Prendre's la feina de professor molt més seriosament</p> <p>81. Posar passió a la feina de professor, i no tant en el que et ve de gust.</p> <p>82. Canviar l'actitud envers la professió per donar-li més importància</p> <p>83. Canviar l'actitud envers la professió i no veure-la com una sortida secundària alternativa sinó com un objectiu per ella mateixa</p> <p>117. Actuar amb professionalitat</p> <p>123. Compromès amb la institució i amb la feina</p>	<p>.. la gent s'ha pres la feina de profe d'EF, des de fa molts anys, des de que, que va començar la llicenciatura aquí, com la e... e... la segona feina però el primer sou .. la passió la poso a l'entrenament, en la preparació física... d'aquell esport minoritari que no hi ha diners, i per lo tant, deixo la meva... .. canviar aquesta actitud, canviar aquest simple fet, realment és la professió .. Quants creieu que no voleu ser profes d'EF però acabareu sent profes d'EF? Tots. Tots amb la ma enlaire. Això no pot passar .. Professional .. Compromís amb la institució, amb el nens</p>
<p>SEE8. Respectar als alumnes, els seus sentiments, característiques i aprenentatges creant un bon clima per aprendre (95, 96, 97)</p>	<p>95. Cal tenir molt de respecte cap a l'alumne i els seus aprenentatges</p> <p>96. Atendre els sentiments dels alumnes propis de l'edat i les seves característiques</p> <p>97. Generar un clima de respecte on l'error sigui acceptat i sigui una oportunitat per aprendre</p>	<p>.. molt de respecte, altra vegada, amb l'aprenentatge</p> <p>.. penso que és vital, com a docent, entendre que serà així i el que representa pel nano a l'adolescència .. generem un clima de respecte a on l'error sigui acceptat i sigui una oportunitat per aprendre</p>
<p>SEE9. Participar i comprometre's en la dinàmica del centre, no aïllant-se, compartint, col·laborant i complementant-se amb tots els companys, sent un més, construint projectes comuns formant equip i amb bona actitud i participant, si cal, de tasques directives (69, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 123)</p>	<p>69. Lideri un projecte de salut a l'escola</p> <p>99. Ser com qualsevol altre profe</p> <p>101. Ha de ser un professor més del centre</p> <p>102. No ha de quedar-se aïllat</p> <p>103. Ha de compartir amb els companys igual que tots (sala de profes, ordinadors...)</p> <p>104. Participar de tot</p> <p>105. Participar dels càrrecs del centre</p> <p>106. Integrar-se a la dinàmica del centre</p> <p>109. Estar disposta a passar per tots els càrrecs i funcions del centre</p> <p>110. Adaptar-se amb els companys</p> <p>112. Construir projectes comuns</p> <p>113. Col·laborar amb els companys</p> <p>114. Entusiasta amb els projectes comuns</p> <p>115. Complementar-se amb el company</p> <p>116. Formar equip i anar a la una</p> <p>123. Compromès amb la institució i amb la feina</p>	<p>.. profe d'EF és el que liderés això, el projecte de salut a l'escola .. hem de ser com qualsevol altre profe .. com un professor més .. pot ser que tu estiguis aïllat, i que no vagis mai a la sala de professors .. tu has de conviure a la sala de professors, i teclejar l'ordinador amb els teus companys .. I està absolutament... i participes de tot .. no rebutjar-ho, els càrrecs acadèmics, i si pot ser coordinador d'un cicle de la ESO, ser-ho, i.. .. i... Una persona més integrada .. No pensen que poden acabar sent tutors, o directors d'institut .. i adaptar-te. Ell també s'adapta a tu, lo mateix .. I construir un projecte comú .. Escolta, que ens toca als dos a la pista, què fem, va, ho arreglem ràpid .. Entusiasmar-se per fer coses junts .. Complementar-se Que hi ha un equip.... que hi ha un projecte. J. Exacte, que van a la una .. Compromís amb la institució, amb el nens</p>

	SEE10. Actuar d'acord amb els valors que vol transmetre esdevenint un exemple pels alumnes en quan a la imatge i estil de vida i actuació (118, 127, 128, 129)	118.Ha des ser un exemple per als alumnes, especialment pels valors 127.Hauria de tenir una imatge d'acord als valors que vol transmetre (salut, estil de vida actiu...) 128.Tenir la imatge adequada no només avant dels alumnes sinó més enllà 129.Actuar d'acord als valors que vol transmetre	.. Els valors es transmeten en els alumnes per dos motius , per exemple, l'intern i la continuïtat .. però la imatge que dones potser va en contra d'allò que nosaltres volem explicar. Potser allò si que s'hauria de cuidar .. I més enllà, davant dels alumnes .. tant surto de l'institut i em fumo un cigarro allà, quan els nanos estan allà. (J: no) perdona, però jo crec que no ha de fer
Competència Personal SABER SER	SSE1. Tingui un perfil, competències i actitud d'educador per sobre de l'especificitat tècnica (11, 14, 26, 42,77)	11.Tingui competències i actitud 14.Tingui un perfil més educatiu no tan tècnic 26.Tingui coneixements i actituds docents 42.Tingui un perfil molt d'educador 77.Tenir passió per l'educació i no tanta per la disciplina	.. de caràcter més transversal, i competències, actituds .. formació més d'educadors, que els d'INEF tenen un perfil podé, una motxilla més plena de coneixements tècnics .. Doncs propi de l'àrea, propi de l'acció docent , què vol dir fer de profes .. perfil està més ben pensat de mestre educador .. queda molta passió per la física i molt poca per l'educació
	SSE2. Sigui receptiu a les novetats, tendències i als canvis, amb capacitat d'innovació, sense por als nous continguts i maneres de fer, amb una actitud oberta (1, 44, 45, 46, 48, 49, 53, 54)	1.El professor ha de ser versàtil 44.Cal que siguem novedosos en el com ensenyem 45.Cal ser més receptiu a les novetat i canvis 46.Deixar de reproduir models que han viscut 48.Cal tenir una actitud més oberta 49.Tenir més capacitat d'innovació sense por d'equivocar-se 53.Que tingui capacitat i actitud d'innovar, estar al dia, atengui les tendències actuals 54.Tingui una actitud predisposada al canvi i a les novetats 69.Lideri un projecte de salut a l'escola	.. una paraula que és versàtil .. el que podem diferenciar-nos és de quina manera ho ensenyem .. els hi generes possibilitats de canvi, s'hi resisteixen .. Fas una pràctica, fas un treball, i reproduïxen aquell exercici o aquella activitat que haguessin fet abans .. un canvi d'actitud dels alumnes, una obertura de ment .. una capacitat d'equivocar-se per que innoven .. aquesta capacitat d'innovació, d'estar al dia. De tenir clares les noves tendències del món de l'activitat física i l'esport .. voler integrar tot això i de voler-se formar, per que està clar, és lo més difícil, canviar patrons .. profe d'EF és el que liderés això, el projecte de salut a l'escola
	SSE3. Ha de tenir passió i vocació per l'educació i per educar, i estimi als nens (31,74, 75, 76, 77, 78, 84, 124)	31.Ha de ser molt compromès 74.Professor ha de ser vocacional 75.Professor ha de tenir passió 76.Tenir passió per l'educació 78.Fer mestres que tinguin més passió per educar 84.Que no facin de professor els que no tenen la vocació ni la passió 124.Comprometre's i estimar als nens	.. el profe ha de ser una persona molt compromesa .. paraula que.. profe és vocació .. Vocació i passió .. Ah!, però és una cosa molt important, per l'educació .. hem de fer mestres que tinguin més passió per educar .. Doncs que no s'hi posin .. Compromís amb la institució , amb el nens, afecte amb els nens, afecte, una persona en relació als nens, tu t'has d'estimar els nens
	SSE4. Ser seriós i respectuós amb la professió, i revaloritzar-la (80, 81, 82, 83, 117)	80.Prendre's la feina de professor molt més seriosament 81.Posar passió a la feina de professor, i no tant en el que et ve de gust. 82.Canviar l'actitud envers la professió per donar-li més importància 83.Canviar l'actitud envers la professió i no veure-la com una sortida secundària alternativa sinó com un objectiu per ella mateixa 117.Actuar amb professionalitat	.. la gent s'ha pres la feina de profe d'EF, des de fa molts anys, des de que, que va començar la llicenciatura aquí , com la e... e... la segona feina però el primer sou .. : Allavors què passa, que la passió la poso a l'entrenament , en la preparació física... d'aquell esport minoritari .. canviar aquesta actitud, canviar aquest simple fet, realment és la professió (J : és la vocació) la vocació .. Quants creieu que no volem ser profes d'EF però acabareu sent profes d'EF? Tots. Tots amb la ma enlaire. Això no pot passar .. Professional
	SSE5. Ser un professor més del centre, adaptable i col·laborador amb els companys, entusiasta amb els projectes comuns (31,99,101, 107,108,110, 113,114)	31.Ha de ser molt compromès 99.Ser com qualsevol altre profe 101.Ha de ser un professor més del centre 107.Mirar de no escaquejar-se 108.Guanyar-se la credibilitat del centre a partir d'aportar. Després d'aportar, demanar 110.Adaptar-se amb els companys 113.Col·laborar amb els companys 114.Entusiasta amb els projectes comuns	.. el profe ha de ser una persona molt compromesa .. hem de ser com qualsevol altre profe .. com un professor més .. si es pot escaquejar d'això s'escaqueja .. Tampoc pot ser a canvi de res; ha de ser canvi per canvi, i això també ens ho hem de guanyar, aquesta credibilitat ens la hem de guanya .. Si, i adaptar-te. Ell també s'adapta a tu .. Escolta, que ens toca als dos a la pista, què fem, va, ho arreglem ràpid .. Entusiasmar-se per fer coses junts
	SSE6. Ser flexible i proper, i un líder i exemple pels alumnes pels valors amb els que actua (70,98, 111, 118,	70.Professor d'EF ha de ser el líder 98.Ser proper 100.Aprofitat l'especificitat de la matèria per ser més proper 111.Ser flexible 118.Ha des ser un exemple per als alumnes, especialment pels valors	.. el mestre d'EF hauria de ser el tutor, el líder .. Som els més propers .. no h ha cadires i és l'espai, el que ens ha emès a una interacció més directa, més de tu a tu, potser, eh?? .. La flexibilitat .. Els valors es transmeten en els alumnes per dos motius , per exemple, l'intern i la continuïtat

	<p>SSE7. Sigui complidor i compromès amb els aspectes formals, no s'escaqueji, i actui d'acord amb els criteris que vol ensenyar i amb la imatge i roba adequada (31,118, 119, 120, 121, 124, 130)</p>	<p>31.Ha de ser molt compromès 118.Ha des ser un exemple per als alumnes, especialment pels valors 119.No tingui una imatge d'informalitat 120.Compromís amb els aspectes formals 121.Ser complidor 130.Cuidar la imatge i vestir d'acord als criteris que vol ensenyar i transmetre</p>	<p>.. el profe ha de ser una persona molt compromesa .. Els valors es transmeten en els alumnes per dos motius , per exemple, l'intern i la continuïtat</p> <p>.. és més de compromís que de puntualitat .. jo crec que som molt més complidors .. Ojo per que si el profe de mates porta un Aninoto és una història, i si porta uns Levi's és una altra i si és d'un mercadillo és una altra</p>
--	--	---	--

Document 9. Característiques i qualitats dels professors segons els Directors, comentaris de la transcripció i text de la transcripció de cada director

	RESUM TOTS Qualitats	Director/a	Comentaris	Transcripció
<p><i>Competències tècniques</i></p> <p>SABER</p>	<p>SD1. Els continguts de l'EF han de ser útils per desenvolupar-se a la vida actual (GA9, GA16, CA15)</p> <p>SD2. Els continguts han de ser l'instrument per treballar hàbits de salut, valors i actituds; una cultura d'activitat física (GA 12, GA15, CA16, CA17)</p> <p>SD3. Cal dominar els paràmetres de l'àrea des d'un punt de vista polivalent (CO1, CO6, CO7, CA16)</p>	GA	<p>GA9. L'EF és una activitat molt important per la persona per desenvolupar-se a la vida</p> <p>GA12. No són tan importants els continguts a treballar per si mateixos sinó com a instruments per adquirir hàbits fonamentals (instrumentals) per l'home actual.</p> <p>GA15. L'EF com a instrument de creació d'hàbits</p> <p>GA16. Els continguts teòrics si no porten a res transcendent per la vida serien prescindibles.</p>	<p>.. que l'EF és, diríem, tan important, és un element tan important a la nostra vida que d'això també en depèn que en altres, diguem, àmbits, ens podem desenvolupar correctament</p> <p>.. Però en canvi si... (O- Valores el hàbits) els hàbits de la salut, els hàbits lligats a la salut, a la bona alimentació.. i per tant potser hauríem de dir que potser l'EF hauria de ser, igual que les matemàtiques, català i castellà, una instrumental (...) per que això l'ajudarà en totes les altres matèries ; doncs l'EF hauria de ser també una matèria important</p> <p>.. no fer esport, fer una vida sedentària, estar tot el dia assegut com un gat... no porta a res, i que els coneixements teòrics, que sovint tenim, estan molt bé, però crec que...</p> <p>.. ha de ser competent dintre de les limitacions, cadascú té les seves, no tothom pot ser un 10, tothom pot córrer ...</p>
		CA	<p>CA15. Els continguts específics de matèria no són importants, són un instrument per ensenyar actituds i valors</p> <p>CA 16. Els continguts han de donar una resposta integral, en quant a actituds, multidisciplinari, a l'alumne.</p> <p>CA 17. Cal crear una cultura d'activitat física lligada amb la salut</p> <p>CA 50. Treballar en contextos diferents facilita el coneixement i comprensió dels alumnes.</p>	<p>.. Els continguts específics (O- o és igual?) són gairebé aleatoris</p> <p>.. podem donar una resposta molt integral a l'esport , per tant s'ha d'aprendre a nedar com a jugar a bàsquet, a futbol o a pitxi, jo què sé...</p> <p>.. i després hi ha un tema de cultura física i que està lligat a allò que et deia abans, al tema de la salut, a l'activitat física</p> <p>.. d'EF encara està molt més integrat, no només... Ara, també la meua percepció és que el professor d'EF és un bon tutor per que té els alumnes en un context diferent</p>
		CO	<p>CO1. Cal que domini tots els paràmetres de la seva matèria</p> <p>CO 6. Dominar els continguts específics de l'àrea</p> <p>CO 7. No sigui especialista en un contingut, sinó que sigui polivalent i domini moltes coses</p>	<p>.. la qual cosa vol dir dominar tots els paràmetres de l'EF</p> <p>.. domini específics de l'àrea , que domini molts esports diferents</p> <p>.. polivalent en els seus coneixements... que no sigui un entrenador de bàsquet exclusivament i que no domini ni el futbol ni les altres disciplines, ni la natació, ni el rugbi, ni jo què sé</p>
<p><i>Competències Metodològiques</i></p> <p>SABER FER</p>	<p>SFD1 Ha de saber educar i transmetre, des d'un punt de vista integral , i no només es limita al que marca la normativa, busca, innova (GA2, GA3, CA2, GA7, GA8, CA26, CA45)</p> <p>SFD2. L'alumne és l'eix central del procés, i cal adaptar-se a les seves característiques i capacitats (GA5, GA17, CA5, CA4, GA19, GA38)</p> <p>SFD3 Cal que treballi interdisciplinàriament i en equip, i des d'una òptica global aportant des de l'EF un punt de vista diferent (CO2, CO3, CA6, CA5, CA20, CO29, CA39, CA45, CA5)</p> <p>SFD4. Ha de crear estima i cultura de l'esport, transmetent passió i buscant l'aplicació a la vida</p>	GA	<p>GA 2. Transmetre alguna cosa com a valor principal del professor</p> <p>GA 3. El que transmet no s'ha de limitar només a allò que diu la normativa</p> <p>GA 5. L'alumne com a eix central del procés</p> <p>GA 7. El professor d'EF no només es limita al currículum sinó que troba i busca maneres diferents de treballar.</p> <p>GA 8. Ha de ser creatiu per trobar solucions metodològiques</p> <p>GA 10. El professor ideal ha de fer enganxar els alumnes a la matèria</p> <p>GA 17. Adaptar les metodologies i activitats a les capacitats de cadascú</p> <p>GA 18. Metodologia participativa i cooperativa</p>	<p>.. és capaç de transmetre alguna cosa que va més enllà diríem de.. d'un currículum</p> <p>.. va més enllà diríem de.. d'un currículum, o que va més enllà de... d'uns manaments que ens venen imposats</p> <p>.. diríem que l'alumne ocupa un lloc central en aquest procés</p> <p>.. no només s'ocupen del currículum i de la pràctica que implica aquest currículum, sinó que hi ha moltes activitats associades</p> <p>.. aquestes activitats, ben sovint també depenen de la seva creativitat , de fer més o fer menys coses</p> <p>.. professor ideal és el que fora capaç de .. de... (O- enganxar) enganxar!</p> <p>.. no tothom pot ser un 10, tothom pot córrer ... tenim nanos obesos també, i per exemple aquests nanos rebufen més quan corren o fan coses</p> <p>.. que la metodologia ha de ser participativa, cooperativa , dual també, o sigui, ha d'haver-hi un espectre més variat</p> <p>.. que l'alumne lluiti contra, o pel repte que es pugui marcar, les coses que pugui aconseguir</p> <p>.. una avaluació competencial, o sigui, cada alumne què és capaç de fer i que és el que cada alumne és capaç i quins són els passos endavant que ha de fer cada alumne en el seu procés</p> <p>.. Però en relació a ell mateix, no en relació amb els altres</p>

<p>tot fent gaudir, engrescant i motivant l'alumne (CA7, CA8, CA9, CA10, CO8, GA10, CO17, CA12, CA30, CA11, CA13, CO21 SFD5. Utilitzi metodologies novedoses, participatives i cooperatives aplicant les noves tecnologies (GA18, CO19, CA26, CO49, CO22, CO21, SFD6. Cal que ajudi l'alumne a construir el seu coneixement (CO48, CO49, CA26, CA29 SFD7 Ha de ser capaç de fer una bona EF tingui els recursos que tingui o buscant alternatives a les necessitats , no quedant-se només al centre (CO14, CO37, CA38, CA39 SFD8. Cal fer una EF viva, en evolució, que s'adapti al temps actual (CO51, CA11. CA13, CO9, CO10, CO20, CO21 SFD9 Cal que sigui capaç de dominar la classe amb els seus diversos aspectes, disciplina, continguts, alumnat.. (CO5, SFD10. Gestioni correctament els recursos que li posa a la seva disposició el centre (CO11, SFD11. Vinculi l'EF a aspectes i valors actuals com la salut (CO18, CA11, CO20 SFD12. Mostri una bona imatge i adequada (GA49, CO41, CO46 SFD12. Avaluar en funció de les característiques capacitats, progrés i possibilitats de cadascú GA20, GA21, GA22, SFD13. LA funció principal és educar als alumnes de manera integral i atenent les seves necessitats (GA38, CA45, CA2</p>		<p>GA 19. Cal que plantegi reptes adequats a les característiques de cada subjecte GA 20. L'avaluació ha de ser a partir de les competències i de les característiques i possibilitats de cada alumne.</p> <p>GA21. Cal avaluar als alumnes en relació a les seves competències i capacitats i no en comparació amb els altres GA 22. L'esforç i el progrés individual cal valorar-lo més que el resultat aconseguit en termes absoluts GA 28. Els aspectes personals que fas conèixer als alumnes han de tenir un valor pedagògic GA 38. Hauria d'estar preocupat per les necessitats dels seus alumnes i solucionar-les lo abans possible GA 49. Cuidar la imatge ja que és exemple dels alumnes</p>	<p>.. Si s'ha esforçat en relació a... clar, si no ha fet res, ha fet el manta, el cul li ha caigut a terra per que no ha volgut fer una passa, si ha rebufat en cada moment, doncs no. Però si l'alumne s'ha esforçat en el màxim de les seves possibilitats i ha integrat .. Si fas una confiança ha de tenir un valor pedagògic</p> <p>.. amb els correus electrònics és molt fàcil, i et poden consultar qualsevol cosa, i en qualsevol moment .. ? Ens demana que anem d'una manera i guaita ell com va.. .</p> <p>.. Si fas una confiança ha de tenir un valor pedagògic</p> <p>.. amb els correus electrònics és molt fàcil, i et poden consultar qualsevol cosa, i en qualsevol moment .. ? Ens demana que anem d'una manera i guaita ell com va.. .</p>
	CA	<p>CA 2. La principal funció és educar CA 4. Ha de treballa per competències atenent les característiques d'edat dels alumnes CA 5. Cal potencial la figura del professor d'EF-tutor per que veu l'alumne en contextos diferents de la resta i permet millor la globalització CA 6. Cal treballar interdisciplinàriament sobre un aspecte per aconseguir la globalització CA 7. La seva funció és inculcar l'estima per l'esport CA 8. L'esport és un entorn d'aprenentatge que educa per la vida CA 9. Cal que inculqui i transmeti als alumnes passió per l'esport CA 10. Cal transmetre passió per tot tipus d'esport CA 11. Treballar aspectes de salut (nutrició dietètica..) a partir del treball propi de la matèria CA 12. L'actitud esportiva és una manera d'entendre la vida CA 13. Cal ensenyar a competir bé i respectar el rival</p> <p>CA 20. Cal treballar en equip per tenir projectes de centre potents</p> <p>CA 26. Cal aprofitar les tecnologies per ajudar l'alumne a prendre</p> <p>CA 28. Cal compatir amb els alumnes, famílies i pares el que passa als alumnes CA 29. La funció és d'acompanyament i orientació CA 30. A nivell metodològic cal engrescar i motivar</p> <p>CA 38. Per tenir i fer una bona EF no cal tenir unes bones instal·lacions CA 39. L'EF es port fer a tot arreu, amb imaginació, i relacionada amb altres matèries CA 45. La funció principal és educar, a l'edat que sigui, i de manera integral i treballant amb equip</p>	<p>.. per tant el que ha de fer és educar .. Treballem en tota l'escola per competències, des dels tres anys fins als divuit</p> <p>.. del professor d'EF, per mi són excel·lents tutors, per que tenen per que tenen moltes vegades als alumnes en contextos diferents</p> <p>.. vol dir que estan fent un treball sobre la física i l'esport, aleshores aquí fan física, matemàtiques, Educació Física... es fa de tot .. té una funció molt important que és treballar, inculcar l'estima per l'esport .. L'esport és un entorn d'aprenentatge extraordinari, l'esport és l'educació per la vida .. ha d'inculcar als alumnes, o transmetre als alumnes passió per l'esport .. Aquesta passió per l'esport, per tot tipus d'esport .. fan la més específica, hi ha molts aspectes de salut, salut, nutrició,...que no es pot separar</p> <p>.. aleshores relacionar esport, salut, nutrició... una manera d'entendre la vida .. ha de transmetre el aprendre a competir, aprendre a competir bé, que vol dir (...) de respectar molt el rival .. forma part de l'equip directiu, jo el tinc inclòs en l'equip directiu i aleshores lliguem molt l'activitat d'EF (...) de manera que hi hagi un projecte conjunt potent .. si t'ha de trucar a les deu de la nit, truco, si... l'altre dia vaig contestar un correu electrònic d'un treball de recerca mentre estava navegant .. ho comparteixo, i amb qui ho comparteixo? Doncs amb ells... ells, els alumnes, els nois i noies, les seves famílies, i amb el context del claustre .. però és aquest concepte de l'acompanyament i l'orientació .. has de ser una persona que a nivell metodològic i didàctic sigui engrescadora, que les coses han de... has de motivar, motivar .. allà no teníem instal·lacions esportives, i, eh!, ens van donar el premi europeu de l'educació a través de l'esport .. la gràcia de l'EF és que es pot fer a tot arreu</p> <p>.. Jo aquest concepte entre els 3 i divuit penso que s'ha d'integrar</p>
	CO	CO 2. Tenir capacitat de treball en equip	.. un bon professional el que sàpiga treballar en equip

			<p>CO 3. La transversalitat de l'EF fa que hagi de ser capaç de treballar amb diferents equips de treball</p> <p>CO 5. Cal que sigui capaç de dominar la classe amb els seus diversos aspectes, disciplina, continguts, alumnat..</p> <p>CO 8. Cal que faci disfrutar a l'alumnat</p> <p>CO 9. Ha d'obrir possibilitats a l'alumnat</p> <p>CO 10. Ensenyar totes les vessants de l'esport</p> <p>CO 11. Cal que tingui cura, endreci, gestioni, faci bon ús del material i el pressupost del centre</p> <p>CO 14. Ha de ser capaç de fer una bona Educació Física siguin quins siguin els recursos que disposa</p> <p>CO 17. Ha d'inculcar als nanos el gust per l'activitat física</p> <p>CO 18. Ha d'inculcar els hàbits de salut i saludables des de la seva classe</p> <p>CO 19. Cal incorporar novetats sense oblidar les coses antigues</p> <p>CO 20. A través de les novetats cal que busqui que l'alumne trobi el gust- hàbit de l'activitat física</p> <p>CO 21. Cal il·lusionar als alumnes, si convé amb noves activitats</p> <p>CO 22. Cal incorporar les noves tecnologies (telèfons) per fer-ne un ús didàctic dintre de les classes</p> <p>CO 29. Cal que entengui i potenciï el coneixement global</p> <p>CO 37. Es valora positivament que les activitats d'EF surtin de l'entorn del centre educatiu. Els altres haurien de fer el mateix</p> <p>CO 41. Cal que el professor tingui una bona imatge a classe</p> <p>CO 46. No condicionar als alumnes per marques..</p> <p>CO 48. Cal que el professor ajudi a l'alumne a triar la informació i els camins per arribar a construir el seu coneixement</p> <p>CO 49. Cal ajudar a l'alumne a partir de les tècniques i tecnologies del s. XXI a que l'alumne arribi als coneixements</p> <p>CO 51. Cal entendre la programació no com una cosa que s'entrega i ja està, sinó com un element viu que cal revisar</p>	<p>.. que sàpiga treballar en equip en els diferents .. primer dintre del seu departament i després amb professorat d'altres àrees</p> <p>.. tingui domini de la classe , per que pot dominar molt bé l'assignatura i no dominar molt bé la classe, ni l'alumnat, ni la disciplina, etc</p> <p>.. amb l'alumnat és que els faci disfrutar en tot cas amb l'esport en general</p> <p>.. obri totes les finestres possibles per ensenyar tot l'esport en general</p> <p>.. per poder ensenyar totes les vessants de l'esport</p> <p>.. endreça el material, té cura del material, que l'inventari del material, que si deixa pilotes les torna a guarda, que fa un bon ús del material, que fa un bon ús del pressupost</p> <p>.. pocs recursos, poques instal·lacions, poc material, pot fer una EF fantàstica</p> <p>.. inculcar als nanos el gust per l'esport</p> <p>.. hem d'intentar nous hàbits d'alimentació, de salut, etc. etc. i això també ho ha de fer el professor d'EF</p> <p>.. No entenc l'EF sense aquesta visió d'incorporar coses noves sense oblidar les antigues</p> <p>.. crear hàbits, de buscar complicitats amb l'alumnat per que trobi gust per l'EF , no pots fer-ho a través del potro i el plinto que fem abans</p> <p>.. som uns súper-campions i tot això, i els nanos estan molt il·lusionats</p> <p>.. jo estic totalment a favor dels telèfons, de l'ús didàctic dels telèfons mòbils</p> <p>.. potenciar que aquests punts de partida tinguin aquesta visió global del coneixement</p> <p>.. vull dir que el professor d'EF dins de la seva programació té moltes sortides, molta activitat al carrer (...) explícitament d'EF, hauria d'haver aquesta activitat fora de l'aula a l'àrea de socials, de ciències naturals, de moltes altres àrees</p> <p>.. No entenc una classe d'un professor, no d'Educació Física sinó de matemàtiques... sense que tingui una bona imatge</p> <p>.. no condicionant l'alumnat amb marques esportives, que això és un perill molt fàcil de caure en l'àrea d'EF</p> <p>.. el paper del professor és d'ajudar a aquells alumnes a destriar la informació bona o dolenta, a ensenyar-li els camins d'on pot trobar el coneixement</p> <p>.. per internet i busqués vídeos pel youtube, i fer una bona EF sense profe. Per tant, el paper del professor en aquest 1900.. 2015 és ajudar l'alumnat en el seu procés de coneixement</p> <p>.. No entesa la programació com una cosa que es dona i no es torna a mirar durant tot el curs, sinó anar-la revisant mensualment, trimestralment, a veure on has arribat</p>
<p>Compet · Particip ativa</p> <p>SABER ESTAR</p>	<p>SED1. LA feina no es limita a l'horari (GA6, CA18, CA25)</p> <p>SED2. Cal entendre l'EF com a un element per adaptar-se, situar-se i relacionar-se en la societat actual (GA11, GA13, GA14, CO28, CA36,</p> <p>SED3. Cal implicar-se en el centre i participar cooperativament dels seus projectes i òrgans (GA34, GA35, GA40, GA42, CO26, CO28, CO33, CO36, CA3, CA21,</p>	GA	<p>GA 6. No és una feina que es limita a l'horari establert</p> <p>GA 11. Ha de fer entendre l'EF com una matèria que el beneficia per estar a la societat actual</p> <p>GA 13. Els continguts han d'estar al servei dels hàbits (salut...) per tirar endavant a la societat actual</p> <p>GA14. L'EF com a espai per tractar i treballar les necessitats i hàbits "saludables" de la societat actual.</p> <p>GA 34. Ha de participar de tots els projectes del centre</p> <p>GA 35. Cal entendre els projectes no com una feina individual sinó com una prolongació de la feina del Departament</p> <p>GA 40. Implicat en el centre, però el centre ha de donar-li també</p>	<p>.. que no, que és una feina, que està esperant que toqui el timbre per anar-se'n</p> <p>.. l'EF no es veïés com una matèria que ens haguem d'examinar, o haguem de córrer la milla o que això és un calvari sinó com una forma de vida, una forma de vida de l'ésser humà modern de la nostra societat</p> <p>.. Jo crec que s'hauria de... diriem de relacionar molt amb temes de salut, d'estils de vida, d'hàbits saludables per poder tirar endavant</p> <p>.. d'EF es donaria una art propici per poder parlar de totes aquestes coses, per exemple, lluitar contra la obesitat, sedentarisme, les addiccions</p> <p>.. s'encarreguen dels patis, diriem, dels partits esportius, que és un projecte que abraça moltes més coses i que ens ajuda a la disciplina, ens ajuda també als alumnes de batxillerat com a estada a l'empresa</p> <p>.. Però vull dir que és una prolongació de, com si diguéssim, la feina del propi departament</p> <p>.. Implicats en el centre, no? A-Si, completament, completament al cent per cent . I el centre ha de donar també</p>

<p>SED4. Ha de ser seriós i responsable amb els aspectes i normatius i amb les seves responsabilitats i decisions (GA41, CO32, CO34, SED5. Cal tenir i adoptar una imatge adequada al lloc, al moment i l'activitat (GA44, GA46, CA41, SED6. Vetllar per tenir els millors recursos possibles i estar al dia en benefici de la seva matèria (CO12, CA42, SED7. Cal que existeixi una distància entre el professor i l'alumne i cadascú estigui en el seu paper, i una bona relació amb els pares (CO24, CO39, SED8. Cal tenir empatia amb tots els companys acceptant els diferents rols i jerarquies i les diferents decisions i funcionament del centre (CO25, CO30, CO31, CO34, CO35, CO38, CA34, SED9. Han de liderar les activitats del seu àmbit i ser un referent a l'escola (CA19, CA37, SED9. Ser professor (del que sigui) és vocacional i passa per estimar als alumnes i demostrar-los-ho (CA22, CA23, CA24, CA27, CA35, SED10. L'EF permet entendre l'alumne des de punts de vista i en situacions diferents que cal compartir amb els companys en benefici del seu procés formatiu (CA43, CA51, CA52</p>		<p>GA 41. Ha de ser seriós i responsable amb els aspectes i normatius (horaris, puntualitat, programacions...)</p> <p>GA 42. Ha de ser participatiu en tots els òrgans col·legiats en que participi</p> <p>GA 44. Ha d'anar a les classes el més còmode possible, amb roba esportiva</p> <p>GA 46. La imatge ha de ser adequada al lloc on s'està, sense ser exhibicionista (models més cars) però adequat a les necessitats</p>	<p>.. sembla que si has parlat de puntualitat és obvi que el profe (O- o com a exemple...) ha de ser puntual, ha de tenir les programacions fetes, ha de participar en els òrgans de decisió, en els equips docents ha d'aportar, ..</p> <p>.. hi ha tota una sèrie d'elements horitzontals que al professor se li demana constantment l'opinió, i el professor ha de ser participatiu</p> <p>.. ha d'anar a les classes el més còmode possible, i per tant, la roba esportiva sembla el més adequat</p> <p>.. el professor hagi d'oferir una imatge en que l'alumne alumna anhelí tenir les espadenyes més cares del mercat, sinó unes espadenyes que siguin maques, no cal que siguin estoiques</p>
	CA	<p>CA 1. No hi ha cap diferència entre el prof. D'EF i els altres</p> <p>CA 12. L'actitud esportiva és una manera d'entendre la vida</p> <p>CA 14. Els professors d'EF valoren que al seu entorn la gent tingui cultura d'esport</p> <p>CA 31. Cal ser un líder sempre</p> <p>CA 32. Cal tenir un caràcter polivalent</p> <p>CA 33. Cal preocupar-se per aprendre allò que no sap i necessita</p> <p>CA 40. El professor d'EF ha de contextualitzar i cuidar la seva imatge</p> <p>CA 44. El professor d'EF no s'ha de veure com un especialista sinó com un "tutor"</p> <p>CA 46. Ha d'estimar a l'alumne per acompanyar-lo orientar-lo, a ell i a la família</p> <p>CA 47. Ha de ser sensible i proper</p> <p>CA 48. Ha de ser empàtic i comprensiu amb les característiques dels infants</p> <p>CA 49. Ha de fer cas a l'avaluació dels alumnes per ser millor</p> <p>CA 53. No pots ser distant</p> <p>CA 54. Els has d'acompanyar</p> <p>CA 55. S'ha de ser just</p> <p>CA 56. No pots fallar als alumnes</p>	<p>.. el que primer crec, és que no hi ha cap diferència</p> <p>.. relacionar esport, salut, nutrició... una manera d'entendre la vida</p> <p>.. jo tinc molta cultura d'esport, molta, i això els professors que jo tinc, els companys d'EF ho valoren i ho agraeixen molt</p> <p>.. el mestre és un líder sempre</p> <p>.. ha de tenir un caràcter polivalent</p> <p>.. ha de saber fer-ho. I si no ho sap, o no sap fer-ho, pregunta al company de física</p> <p>.. El professor d'EF això també ho ha de saber contextualitzar i cuidar, precisament per no generar un aspecte diferent</p> <p>.. que tothom ha de ser tutor. Jo no entenc en una escola que hi hagi tutors i especialistes</p> <p>.. per que els estimo, els acompanyo, els oriento... Acompanyo també a la família, integro també la família en aquesta idea, per que també he d'estimar la família</p> <p>.. Ha de ser sensible, ha de ser una persona propera</p> <p>.. ha de ser empàtica, ha de ser una persona que tingui una mirada sobre els nens i els adolescents</p> <p>.. no t'ho agafis malament, és la percepció que tenen els teus alumnes.(...), a l'avaluació que hem fet la vostra percepció de mi és aquesta. Intentaré canviar-la, ajudeu-me a canviar-la, digueu-me com puc canviar-la, per que jo no ho veig</p> <p>.. Els alumnes no poden dir que etes una persona distant per que tenen una percepció que ets distant</p> <p>.. Els alumnes no poden dir que no els acompanyes</p> <p>.. Els alumnes no poden dir que no ets just</p> <p>.. els alumnes no poden dir que l'any passat vas fallar</p>
	CO	<p>CO 12. Cal que vetllis per que tingui els millors recursos possibles</p> <p>CO 24. Cal que existeixi una distància entre professor i alumne, i cadascú ha de tenir el seu paper.</p> <p>CO 25. Cal que sigui empàtic amb tots els companys, del propi departament i amb la resta del claustre</p> <p>CO 26. Cal participar dels projectes i activitats del centre</p> <p>CO 27. Cal fer propostes de treball interdisciplinari</p> <p>CO 28. Cal, des de la seva matèria participar per que el saber sigui global</p> <p>CO 30. HA d'acceptar les jerarquies i rols de treball dins de l'institut des de la normalitat</p> <p>CO 31. Des de la cordialitat cal acceptar les decisions de qui té la visió global del centre</p>	<p>.. per mirar de disposar dels millors recursos possibles</p> <p>.. ha d'haver-h una distància, per que el professor té paper i l'alumne en té un altre</p> <p>.. empatia amb els propis companys del departament i empatia amb els dels altres departaments</p> <p>.. participació del professorat,(...) de l'àrea d'EF. Sant Jordi, el certamen literari és més adequat per l'àrea de literatura o de llengua, però per que no de l'àrea d'EF?,</p> <p>.. propostes transversals de temes per treballar amb altres matèries</p> <p>.. , però el saber és global i s'hi pot arribar des de l'àrea d'EF, o des de l'àrea de.. matemàtiques</p> <p>.. ha de tenir una relació de jerarquia, d'entendre que hi ha unes persones que manen, que manen per organitzar el centre</p> <p>.. sempre cordial, (...), que hi ha unes persones que tenen una responsabilitat i una visió global del centre que han de prendre unes decisions</p> <p>.. cadascú té la seva responsabilitat, el claustre té unes funcions, l'equip directiu en té unes altres, per tant la relació ha de ser d'estructura jeràrquica</p>

			<p>CO 32. Cal assumir les responsabilitats pròpies i dur-les a terme, i participar dels claustres atot i acceptar la jerarquia e funcionament del centre</p> <p>CO 33. Cal participar del bon funcionament del centre buscant els millors resultats acadèmics possibles</p> <p>CO 34. Cal acceptar i dur a terme les directrius del centre proposades per l'equip directiu</p> <p>CO 35. Cal acceptar els funcionament del centre i treballar a partir de propostes raonades per canviar funcionaments</p> <p>CO 36. Participar de totes les activitats i projectes del centre per que siguin tractats multidisciplinàriament</p> <p>CO 38. Buscar una bona relació amb el PAS per que pugui funcionar millor la seva matèria i el centre</p> <p>CO 39. La relació que ha de tenir amb els pares ha de ser bona sempre que sigui actuant com a tutor.</p>	<p>.. Mesurem els beneficis en funció dels resultats acadèmics, i per tant no estem tan allunyats d'una empresa normal i corrent</p> <p>.. la funció de l'equip directiu és que s'apliquin aquells protocols i procediments que volen fer arribar a obtenir aquells resultats</p> <p>.. un professor d'EF nou a l'institut (...) i que vol canviar-ho tot, el centre té una altra tradició i el centre té unes propostes i procediments per canviar-ho tot</p> <p>.. qualsevol celebració de l'institut hauria de ser tractada multidisciplinàriament des de diferents àrees</p> <p>.. el PAS funciona en general per totes les àrees, funcionarà per l'àrea específica d'EF, i ha de tenir una bona relació</p> <p>.. Evidentment ha de tenir una bona relació amb els pares, però a través de la tutoria</p>
<p>Compet Persona I SABER SER</p>	<p>SS1. El professor d'EF és igual a la resta de professors (GA1, CA1, GA33, CA44, SS2. Ha de ser vocacional, pensant sempre amb els alumnes, entendre aquesta feina com una forma de vida, estimant la professió (GA4, GA36, GA39, GA50, GA51, GA52, CA46 SS3. Ha de ser un líder a l'hora que una figura d'autoritat en la que l'alumne s'hi pugui recolzar (GA23, GA24, GA31, CA31 SS4. El professora de ser coherent, ha de fer saber què fa fer, les normes, les justificacions, i què avalua i en funció de què (GA25, GA32, SS5. La relació amb els alumnes ha de ser cordial sense exhibir la seva vida privada de la que ha de ser discret (GA26, GA27, GA28, GA29, GA30, CO23 SS6. Ha de tenir un tarannà participatiu i imaginatiu amb les activitats i projectes del centre (GA36, GA43, CO13, SS7. Complidor amb les normatives i humil (GA43, CO4, CO50 SS8. Ha de tenir una bona imatge, actual, atractiva i contextualitzada(GA45, Ga47, GA48, CO43, CO44, CO45, CO42, CA40, SS9. No ha de mostrar desídia ni actituds sistemàticament destructives (GA53, GA54,</p>	GA	<p>GA 1.Tots els professors iguals, no té per que ser diferent el d'EF GA 4. Ser professor com una forma de vida, una vocació</p> <p>GA 23. El professor ha de ser un líder GA 24. El professor ha de ser la figura d'autoritat GA 25. El professor ha de fer saber en tot moment què fa fer, les normes, les justificacions i quan avalua què avalua i en funció de què GA 26. La relació professor- alumne ha de ser cordial GA 27. En la relació pro-alumne no han d'intervenir els aspectes personals del professor ni l'alumne els ha de conèixer GA 29. El professor no hauria d'exhibir la seva vida privada GA 30. Ha de ser discret de la seva pròpia vida GA 31. Ha de tenir una actitud ferma, que l'alumne s'hi pugui recolzar GA 32. Cal ser coherent, proper i acceptar la seva manera de ser</p> <p>GA 33. Entendre el professor d'EF com un professor més, sense marcar diferències amb els altres professors GA 36. Hauria de tenir un tarannà participatiu amb les activitats i projectes del centre. GA 37. Hauria de ser vocacional, i per tant, pensa i fa coses pels seus alumnes sempre GA 39. Cal estimar la professió i per tant serà una persona feliç GA 43. Cal ser humil i complidor amb les normatives i creatiu i participatiu quan es demana.</p> <p>GA 45. Els alumnes valoren la imatge del professor, per tant ha de ser atractiva</p> <p>GA 47. Vestir de manera actual però amb sentit comú GA 48. Ha de tenir bon aspecte GA 50. Hauria de ser un apassionat de la seva feina GA 51. Entregat a la feina</p>	<p>.. penso en ser professor, sigui de la matèria que sigui</p> <p>.. distingir també entre el professorat que és vocacional, el que la seva professió la sent com una forma de vida</p> <p>.. el professor evidentment ha de ser un líder</p> <p>.. i el líder ha de tenir l'autoritat</p> <p>.. , farem això, ho valorarem d'aquesta manera i cadascú ho ha de tenir molt clar. Les normes les compartim, i han d'estar a l'abast de tothom. Un alumne no pot, diríem, sortir d'una avaluació sense que sàpiga què és el que se i ha avaluat i en funció de què</p> <p>.. la relació personal, evidentment, ha de ser cordial</p> <p>.. ha ser una relació en la qual diríem no intervinguin , diríem, massa elements personals del professor</p> <p>.. fer un exhibicionisme de la visa privada</p> <p>.. discreció envers la pròpia vida</p> <p>.. d'haver-hi, diríem, una fermesa, des del meu punt de vista, per que crec que és el que els beneficia més . En definitiva t'ho demanen</p> <p>.. coherent amb les coses que dius, que els escoltis, i que els acceptis la seva manera de ser, que siguis proper</p> <p>.. I aleshores no s'estableix cap diferenciació diríem. ..</p> <p>.. i com a qualsevol altre, no se'l pot obligar; altra cosa és que el tarannà del centre el porti a dir, va, muntem tal cosa.</p> <p>.. ser vocacional, quan tanca la porta no deixa de ser professor, continua sent professor i continua pensant i continua fent coses pels seus alumnes</p> <p>.. com més estimem la nostra professió, més feliços som i més bons professionals som.</p> <p>.. Clar, per mi lo ideal que la gent en aquest sentit sigui una mica més anglosaxona, amb humilitat. Tens una feina per la qual percep un salari que és el que genera la teva forma de viure i has de complir</p> <p>.. els alumnes en general, ho dic per que alguna vegada m'ho han comentat, valoren la imatge del professor. Valoren doncs si el professor és un professor que té un aspecte atractiu en conjunt</p> <p>.. Una miradeta a les coses de la moda però també una miradeta al sentit comú</p> <p>.. els hi agrada que el seu professor o la seva professora tinguin bon aspecte</p> <p>.. no puc viure-ho d'una altra manera, amb una passió brutal</p> <p>.. però si aquest aspecte de l'entrega</p>

<p>SS10. Ha de lluitar pel bé de la seva matèria i la seva actualització (Co15, CO16, SS10 Mostri i practiqui una actitud i cultura esportiva (CA12, CA14, SS11. Tenir un caràcter i actitud polivalent i d'actualització i reciclatge (CA32, CA33, SS12 Ha de ser humil i sensible, empàtic i comprensiu, i just amb els alumnes (CA47, CA48, CA53, CA55, SS13. Ha d'estar pendent sempre dels alumnes per acompanyar-los en la seva formació (CA54, CA56, CO47, GA37, CA49</p>		<p>GA 52. Entregat als alumnes GA 53. No mostrar cansament ni desídia per la feina</p> <p>GA 54. No s'ha de de queixar sistemàticament i ser destructiu sinó queixar-se constructivament</p>	<p>.. ells ocupen un lloc molt important de la meua vida des d'un punt de vista personal .. Clar que estem cansats, i a les set de la tarda, si has entrat a les vuit estàs cansat, i tot això, però hi ha gent que aquesta mena de desídia a mi em fa pena .. les coses que no estan ben fetes i que ens estan intentant imposar s'han de refer i replantejar, i s'han de pensar; però aquest queixar-se sistemàtic</p>
	CA	<p>CA 1. No hi ha cap diferència entre el prof. D'EF i els altres CA 12. L'actitud esportiva és una manera d'entendre la vida CA 14. Els professors d'EF valoren que al seu entorn la gent tingui cultura d'esport CA 31. Cal ser un líder sempre CA 32. Cal tenir un caràcter polivalent CA 33. Cal preocupar-se per aprendre allò que no sap i necessita CA 40. El professor d'EF ha de contextualitzar i cuidar la seva imatge CA 44.El professor d'EF no s'ha de veure com un especialista sinó com un "tutor" CA 46. Ha d'estimar a l'alumne per acompanyar-lo orientar-lo, a ell i a la família CA 47. Ha de ser sensible i proper CA 48. Ha de ser empàtic i comprensiu amb les característiques dels infants CA 49. Ha de fer cas a l'avaluació dels alumnes per ser millor</p> <p>CA 53. No pots ser distant</p> <p>CA 54. Els has d'acompanyar CA 55. S'ha de ser just CA 56. No pots fallar als alumnes</p>	<p>.. el que primer crec, és que no hi ha cap diferència .. relacionar esport, salut, nutrició... una manera d'entendre la vida .. jo tinc molta cultura d'esport, molta, i això els professors que jo tinc, els companys d'EF ho valoren i ho agraeixen molt .. el mestre és un líder sempre .. ha de tenir un caràcter polivalent .. ha de saber fer-ho. I si no ho sap, o no sap fer-ho, pregunta al company de física .. El professor d'EF això també ho ha de saber contextualitzar i cuidar, precisament per no generar un aspecte diferent .. que tothom ha de ser tutor. Jo no entenc en una escola que hi hagi tutors i especialistes</p> <p>.. per que els estimo, els acompanyo, els oriento... Acompanyo també a la família, integro també la família en aquesta idea, per que també he d'estimar la família .. Ha de ser sensible, ha de ser una persona propera .. ha de ser empàtica, ha de ser una persona que tingui una mirada sobre els nens i els adolescents .. no t'ho agafis malament, és la percepció que tenen els teus alumnes(...), a l'avaluació que hem fet la vostra percepció de mi és aquesta. Intentaré canviar-la, ajudeu-me a canviar-la, digueu-me com puc canviar-la, per que jo no ho veig .. Els alumnes no poden dir que etes una persona distant per que tenen una percepció que ets distant .. Els alumnes no poden dir que no els acompanyes .. Els alumnes no poden dir que no ets just .. els alumnes no poden dir que l'any passat vas fallar</p>
	CO	<p>CO 4. Cal que compleixi els aspectes formals i de funcionament (puntualitat, programacions...) CO 13. Ha de ser imaginatiu CO 15. Ha de lluitar pel bé de la seva matèria</p> <p>CO 16. Ha d'estar al dia i actualitzat CO 23. LA relació amb els alumnes no ha de ser ni de company ni d'amic, sinó professor-alumne. CO 42. La imatge dona molta autoritat al professor CO 43. Ha d'anar adequat en cada moment. D'esport quan fa les classes. CO 44. Cal vigilar amb l'ús de les marques per que pot influir amb l'alumnat CO 45. Cal oferir una bona imatge, net, arreglat..</p> <p>CO 47. Cal que tingui una actitud docent, d'ajudar a l'alumne a aprendre coses. CO 50. La primera condició per ser un bon treballador és que sigui complidor amb els aspectes formals</p>	<p>.. complir els paràmetres de qualsevol treballador, ser puntual, entregar les programacions, etc. .. fer unes classes d'EF que són una merda, i al revés, amb imaginació .. pressupost just, adequat a la seva àrea, i això sabem que implica, no barallar-se, però si lluitar .. Un bon professional ha d'estar sempre a la última .. La relació del professor d'EF(...) és la de professor-alumne, no la de company, ni de compinche, ni de compadre, ni la d'amic .. La imatge té molta importància i li dona molta autoritat al professor .. principi normal, i normal vol dir que no vagi en calça curta a qualsevol lloc quan faci una classe teòrica,...) quan faci esport ha d'anar d'esport, evidentment .. no es deixi influir només per les marques, per que això marcarà als alumnes</p> <p>.. que l'aspecte, que la imatge, tenir una bona imatge, vol dir anar afeitat, arreglat, no anar deixat, que tots sabem que quan un professor va deixat, que es veu, brut, etc. .. ha de ser una actitud de docent, i actitud de docent vol dir, jo t'ajudo, a tu alumne, a aprendre coses .. Ha de ser un complidor de l'horari, dels procediments, de les guàrdies, de les absències, de la programació</p>

Document 10. Taula comparativa de les qualitats dels professors segons els diferents agents a partir de les competències.

	Experts	Professors	Directors	Alumnes
Competència tècnica SABER	<p>SE1. Tingui bons coneixements teòrics i aplicats, tant de la seva especialitat com psicopedagògics, d'actituds i de valors (3, 4, 5, 10, 12, 26, 28, 33)</p> <p>SE2. Tingui formació i experiències docents amb joves (6, 7, 13, 17)</p> <p>SE3. Aprofiti la formació per aprendre a prendre bones decisions i aconseguir aprenentatges (33, 34, 85)</p>	<p>SP1. Incorporar i innovar continguts (32, 35)</p> <p>SP2. Conèixer les seves mancances i buscar solucions adaptant les activitats cap als seus punts forts (19, 32)</p>	<p>SD1. Els continguts de l'EF han de ser útils per desenvolupar-se a la vida actual (GA9, GA16, CA15)</p> <p>SD2. Els continguts han de ser l'instrument per treballar hàbits de salut, valors i actituds; una cultura d'activitat física (GA12, GA15, CA16, CA17)</p> <p>SD3. Cal dominar els paràmetres de l'àrea des d'un punt de vista polivalent (CO1, CO6, CO7, CA16)</p>	<p>SA1. Saber sobre continguts clàssics i alternatius de la matèria i buscant-ne una aplicació útil (24, 53)</p> <p>SA2. Tenir recursos per ensenyar continguts i avaluar-los de manera justa i adequada (38, 63)</p>
Competència Metodològica SABER FER	<p>SFE1. Actuar de manera resolutiva, pràctica, i justificada a partir dels seus coneixements i amb valors (15, 16, 19, 34, 66)</p> <p>SFE2. Acompanyi als alumnes en els aprenentatges, treballant amb intencionalitat, justificadament i amb valors (19, 27, 36, 37, 66)</p> <p>SFE3. Triï el currículum i activitats segons els interessos generals, reflexions i garanties, i de manera raonada, argumentada i rigorosa (9, 29, 32, 35, 38)</p> <p>SFE4. Utilitzi l'EF com a mitjà educatiu i de formació intel·lectual, buscant l'equilibri entre motricitat i reflexió, i atengui la seva funció sense voler-la intel·lectualitzar (39, 40, 60, 61, 62)</p> <p>SFE4. Ser novedós en la metodologia de treball, no perpetuar models viscuts i incorporar nous continguts, més actuals i novedosos, allunyant-se dels dominants i dels models esportius minoritaris (44, 46, 47, 50, 51, 53, 54, 57, 59)</p>	<p>SFP1. Ser curós amb el material i instal·lacions i fer-ne un ús adequat (1, 3, 4, 5, 8, 9, 11)</p> <p>SFP2. Fer partícip als alumnes de l'ús, organització i respecte del material i les instal·lacions (6, 7, 12)</p> <p>SFP3. Programar adaptant les activitats al que domina i innovant en benefici dels alumnes companys i matèria (19, 22, 24, 25)</p> <p>SFP4. Utilitzar metodologies menys directives fent participar els alumnes en l'elaboració de continguts en el marc de la programació (23, 27)</p> <p>SFP5. Formar-se i actualitzar-se en metodologies de treball a partir de situacions experimentades i noves tecnologies (29, 31, 33, 34)</p>	<p>SFD1. Ha de saber educar i transmetre, des d'un punt de vista integral, i no només es limita al que marca la normativa, busca, innova (GA2, GA3, CA2, GA7, GA8, CA26, CA45)</p> <p>SFD2. L'alumne és l'eix central del procés, i cal adaptar-se a les seves característiques i capacitats (GA5, GA17, CA5, CA4, GA19, GA38)</p> <p>SFD3. Cal que treballi interdisciplinàriament i en equip, i des d'una òptica global aportant des de l'EF un punt de vista diferent (CO2, CO3, CA6, CA5, CA20, CO29, CA39, CA45, CA5)</p> <p>SFD4. Ha de crear estima i cultura de l'esport, transmetent passió i buscant l'aplicació a la vida tot fent gaudir, engrescant i motivant l'alumne (CA7, CA8, CA9, CA10, CO8, GA10, CO17, CA12, CA30, CA11, CA13, CO21)</p> <p>SFD5. Utilitzi metodologies novedoses, participatives i cooperatives aplicant les noves tecnologies (GA18, CO19, CA26, CO49, CO22, CO21)</p> <p>SFD6. Cal que ajudi l'alumne a construir el seu coneixement (CO48, CO49, CA26, CA29)</p> <p>SFD7. Ha de ser capaç de fer una bona EF tingui els recursos que tingui o buscant alternatives a les</p>	<p>SFA1. Atengui les característiques de cadascú i adapti les activitats i metodologies, i actuï com a exemple (2, 7, 13, 22)</p> <p>SFA2. Utilitzi i adapti les metodologies d'ensenyança més adequades i raoni el que fa (3, 4)</p> <p>SFA3. Actuï com a líder motivador i engrescador (5, 6)</p> <p>SFA4. Avalui amb justícia, amb criteris clars, a partir de les capacitats i actitud de cadascú (14, 15, 16, 21, 26)</p> <p>SFA5. Valori l'actitud i l'esforç de manera justa (23, 25)</p> <p>SFA6. Proposi activitats variades i menys tradicionals, amb metodologies més dinàmiques i lúdiques i menys analítiques (28, 29, 30, 33, 34)</p> <p>SFA7. Faci activitats útils posteriorment i per crear hàbits saludables (27, 32, 48)</p> <p>SFA8. Impliqui a l'alumne en el disseny i execució d'activitats (36)</p> <p>SFA9. Aprofiti millor els recursos, busqui espais alternatius i usos diferents de les instal·lacions (37, 43, 47)</p>

	<p>SFE6. Busqui eines per afrontar nous continguts procurant treballar interdisciplinàriament (44,52, 72)</p> <p>SFE7. Doni eines per ser autosuficient en el camp de l'activitat física i generi continuïtat posterior fora del centre per aconseguir i liderar estils de vida més actius i saludables (55, 56, 58, 67, 68, 69)</p> <p>SFE8. Aprofitar i crear moments o situacions, el més motrius possibles, per centrar-se en els aprenentatges i esdevenir situacions educatives (17, 18, 21, 24, 63, 64, 65)</p> <p>SFE9. Avaluar argumentadament, de manera justa i integradora, mirant l'estat actual i el procés de cada alumne i atenent les seves característiques i els diferents àmbits, valors i rutines (87, 88, 89, 90, 91,92, 93, 94)</p> <p>SFE10. Valorar i respectar cada alumne, el seu procés i aprenentatges, atenent les característiques, sentiments i necessitats propis, i generant un clima de respecte cap als errors com a possibilitat de millora (94, 95, 96, 97)</p> <p>SFE11. Guanyar-se la credibilitat del centre a partir del treball interrelacionat amb altres matèries, dels coneixements interdisciplinaris, la feina feta i el tracte i resultats amb els alumnes (108, 125, 126)</p> <p>SFE12. Educar en criteris de consum responsable i de les necessitats i característiques de les activitats tot sent un exemple (131, 132, 133, 134, 135)</p>		<p>necessitats, no quedant-se només al centre (CO14, CO37, CA38, CA39)</p> <p>SFD8. Cal fer una EF viva, en evolució, que s'adapti al temps actual (CO51, CA11, CA13, CO9, CO10, CO20, CO21)</p> <p>SFD9. Cal que sigui capaç de dominar la classe amb els seus diversos aspectes, disciplina, continguts, alumnat.. (CO5, SFD10. Gestioni correctament els recursos que li posa a la seva disposició el centre (CO11, SFD11. Vinculi l'EF a aspectes i valors actuals com la salut (CO18, CA11, CO20)</p> <p>SFD12. Mostri una bona imatge i adequada (GA49, CO41, CO46)</p> <p>SFD12. Avaluar en funció de les característiques capacitats, progrés i possibilitats de cadascú GA20, GA21, GA22,</p> <p>SFD13. LA funció principal és educar als alumnes de manera integral i atenent les seves necessitats (GA38, CA45, CA2)</p>	<p>SF10. Sigui variat, no repetitiu i sorprengui (39, 41,47)</p>
<p>Competència Participativa SABER ESTAR</p>	<p>SEE1. Tingui consciència de la responsabilitat de la seva tasca amb els alumnes i els aprenentatges, i s'hi comprometi (20, 22,25)</p> <p>SEE2. Tingui capacitat per fer una EF adaptada a les alumnes, al context i a les necessitats de la pròpia matèria (2, 8, 23, 30,39)</p>	<p>SEP1. Deixar a punt de tornar a utilitzar el material, instal·lacions i espais comuns (2, 69)</p> <p>SEP2. Ser flexible als canvis per les necessitats que puguin aparèixer i adaptant-s'hi (14, 15, 44)</p> <p>SEP3. Ser equitatiu i no egoista en els repartiment dels elements comuns (13)</p>	<p>SED1. LA feina no es limita a l'horari (GA6, CA18, CA25)</p> <p>SED2. Cal entendre l'EF com a un element per adaptar-se, situar-se i relacionar-se en la societat actual (GA11, GA13, GA14, CO28, CA36, SED3. Cal implicar-se en el centre i participar cooperativament dels seus projectes i òrgans (GA34, GA35, GA40, GA42, CO26, CO28, CO33, CO36, CA3, CA21,</p>	<p>SEA1. Mostri interès i estigui atent i pendent de la feina, la classe i les necessitats de les persones(31, 35,42)</p> <p>SEA2. Estigui al dia i ensenyi elements actuals que puguin ser aplicables(40, 54, 59)</p> <p>SEA3. Treballi coordinadament amb el centre (61)</p> <p>SEA4. Vesteixi adequadament, tan funcional com higiènicament, pel les activitats que ha de fer, actuant com a exemple empre que convingui (67, 68)</p>

	<p>SEE3. Estigui compromès i amb l'EF com a mitjà per educar les persones a partir d'accions reflexives i dels moments i situacions docents produïdes i aportant els propis criteris i personalitat (32, 40, 41, 63, 64, 122)</p> <p>SEE4. Entengui la funció social de la seva professió i s'hi comprometi, tot atenent les tendències actuals i les novetats (41, 43, 53, 54)</p> <p>SEE5. Prepari a l'alumne per fer activitat física fora del centre donant-li eines vàlides per a tothom i sent autònom (55, 56, 57, 67)</p> <p>SEE6. Col·laborar i participar amb les altres disciplines i companys del centre i en equips de treball fent-los saber el que fas (71, 73, 79, 113, 116)</p> <p>SEE7. Tenir una actitud positiva i compromesa cap a la professió, valorar-la i prendre-se-la seriosament i actuant amb professionalitat (80, 81, 82, 83, 117, 123)</p> <p>SEE8. Respectar als alumnes, els seus sentiments, característiques i aprenentatges creant un bon clima per aprendre (95, 96, 97)</p> <p>SEE9. Participar i comprometre's en la dinàmica del centre, no aïllant-se, compartint, col·laborant i complementant-se amb tots els companys, sent un més, construint projectes comuns formant equip i amb bona actitud i participant, si cal, de tasques directives (101, 102, 103, 104, 106, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 123)</p> <p>SEE10. Actuar d'acord amb els valors que vol transmetre esdevenint un exemple pels alumnes en quan a la imatge i estil de vida i actuació (118, 127, 128, 129)</p>	<p>SEP4. Respectar els pactes del Departament didàctic (16, 17, 18, 21, 26, 42, 43, 63)</p> <p>SEP5. Participar de les programacions, pactes i decisions del Departament didàctic sota el criteri del bé comú (20, 63, 65, 66)</p> <p>SEP6. Estar disposat a compartir i ajudar als companys (28, 36, 49, 83)</p> <p>SEP7. Sigui tolerant i no s'alteri (45)</p> <p>SEP8. S'integri a les dinàmiques de l'institut (48, 50, 57)</p> <p>SEP9. Participi i s'impliqui activament amb aportacions positives en les comissions i activitats del centre (51, 52, 53, 54, 56, 57, 70)</p> <p>SEP10. No sigui egoista i es tanqui en lo seu, la seva matèria i les seves necessitats (58, 59, 63, 64, 67)</p> <p>SEP11. Vesteixi de manera adequada a les circumstàncies (74, 75)</p>	<p>SED4. Ha de ser seriós i responsable amb els aspectes i normatius i amb les seves responsabilitats i decisions (GA41, CO32, CO34,</p> <p>SED5. Cal tenir i adoptar una imatge adequada al lloc, al moment i l'activitat (GA44, GA46, CA41,</p> <p>SED6. Vetllar per tenir els millors recursos possibles i estar al dia en benefici de la seva matèria (CO12, CA42,</p> <p>SED7. Cal que existeixi una distància entre el professor i l'alumne i cadascú estigui en el seu paper, i una bona relació amb els pares (CO24, CO39,</p> <p>SED8. Cal tenir empatia amb tots els companys acceptant els diferents rols i jerarquies i les diferents decisions i funcionament del centre (CO25, CO30, CO31, CO34, CO35, CO38, CA34,</p> <p>SED9. Han de liderar les activitats del seu àmbit i ser un referent a l'escola (CA19, CA37,</p> <p>SED10. Ser professor (del que sigui) és vocacional i passa per estimar als alumnes i demostrar-los-ho (CA22, CA23, CA24, CA27, CA35,</p> <p>SED11. L'EF permet entendre l'alumne des de punts de vista i en situacions diferents que cal compartir amb els companys en benefici del seu procés formatiu (CA43, CA51, CA52</p>	
<p>Competència Personal SABER SER</p>	<p>SSE1. Tingui un perfil, competències i actitud d'educador per sobre de l'especificitat tècnica (11, 14, 26, 42, 77)</p>	<p>SSP1. Sigui ordenat (10)</p> <p>SSP2. Conegui el paper que ha fer, sense alterar-se ni generant problemes (41, 46)</p>	<p>SSD1. El professor d'EF és igual a la resta de professors (GA1, CA1, GA33, CA44,</p> <p>SSD2. Ha de ser vocacional, pensant sempre amb els alumnes, entendre aquesta feina com una forma de</p>	<p>SSA1. Mostri i demostrï interès (1)</p> <p>SSA2. Sigui empàtic, sensible i respectuós amb els alumnes i les seves capacitats i problemàtiques (8, 9, 10, 44)</p>

<p>SSE2. Sigui receptiu a les novetats, tendències i als canvis, amb capacitat d'innovació, sense por als nous continguts i maneres de fer, amb una actitud oberta (44, 45, 46, 48, 49, 53, 54)</p> <p>SSE3. Ha de tenir passió i vocació per l'educació i per educar, i estimi als nens (74, 75, 76, 77, 78, 84, 124)</p> <p>SSE4. Ser seriós i respectuós amb la professió, i revaloritzar-la (80, 81, 82, 83)</p> <p>SSE5. Ser un professor més del centre, adaptable i col·laborador amb els companys, entusiasta amb els projectes comuns (101, 110, 113,114)</p> <p>SSE6. Ser flexible i proper, i un líder i exemple pels alumnes pels valors amb els que actua (70,98, 111, 118,</p> <p>SSE7. Sigui complidor i compromès amb els aspectes formals, no s'escaqueji, i actui d'acord amb els criteris que vol ensenyar i amb la imatge i roba adequada (118, 119, 120, 121, 124, 130)</p>	<p>SSP3. Sigui innovador i obert a les novetats (30)</p> <p>SSP4. Ser proper, amb límits, normes i rigorós (37, 38)</p> <p>SSP5. Sigui respectuós, amb els alumnes, companys, decisions... (47, 55, 77, 78)</p> <p>SSP6. Tingui il·lusió per la feina (60)</p> <p>SSP7. Fer per sentir-se i fer sentir-se a gust a l'institut (62, 61, 87)</p> <p>SSP8. Accepti i apliqui les normes de funcionament (68, 61, 72, 73)</p> <p>SSP9. Tingui una imatge adequada al que representa (71, 72, 73)</p> <p>SSP10. Respectar els companys, no competint-hi i defensar-los (76, 77, 78)</p> <p>SSP11. Sigui generós, comparteixi i es comprometi (80, 81, 82)</p> <p>SSP12. Sigui persona i es pugui comptar amb ell des del punt de vista personal (84, 85, 86)</p>	<p>vida, estimant la professió (GA4, GA36, GA39, GA50, GA51, GA52, CA46)</p> <p>SSD3. Ha de ser un líder a l'hora que una figura d'autoritat en la que l'alumne s'hi pugui recolzar (GA23, GA24, GA31, CA31)</p> <p>SSD4. El professor de ser coherent, ha de fer saber què fa fer, les normes, les justificacions, i què avalua i en funció de què (GA25, GA32,</p> <p>SSD5. La relació amb els alumnes ha de ser cordial sense exhibir la seva vida privada de la que ha de ser discret (GA26, GA27, GA28, GA29, GA30, CO23)</p> <p>SSD6. Ha de tenir un tarannà participatiu i imaginatiu amb les activitats i projectes del centre (GA36, GA43, CO13,</p> <p>SSD7. Complidor amb les normatives i humil (GA43, CO4, CO50)</p> <p>SSD8. Ha de tenir una bona imatge, actual, atractiva i contextualitzada(GA45, Ga47, GA48, CO43, CO44, CO45, CO42, CA40,</p> <p>SSD9. No ha de mostrar desídia ni actituds sistemàticament destructives (GA53, GA54,</p> <p>SSD10. Ha de lluitar pel bé de la seva matèria i la seva actualització (Co15, CO16,</p> <p>SSD11 Mostri i practiqui una actitud i cultura esportiva (CA12, CA14,</p> <p>SSD12. Tenir un caràcter i actitud polivalent i d'actualització i reciclatge (CA32, CA33,</p> <p>SSD13 Ha de ser humil i sensible, empàtic i comprensiu, i just amb els alumnes (CA47, CA48, CA53, CA55,</p> <p>SSD14. Ha d'estar pendent sempre dels alumnes per acompanyar-los en la seva formació (CA54, CA56, CO47, GA37, CA49)</p>	<p>SSA3. Tracti correctament a les persones i es mostri natural (11, 18)</p> <p>SSA4. Es preocupi de l'alumne com a persona i hi tingui una relació còmoda (17)</p> <p>SSA5. Sigui just i honest (12, 20)</p> <p>SSA6. Sigui professional i que les relacions personals no li influeixin (20, 45)</p> <p>SSA7. Sigui el referent i líder del grup i de les activitats del centre (46, 64, 65)</p> <p>SSA8. Sigui actiu, motivador, participatiu i engrescador (66, 69)</p> <p>SSA9. Tingui i mostri interès per l'alumne i s'hi relacioni cordialment (71)</p>
--	---	---	--

Document 11. Resum final en forma de taula on hi ha els comentaris i qualitats en relació a les competències professionals i sabers.

CATEGORIA	QUALITAT	COMENTARI
Competència tècnica SABER	Aprofiti i domini els continguts per prendre decisions correctes per aconseguir aprenentatges en valors, actituds i útils per la vida actual, i per avaluar de manera justa i adequada	SA1. Saber sobre continguts clàssics i alternatius de la matèria i buscant-ne una aplicació útil (24 , 53) SD1. Els continguts de l'EF han de ser útils per desenvolupar-se a la vida actual (GA9, GA16, CA15) SD2. Els continguts han de ser l'instrument per treballar hàbits de salut, valors i actituds; una cultura d'activitat física (GA 12, GA15, CA16, CA17) SA2. Tenir recursos per ensenyar continguts i avaluar-los de manera justa i adequada (38, 63) SE3. Aprofiti la formació per aprendre a prendre bones decisions i aconseguir aprenentatges (33, 34, 85)
	Domini els continguts i n'incorpori de nous per cobrir mancances i necessitats	SP1. Incorporar i innovar continguts (32, 35) SE1. Tingui bons coneixements teòrics i aplicats, tant de la seva especialitat com psicopedagògics, d'actituds i de valors (3, 4, 5, 10, 12, 26, 28, 33) SP2. Conèixer les seves mancances i buscar solucions adaptant les activitats cap als seus punts forts (19, 32) SA1. Saber sobre continguts clàssics i alternatius de la matèria i buscant-ne una aplicació útil (24 , 53)
	Sigui experimentat i tingui un domini polivalent de la matèria	SE2. Tingui formació i experiències docents amb joves (6, 7, 13, 17) SD3. Cal dominar els paràmetres de l'àrea des d'un punt de vista polivalent (CO1, CO6, CO7, CA16)
Competència Metodològica a SABER FER	Utilitzi metodologies més novadores, dinàmiques i lúdiques, més participatives, i cooperatives, amb noves tecnologies i menys tradicionals, i adaptades als temps actuals	SFE4. Utilitzi l'EF com a mitjà educatiu i de formació intel·lectual, buscant l'equilibri entre motricitat i reflexió, i atengui la seva funció sense voler-la intel·lectualitzar (39, 40, 60, 61, 62) SFP4. Utilitzar metodologies menys directives fent participar els alumnes en l'elaboració de continguts en el marc de la programació (23, 27) SFD5. Utilitzi metodologies novadores, participatives i cooperatives aplicant les noves tecnologies (GA18, CO19, CA26, CO49, CO22, CO21, SFA6. Proposi activitats variades i menys tradicionals, amb metodologies més dinàmiques i lúdiques i menys analítiques (28, 29, 30, 33, 34) SFP5. Formar-se i actualitzar-se en metodologies de treball a partir de situacions experimentades i noves tecnologies (29, 31, 33 34) SFD8. Cal fer una EF viva, en evolució, que s'adapti al temps actual (CO51, CA11. CA13, CO9, CO10, CO20, CO21 SFE4. Ser novedós en la metodologia de treball, no perpetuar models viscuts i incorporar nous continguts, més actuals i novadosos, allunyant-se dels dominants i dels models esportius minoritaris (44, 46, 47 , 50, 51, 53, 54, 57, 59) SF10. Sigui variat, no repetitiu i sorprengui (39, 41,47)
	Aprofiti, gestioni i utilitzi millor els recursos del centre, i utilitzi materials i espais alternatius en funció de les necessitats	SFP1. Ser curós amb el material i instal·lacions i fer-ne un ús adequat (1, 3, 4, 5, 8, 9, 11) SFD7 Ha de ser capaç de fer una bona EF tingui els recursos que tingui o buscant alternatives a les necessitats , no quedant-se només al centre (CO14, CO37, CA38, CA39 SFA9. Aprofiti millor els recursos, busqui espais alternatius i usos diferents de les instal·lacions (37,43, 47) SFD10. Gestioni correctament els recursos que li posa a la seva disposició el centre (CO11,
	Impliqui els alumnes en el disseny d'activitats i organització i gestió de la classe	SFP2. Fer partícip als alumnes de l'ús, organització i respecte del material i les instal·lacions (6, 7, 12) SFA8. Impliqui a l'alumne en el disseny i execució d'activitats (36)
	Acompanyi els alumnes en els aprenentatges, programant i innovant activitats en el seu benefici, característiques i capacitats, actuant de manera raonada, justificada i argumentada i no fent el que ell/a domini	SFE2. Acompanyi als alumnes en els aprenentatges, treballant amb intencionalitat, justificadament i amb valors (19, 27, 36, 37, 66) SFE3. Triï el currículum i activitats segons els interessos generals, reflexions i garanties, i de manera raonada, argumentada i rigorosa (9, 29, 32, 35, 38) SFP3. Programar adaptant les activitats al que domina i innovant en benefici dels alumnes companys i matèria (19, 22, 24, 25) SFD2. L'alumne és l'eix central del procés, i cal adaptar-se a les seves característiques i capacitats (GA5, GA17, CA5, CA4, GA19, GA38 SFA1. Atengui les característiques de cadascú i adapti les activitats i metodologies, i actui com a exemple (2,7,13,22) SFA2. Utilitzi i adapti les metodologies d'ensenyança més adequades i raoni el que fa (3, 4)

		SFE1. Actuar de manera resolutiva, pràctica, i justificada a partir dels seus coneixements i amb valors (15, 16, 19, 34, 66) SFD6. Cal que ajudi l'alumne a construir el seu coneixement (CO48, CO49, CA26, CA29)
	Mostri estima i cultura d'esport i actuï com a líder motivador i engrescador per aconseguir estils de vida més actius i saludables	SFA3. Actuï com a líder motivador i engrescador (5,6) SFD4. Ha de crear estima i cultura de l'esport, transmetent passió i buscant l'aplicació a la vida tot fent gaudir, engrescant i motivant l'alumne (CA7, CA8, CA9, CA10, CO8, GA10, CO17, CA12, CA30, CA11, CA13, CO21) SFE7. Doni eines per ser autosuficient en el camp de l'activitat física i generi continuïtat posterior fora del centre per aconseguir i liderar estils de vida més actius i saludables (55, 56, 58, 67, 68, 69) SFA7. Faci activitats útils posteriorment i per crear hàbits saludables (27, 32, 48)
	Avalui de manera justa, a partir de les capacitats, progrés i possibilitats de cada alumne	SFE9. Avaluar argumentadament, de manera justa i integradora, mirant l'estat actual i el procés de cada alumne i atenent les seves característiques i els diferents àmbits, valors i rutines (87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94) SFD12. Avaluar en funció de les característiques capacitats, progrés i possibilitats de cadascú GA20, GA21, GA22, SFA4. Avalui amb justícia, amb criteris clars, a partir de les capacitats i actitud de cadascú (14, 15, 16, 21, 26) SFA5. Valori l'actitud i l'esforç de manera justa (23, 25)
	Utilitzi l'EF com un mitjà d'educació integral i de manera interdisciplinària	SFD13. La funció principal és educar als alumnes de manera integral i atenent les seves necessitats (GA38, CA45, CA2) SFE11. Guanyar-se la credibilitat del centre a partir del treball interrelacionat amb altres matèries, dels coneixements interdisciplinaris, la feina feta i el tracte i resultats amb els alumnes (108, 125, 126) SFE6. Busqui eines per afrontar nous continguts procurant treballar interdisciplinàriament (44, 52, 72) SFD1. Ha de saber educar i transmetre, des d'un punt de vista integral, i no només es limita al que marca la normativa, busca, innova (GA2, GA3, CA2, GA7, GA8, CA26, CA45) SFD3. Cal que treballi interdisciplinàriament i en equip, i des d'una òptica global aportant des de l'EF un punt de vista diferent (CO2, CO3, CA6, CA5, CA20, CO29, CA39, CA45, CA5)
	Gestioni correctament la dinàmica i la disciplina de la classe, creant un clima de respecte als alumnes, als seus sentiments i errors adient per crear aprenentatges	SFD9. Cal que sigui capaç de dominar la classe amb els seus diversos aspectes, disciplina, continguts, alumnat.. (CO5, SFD10. Gestioni correctament els recursos que li posa a la seva disposició el centre (CO11, SFE8. Aprofitar i crear moments o situacions, el més motrius possibles, per centrar-se en els aprenentatges i esdevenir situacions educatives (17, 18, 21, 24, 63, 64, 65) SFE10. Valorar i respectar cada alumne, el seu procés i aprenentatges, atenent les característiques, sentiments i necessitats propis, i generant un clima de respecte cap als errors com a possibilitat de millora (94, 95, 96, 97)
	Eduqui en criteris de consum responsable, vinculi l'EF amb valors com la salut, en sigui exemple i mostri bona imatge	SFD11. Vinculi l'EF a aspectes i valors actuals com la salut (CO18, CA11, CO20) SFD12. Mostri una bona imatge i adequada (GA49, CO41, CO46) SFE12. Educar en criteris de consum responsable i de les necessitats i característiques de les activitats tot sent un exemple (131, 132, 133, 134, 135)
Competència Participativa SABER ESTAR	Adopti una imatge, actitud vestimenta adequada a les circumstàncies, valors i activitats per actuar com a exemple	SEA4. Vesteixi adequadament, tant funcional com higiènicament, pel les activitats que ha de fer, actuant com a exemple empre que convingui (67, 68) SED5. Cal tenir i adoptar una imatge adequada al lloc, al moment i l'activitat (GA44, GA46, CA41, SEP11. Vesteixi de manera adequada a les circumstàncies (74, 75) SEE10. Actuar d'acord amb els valors que vol transmetre esdevenint un exemple pels alumnes en quan a la imatge i estil de vida i actuació (118, 127, 128, 129)
	Implicar-se amb el centre participant i col·laborant activament de projectes i equips de treball, i respectant els pactes	SEP4. Respectar els pactes del Departament didàctic (16, 17, 18, 21, 26, 42, 43, 63) SEP5. Participar de les programacions, pactes i decisions del Departament didàctic sota el criteri del bé comú (20, 63, 65, 66) SEP8. S'integri a les dinàmiques de l'institut (48, 50, 57) SEP9. Participi i s'impliqui activament amb aportacions positives en les comissions i activitats del centre (51, 52, 53, 54, 56, 57, 70) SEE9. Participar i comprometre's en la dinàmica del centre, no aïllant-se, compartint, col·laborant i complementant-se amb tots els companys, sent un més, construint projectes comuns formant equip i amb bona actitud i participant, si cal, de tasques directives (101, 102, 103, 104, 106, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 123) SED3. Cal implicar-se en el centre i participar cooperativament dels seus projectes i òrgans (GA34, GA35, GA40, GA42, CO26, CO28, CO33, CO36, CA3, CA21, SEA3. Treballi coordinadament amb el centre (61) SEP1. Deixar a punt de tornar a utilitzar el material, instal·lacions i espais comuns (2, 69)
	Mostri interès i compromís per les necessitats, sentiments i necessitats dels alumnes i de la matèria	SEE2. Tingui capacitat per fer una EF adaptada a les alumnes, al context i a les necessitats de la pròpia matèria (2, 8, 23, 30, 39) SEE8. Respectar als alumnes, els seus sentiments, característiques i aprenentatges creant un bon clima per aprendre (95, 96, 97) SEA1. Mostri interès i estigui atent i pendent de la feina, la classe i les necessitats de les persones (31, 35, 42)

	Tingui vocació docent i consciència de la seva responsabilitat per educar les persones actuant reflexivament, amb actitud positiva, sota es seus propis criteris i amb professionalitat	SEE1. Tingui consciència de la responsabilitat de la seva tasca amb els alumnes i els aprenentatges, i s'hi comprometi (20, 22,25) SED10. Ser professor (del que sigui) és vocacional i passa per estimar als alumnes i demostrar-los-ho (CA22, CA23, CA24, CA27, CA35, SEE3. Estigui compromès i amb l'EF com a mitjà per educar les persones a partir d'accions reflexives i dels moments i situacions docents produïdes i aportant els propis criteris i personalitat (32, 40, 41, 63, 64, 122) SEE4. Entengui la funció social de la seva professió i s'hi comprometi, tot atenent les tendències actuals i les novetats (41, 43, 53, 54) SEE7. Tenir una actitud positiva i compromesa cap a la professió, valorar-la i prendre-se-la seriosament i actuant amb professionalitat (80, 81, 82, 83, 117, 123) SED1. LA feina no es limita a l'horari (GA6, CA18, CA25)
	No sigui egoista i comparteixi i col·labori amb tots els companys del centre, formant bons equips de treball i acceptant i participant dels diferents rols	SEE9. Participar i comprometre's en la dinàmica del centre, no aïllant-se, compartint, col·laborant i complementant-se amb tots els companys, sent un més, construint projectes comuns formant equip i amb bona actitud i participant, si cal, de tasques directives (101,102, 103, 104, 106, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 123) SEP10. No sigui egoista i es tanqui en lo seu, la seva matèria i les seves necessitats (58, 59, 63, 64, 67) SEP6. Estar disposat a compartir i ajudar als companys (28, 36, 49, 83) SED8. Cal tenir empatia amb tots els companys acceptant els diferents rols i jerarquies i les diferents decisions i funcionament del centre (CO25, CO30, CO31, CO34, CO35, CO38, CA34, SEE6. Col·laborar i participar amb les altres disciplines i companys del centre i en equips de treball fent-los saber el que fas (71, 73, 79, 113, 116) SEP3. Ser equitatiu i no egoista en els repartiment dels elements comuns (13)
	Estigui al dia i ensenyi els elements que permetin incorporar-se i adaptar-se a la societat actual donant-li eines per ser autònoms	SED2. Cal entendre l'EF com a un element per adaptar-se, situar-se i relacionar-se en la societat actual (GA11, GA13, GA14, CO28, CA36, SEA2. Estigui al dia i ensenyi elements actuals que puguin ser aplicables(40, 54, 59) SEE4. Entengui la funció social de la seva professió i s'hi comprometi, tot atenent les tendències actuals i les novetats (41, 43, 53, 54) SEE5. Prepari a l'alumne per fer activitat física fora del centre donant-li eines vàlides per a tothom i sent autònom (55, 56, 57, 67)
	Ha de ser un líder i referent actuant però amb tolerància i flexibilitat i sense perdre la calma	SED9. Han de liderar les activitats del seu àmbit i ser un referent a l'escola (CA19, CA37, SEP2. Ser flexible als canvis per les necessitats que puguin aparèixer i adaptant-s'hi (14, 15, 44) SEP7. Sigui tolerant i no s'alteri (45)
Competència Personal SABER SER	Tingui vocació, passió i il·lusió per la feina i perfil d'educador	SSE1. Tingui un perfil, competències i actitud d'educador per sobre de l'especialitat tècnica(11, 14, 26, 42, 77) SSD2. Ha de ser vocacional, pensant sempre amb els alumnes, entendre aquesta feina com una forma de vida, estimant la professió (GA4, GA36, GA39, GA50, GA51, GA52, CA46 SSE3. Ha de tenir passió i vocació per l'educació i per educar, i estimi als nens (74, 75, 76, 77, 78, 84, 124 SSP6. Tingui il·lusió per la feina (60) SSE4. Ser seriós i respectuós amb la professió, i revaloritzar-la (80, 81, 82, 83 SSA6. Sigui professional i que les relacions personals no li influeixin (20, 45) SSP2. Conegui el paper que ha fer, sense alterar-se ni generant problemes (41, 46) SSD9. No ha de mostrar desídia ni actituds sistemàticament destructives (GA53, GA54,
	Sigui receptiu a les novetats i innovador i es recicli	SSE2. Sigui receptiu a les novetats, tendències i als canvis, amb capacitat d'innovació, sense por als nous continguts i maneres de fer, amb una actitud oberta (44, 45, 46, 48, 49, 53, 54 SSP3. Sigui innovador i obert a les novetats (30) SSD12. Tenir un caràcter i actitud polivalent i d'actualització i reciclatge (CA32, CA33,
	Mostri i demostrï interès i es preocupi i respecti les persones, integrant-se i participant en els grups de treball	SSA1. Mostri i demostrï interès (1) SSA4. Es preocupi de l'alumne com a persona i hi tingui una relació còmoda (17) SSA9. Tingui i mostri interès per l'alumne i s'hi relacioni cordialment (71) SSP5. Sigui respectuós, amb els alumnes, companys, decisions... (47, 55, 77, 78) SSD1. El professor d'EF és igual a la resta de professors (GA1, CA1, GA33, CA44, SSD6. Ha de tenir un tarannà participatiu i imaginatiu amb les activitats i projectes del centre (GA36, GA43, CO13, SSD9. No ha de mostrar desídia ni actituds sistemàticament destructives (GA53, GA54,
	Tingui i mostri una bona imatge, adequada al que fa i representa, i d'acord amb els criteris que vol ensenyar	SSE7. Sigui complidor i compromès amb els aspectes formals, no s'escaquegi, i actui d'acord amb els criteris que vol ensenyar i amb la imatge i roba adequada (118, 119, 120, 121, 124, 130 SSP9. Tingui una imatge adequada al que representa (71, 72, 73) SSD8. Ha de tenir una bona imatge, actual, atractiva i contextualitzada(GA45, Ga47, GA48, CO43, CO44, CO45, CO42, CA40,

	SSD10. Ha de lluitar pel bé de la seva matèria i la seva actualització (Co15, CO16, SSD11 Mostri i practiqui una actitud i cultura esportiva (CA12, CA14, SSD4. El professor de ser coherent, ha de fer saber què fa fer, les normes, les justificacions, i què avalua i en funció de què (GA25, GA32,
Sigui un líder, exemple i referent de les activitats del centre	SSA7. Sigui el referent i líder del grup i de les activitats del centre (46, 64, 65) SSE6. Ser flexible i proper, i un líder i exemple pels alumnes pels valors amb els que actua (70,98, 111, 118, SSD3. Ha de ser un líder a l'hora que una figura d'autoritat en la que l'alumne s'hi pugui recolzar (GA23, GA24, GA31, CA31 SSD11 Mostri i practiqui una actitud i cultura esportiva (CA12, CA14
Accepti, compleixi i apliqui les normes	SSP8. Accepti i apliqui les normes de funcionament (68, 61, 72, 73) SSD7. Complidor amb les normatives i humil (GA43, CO4, CO50 SSE7. Sigui complidor i compromès amb els aspectes formals, no s'escaquegi, i actuï d'acord amb els criteris que vol ensenyar i amb la imatge i roba adequada (118, 119, 120, 121, 124, 130 SSE4. Ser seriós i respectuós amb la professió, i revaloritzar-la (80, 81, 82, 83 SSP4. Ser proper, amb límits, normes i rigorós (37, 38) SSD4. El professor de ser coherent, ha de fer saber què fa fer, les normes, les justificacions, i què avalua i en funció de què (GA25, GA32,
Sigui actiu, motivador, entusiasta i engrescador, i actuï amb coherència	SSA8. Sigui actiu, motivador, participatiu i engrescador (66, 69) SSE5. Ser un professor més del centre, adaptable i col·laborador amb els companys, entusiasta amb els projectes comuns (101, 110, 113,114 SSD11 Mostri i practiqui una actitud i cultura esportiva (CA12, CA14
Sigui humil, sensible, empàtic, comprensiu, just, honest, ordenat, generós i proper	SSD13 Ha de ser humil i sensible, empàtic i comprensiu, i just amb els alumnes (CA47, CA48, CA53, CA55, SSP11. Sigui generós, comparteixi i es comprometi (80, 81, 82) SSE6. Ser flexible i proper, i un líder i exemple pels alumnes pels valors amb els que actua (70,98, 111, 118, SSA5. Sigui just i honest (12, 20) SSA6. Sigui professional i que les relacions personals no li influeixin (20, 45) SSP1. Sigui ordenat (10) SSP4. Ser proper, amb límits, normes i rigorós (37, 38) SSA3. Tracti correctament a les persones i es mostri natural (11, 18)
S'hi tingui una relació cordial i s'hi pugui comptar com a persona	SSD5. La relació amb els alumnes ha de ser cordial sense exhibir la seva vida privada de la que ha de ser discret (GA26, GA27, GA28, GA29, GA30, CO23 SSA9. Tingui i mostri interès per l'alumne i s'hi relacioni cordialment (71) SSP12. Sigui persona i es pugui comptar amb ell des del punt de vista personal (84, 85, 86) SSD3. Ha de ser un líder a l'hora que una figura d'autoritat en la que l'alumne s'hi pugui recolzar (GA23, GA24, GA31, CA31 SSA6. Sigui professional i que les relacions personals no li influeixin (20, 45) SSP7. Fer per sentir-se i fer sentir-se a gust a l'institut (62, 61, 87) SSP10. Respectar els companys, no competint-hi i defensar-los (76, 77, 78) SSA3. Tracti correctament a les persones i es mostri natural (11, 18)
Estimi i estigui pendent dels alumnes, mostrant interès i empatia per les seves característiques i problemàtiques i per la seva formació.	SSA9. Tingui i mostri interès per l'alumne i s'hi relacioni cordialment (71) SSA2. Sigui empàtic, sensible i respectuós amb els alumnes i les seves capacitats i problemàtiques (8, 9, 10, 44) SSD14. Ha d'estar pendent sempre dels alumnes per acompanyar-los en la seva formació (CA54, CA56, CO47, GA37, CA49

Document 12. Informació i consentiment informat del qüestionari.

Com és per a tu el professor/a d'Educació Física ideal?

Aquest formulari forma part d'un estudi que pretén identificar les preferències que teniu els alumnes sobre el que és o hauria de ser el vostre professor/a d'Educació Física ideal.

Els diferents aspectes que us plantegem cal que els valoreu sobre 6 nivells d'importància:

- 1 = gens important
- 2 = poc important
- 3 = important
- 4 = molt important
- 5 = importantíssim
- 6 = imprescindible

Moltes gràcies per la teva col·laboració

Consentiment a participar en l'estudi

Informació per als participants

Els membres de l'equip de recerca GRIES de la FPCEE Blanquerna de la Universitat Ramon Llull, dirigit pel Dr. Xavier Pujadas Matí, estem duent a terme el projecte de recerca: *Característiques i competències diferencials dels millors professors d'Educació Física a partir de l'opinió dels alumnes* com a tesi doctoral d'Oriol Marco Latres i dirigida pel Dr. Enric Maria Sebastiani Obrador.

El projecte té com a finalitat principal establir quines són les característiques i competències, a partir de l'opinió dels alumnes, dels que es consideren els millors professors d'Educació Física. En primer lloc, es duran a terme quatre Focus Groups entre diferents grups d'experts, en segon lloc, es copsarà l'opinió dels alumnes, i en tercer lloc es validaran i comentaran els resultats entre els diferents Focus Group inicials.

En el context d'aquesta investigació et demanem la teva col·laboració ja que compleixes els següents criteris d'inclusió: ets alumne de batxillerat i ja has realitzat tots els possibles cursos d'Educació Física

que permet el currículum educatiu, fet que t'ha permès conèixer diferents professors/es d'Educació Física.

Aquesta col·laboració implica respondre el següent qüestionari elaborat a partir dels resultats dels focus group realitzats amb experts universitaris, professors d'Educació Física, alumnes, i directors de centres educatius.

La durada que es preveu per respondre el qüestionari considerem que està entre 5 i 10 minuts.

La resposta al qüestionari és anònima i es garanteix totalment la confidencialitat.

Les dades que s'obtinguin de la teva participació no s'utilitzaran amb cap altra finalitat diferent a la d'aquesta investigació i passaran a formar part d'una base de dades del que serà màxim responsable l'investigador principal. Aquestes dades quedaran emmagatzemades i únicament hi tindrà accés els responsables de la recerca, davant el qual podrà exercir en tot moment els drets que estableix la Llei 15/1999 de Protecció de Dades Personals. Un cop finalitzat l'estudi, aquestes dades es destruiran.

Pot contactar en qualsevol moment amb nosaltres a través del correu electrònic oriolm1@blanquerna.url.edu o a través la web del Grup de recerca GRIES de la FPCEE Blanquerna.

Consentiment Informat

He rebut informació sobre el projecte *Característiques i competències diferencials dels millors professors d'Educació Física a partir de l'opinió dels alumnes* per al qual se sol·licita la meua participació. He entès el seu significat, m'han estat exposades les accions que es deriven d'aquest. Se m'ha informat de tots els aspectes relacionats amb la confidencialitat i protecció de dades pel que fa a la gestió de dades personals que comporta el projecte i les garanties preses en compliment de la Llei 15/1999 de Protecció de Dades Personals.

La meua col·laboració en el projecte és totalment voluntària i tinc dret a retirar-me del mateix en qualsevol moment, revocant el present consentiment, sense que aquesta retirada pugui influir negativament en la meua persona en cap sentit. En cas de retirada, tinc dret a que les meves dades siguin cancel·lades del fitxer de l'estudi.

Així mateix, renuncio a qualsevol benefici econòmic, acadèmic o de qualsevol altra naturalesa que pugui derivar-se del projecte o dels seus resultats.

Per tot això,

SE'M SOL·LICITA EL MEU CONSENTIMENT A:

1. Participar en el projecte *Característiques i competències diferencials dels millors professors d'Educació Física a partir de l'opinió dels alumnes*.
2. Que l'equip de recerca GRIES i al doctorand Oriol Marco Latres com a investigador principal, puguin gestionar les meves dades personals i difondre la informació que el projecte generi. Es garanteix que es preservarà en tot moment la meua identitat i intimitat, amb les garanties establertes en la Llei 15/1999 de protecció de dades i normativa complementària.
3. Que l'equip GRIES conservi tots els registres efectuats sobre la meua persona en suport electrònic, amb les garanties i els terminis legalment previstos, si estiguessin establerts, i a falta de previsió legal, pel temps que fos necessari per complir les funcions del projecte per a les quals les dades van ser recollides.

Accepto participar en l'estudi

No accepto participar en l'estudi

Document 13. Qüestionari



Facultat de Psicologia,
Ciències de l'Educació
i de l'Esport

Com és per tu el professor/a d'educació física ideal?

Aquest formulari forma part d'un estudi que pretén identificar les preferències que teniu els alumnes sobre el que és o hauria de ser el vostre professor/a d'Educació Física ideal.

Els diferents aspectes que us plantejem cal que els valoreu sobre 6 nivells d'importància:

- 1 = gens important
- 2 = poc important
- 3 = important
- 4 = molt important
- 5 = importantíssim
- 6 = imprescindible

Moltes gràcies per la teva col·laboració

Consentiment a participar en l'estudi

Informació per als participants

Els membres de l'equip de recerca GRIES de la FPCEE Blanquerna de la Universitat Ramon Llull, dirigit pel Dr. Xavier Pujadas Matí, estem duent a terme el projecte de recerca: *Característiques i competències diferencials dels millors professors d'Educació Física a partir de la opinió dels alumnes* com a tesi doctoral d'Oriol Marco Latres i dirigida pel Dr. Enric Maria Sebastiani Obrador.

El projecte té com a finalitat principal establir quines són les característiques i competències, a partir de la opinió dels alumnes, dels que es consideren els millors professors d'Educació Física. En primer lloc, es duran a terme quatre Focus Groups entre diferents grups d'experts, en segon lloc, es cosparà la opinió dels alumnes, i en tercer lloc es validaran i comentaran els resultats entre els diferents Focus Group inicials.

En el context d'aquesta investigació et demanem la teva col·laboració ja que compleixes els següents criteris d'inclusió: ets alumne de batxillerat i ja has realitzat tots els possibles cursos d'Educació Física que permet el currículum educatiu, fet que t'ha permès conèixer diferents professors/es d'Educació Física.

Aquesta col·laboració implica respondre el següent qüestionari elaborat a partir dels resultats dels focus group realitzats amb experts universitaris, professors d'Educació Física, alumnes, i directores de centres educatius.

La durada que es preveu per respondre el qüestionari considerem que està entre 5 i 10 minuts.

La resposta al qüestionari és anònima i es garanteix totalment la confidencialitat.

229

Les dades que s'obtinguin de la teva participació no s'utilitzaran amb cap altra finalitat diferent a la d'aquesta investigació i passaran a formar part d'una base de dades del que serà màxim responsable l'investigador principal. Aquestes dades

quedaran emmagatzemades i únicament hi tindrà accés els responsable de la recerca, davant el qual podrà exercir en tot moment els drets que estableix la Llei 15/1999 de Protecció de Dades Personals. Un cop finalitzat l'estudi, aquestes dades es destruiran.

Pot contactar en qualsevol moment amb nosaltres a través del correu electrònic oriolm1@blanquerna.url.edu o a través la web del Grup de recerca GRIES de la FPCEE Blanquerna.

Consentiment Informat

He rebut informació sobre el projecte *Característiques i competències diferencials dels millors professors d'Educació Física a partir de la opinió dels alumnes* per al qual se sol·licita la meua participació. He entès el seu significat, m'han estat exposades les accions que es deriven d'aquest. Se m'ha informat de tots els aspectes relacionats amb la confidencialitat i protecció de dades pel que fa a la gestió de dades personals que comporta el projecte i les garanties preses en compliment de la Llei 15/1999 de Protecció de Dades Personals.

La meua col·laboració en el projecte és totalment voluntària i tinc dret a retirar-me del mateix en qualsevol moment, revocant el present consentiment, sense que aquesta retirada pugui influir negativament en la meua persona en cap sentit. En cas de retirada, tinc dret a que les meves dades siguin cancel·lades del fitxer de l'estudi.

Així mateix, renuncio a qualsevol benefici econòmic, acadèmic o de qualsevol altra naturalesa que pugui derivar-se del projecte o dels seus resultats.

Per tot això,

SE'M SOL·LICITA EL MEU CONSENTIMENT A:

1. Participar en el projecte *Característiques i competències diferencials dels millors professors d'Educació Física a partir de la opinió dels alumnes*.
2. Que l'equip de recerca GRIES i al doctorand Oriol Marco Latres com a investigador principal, puguin gestionar les meves dades personals i difondre la informació que el projecte generi. Es garanteix que es preservarà en tot moment la meua identitat i intimitat, amb les garanties establertes en la llei 15/1999 de protecció de dades i normativa complementària.
3. Que l'equip GRIES conservi tots els registres efectuats sobre la meua persona en suport electrònic, amb les garanties i els terminis legalment previstos, si estiguessin establerts, i a falta de previsió legal, pel temps que fos necessari per complir les funcions del projecte per a les quals les dades van ser recollides.

Accepto participar en l'estudi

No accepto participar en l'estudi

Qui sóc?

Quants anys tinc?

Gènere

- Dona
 Home

On he estudiat?

- Sempre en un centre públic
 Sempre en centre privat o concertat
 Primer en un centre públic i després en un centre concertat o privat
 Primer en un centre concertat o privat i després en un centre públic

On estic estudiant ara?

- En un centre públic
 En un centre concertat
 En un centre privat

He fet o faig esport fora de l'escola?

- Sí
 Una mica
 No

Per a mi, el professor/a d'educació física ideal ha de....

1. ... demostrar que coneix bé tots els continguts de la matèria

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

2. ... transmetre la matèria tant a nivell teòric com pràctic

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

3. ... aconseguir que els alumnes aprenguin aspectes útils per a la vida

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

4.... avaluar de manera justa i adequada

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

5. ... aplicar tècniques i recursos psicopedagògics adequats pels alumnes

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

6. ... acceptar les seves mancances i buscar solucions

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

7. ... ser experimentat i tenir vivències com a professor

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

8. ... utilitzar metodologies per ensenyar dinàmiques, lúdiques, participatives i cooperatives

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

9. ... incorporar noves tecnologies

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

10.... aprofitar els recursos del centre

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

11. ... utilitzar espais (si convé fora del centre) i materials alternatius en funció de les necessitats i continguts a ensenyar

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

12 ... implicar els alumnes en el disseny d'activitats, organització i gestió de la classe

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

13 ... guiar i acompanyar els alumnes en els seus aprenentatges

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

14... programar activitats adequades a les característiques i capacitats dels alumnes

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

15... explicar i respectar els criteris acordats

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

16... actuar de manera raonada i justificada

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

17... mostrar estima per l'esport i tenir cultura esportiva

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

18... actuar com a líder motivador i engrescador

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

19... aconseguir que els alumnes adoptin estils de vida més actius i saludables

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

20... avaluar a partir de les capacitats, progrés i possibilitats de cada alumne

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

21. ... utilitzar l'educació física com a mitjà d'educació integral dels alumnes
(entenen l'educació integral com el fet d'educar les persones en tots els aspectes: físic, intel·lectual, afectiu, social...)

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

22. ... relacionar l'educació física amb altres matèries i coneixements

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

23. ... gestionar correctament la dinàmica i el control del grup

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

24. ... crear un clima de classe adient per generar aprenentatges, tot respectant els alumnes, els seus sentiments i errors

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

25. ... educar en criteris de consum responsable (orientant en els tipus de materials, vestimentes, calçats adequats a comprar; valorant-ne el cost, defugint de les marques per les marques...)

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

26. ... adoptar una imatge i vestimenta adequada a la seva funció

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

27. ... implicar-se en els projectes i activitats del centre

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

28. ... seguir els acords del departament d'educació física i del centre

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

29. ... mostrar interès i compromís amb la matèria

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

30. ... tenir vocació docent, mostrar entusiasme per ensenyar

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

31. ... mostrar-se responsable en l'educació de les persones

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

32. ... donar recursos i eines a l'alumnat per ser autònoms fora del centre

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

33. ... organitzar activitats i projectes esportius pel centre

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

34. ... saber-se adaptar, actuant amb flexibilitat i sense perdre la calma

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

35. ... estar al dia i atent a les novetats

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

36. ... complir amb les normes de funcionament

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

37. ... tenir una actitud activa i participativa

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

38. ... mostrar-se comprensiu i empàtic

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

39. ... actuar amb honestedat i justícia

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

40. ... actuar i relacionar-se de manera generosa

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

41. ... tenir el material i la feina ordenada

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

42. ... tenir una relació cordial amb l'alumnat

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

43. ... interessar-se i estar pendent dels alumnes

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

44. ... fer sentir a gust als alumnes a les classes i al centre

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

45. ... estar disponible com a persona quan ho necessitis

gens important ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ imprescindible

Moltes gràcies

Document 14. Resolució de la Comissió d'Ètica de la FPCEE-Blanquerna.

 **Blanquerna** | Facultat de Psicologia,
Ciències de l'Educació
i de l'Esport
Universitat Ramon Llull

El Dr. Xavier Pujadas i Martí, Vicedegà d'Estudis de Postgrau i de Recerca i secretari de la Comissió d'Ètica i Recerca de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull,

F A C O N S T A R

Que després de valorar la qualitat i aspectes ètics, així com la rellevància científica i tècnica, del pla de recerca doctoral "Les competències dels professors d'Educació Física des de la perspectiva dels alumnes. Validació i prova pilot d'un instrument ad hoc per a la seva anàlisi." presentat per Oriol Marco Latres, la Comissió que representa emet un informe favorable del mateix.

I perquè consti als efectes oportuns, a petició de l'interessat, ho signa a Barcelona, el dotze de gener de dos mil disset.

 
Facultat de Psicologia, Ciències
de l'Educació i de l'Esport Blanquerna
C. Císter, 34
08022 Barcelona

1617001D

c. Císter, 34. 08022 Barcelona | Tel. 93 253 30 00 | Fax 93 253 30 31 | www.blanquerna.edu

Document 15. Taula de mitjana i desviació típica de cada una de les preguntes del qüestionari per a cada variable analitzada.

	TOTAL		DONES		HOMES		C. PÚBLIC		C. PRIVAT		SI ESPORT		MICA ESPORT		NO ESPORT	
	Mitjana	Desv. tip.	Mitjana	Desv. tip.	Mitjana	Desv. tip.	Mitjana	Desv. tip.	Mitjana	Desv. tip.	Mitjana	Desv. tip.	Mitjana	Desv. tip.	Mitjana	Desv. tip.
1.demostrar que coneix bé tots els continguts de la matèria	5,30	,955	5,32	,958	5,27	,952	5,30	,963	5,30	,942	5,30	,947	5,23	1,049	5,37	,828
2.transmetre la matèria tant a nivell teòric com pràctic	4,35	1,455	4,45	1,382	4,23	1,532	4,22	1,534	4,60	1,254	4,37	1,459	4,29	1,478	4,30	1,388
3.aconseguir que els alumnes aprenguin aspectes útils per la vida	4,96	1,074	5,04	1,010	4,87	1,142	4,93	1,052	5,02	1,114	4,94	1,070	5,05	1,093	4,97	1,064
4.avaluar de manera justa i adequada	5,65	,729	5,70	,634	5,58	,828	5,67	,680	5,60	,813	5,65	,745	5,64	,695	5,64	,677
5.aplicar tècniques i recursos psicopedagògics adequats pels alumnes	4,86	1,031	4,99	,927	4,69	1,124	4,84	1,055	4,89	,985	4,81	1,065	5,03	,940	4,89	,902
6.acceptar les seves mancances i buscar solucions	5,15	,982	5,27	,886	5,00	1,071	5,10	1,030	5,23	,878	5,14	,984	5,13	1,002	5,19	,933
7.ser experimentat i tenir vivències com a professor	4,33	1,328	4,29	1,285	4,39	1,379	4,28	1,343	4,43	1,295	4,36	1,330	4,30	1,330	4,17	1,310
8.utilitzar metodologies per ensenyar dinàmiques, lúdiques, participatives i cooperatives	5,10	1,012	5,19	,915	4,98	1,109	5,04	1,062	5,19	,901	5,11	1,021	5,09	,998	5,00	,969
9.incorporar noves tecnologies	3,68	1,465	3,63	1,420	3,74	1,516	3,70	1,472	3,64	1,451	3,69	1,465	3,68	1,471	3,63	1,461
10.aprofitar els recursos del centre	5,00	1,021	4,95	1,005	5,07	1,037	4,95	1,058	5,11	,939	5,05	1,032	4,89	,985	4,92	,986
11.utilitzar espais (si convé fora del centre) i materials alternatius en funció de les necessitats i continguts a ensenyar	5,00	1,100	5,05	1,039	4,95	1,169	5,05	1,097	4,92	1,102	5,02	1,091	5,01	1,089	4,92	1,192
12.implicar els alumnes en el disseny d'activitats, organització i gestió de la classe	4,23	1,236	4,33	1,147	4,11	1,329	4,19	1,266	4,31	1,173	4,24	1,250	4,30	1,106	4,03	1,344
13.guiar i acompanyar els alumnes en els seus aprenentatges	4,97	1,027	5,04	1,003	4,88	1,048	4,89	1,076	5,13	,906	4,99	1,027	4,96	1,007	4,84	1,057
14.programar activitats adequades a les capacitats i característiques dels alumnes	5,07	1,038	5,25	,938	4,86	1,113	5,04	1,085	5,15	,940	5,05	1,063	5,15	1,019	5,15	,873
15.explicar i respectar els criteris acordats	5,09	1,003	5,17	,977	5,01	1,029	5,05	1,038	5,19	,930	5,11	,998	5,10	1,040	4,98	,979
16.actuar de manera raonada i justificada	5,41	,856	5,53	,769	5,28	,934	5,36	,909	5,53	,733	5,40	,864	5,46	,837	5,43	,835
17.mostrar estima per l'esport i tenir cultura esportiva	5,23	,962	5,24	,930	5,23	1,000	5,20	,978	5,29	,929	5,29	,923	5,18	,941	4,89	1,186
18.actuar com a líder motivador i engrescador	5,23	,969	5,28	,911	5,18	1,035	5,21	1,001	5,27	,908	5,25	,957	5,23	,940	5,10	1,102
19.aconseguir que els alumnes adoptin estils de vida més actius i saludables	4,94	1,128	5,02	1,046	4,85	1,217	4,92	1,164	4,99	1,057	4,99	1,106	4,93	1,115	4,60	1,261
20.avaluar a partir de les capacitats, progrés i possibilitats de cada alumne	5,32	,974	5,48	,819	5,13	1,105	5,26	1,015	5,44	,881	5,31	,973	5,36	,955	5,33	1,020
21.utilitzar l'educació física com a mitjà d'educació integral dels alumnes	4,73	1,110	4,81	1,108	4,63	1,105	4,68	1,154	4,83	1,016	4,72	1,112	4,80	1,131	4,66	1,061
22.relacionar l'educació física amb altres matèries i coneixements	3,73	1,437	3,78	1,341	3,66	1,546	3,72	1,492	3,75	1,330	3,74	1,485	3,77	1,289	3,56	1,342
23.gestionar correctament la dinàmica i el control del grup	5,06	,954	5,11	,939	5,01	,970	5,03	,995	5,12	,869	5,08	,958	5,08	,895	4,93	1,023
24.crear un clima a la classe adient per generar aprenentatges, tot respectant els alumnes, els seus sentiments i errors	5,32	1,798	5,47	2,241	5,14	,990	5,34	2,130	5,30	,879	5,26	,956	5,64	3,689	5,17	1,000
25.educar en criteris de consum responsable	4,46	1,293	4,46	1,309	4,47	1,275	4,47	1,270	4,45	1,337	4,46	1,301	4,48	1,262	4,47	1,304
26.adoptar una imatge i vestimenta adequada a la seva funció	4,66	1,280	4,70	1,191	4,61	1,381	4,73	1,269	4,52	1,290	4,73	1,266	4,45	1,287	4,49	1,328
27.implicar-se en els projectes i activitats del centre	4,68	1,202	4,75	1,123	4,58	1,287	4,67	1,212	4,69	1,183	4,71	1,207	4,66	1,188	4,47	1,181
28.seguir els acords del departament d'educació física i del centre	4,90	1,116	5,02	1,018	4,75	1,208	4,88	1,138	4,94	1,072	4,90	1,151	4,96	1,018	4,78	1,016
29.mostrar interès i compromís amb la matèria	5,32	,873	5,36	,846	5,26	,903	5,33	,879	5,30	,863	5,33	,890	5,33	,750	5,18	,952
30.tenir vocació docent, mostrar entusiasme per ensenyar	5,45	,811	5,52	,776	5,35	,843	5,45	,823	5,45	,789	5,44	,827	5,49	,783	5,43	,745
31.mostrar-se responsable en l'educació de les persones	5,24	,930	5,32	,887	5,15	,971	5,20	,977	5,33	,826	5,24	,933	5,28	,952	5,20	,869
32.donar recursos i eines a l'alumnat per ser autònoms fora del centre	4,65	1,215	4,72	1,133	4,55	1,303	4,59	1,244	4,75	1,151	4,67	1,206	4,67	1,178	4,41	1,333
33.organitzar activitats i projectes esportius pel centre	4,73	1,170	4,71	1,146	4,77	1,200	4,72	1,192	4,76	1,129	4,82	1,140	4,59	1,158	4,35	1,312

34. ...saber-se adaptar, actuant amb flexibilitat i sense perdre la calma	5,29	,901	5,34	,891	5,23	,908	5,32	,895	5,24	,910	5,27	,927	5,39	,844	5,26	,790
35. ...estar al dia i atent a les novetats	4,58	1,256	4,59	1,228	4,57	1,291	4,57	1,277	4,61	1,217	4,61	1,271	4,59	1,173	4,37	1,282
36. ...complir amb les normes de funcionament	5,02	1,075	5,12	,995	4,91	1,155	5,00	1,070	5,06	1,084	5,04	1,068	5,03	1,053	4,91	1,161
37. ...tenir una actitud activa i participativa	5,38	,870	5,46	,821	5,29	,918	5,38	,899	5,39	,812	5,39	,872	5,43	,828	5,29	,929
38. ...mostrar-se comprensiu i empàtic.	5,40	,878	5,53	,788	5,24	,955	5,35	,910	5,48	,808	5,36	,923	5,54	,661	5,40	,868
39. ...actuar amb honestedat i justícia	5,43	,871	5,55	,746	5,28	,985	5,40	,918	5,50	,772	5,41	,892	5,52	,811	5,44	,823
40. ...actuar i relacionar-se de manera generosa	5,26	,934	5,32	,871	5,18	1,000	5,21	,977	5,36	,838	5,25	,936	5,32	,876	5,20	1,020
41. ...tenir el material i la feina ordenada	4,95	1,079	5,00	1,038	4,88	1,125	4,95	1,116	4,95	1,006	4,97	1,101	4,94	1,044	4,82	,973
42. ... tenir una relació cordial amb l'alumnat	5,26	,964	5,33	,902	5,19	1,032	5,23	,999	5,32	,894	5,22	1,007	5,43	,780	5,32	,924
43. ...interessar-se i estar pendent dels alumnes	5,25	,978	5,32	,931	5,16	1,026	5,20	1,014	5,34	,898	5,26	,982	5,24	,953	5,18	,993
44. ...fer sentir a gust als alumnes a les classes i al centre	5,54	,795	5,63	,754	5,43	,829	5,48	,864	5,65	,628	5,54	,815	5,53	,797	5,59	,623
45. ...estar disponible com a persona quan ho necessitis	4,95	1,219	4,97	1,183	4,93	1,263	4,82	1,264	5,20	1,089	4,95	1,242	5,04	1,066	4,87	1,314

Document 16. Elements més valorats del qüestionari de cada una de les variables analitzades, ordenats de major a menor importància a partir de les mitjanes de les puntuacions.

	TOTAL	Dones	Homes	Centre públic	Centre privat	Faig esport	Faig una mica d'esport	No faig esport
1	4. ...avaluar de manera justa i adequada	4. ...avaluar de manera justa i adequada	4. ...avaluar de manera justa i adequada	4. ...avaluar de manera justa i adequada	44. ...fer sentir a gust als alumnes a les classes i al centre	4. ...avaluar de manera justa i adequada	4. ...avaluar de manera justa i adequada	4. ...avaluar de manera justa i adequada
2	44. ...fer sentir a gust als alumnes a les classes i al centre	44. ...fer sentir a gust als alumnes a les classes i al centre	44. ...fer sentir a gust als alumnes a les classes i al centre	44. ...fer sentir a gust als alumnes a les classes i al centre	4. ...avaluar de manera justa i adequada	44. ...fer sentir a gust als alumnes a les classes i al centre	24. ...crear un clima a la classe adient per generar aprenentatges, tot respectant els alumnes, els seus sentiments i errors	44. ...fer sentir a gust als alumnes a les classes i al centre
3	30. ...tenir vocació docent, mostrar entusiasme per ensenyar	39. ...actuar amb honestedat i justícia	30. ...tenir vocació docent, mostrar entusiasme per ensenyar	30. ...tenir vocació docent, mostrar entusiasme per ensenyar	16. ...actuar de manera raonada i justificada	30. ...tenir vocació docent, mostrar entusiasme per ensenyar	38. ...mostrar-se comprensiu i empàtic.	39. ...actuar amb honestedat i justícia
4	39. ...actuar amb honestedat i justícia	16. ...actuar de manera raonada i justificada	37. ...tenir una actitud activa i participativa	39. ...actuar amb honestedat i justícia	39. ...actuar amb honestedat i justícia	39. ...actuar amb honestedat i justícia	44. ...fer sentir a gust als alumnes a les classes i al centre	16. ...actuar de manera raonada i justificada
5	16. ...actuar de manera raonada i justificada	38. ...mostrar-se comprensiu i empàtic.	39. ...actuar amb honestedat i justícia	37. ...tenir una actitud activa i participativa	38. ...mostrar-se comprensiu i empàtic.	16. ...actuar de manera raonada i justificada	39. ...actuar amb honestedat i justícia	30. ...tenir vocació docent, mostrar entusiasme per ensenyar
6	38. ...mostrar-se comprensiu i empàtic.	30. ...tenir vocació docent, mostrar entusiasme per ensenyar	16. ...actuar de manera raonada i justificada	16. ...actuar de manera raonada i justificada	30. ...tenir vocació docent, mostrar entusiasme per ensenyar	37. ...tenir una actitud activa i participativa	30. ...tenir vocació docent, mostrar entusiasme per ensenyar	38. ...mostrar-se comprensiu i empàtic.
7	37. ...tenir una actitud activa i participativa	20. ...avaluar a partir de les capacitats, progrés i possibilitats de cada alumne	1. ...demostrar que coneix bé tots els continguts de la matèria	38. ...mostrar-se comprensiu i empàtic.	20. ...avaluar a partir de les capacitats, progrés i possibilitats de cada alumne	38. ...mostrar-se comprensiu i empàtic.	16. ...actuar de manera raonada i justificada	1. ...demostrar que coneix bé tots els continguts de la matèria
8	20. ...avaluar a partir de les capacitats, progrés i possibilitats de cada alumne	24. ...crear un clima a la classe adient per generar aprenentatges, tot respectant els alumnes, els seus sentiments i errors	29. ...mostrar interès i compromís amb la matèria	24. ...crear un clima a la classe adient per generar aprenentatges, tot respectant els alumnes, els seus sentiments i errors	37. ...tenir una actitud activa i participativa	29. ...mostrar interès i compromís amb la matèria	42. ... tenir una relació cordial amb l'alumnat	20. ...avaluar a partir de les capacitats, progrés i possibilitats de cada alumne
9	24. ...crear un clima a la classe adient per generar aprenentatges, tot respectant els alumnes, els seus sentiments i errors	37. ...tenir una actitud activa i participativa	38. ...mostrar-se comprensiu i empàtic.	29. ...mostrar interès i compromís amb la matèria	40. ...actuar i relacionar-se de manera generosa	20. ...avaluar a partir de les capacitats, progrés i possibilitats de cada alumne	37. ...tenir una actitud activa i participativa	42. ... tenir una relació cordial amb l'alumnat
10	29. ...mostrar interès i compromís amb la matèria	29. ...mostrar interès i compromís amb la matèria	17. ...mostrar estima per l'esport i tenir cultura esportiva	34. ...saber-se adaptar, actuant amb flexibilitat i sense perdre la calma	43. ...interessar-se i estar pendent dels alumnes	1. ...demostrar que coneix bé tots els continguts de la matèria	34. ...saber-se adaptar, actuant amb flexibilitat i sense perdre la calma	37. ...tenir una actitud activa i participativa
11	1. ...demostrar que coneix bé tots els continguts de la matèria	34. ...saber-se adaptar, actuant amb flexibilitat i sense perdre la calma	34. ...saber-se adaptar, actuant amb flexibilitat i sense perdre la calma	1. ...demostrar que coneix bé tots els continguts de la matèria	31. ...mostrar-se responsable en l'educació de les persones	17. ...mostrar estima per l'esport i tenir cultura esportiva	20. ...avaluar a partir de les capacitats, progrés i possibilitats de cada alumne	34. ...saber-se adaptar, actuant amb flexibilitat i sense perdre la calma
12	34. ...saber-se adaptar, actuant amb flexibilitat i sense perdre la calma	42. ... tenir una relació cordial amb l'alumnat	42. ... tenir una relació cordial amb l'alumnat	20. ...avaluar a partir de les capacitats, progrés i possibilitats de cada alumne	42. ... tenir una relació cordial amb l'alumnat	34. ...saber-se adaptar, actuant amb flexibilitat i sense perdre la calma	29. ...mostrar interès i compromís amb la matèria	40. ...actuar i relacionar-se de manera generosa
13	42. ... tenir una relació cordial amb l'alumnat	40. ...actuar i relacionar-se de manera generosa	40. ...actuar i relacionar-se de manera generosa	42. ... tenir una relació cordial amb l'alumnat	1. ...demostrar que coneix bé tots els continguts de la matèria	24. ...crear un clima a la classe adient per generar aprenentatges, tot respectant els alumnes, els seus sentiments i errors	40. ...actuar i relacionar-se de manera generosa	31. ...mostrar-se responsable en l'educació de les persones
14	40. ...actuar i relacionar-se de manera generosa	31. ...mostrar-se responsable en l'educació de les persones	18. ...actuar com a líder motivador i engrescador	18. ...actuar com a líder motivador i engrescador	29. ...mostrar interès i compromís amb la matèria	43. ...interessar-se i estar pendent dels alumnes	31. ...mostrar-se responsable en l'educació de les persones	6. ...acceptar les seves mancances i buscar solucions

15	43. ...interessar-se i estar pendent dels alumnes	1. ...demostrar que coneix bé tots els continguts de la matèria	43. ...interessar-se i estar pendent dels alumnes	40. ...actuar i relacionar-se de manera generosa	24. ...crear un clima a la classe adient per generar aprenentatges, tot respectant els alumnes, els seus sentiments i errors	40. ...actuar i relacionar-se de manera generosa	43. ...interessar-se i estar pendent dels alumnes	43. ...interessar-se i estar pendent dels alumnes
16	31. ...mostrar-se responsable en l'educació de les persones	43. ...interessar-se i estar pendent dels alumnes	31. ...mostrar-se responsable en l'educació de les persones	17. ...mostrar estima per l'esport i tenir cultura esportiva	17. ...mostrar estima per l'esport i tenir cultura esportiva	18. ...actuar com a líder motivador i engrescador	18. ...actuar com a líder motivador i engrescador	29. ...mostrar interès i compromís amb la matèria
17	17. ...mostrar estima per l'esport i tenir cultura esportiva	18. ...actuar com a líder motivador i engrescador	24. ...crear un clima a la classe adient per generar aprenentatges, tot respectant els alumnes, els seus sentiments i errors	31. ...mostrar-se responsable en l'educació de les persones	18. ...actuar com a líder motivador i engrescador	31. ...mostrar-se responsable en l'educació de les persones	1. ...demostrar que coneix bé tots els continguts de la matèria	24. ...crear un clima a la classe adient per generar aprenentatges, tot respectant els alumnes, els seus sentiments i errors
18	18. ...actuar com a líder motivador i engrescador	6. ...acceptar les seves mancances i buscar solucions	20. ...avaluar a partir de les capacitats, progrés i possibilitats de cada alumne	43. ...interessar-se i estar pendent dels alumnes	34. ...saber-se adaptar, actuant amb flexibilitat i sense perdre la calma	42. ...tenir una relació cordial amb l'alumnat	17. ...mostrar estima per l'esport i tenir cultura esportiva	14. ...programar activitats adequades a les capacitats i característiques dels alumnes
19	6. ...acceptar les seves mancances i buscar solucions	14. ...programar activitats adequades a les capacitats i característiques dels alumnes	10. ...aprofitar els recursos del centre	6. ...acceptar les seves mancances i buscar solucions	6. ...acceptar les seves mancances i buscar solucions	6. ...acceptar les seves mancances i buscar solucions	14. ...programar activitats adequades a les capacitats i característiques dels alumnes	18. ...actuar com a líder motivador i engrescador
20	8. ...utilitzar metodologies per ensenyar dinàmiques, lúdiques, participatives i cooperatives	17. ...mostrar estima per l'esport i tenir cultura esportiva	23. ...gestionar correctament la dinàmica i el control del grup	11. ...utilitzar espais (si convé fora del centre) i materials alternatius en funció de les necessitats i continguts a ensenyar	45. ...estar disponible com a persona quan ho necessitis	8. ...utilitzar metodologies per ensenyar dinàmiques, lúdiques, participatives i cooperatives	6. ...acceptar les seves mancances i buscar solucions	8. ...utilitzar metodologies per ensenyar dinàmiques, lúdiques, participatives i cooperatives
21	15. ...explicar i respectar els criteris acordats	8. ...utilitzar metodologies per ensenyar dinàmiques, lúdiques, participatives i cooperatives	15. ...explicar i respectar els criteris acordats	15. ...explicar i respectar els criteris acordats	8. ...utilitzar metodologies per ensenyar dinàmiques, lúdiques, participatives i cooperatives	15. ...explicar i respectar els criteris acordats	15. ...explicar i respectar els criteris acordats	15. ...explicar i respectar els criteris acordats
22	14. ...programar activitats adequades a les capacitats i característiques dels alumnes	15. ...explicar i respectar els criteris acordats	6. ...acceptar les seves mancances i buscar solucions	8. ...utilitzar metodologies per ensenyar dinàmiques, lúdiques, participatives i cooperatives	15. ...explicar i respectar els criteris acordats	23. ...gestionar correctament la dinàmica i el control del grup	8. ...utilitzar metodologies per ensenyar dinàmiques, lúdiques, participatives i cooperatives	3. ...aconseguir que els alumnes aprenguin aspectes útils per la vida
23	23. ...gestionar correctament la dinàmica i el control del grup	36. ...complir amb les normes de funcionament	8. ...utilitzar metodologies per ensenyar dinàmiques, lúdiques, participatives i cooperatives	14. ...programar activitats adequades a les capacitats i característiques dels alumnes	14. ...programar activitats adequades a les capacitats i característiques dels alumnes	10. ...aprofitar els recursos del centre	23. ...gestionar correctament la dinàmica i el control del grup	23. ...gestionar correctament la dinàmica i el control del grup
24	36. ...complir amb les normes de funcionament	23. ...gestionar correctament la dinàmica i el control del grup	11. ...utilitzar espais (si convé fora del centre) i materials alternatius en funció de les necessitats i continguts a ensenyar	23. ...gestionar correctament la dinàmica i el control del grup	13. ...guiar i acompanyar els alumnes en els seus aprenentatges	14. ...programar activitats adequades a les capacitats i característiques dels alumnes	3. ...aconseguir que els alumnes aprenguin aspectes útils per la vida	11. ...utilitzar espais (si convé fora del centre) i materials alternatius en funció de les necessitats i continguts a ensenyar
25	10. ...aprofitar els recursos del centre	11. ...utilitzar espais (si convé fora del centre) i materials alternatius en funció de les necessitats i continguts a ensenyar	45. ...estar disponible com a persona quan ho necessitis	36. ...complir amb les normes de funcionament	23. ...gestionar correctament la dinàmica i el control del grup	36. ...complir amb les normes de funcionament	45. ...estar disponible com a persona quan ho necessitis	10. ...aprofitar els recursos del centre
26	11. ...utilitzar espais (si convé fora del centre) i materials alternatius en funció de les necessitats i continguts a ensenyar	13. ...guiar i acompanyar els alumnes en els seus aprenentatges	36. ...complir amb les normes de funcionament	10. ...aprofitar els recursos del centre	10. ...aprofitar els recursos del centre	11. ...utilitzar espais (si convé fora del centre) i materials alternatius en funció de les necessitats i continguts a ensenyar	36. ...complir amb les normes de funcionament	36. ...complir amb les normes de funcionament
27	13. ...guiar i acompanyar els alumnes en els seus aprenentatges	3. ...aconseguir que els alumnes aprenguin aspectes útils per la vida	13. ...guiar i acompanyar els alumnes en els seus aprenentatges	41. ...tenir el material i la feina ordenada	36. ...complir amb les normes de funcionament	19. ...aconseguir que els alumnes adoptin estils de vida més actius i saludables	5. ...aplicar tècniques i recursos psicopedagògics adequats pels alumnes	5. ...aplicar tècniques i recursos psicopedagògics adequats pels alumnes
28	3. ...aconseguir que els alumnes aprenguin aspectes útils per la vida	28. ...seguir els acords del departament d'educació física i del centre	41. ...tenir el material i la feina ordenada	3. ...aconseguir que els alumnes aprenguin aspectes útils per la vida	3. ...aconseguir que els alumnes aprenguin aspectes útils per la vida	13. ...guiar i acompanyar els alumnes en els seus aprenentatges	11. ...utilitzar espais (si convé fora del centre) i materials alternatius en funció de les necessitats i continguts a ensenyar	17. ...mostrar estima per l'esport i tenir cultura esportiva
29	45. ...estar disponible com a persona quan ho necessitis	19. ...aconseguir que els alumnes adoptin estils de vida més actius i saludables	3. ...aconseguir que els alumnes aprenguin aspectes útils per la vida	19. ...aconseguir que els alumnes adoptin estils de vida més actius i saludables	19. ...aconseguir que els alumnes adoptin estils de vida més actius i saludables	41. ...tenir el material i la feina ordenada	28. ...seguir els acords del departament d'educació física i del centre	45. ...estar disponible com a persona quan ho necessitis

30	41. ...tenir el material i la feina ordenada	41. ...tenir el material i la feina ordenada	14. ...programar activitats adequades a les capacitats i característiques dels alumnes	13. ...guiar i acompanyar els alumnes en els seus aprenentatges	41. ...tenir el material i la feina ordenada	45. ...estar disponible com a persona quan ho necessitis	13. ...guiar i acompanyar els alumnes en els seus aprenentatges	13. ...guiar i acompanyar els alumnes en els seus aprenentatges
31	19. ...aconseguir que els alumnes adoptin estils de vida més actius i saludables	5. ...aplicar tècniques i recursos psicopedagògics adequats pels alumnes	19. ...aconseguir que els alumnes adoptin estils de vida més actius i saludables	28. ...seguir els acords del departament d'educació física i del centre	28. ...seguir els acords del departament d'educació física i del centre	3. ...aconseguir que els alumnes aprenguin aspectes útils per la vida	41. ...tenir el material i la feina ordenada	41. ...tenir el material i la feina ordenada
32	28. ...seguir els acords del departament d'educació física i del centre	45. ...estar disponible com a persona quan ho necessitis	33. ...organitzar activitats i projectes esportius pel centre	5. ...aplicar tècniques i recursos psicopedagògics adequats pels alumnes	11. ...utilitzar espais (si convé fora del centre) i materials alternatius en funció de les necessitats i continguts a ensenyar	28. ...seguir els acords del departament d'educació física i del centre	19. ...aconseguir que els alumnes adoptin estils de vida més actius i saludables	28. ...seguir els acords del departament d'educació física i del centre
33	5. ...aplicar tècniques i recursos psicopedagògics adequats pels alumnes	10. ...aprofitar els recursos del centre	28. ...seguir els acords del departament d'educació física i del centre	45. ...estar disponible com a persona quan ho necessitis	5. ...aplicar tècniques i recursos psicopedagògics adequats pels alumnes	33. ...organitzar activitats i projectes esportius pel centre	10. ...aprofitar els recursos del centre	21. ...utilitzar l'educació física com a mitjà d'educació integral dels alumnes
34	33. ...organitzar activitats i projectes esportius pel centre	21. ...utilitzar l'educació física com a mitjà d'educació integral dels alumnes	5. ...aplicar tècniques i recursos psicopedagògics adequats pels alumnes	26. ...adoptar una imatge i vestimenta adequada a la seva funció	21. ...utilitzar l'educació física com a mitjà d'educació integral dels alumnes	5. ...aplicar tècniques i recursos psicopedagògics adequats pels alumnes	21. ...utilitzar l'educació física com a mitjà d'educació integral dels alumnes	19. ...aconseguir que els alumnes adoptin estils de vida més actius i saludables
35	21. ...utilitzar l'educació física com a mitjà d'educació integral dels alumnes	27. ...implicar-se en els projectes i activitats del centre	21. ...utilitzar l'educació física com a mitjà d'educació integral dels alumnes	33. ...organitzar activitats i projectes esportius pel centre	33. ...organitzar activitats i projectes esportius pel centre	26. ...adoptar una imatge i vestimenta adequada a la seva funció	32. ...donar recursos i eines a l'alumnat per ser autònoms fora del centre	26. ...adoptar una imatge i vestimenta adequada a la seva funció
36	27. ...implicar-se en els projectes i activitats del centre	32. ...donar recursos i eines a l'alumnat per ser autònoms fora del centre	26. ...adoptar una imatge i vestimenta adequada a la seva funció	21. ...utilitzar l'educació física com a mitjà d'educació integral dels alumnes	32. ...donar recursos i eines a l'alumnat per ser autònoms fora del centre	21. ...utilitzar l'educació física com a mitjà d'educació integral dels alumnes	27. ...implicar-se en els projectes i activitats del centre	25. ...educar en criteris de consum responsable
37	26. ...adoptar una imatge i vestimenta adequada a la seva funció	33. ...organitzar activitats i projectes esportius pel centre	27. ...implicar-se en els projectes i activitats del centre	27. ...implicar-se en els projectes i activitats del centre	27. ...implicar-se en els projectes i activitats del centre	27. ...implicar-se en els projectes i activitats del centre	33. ...organitzar activitats i projectes esportius pel centre	27. ...implicar-se en els projectes i activitats del centre
38	32. ...donar recursos i eines a l'alumnat per ser autònoms fora del centre	26. ...adoptar una imatge i vestimenta adequada a la seva funció	35. ...estar al dia i atent a les novetats	32. ...donar recursos i eines a l'alumnat per ser autònoms fora del centre	35. ...estar al dia i atent a les novetats	32. ...donar recursos i eines a l'alumnat per ser autònoms fora del centre	35. ...estar al dia i atent a les novetats	32. ...donar recursos i eines a l'alumnat per ser autònoms fora del centre
39	35. ...estar al dia i atent a les novetats	35. ...estar al dia i atent a les novetats	32. ...donar recursos i eines a l'alumnat per ser autònoms fora del centre	35. ...estar al dia i atent a les novetats	2. ...transmetre la matèria tant a nivell teòric com pràctic	35. ...estar al dia i atent a les novetats	25. ...educar en criteris de consum responsable	35. ...estar al dia i atent a les novetats
40	25. ...educar en criteris de consum responsable	25. ...educar en criteris de consum responsable	25. ...educar en criteris de consum responsable	25. ...educar en criteris de consum responsable	26. ...adoptar una imatge i vestimenta adequada a la seva funció	25. ...educar en criteris de consum responsable	26. ...adoptar una imatge i vestimenta adequada a la seva funció	33. ...organitzar activitats i projectes esportius pel centre
41	2. ...transmetre la matèria tant a nivell teòric com pràctic	2. ...transmetre la matèria tant a nivell teòric com pràctic	7. ...ser experimentat i tenir vivències com a professor	7. ...ser experimentat i tenir vivències com a professor	25. ...educar en criteris de consum responsable	2. ...transmetre la matèria tant a nivell teòric com pràctic	12. ...implicar els alumnes en el disseny d'activitats, organització i gestió de la classe	2. ...transmetre la matèria tant a nivell teòric com pràctic
42	7. ...ser experimentat i tenir vivències com a professor	12. ...implicar els alumnes en el disseny d'activitats, organització i gestió de la classe	2. ...transmetre la matèria tant a nivell teòric com pràctic	2. ...transmetre la matèria tant a nivell teòric com pràctic	7. ...ser experimentat i tenir vivències com a professor	7. ...ser experimentat i tenir vivències com a professor	7. ...ser experimentat i tenir vivències com a professor	7. ...ser experimentat i tenir vivències com a professor
43	12. ...implicar els alumnes en el disseny d'activitats, organització i gestió de la classe	7. ...ser experimentat i tenir vivències com a professor	12. ...implicar els alumnes en el disseny d'activitats, organització i gestió de la classe	12. ...implicar els alumnes en el disseny d'activitats, organització i gestió de la classe	12. ...implicar els alumnes en el disseny d'activitats, organització i gestió de la classe	12. ...implicar els alumnes en el disseny d'activitats, organització i gestió de la classe	2. ...transmetre la matèria tant a nivell teòric com pràctic	12. ...implicar els alumnes en el disseny d'activitats, organització i gestió de la classe
44	22. ...relacionar l'educació física amb altres matèries i coneixements	22. ...relacionar l'educació física amb altres matèries i coneixements	9. ...incorporar noves tecnologies	22. ...relacionar l'educació física amb altres matèries i coneixements	22. ...relacionar l'educació física amb altres matèries i coneixements	22. ...relacionar l'educació física amb altres matèries i coneixements	22. ...relacionar l'educació física amb altres matèries i coneixements	9. ...incorporar noves tecnologies
45	9. ...incorporar noves tecnologies	9. ...incorporar noves tecnologies	22. ...relacionar l'educació física amb altres matèries i coneixements	9. ...incorporar noves tecnologies	9. ...incorporar noves tecnologies	9. ...incorporar noves tecnologies	9. ...incorporar noves tecnologies	22. ...relacionar l'educació física amb altres matèries i coneixements

