



# **L'AVALUACIÓ COMPETENCIAL EN EL MARC** **DE L'APRENTATGE BASAT EN** **PROJECTES**

ESTUDI DE CAS MIXT SOBRE EL CONEIXEMENT  
DEL PERSONAL DOCENT I ELS INSTRUMENTS  
EMPRATS

**ERIKA BORJAS SORIANO**

**TUTORA:** Isabel Jiménez Bargalló

**ÀMBIT TEMÀTIC:** Intervenció psicoeducativa a l'aula

Curs 2022-2023

Treball de Fi de Màster

Màster Universitari en Psicopedagogia

Universitat Oberta de Catalunya

## RESUM

Actualment, l'escola ha d'evolucionar per adaptar-se als canvis en la societat, i contribuir a la formació integral de l'alumnat. Les lleis educatives han introduït canvis en el currículum i en l'avaluació per millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge, promovent una concepció de l'avaluació competencial relacionada, principalment, amb la regulació dels aprenentatges. Paral·lelament, metodologies com l'aprenentatge basat en projectes (ABP) permeten realitzar un treball més competencial, i dotar d'aprenentatges significatius i funcionals. La present investigació vol conèixer si l'avaluació i els instruments utilitzats per a l'avaluació de l'ABP són coherents amb aquesta avaluació competencial. La investigació s'emmarca en el paradigma interpretatiu realitzant un estudi de cas amb enfocament metodològic mixt. Concretament, s'administren qüestionaris a una mostra de 19 docents i es fan tres entrevistes a docents de cadascun dels cicles d'un centre públic de Rubí que té l'ABP com a metodologia d'ensenyament-aprenentatge. Els resultats indiquen que, en general, els docents tendeixen cap a la cultura de l'avaluació, tot i que el centre d'atenció no és la regulació dels aprenentatges. Es conclou que, l'avaluació i els instruments utilitzats per a l'avaluació de l'ABP no són del tot coherents amb l'avaluació competencial.

**Paraules clau:** Avaluació; Educació Primària; Aprenentatge Basat en Projectes; Estudi mixt.

## ABSTRACT

Currently, the school must evolve to adapt to the changes of the society and contribute to the integral training of students. The educational laws have introduced changes in the curriculum and in the assessment to improve the teaching-learning process promoting of a conception of competency assessment related, mainly, to the regulation of learning. Project-based learning (PBL) appears to be a methodology that make it possible to carry out a competency-based work and provide with meaningful and functional learning. The present research wants to know whether the assessment and instruments used within PBL are consistent with this competency assessment. Within an interpretative paradigm, a case study is carried out with a mixed methodological approach. Specifically, questionnaires are administered to a sample of 19 teachers and interviews are also conducted to three teachers, one of each cycle from a public school in Rubí that uses PBL as a teaching-learning methodology. Results indicate that, in general, teachers tend to an assessment culture, although the focus is not on the regulation of learning. Therefore, it is possible to conclude that, the assessment and instruments used within PBL are not entirely consistent with the competency assessment.

**Keywords:** Assessment; Primary Education; Project-Based Learning; Mixed study.

**ÍNDEX**

1.	INTRODUCCIÓ.....	4
2.	JUSTIFICACIÓ I MOTIVACIÓ PERSONAL .....	6
3.	FONAMENTACIÓ TEÒRICA .....	8
3.1	MARC NORMATIU.....	8
3.2	MARC TEÒRIC .....	11
3.2.1	Novetats en el paradigma educatiu: el camí cap a una escola inclusiva que promogui la formació d'un alumnat competent.....	11
3.2.2	Propostes pedagògiques per al treball per competències .....	12
3.2.2.1	L'aprenentatge basat en projectes com a marc per l'aprenentatge competencial.....	12
3.2.3	L'avaluació competencial: l'avaluació del procés d'aprenentatge. ....	14
3.2.4	L'avaluació competencial i l'aprenentatge basat en projectes .....	17
3.3	APORTACIÓ A LA SOCIETAT I A L'ÈTICA PROFESSIONAL .....	18
4.	PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA .....	20
4.1	OBJECTIUS .....	20
4.2	HIPÒTESIS .....	21
5.	MARC METODOLÒGIC.....	23
5.1	DISSENY I TIPUS D'INVESTIGACIÓ .....	23
5.2	TEMPORITZACIÓ.....	24
5.3	CONTEXT .....	25
5.4	MOSTRA I PARTICIPANTS.....	26
5.5	INSTRUMENT DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ .....	26
5.6	ESTRATÈGIA DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ .....	28
5.7	PROCÉS D'ANÀLISI DE DADES.....	29
6.	RESULTATS .....	33
6.1	ANÀLISI DELS RESULTATS EN RELACIÓ AMB L'OE1 .....	33
6.2	ANÀLISI DELS RESULTATS EN RELACIÓ AMB L'OE2.....	34
6.3	ANÀLISI DELS RESULTATS EN RELACIÓ AMB L'OE3.....	36
6.4	ANÀLISI DELS RESULTATS EN RELACIÓ AMB L'OE4 .....	40
7.	DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS .....	42
7.1	DISCUSSIÓ EN RELACIÓ AMB ELS OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ .....	42
7.2	DISCUSSIÓ EN RELACIÓ AMB LES HIPÒTESIS .....	43
7.3	CONCLUSIONS .....	44
8.	LIMITACIONS, SUGGERIMENTS I PROPOSTES DE MILLORA.....	45
9.	PERSPECTIVES DE FUTUR.....	46
10.	REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	48

11. ANNEXOS .....	56
11.1 ANNEX I. MOSTRA DEL CONSENTIMENT INFORMAT (ENTREVISTES) .....	56
11.2 ANNEX II. MOSTRA DELS INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES.....	65
11.2.1 QÜESTIONARI AL PERSONAL DOCENT .....	65
11.2.2 GUIÓ ENTREVISTES.....	71
11.3 ANNEX III. EXEMPLE DE DADES EN BRUT: RESPOSTES DEL QÜESTIONARI .....	72
11.4 ANNEX IV. EXEMPLE DE DADES EN BRUT: TRANSCRIPCIÓ I CODIFICACIÓ DE LES ENTREVISTES.....	73
11.4.1.1 TRANSCRIPCIÓ I CODIFICACIÓ ENTREVISTA DOCENT 1 .....	73
11.4.1.2 TRANSCRIPCIÓ I CODIFICACIÓ ENTREVISTA DOCENT 2 .....	81
11.4.1.3 TRANSCRIPCIÓ I CODIFICACIÓ ENTREVISTA DOCENT 3 .....	87

## 1. INTRODUCCIÓ

La societat actual està evolucionant a ritmes vertiginosos provocant la necessitat de posar en marxa una dinàmica de canvi en el món de l'educació. Es busca promoure un alumnat madur, responsable, digne i lliure, amb l'objectiu últim de formar una ciutadania crítica i autònoma (Bonilla i Aguaded, 2018). Per tal d'adaptar-se a aquesta societat canviant i contribuir en la formació integral de l'alumnat, calen respostes innovadores en l'aprenentatge escolar, motiu pel qual, d'acord amb Fernández (2019), les lleis d'educació dels últims anys a Catalunya han plantejat modificacions en el currículum i l'avaluació dirigides a l'optimització dels resultats de l'estudiantat, a promoure l'aprenentatge permanent, i a concebre l'alfabetització com l'eina de cohesió comunitària.

Concretament, el Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica (Generalitat de Catalunya, 2022) estableix les pautes del currículum vigent a l'educació primària. El nou currículum per competències convida a revisar els processos d'ensenyament-aprenentatge i el sistema d'avaluació existent (Fernández, 2019), comportant que sigui necessari repensar el model que presenta els aprenentatges de manera dividida per matèries (Generalitat de Catalunya, 2019).

En aquesta línia, calen metodologies alternatives i innovadores que distingeixen de les metodologies convencionals típiques del sistema educatiu tradicional, tals com **l'aprenentatge basat en projectes** (d'ara endavant ABP). En consonància amb Ausín, Abella, Delgado i Hortigüela (2016) aquesta metodologia és una eina pel desenvolupament de competències com per exemple, la resolució de problemes, la creativitat, l'autonomia, i la confiança, entre d'altres. És, així mateix, una metodologia que busca un major protagonisme per part de l'alumnat (Abella, Ausín, Delgado i Casado, 2020), i que ajuda a treballar de manera interdisciplinària i globalitzada. L'**ABP** implica un desplaçament de l'ensenyament mecànic cap al posicionament de l'alumnat al centre d'un context real d'aprenentatge per resoldre tasques amb un fil comú (Ngereja, Hussein i Andersen, 2020), alhora que les aules esdevenen comunitats d'investigació (Canelles, 2009). Això permet a l'alumnat, assolir un aprenentatge significatiu, actiu i competencial, potenciant l'esperit de col·laboració, l'ajuda entre iguals i el treball cooperatiu (Pascual, 2019).

Segons la nova visió de l'educació, i coincidint amb la introducció del currículum per competències a les aules ordinàries de primària, i l'Ordre ENS/164/2016, de 14 de juny que defineix els requisits, procediments i documents formals del procés d'aprenentatge en l'educació primària (Generalitat de Catalunya, 2016), és coherent que el concepte de l'avaluació dels aprenentatges també experimenti canvis significatius. En principi, a les aules ordinàries actuals s'està imposant una modalitat d'avaluació centrada en el procés i en els resultats dels aprenentatges: l'avaluació per competències (Fernández, 2019). Aquesta avaluació es considera una eina en el procés d'ensenyament-aprenentatge que permet la construcció del coneixement real (Rosales, 2014), a través de l'acció del docent amb **l'avaluació formativa** i comptant també amb l'alumnat com a agent responsable de **l'avaluació formadora** (Sanmartí, 2010). Tot i això, alguns estudis mostren que la realitat és ben diferent, ja que avui dia encara és vigent una concepció tradicional de l'avaluació, on avaluar és vist, habitualment

i, tant per docents com per a estudiants, pràcticament com a sinònim de qualificar (Romero, 2019) comportant accions a l'aula no del tot formatives (Hortigüela, Pérez, González, 2019). En aquesta línia, tal com exposen Castelló, Luque, Jiménez, Ramón, Onrubia, Pitarque, i Monereo (2019), «encara continua essent molt freqüent en les etapes obligatòries fer servir l'avaluació únicament com a control de rendiments per a mesurar el nivell d'èxit» (p.52).

Partint d'aquesta realitat, el present treball se centra en la concepció més vigent i actual de l'avaluació –**avaluació per competències: avaluació formativa i formadora**–, i es concreta en el marc de la metodologia d'ABP en l'etapa d'educació primària. Així, la necessitat d'investigar la problemàtica exposada parteix de la hipòtesi inicial –i general– que en el context educatiu actual no s'avalua l'aprenentatge sinó que es qualifica a l'alumnat (Romero, 2019). En consonància amb l'exposat, l'objectiu de la present investigació és conèixer si l'avaluació i els instruments utilitzats per a l'avaluació de l'aprenentatge basat en projectes (ABP) són coherents amb l'avaluació competencial. Per tal de determinar la coherència de l'avaluació i instruments actuals es planteja un estudi de cas amb una aproximació metodològica d'anàlisi mixta transversal, amb mètode d'enquestes i entrevista. Els instruments de recollida de dades seran un qüestionari creat *ad hoc* i una entrevista.

L'estructura del document es basa en: primer s'exposa la justificació d'aquesta recerca tenint en compte les motivacions i la rellevància de l'objecte d'estudi. Seguidament, s'estudia el marc normatiu i teòric que emmarca la proposta d'investigació. A continuació, es contextualitza el problema que promou la present investigació, s'expliciten les preguntes d'investigació, es detallen els objectius generals i específics del treball, i s'anuncien les hipòtesis de treball plantejades. Posteriorment, es descriu la proposta metodològica i el disseny de la investigació, s'expliciten els instruments de recollida d'informació i l'estratègia de recollida de dades. En últim lloc, s'exposen els resultats obtinguts, el seu tractament i la seva anàlisi. Finalment, s'enuncien les conclusions de la investigació, incloent-hi les limitacions, suggeriments, propostes de millora, i línies de recerca futura.

## 2. JUSTIFICACIÓ I MOTIVACIÓ PERSONAL

El problema d'investigació és d'interès per l'autora del present treball, ja que des d'alguns anys enrere s'ha estat plantejant una qüestió que considera rellevant en el món de l'educació: l'avaluació dels aprenentatges. Mirant enrere acadèmicament parlant, l'autora del present treball considera que ha rebut una gran quantitat de qualificacions, sobretot a les etapes obligatòries, la primària i la secundària. Tanmateix, no és fins que inicia l'etapa universitària quan comença a obtenir avaluacions que li han permès moure l'error o la dificultat cap al punt de partida d'un nou coneixement, tal com afirma Fernández (2019), i nodrir-se dels *feedbacks* rebuts, doncs, fins al moment, la majoria d'avaluacions es basaven en una qualificació simple, pobra i sense explicació ni acompanyament. Es considera que el problema resideix en el sistema educatiu, i s'opina que l'avaluació és l'element clau per fomentar un desenvolupament integral de l'alumnat. Per això, l'elecció de triar aquesta temàtica ha estat impulsada per la motivació personal i professional de contribuir en la millora de l'àmbit educatiu.

Altrament, es decideix emmarcar la present recerca en la metodologia de l'ABP, donat que es considera una de les metodologies més populars i actuals emprades entre docents innovadors que pretenen millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Així mateix, la motivació d'enforçar el treball en aquesta metodologia radica en la creença de l'autora que aprendre a partir de l'ABP contribueix en motivar a l'alumnat a participar i aprendre, dotant-los d'aprenentatges significatius i funcionals.

Des de la primera etapa escolar formal fins a l'última, l'alumnat es troba immers en pràctiques d'avaluació, les quals no sempre s'apliquen en consonància amb la normativa que la regula (Fernández, 2019). En aquest sentit, cal anar amb compte, i no només qualificar a l'alumnat, sinó centrar-se també en el procés d'aprenentatge, d'acord amb la doble funció que Naranjo (2015) atribueix a l'avaluació: millorar la pràctica educativa, i acreditar aprenentatges.

En aquesta direcció, alguns autors emfatitzen els desafiaments que comporta l'avaluació específicament en el marc de l'ABP, destacant-ne la dificultat de conèixer l'aprenentatge individual en el si del producte d'equip, i la dificultat de diferenciar entre els indicadors d'avaluació associats a l'objectiu del projecte i els associats als objectius de l'aprenentatge (Domenech, 2017).

Aquesta pràctica inadequada s'ha de revocar, i alhora fomentar l'avaluació formativa i formadora, d'acord amb la normativa que regula el nou currículum d'educació primària. D'aquesta manera, es creu que les dades obtingudes en aquesta investigació, ajudaran a entendre millor perquè continua existint aquesta concepció errònia, pas imprescindible per poder ajudar a promoure la doble finalitat de l'avaluació per competències en l'etapa d'educació primària: «ser el mitjà per regular els aprenentatges i per comprovar allò que s'ha après» (Sanmartí, 2010, p.3).

Així doncs, la temàtica de l'avaluació ha sigut, i actualment, és, un dels més tractats en la pedagogia (Vázquez, 2012). Si bé és cert que l'avaluació dels aprenentatges s'ha convertit en un element clau i fonamental en el sistema educatiu actual i els seus paràmetres s'estan actualitzant fins a arribar a una

avaluació més objectiva, donant lloc a nombrosos estudis sobre aquesta, no existeix tanta literatura relacionada amb esbrinar com l'avaluació s'aplica en una metodologia concreta, com l'ABP.

En aquesta línia, la present recerca té un gran valor en la praxi educativa, ja que pot donar suport a presents i futurs professionals de l'educació a l'hora de reflexionar, analitzar i debatre noves formes d'avaluació dels aprenentatges, en línia amb Sanmartí (2010), per contribuir a «avaluar per aprendre» (p.1).



### 3. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

#### 3.1 MARC NORMATIU

En aquest apartat es fa un recull de la legislació vigent i actual que emmarca l'objecte d'estudi de la present recerca; **l'avaluació per competències en el sistema educatiu català**. Aquesta documentació legal regula les pràctiques en aquest àmbit. El present marc normatiu es presenta integrat en un text únic que inclou tant la normativa estatal com l'autonòmica envers l'avaluació dels aprenentatges.

L'avaluació dels aprenentatges és un factor inherent a l'àmbit educatiu i la legislació en aquest tòpic es concep com un dels elements vertebradors de l'educació. Fernández (2019), exposa com les lleis d'educació dels últims anys a Catalunya proposen **canvis en el currículum i en l'avaluació dels aprenentatges** per tal d'adequar-se a les necessitats de l'actual societat canviant, i arribar a la consecució de formar una ciutadania crítica i autònoma (Bonilla i Aguaded, 2018), que pugui participar amb els seus plens drets i deures a l'activitat social.

En aquesta direcció, la legislació educativa s'ha anat actualitzant al llarg dels anys, concretament l'any 2006 la Jefatura del Estado, va publicar la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) amb la finalitat de proporcionar una educació capaç de donar resposta a les necessitats variables i, alhora ajustar-se als objectius establerts per la Unió Europea (Ramírez, 2016).

Actualment, en l'àmbit estatal, l'encarregada de regular l'educació és la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE), i a Catalunya, el sistema educatiu formal es regula per mitjà de la Llei 12/2009, de 10 de juliol d'Educació (LEC), decretada per la Generalitat de Catalunya (2009).

L'actual *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre* (LOMLOE), promulga modificacions al currículum:

«Con respecto al currículo, se da una nueva redacción a su definición, sus elementos básicos y la distribución de competencias entre el Gobierno y las Comunidades Autónomas. En esta redacción, se trata de garantizar una estructura del currículo al servicio de una educación inclusiva y acorde con la adquisición de competencias, que valore además la diversidad» (Jefatura del Estado, 2020, p.6).

Així doncs, l'actual llei espanyola d'educació fa un pas més cap al model competencial, considerant l'educació inclusiva i l'atenció a la diversitat com a principis bàsics de l'escola.

En aquesta línia, a Catalunya, el Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, és el responsable de regular el currículum vigent, i a l'article 6 s'enuncia l'objectiu del currículum:

«La finalitat del currículum és l'assoliment de les competències clau que es desenvolupen a través de les àrees de coneixement i les matèries» (Generalitat de Catalunya, 2022, p.9).

Així doncs, el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, defineix què s'entén per competències clau:

«Competencias clave: desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales» (Jefatura del Estado, 2022, p.6).

Adicionalment, l'article 2 de la Llei 12/2009, de 10 de juliol d'Educació afirma que la qualitat de l'educació és un element primordial per assolir les competències bàsiques, textualment promulga:

«El sistema educatiu, en el marc dels valors definits per la Constitució i per l'Estatut, es regeix pels principis generals següents: [...] La qualitat de l'educació, que possibilita l'assoliment de les competències bàsiques i la consecució de l'excel·lència, en un context d'equitat» (Generalitat de Catalunya, 2009, p.7).

La mateixa llei a l'article 52 estipula que les competències bàsiques es concreten per mitjà del currículum i són objecte d'avaluació:

«El currículum s'orienta, entre altres finalitats, a la consecució de [...] desenvolupar la personalitat, les aptituds i les capacitats generals dels alumnes perquè adquireixin les competències i assoleixin el domini dels continguts que es determinin [...]» (Generalitat de Catalunya, 2009, p.28).

Concretament, a la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre* (LOMLOE), l'article 20, referent a l'avaluació durant l'etapa d'educació primària dictamina que:

«La evaluación del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje» (Jefatura del Estado, 2020, p.20).

A aquesta definició, per mitjà del Decret 175/2022, de 27 de setembre, la Generalitat de Catalunya (2022), afegeix (subratllat):

«L'avaluació ha de ser global, contínua i formativa, i ha de tenir en compte el procés de desenvolupament i el grau d'assoliment de les competències, el progrés en el conjunt dels processos d'aprenentatge i la variabilitat de l'aprenentatge de l'alumnat» (Generalitat de Catalunya, 2022, p.22).

D'aquesta manera, s'estableix que l'avaluació dels aprenentatges ha de ser transversal en tots els àmbits, realitzada de manera constant i amb un fi instructiu, i s'ha de centrar no només en el resultat sinó també en el procés d'aprenentatge, contemplant així les necessitats de cada alumne. Això té relació amb les funcions social i pedagògica de l'avaluació (Naranjo, 2015).

Adicionalment, a partir de l'article 2 de l'Ordre ENS/164/2016, de 14 de juny que defineix els requisits, procediments i documents formals del procés d'aprenentatge en l'educació primària, es detalla que:

«L'avaluació [...] té per objecte constatar els avenços dels alumnes, detectar les dificultats tan bon punt es produeixin, esbrinar-ne les causes i adoptar les mesures necessàries perquè els alumnes puguin continuar

amb èxit el seu procés d'aprenentatge» (Generalitat de Catalunya, 2022, p.2).

Així doncs, el desenvolupament d'aquest tipus d'avaluació implica adoptar mesures que permetin a l'alumnat avançar en el seu aprenentatge, en aquest sentit, cal compartir l'avaluació amb l'alumnat per tal que aquesta compleixi la seva funció pedagògica (Naranjo, 2015).

En consonància amb l'exposat, en l'àmbit autonòmic, l'article 23, del Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, conflueix amb l'objecte d'estudi de la present recerca, i estableix:

«L'avaluació dels processos d'aprenentatge de l'alumnat en l'educació bàsica és un component essencial de l'aprenentatge de cada alumne o alumna i ha de formar part de la programació didàctica» (Generalitat de Catalunya, 2022, p.22).

A banda d'aquest decret, també existeix l'Ordre ENS/164/2016, de 14 de juny que defineix els requisits, procediments i documents formals del procés d'aprenentatge en l'educació primària, la qual per mitjà de l'article 2 afirma:

«L'avaluació ha de permetre que tant els mestres –avaluació formativa– com els alumnes –avaluació formadora–, puguin identificar les dificultats i els errors que sorgeixen al llarg del procés educatiu i prendre les decisions oportunes per assolir els objectius. Amb aquesta finalitat, els alumnes han de conèixer els objectius d'aprenentatge i els criteris i procediments amb els quals se'ls avaluarà» (Generalitat de Catalunya, 2022, p.2).

Així es veu com, en aquesta normativa, l'avaluació en el procés d'aprenentatge, es mostra com a eina clau per al desenvolupament de les competències, perquè permet l'autogestió de les errades, promovent un alumnat autònom (Sanmartí, 2019).

Adicionalment, l'article 24 del Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, té relació amb la temàtica d'investigació d'aquest treball i enuncia:

«L'avaluació dels processos d'aprenentatge de l'alumnat en les diferents àrees, matèries o àmbits, tant en el seu vessant formatiu com en el qualificador, ha de tenir el seu referent en els criteris d'avaluació corresponents a les diferents competències específiques» (Generalitat de Catalunya, 2022, p.22).

D'aquesta manera, el **vessant qualificador** de l'avaluació té relació directa amb el que Naranjo (2015) defineix com la funció social de l'avaluació basada en l'acreditació dels aprenentatges per part de l'alumnat, culminant en la promoció d'etapes educatives, i, en canvi, el **vessant formatiu** s'associa amb la funció pedagògica que té per finalitat millorar la pràctica educativa (Naranjo, 2015).

A més, l'article 2 de l'Ordre ENS/164/2016, de 14 de juny exposa:

«L'avaluació també serveix per comprovar els resultats de l'aprenentatge de l'alumne, és a dir, el seu nivell en el procés d'assoliment de les competències» (Generalitat de Catalunya, 2022, p.2).

Per tant, en línia amb l'exposat, només tindrà rellevància l'avaluació si l'alumnat té consciència dels objectius d'aprenentatge i els criteris d'avaluació, permetent-lo avançar en l'aprenentatge (Abella et al., 2020).

A tall de conclusió, la legislació presentada s'enfoca en l'avaluació dels aprenentatges a l'educació primària catalana, i s'estableix com a punt de partida per tal d'encaminar l'assoliment dels coneixements i competències necessàries per formar a un alumnat lliure, autònom i responsable (Collet i Tort, 2011).

### **3.2 MARC TEÒRIC**

En aquest apartat s'exposen les bases teòriques que sustenten el present estudi, detallant informació envers conceptes clau relacionats amb el currículum per competències, la metodologia d'ABP, i l'avaluació dels aprenentatges.

De forma introductòria, Sanmartí (2019) confirma la necessitat d'unificar criteris envers què s'entén per competència, de manera que, segons l'autora, es podria concebre la competència com una capacitat complexa que aplega conceptes, procediments i actituds, accentuant el coneixement.

#### **3.2.1 Novetats en el paradigma educatiu: el camí cap a una escola inclusiva que promogui la formació d'un alumnat competent**

En consonància amb Fernández (2016), existeix acord social envers la insuficiència que a l'escola només s'ensenyin continguts, doncs cal que es desenvolupin competències transversals i transferibles a la vida quotidiana. Per tant, el model tradicional d'escola es queda curt i calen nous i innovadors models escolars per dirimir les necessitats contemporànies (Pedró, 2017).

Així, en el paradigma actual, la innovació educativa va enfocada a l'escola inclusiva, doncs s'entén per escola inclusiva aquella que garanteix l'accés a l'alumnat, i alhora promou millores dels seus aprenentatges i del seu desenvolupament integral (Echeita, 2017). Considerant-se més aviat com un concepte viu i dinàmic que un repte per assolir.

D'aquesta manera, i segons López (2018), l'objectiu de l'educació inclusiva és culminar en una educació de qualitat caracteritzada per l'excel·lència i l'equitat que acabi formant a un alumnat competent. Per tant, cal preparar a l'alumnat en les competències que seran necessàries per esdevenir ciutadans en el futur.

D'acord amb Sanmartí (2010), «la competència passa per demostrar la capacitat per aplicar els sabers apresos a la interpretació de nous fets i a l'actuació en noves situacions» (p.23), per tant, és la capacitat d'operar en circumstàncies complexes i imprevisibles posant en pràctica els sabers adquirits per part de l'alumnat.

Aquesta novetat curricular implica replantejar els objectius d'aprenentatge, triar els continguts i metodologies d'ensenyament-aprenentatge més pertinents per **l'adquisició de les competències bàsiques** per part de l'alumnat, i repensar l'avaluació dels aprenentatges (Sanmartí, 2019).

També implica replantejar el **rol docent** que es basa a ajudar a l'alumnat a construir coneixements i adquirir competències pel seu desenvolupament en el futur (Llana i López, 2019). Per tant, els docents han de potenciar l'aprenentatge

per mitjà de metodologies actuals i innovadores que permetin el treball global i cooperatiu.

Tanmateix, alguns estudis alerten que, actualment el professorat, en la gran majoria, usen estratègies tradicionalistes que dificulten l'evolució de noves formes de treball per l'optimització del sistema educatiu (Pamplona, Cuesta i Cano, 2019). Així mateix, els estudis de Naranjo (2015) adverteixen que l'avaluació és viscuda i percebuda com un dels tòpics que presenten majors dificultats per prendre decisions en els processos d'ensenyament i aprenentatge, segons el moment en què es fa l'avaluació, segons el punt de referència en què es fa la valoració, i segons els instruments que s'empren per avaluar, entre d'altres.

### 3.2.2 Propostes pedagògiques per al treball per competències

Per tal d'afavorir l'aprenentatge competencial de l'alumnat, i en línia amb l'interès actual en la innovació pedagògica, sorgeix la necessitat de repensar els processos d'ensenyament-aprenentatge existents (Fernández, 2019). Fent-se necessàries metodologies alternatives i innovadores que potenciïn la formació d'un alumnat competent, defugint de les metodologies convencionals i tradicionals en què el centre d'atenció era el docent.

Així mateix, d'acord amb la necessitat d'una reforma educativa basada en el treball per competències, calen metodologies actives que promoguin aprenentatges significatius, actius i competencials. D'aquesta manera, Sanchis, Mula, Cantó, García i Torregrosa (2020), exposen que per mitjà d'aquest tipus de metodologies, **es desperta la curiositat en l'aprenentatge**, i es presenta com un procés de construcció i no de simple recepció de continguts.

Així, en línia amb Lafuente (2019), metodologies com l'ABP es popularitzen com a estratègies per potenciar les competències de l'actualitat per mitjà de la investigació, el disseny i la creació de solucions als problemes.

#### 3.2.2.1 L'aprenentatge basat en projectes com a marc per l'aprenentatge competencial

En consonància amb l'exposat fins al moment, es fa evident la necessitat d'adequar la metodologia emprada a les aules amb la nova proposta de currículum per competències, així, **l'ABP és una metodologia alternativa i innovadora** en comparació amb les metodologies tradicionals del sistema educatiu.

D'acord amb Branda (2013), la definició del concepte d'ABP és complex, variat i confús, doncs disposa de múltiples definicions, tanmateix, es pot entendre com:

«Una nueva propuesta de aprendizaje de carácter global que parte de los intereses e hipótesis del alumnado, realizándose de una forma flexible en torno a una temática determinada y atendiendo a la diversidad de los aprendices, al desarrollarse en un contexto de interacciones, indagación y actividad permanente» (Mérida, Barranco, Criado, Fernández, López i Pérez, 2011, p. 73).

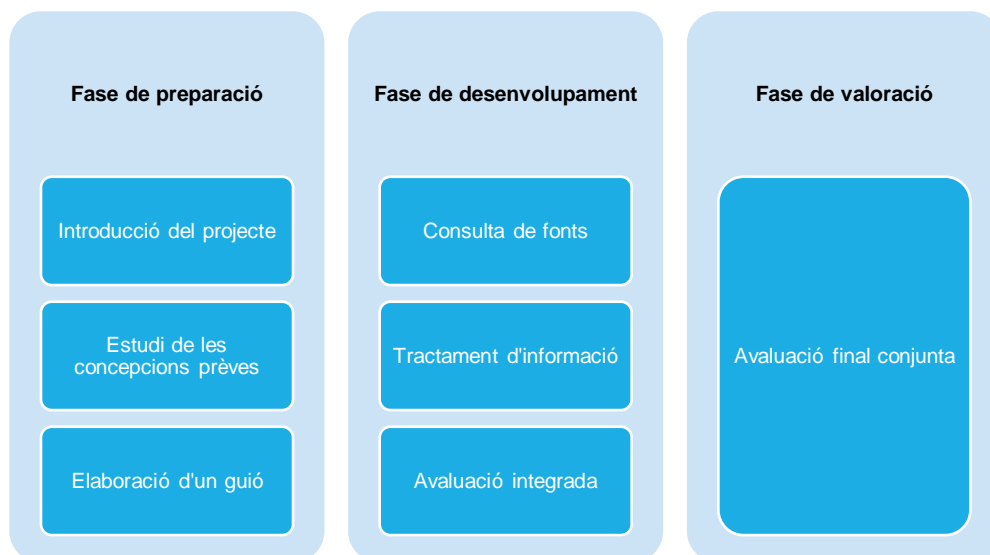
D'acord amb la definició es pot considerar una tendència psicopedagògica contemporània que impulsa la innovació educativa i promou la inclusió de tot

l'alumnat, adaptant-se al ritme i experiències d'aprenentatge de l'estudiant. Addicionalment, és una eina pel desenvolupament de competències.

Es tracta, doncs, d'una metodologia que busca un major **protagonisme** per part de l'alumnat (Abella et al., 2020), específicament, l'alumne esdevé en el protagonista, és el constructor del seu propi aprenentatge per mitjà de la investigació de noves fonts d'informació (De Miguel, 2005). L'ús d'aquesta metodologia contribueix a augmentar la participació de l'alumnat, donat que pren la curiositat de l'estudiant i el posiciona al centre del procés d'ensenyament-aprenentatge (Pascual, 2019).

L'ABP ha de partir de la base de la transversalitat dels continguts del currículum, doncs, cal poder fer relacions significatives entre els diferents àmbits. Així, aquesta metodologia implica un canvi de perspectiva, s'abandona l'aprenentatge per repetició mecànica, i es posiciona a l'alumnat al centre d'un context real d'aprenentatge per tal que resolgui activitats amb un fil comú (Ngereja, et al., 2020), alhora que les aules esdevenen comunitats d'investigació (Canelles, 2009).

En aquest cas, **el treball per projectes** no és quelcom improvisat sinó que està creat a partir d'un eix vertebrador que administra les tasques (Sarceda, Seijas, Fernández i Fouce, 2015). Així, prenent com a exemple la proposta d'organització de les fases del projecte d'Arias, Arias, Navaza i Rial (2009), està formada per tres grans fases. En primer lloc, la fase de preparació, per determinar el tòpic de treball, seguidament la fase de desenvolupament pràctic del projecte, i finalment la fase de valoració global del projecte (Sarceda et al., 2015). Aquestes fases seran el mitjà per estar en contacte amb la realitat i produir un aprenentatge significatiu, actiu i competencial, en el si d'un equip. A la següent taula (Taula 1) s'exposen les fases i subfases del projecte segons la proposta d'Arias et al. (2009).



*Taula 1. Fases d'un projecte segons la proposta d'Arias et al. (2009). Font: Extret de Sarceda et al. (2015).*

D'aquesta manera, posicionar a l'alumnat al centre del procés d'ensenyament-aprenentatge permet una comprensió més profunda de la temàtica i

desenvolupar competències i habilitats, com, la resolució de problemes, la creativitat, l'autonomia, i la confiança, entre d'altres (Ausín, et al., 2016).

En relació amb l'esmentat, l'ABP garanteix l'adquisició dels aprenentatges d'habilitats com l'estudi autònom, la cerca d'informació, i la planificació del temps (Martí, Heydrich, Rojas i Hernández, 2010), en definitiva, competències cercades actualment en l'educació d'acord amb el currículum vigent, i la visió de futur en la societat. En aquesta direcció i seguint a Villardón (2006), la forma de comprovar l'adquisició de competències és per mitjà de situacions reals; la competència es demostra en l'acció.

Cal fer especial menció que en treballar sota aquesta tendència, el rol docent es veu modificat. En aquest cas, d'acord amb Restrepo (2005), els mestres passen a un segon pla en el procés d'ensenyament-aprenentatge, i se'ls encomana la tasca de conduir i afavorir que l'alumnat creï el seu propi coneixement i obtinguin una sèrie de competències –mencionades anteriorment, Ausín et al., (2016)– que els permeti resoldre problemes similars a un futur. En aquesta línia Delgado i Game (2021), consideren que el docent ha de reconsiderar el seu paper a l'aula, prenent un paper de conduir a l'alumnat perquè assoleixi la màxima autonomia.

Seguint aquest fil, un primer repte pel personal docent és especificar les competències que s'avaluaran i quines activitats es faran per assolir-les, doncs, s'està començant a donar més importància a les competències que recullen habilitats, capacitats, actituds i valors (Guerrero, 2019).

Segons Kokotsaki, Menzies i Wiggins (2016), emprar la present metodologia d'ensenyament-aprenentatge, potencia el record de coneixements previs, per optimitzar la reflexió crítica i la metacognició, i desenvolupar formes per treballar autònomament i solucionar problemes. Així doncs, afavoreix la consecució d'un aprenentatge significatiu, actiu i competencial, i afavoreix el treball en equip i l'ajuda mútua. Per tant, aquesta tendència indueix que l'alumnat treballi de manera interdisciplinària i globalitzada, promovent l'atenció a la diversitat, i incidint en l'educació inclusiva.

La introducció de metodologies actives per la formació en competències s'ha de donar paral·lelament a l'evolució dels sistemes d'avaluació dels aprenentatges (Fernández, 2006).

### **3.2.3 L'avaluació competencial: l'avaluació del procés d'aprenentatge**

Segons Hadji (1992), citat a Naranjo (2005) «avaluar, en un sentit ampli del terme, consisteix a emetre un judici de valor sobre les conseqüències d'una acció projectada o realitzada sobre una determinada parcel·la de la realitat» (p.29). A aquesta definició Rosales (2014) afegeix el concepte de presa de decisions, doncs l'autora defineix:

«[...] la evaluación como una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen informaciones pertinentes acerca de un fenómeno, situación, objeto o personal, se emite un juicio sobre el objeto que se trate y se adoptan una serie de decisiones referentes al mismo» (p.3).

Seguint a aquests autors, **l'avaluació educativa connota judici i presa de decisions** sobre l'objecte avaluat.

D'aquesta manera, lluny d'antigues concepcions de l'avaluació com la mesura de la capacitat i l'aprofitament dels estudiants, en què s'assignava una puntuació que servia de base objectiva per les promocions i seleccions (Alonso, Gil i Martínez, 1996), la nova idea d'avaluació és aquella que Scriven (1967) va introduir, referint-se, d'acord amb Rosales (2014) als processos emprats pels docents amb l'objectiu d'ajustar el procés d'ensenyament-aprenentatge a les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat.

En les darreres dècades, el procés d'avaluació ha pres un paper clau en l'educació, i més quan la qualitat esdevé una necessitat urgent (Ruz, 2018). L'avaluació educativa ha sigut, i actualment és, objecte de múltiples definicions i enfocaments, associant-se als diversos processos d'ensenyament-aprenentatge, tendències pedagògiques i currículums dictaminats per la llei (Fernández, 2019). D'aquesta manera, el procés d'avaluació ha d'estar en harmonia amb el nou context educatiu basat en el currículum per competències, fent-se necessari que l'avaluació –avaluació per competències– sigui coherent amb el seu propòsit «ser el mitjà per regular els aprenentatges i per comprovar allò que s'ha après» (Sanmartí, 2010, p.3). En aquest sentit, Naranjo (2015) associa l'avaluació amb dues funcions: la **funció social** i la **funció pedagògica**. Segons l'autora, aquestes no es troben integrades amb la proporció adequada, i això provoca que el procés d'avaluació estigui més al servei de l'acreditació (funció social) i no tant en la regulació dels processos d'ensenyament-aprenentatge (funció pedagògica).

En aquest sentit, l'avaluació dels aprenentatges actual està centrada tant en el procés com en els resultats dels aprenentatges, i la informació obtinguda va dirigida a la millora del procés educatiu (Ruz, 2018), i a l'acreditació del coneixement (Naranjo, 2015). Consegüentment, per tal que l'avaluació prengui importància cal que tant els **objectius d'aprenentatge** com els **critèris d'avaluació** siguin compartits entre els docents i l'alumnat (Abella et al., 2020).

Es pot afirmar que l'avaluació per competències és **compartida**, seguint a Sanmartí (2020) és adient crear els objectius d'aprenentatge i els criteris d'avaluació de les tasques conjuntament amb l'alumnat per tal que els facin seus i puguin fer-los servir en la seva autoavaluació, i a més, això promou la generació de nous objectius d'aprenentatge i criteris d'avaluació propis. Així mateix, el **personal docent** s'encarrega de l'avaluació formativa i l'**alumnat** és el responsable de l'avaluació formadora (Fernández, 2019).

D'aquesta manera, Sanmartí (2020) estableix que l'avaluació formativa és un dispositiu al servei del personal docent pel qual informen l'alumnat sobre els avenços i les limitacions que s'han donat durant el procés d'ensenyament-aprenentatge, i poden ajustar el procés educatiu a les necessitats de l'alumnat. Per altra banda, l'autora conclou que l'avaluació formadora és una eina a disposició de l'alumnat per **regular el seu aprenentatge** (Sanmartí, 2020). Aquesta conceptualització de l'avaluació té una funció reguladora i promou que aquesta esdevingui una acció didàctica que permet la construcció del nou coneixement, optimitzant el procés d'ensenyament-aprenentatge (Rosales, 2014).

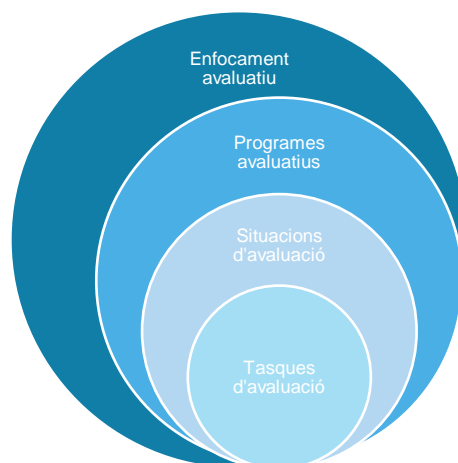
Aquest tipus d'avaluació és profitosa pel docent per prendre decisions encaminades a optimitzar la seva pràctica docent i és útil perquè l'alumnat



prengui decisions adreçades a optimitzar el seu aprenentatge (Naranjo, 2005). Tanmateix, aquesta avaluació només té sentit si és democràtica, integral i holística (Hortigüela et al., 2019).

Segons Sanmartí (2010), l'avaluació per competències té tres funcions: diagnòstica, qualificadora i reguladora. La funció **diagnòstica** pertany a l'**avaluació inicial** en el procés d'ensenyament-aprenentatge i pretén identificar la realitat de l'alumnat i el moment d'aprenentatge en què es troba (Rosales, 2014). En el cas de la funció **qualificadora**, se centra a esbrinar els resultats de l'aprenentatge i revisar la consecució dels objectius per tal de determinar què falta per aprendre i confirmar uns resultats (Sanmartí, 2019). Quant a la funció **reguladora** va més enfocada a què l'alumnat identifiqui què ha pogut fer i amb què ha tingut dificultats per poder prendre decisions i fomentar la millora (Vázquez, 2012).

Per altra banda, Naranjo (2005) defineix un seguit de **nivells i unitats d'aproximació i anàlisi de les pràctiques avaluatives en el context escolar**. Aquesta proposta consta de quatre nivells ordenats del més general al més específic i concret, que es poden pensar en forma de cercles concèntrics (Figura 1).



*Figura 1. Nivells d'aproximació i anàlisi de les pràctiques avaluatives en el context escolar (Naranjo, 2005). Font: elaboració pròpia.*

En primer lloc, i de forma general, es troba l'**enfocament avaluatiu**, aquest s'entén com «el conjunt de pensaments, creences, idees, etc., més o menys articulats que té un professor sobre l'avaluació» (Coll, Barberà i Onrubia, 1996, extret de Naranjo 2005), es considera que la concepció docent sobre l'avaluació determinarà l'enfocament avaluatiu, podent diferenciar entre la concepció més social "**cultura del test**" o l'altre més pedagògica "**cultura de l'avaluació**" (Bloom, Hastings i Madaus, 1971; Mauri i Miras, 1996; Solé, Miras i Castells, 2003; Naranjo, 2005). Aquells docents amb una conceptualització més social relacionada amb l'acreditació i la quantificació numèrica fomentaran una **avaluació transversal, específica i quantitativa** per mitjà d'instruments com proves estandarditzades individuals al finalitzar el procés, on l'alumnat tindrà un **paper passiu** en el procés d'avaluació, associant-se, per tant, a la "cultura del test" (Naranjo, 2005). En canvi, els docents amb idees més relacionades amb l'avaluació com a reguladora de l'aprenentatge promouran una **avaluació**

**contínua, global i qualitativa** a partir d'instruments com proves escrites o situacions de resolució de problemes que se centrin en la comprensió, l'anàlisi i el raonament, on l'alumnat té un **paper actiu** en el procés d'avaluació encaixant en la "cultura de l'avaluació" (Naranjo, 2005).

En un segon nivell, una mica més específic, d'acord amb Naranjo (2005), hi ha **els programes avaluatius**, a partir dels quals l'alumnat ha de demostrar els coneixements apresos en el que s'anomena situació d'avaluació. L'estudi dels programes avaluatius permetrà obtenir perspectiva de les situacions d'avaluació proposades pel docent, i conèixer l'objectiu d'aquestes en el domini del procés d'ensenyament-aprenentatge desenvolupat dins l'aula (Naranjo, 2005).

Seguidament, en un tercer nivell es localitzen **les situacions d'avaluació** formades pel conjunt d'activitats pre-, i post-avaluació proposades pel professorat (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Colomina i Rochera, 2002; Naranjo, 2005).

Finalment, de forma més concreta i específica, d'acord amb l'autora, s'ubiquen **les tasques d'avaluació** descrites com el conjunt de preguntes, ítems o problemes que ha de resoldre l'alumnat en una situació d'avaluació. Així, a partir de la definició de tot el context que envolta el conjunt de qüestions es podrà conèixer en detall les tasques que formen les situacions d'aprenentatge (Naranjo, 2005).

La relació entre tots els nivells és directa, tanmateix, la relació entre l'enfocament avaluatiu i la resta de nivells no és tan directa (Naranjo, 2005), motiu pel qual a la Figura 1 els cercles de programes avaluatius, situacions d'avaluació i tasques d'avaluació es troben lleugerament desplaçats.

### **3.2.4 L'avaluació competencial i l'aprenentatge basat en projectes**

Alguns estudis (Barrientos, López i Pérez, 2019; Galceran i Casas, 2020) han comprovat la mínima formació del personal docent en matèria d'avaluació formativa i formadora, a més de la manca d'adaptacions metodològiques, recursos i estratègies a les escoles per dur a terme l'avaluació per competències, i, les dificultats per dur-la a terme a l'aula. En aquest mateix sentit, altres recerques (Fernández, 2019) han conclòs que l'avaluació no s'aplica tal com estableix la normativa, comportant pràctiques inadequades.

Aquests estudis apunten que actualment, no es fa un bon ús de l'avaluació dels aprenentatges, doncs majoritàriament se **certifica** l'èxit o el fracàs, i s'abandona la idea d'avaluació com a punt de partida del nou coneixement (Fernández, 2019). Així, un dels reptes educatius més importants a què s'enfronta l'educació avui dia és fer que l'avaluació dels aprenentatges es converteixi en un «acte educatiu» (Rosales, 2014, p.2) i deixi de ser emprat pels docents com a «eina de poder» (Hortigüela, et al., 2019, p.14).

En aquesta línia, Condliffe (2017) determina que hi ha set elements clau de l'ABP, sent un d'ells l'avaluació formativa i competencial. Així, Abella et al., (2020) consideren que l'avaluació competencial és un aspecte rellevant per avançar en la millora de les pràctiques educatives, doncs no només s'ha d'avaluar al final del projecte, sinó que també s'ha de fer durant; l'avaluació ha de valdre perquè

l'alumnat aprengui, i aprengui de l'error, i l'ABP és una metodologia que permet donar compte de la dificultat i traslladar-la al punt d'inici (Fernández, 2019).

### **3.3 APORTACIÓ A LA SOCIETAT I A L'ÈTICA PROFESSIONAL**

Considerant que l'avaluació, principalment, hauria de ser una actuació ètica per si mateixa, que segons Ion, Muñoz i Rodríguez (2022) ha de seguir uns principis i s'han de contemplar unes orientacions per a la seva materialització, el present treball permet reflexionar críticament sobre aquesta, com una eina fonamental en el procés d'ensenyament-aprenentatge, i els instruments emprats per dur-la a terme.

Així, partint la creença personal de l'autora de la present recerca, que l'avaluació és un procés clau en l'aprenentatge, donat que ha de dotar a l'alumnat de comentaris constructius que l'han de permetre millorar i aprendre, i que l'avaluació ha de servir per orientar i assessorar a aquest alumnat, en primer lloc, es considera que la present recerca pot aportar beneficis per l'alumnat, així, donat que l'escola és «un espai que acull uns adults amb la responsabilitat d'educar uns menors» (Prats, 2019, p.10), i, on d'acord amb el mateix autor (2019), es transmet la cultura de generació en generació, i on es roman molt de temps, és coherent que l'avaluació dels aprenentatges sigui adequada i funcional per formar i educar als ciutadans del futur, que és l'alumnat del present. Així doncs, considerar els beneficis d'emprar l'avaluació d'acord amb la legislació vigent permet donar compte de la importància que té la implicació de l'alumnat en aquesta tasca, i també, de la rellevància del rol docent basat a facilitar, activar i planificar les experiències perquè l'alumnat construeixi el seu l'aprenentatge (Generalitat de Catalunya, 2017). És l'alumnat l'element clau per millorar el seu aprenentatge, doncs així es fa conscient de la seva forma d'aprendre.

Seguidament, la investigació també pot tenir un impacte positiu al personal docent, doncs, l'elaboració d'aquesta recerca contribueix a la reflexió i transformació de la pràctica docent en matèria d'avaluació de l'aprenentatge, promovent una millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge, i, incidint en la formació integral de l'alumnat. Això, comporta un avenç en l'àmbit educatiu, traduint-se en una millora de la qualitat educativa, i derivant en el producte final de formar a ciutadans crítics i autònoms (Bonilla i Aguaded, 2018).

Finalment, es considera que l'estudi incideix en la millora de la pràctica psicopedagògica, doncs es contribueix a aclarir la conceptualització de l'avaluació competencial en el marc de l'ABP amb la voluntat de ser participants de canvis a llarg termini en direcció a donar més pes a la funció pedagògica de l'avaluació (Naranjo, 2005).

Altrament, en el paradigma educatiu les assumpcions ètiques són majors (Tójar i Serrano, 2000, p.1), així, d'acord amb l'exposat i considerant la complexitat de l'objecte d'estudi, es manté especial atenció a l'ètica de la investigació amb la finalitat d'assegurar la qualitat del present treball.

En aquesta línia, es treballa sobre la base del principi de responsabilitat professional (Sañudo, 2006), i es vetlla per garantir el compliment dels principis ètics de la investigació establerts per APA. També es té cura de no atemptar

contra els drets bàsics (Paz, 2018) a la convivència, la dignitat, la privadesa, la sensibilitat de les persones, i, la integritat de les institucions.

Durant tot el procés de la present investigació es té la voluntat de garantir la integritat de la mateixa i també el respecte a la propietat intel·lectual. Es considera imprescindible respectar l'autoria dels plantejaments d'autors que s'han emprat per contextualitzar i exposar els antecedents i l'estat actual en l'àmbit, d'aquesta manera, s'usa la citació de les diverses fonts, defugint del plagi (Sañudo, 2006). Així mateix, s'evita copiar textualment una investigació i/o fragments assignant a un mateix l'autoria, i també s'evita referenciar incorrectament (Opazo, 2011).

L'ètica en relació amb els participants es materialitza en el consentiment informat que es presenta als participants abans d'iniciar la recerca, en aquest s'exposa de manera clara, concisa i detallada el propòsit i naturalesa de la recerca, la garantia d'anonimat, la confidencialitat de les dades recollides i l'absència d'incentius (Rodríguez-Gómez, 2018).

Es considera apropiat fer un incís en la garantia de l'anonimat, doncs en tot moment, s'assegura el respecte del principi de confidencialitat (Buendía i Berrocal, 2001). El tractament de les dades roman en l'anonimat durant tot el procés de recerca i no es fan públiques dades que permetin la identificació de cap participant, per tal d'assegurar la protecció d'aquests, i la qualitat de la recerca.

A més, s'assegura que en cap cas es dona lloc a la falsificació o manipulació de dades i/o informació recollides (Parrilla, 2010).

Adicionalment, es creu oportú mencionar que una vegada finalitzat l'estudi, es compartiran i presentaran els resultats i les conclusions de la recerca als membres participants de la institució, i s'agrairà un cop més la seva participació.

#### 4. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

D'acord amb el que s'ha exposat al marc teòric i en relació amb Boluda (2013), l'avaluació dels aprenentatges ha de suposar una actitud d'observació i anàlisi que permeti al professorat adonar-se de les aptituds de l'alumnat i de les alteracions de l'activitat pedagògica, evitant tractar-se d'examinar a l'alumnat qualificant-lo una nota numèrica. Malgrat això, la realitat és una altra, ja que, avui dia, entendre l'avaluació dels aprenentatges com a qualificació del coneixement és encara molt comú a les aules (López, Sonlleva i Martínez, 2019). Així, en el context educatiu actual «la nova concepció sobre l'avaluació és més un llarg camí de construcció que una realitat» (Fernández, 2019, p.79).

D'acord amb les exigències socials i normativa vigent, metodologies com l'ABP prenen protagonisme a les aules actuals, ja que permeten l'aprenentatge competencial i, suposadament, donen èmfasi al **rol de l'alumnat** en l'avaluació dels aprenentatges, doncs és en aquest context que pren sentit la coavaluació, i l'autoavaluació (Navarrete i Belver, 2022). Però, realment és així com s'avalua?

D'aquesta manera, tenint en consideració la rellevància de la problemàtica en qüestió es creu oportú estudiar l'avaluació per competències en l'etapa d'educació primària, en el marc de l'ABP analitzant els coneixements i instruments utilitzats pels docents d'un centre d'educació primària de Rubí (Barcelona) de titularitat pública que empra la metodologia d'ABP, i la seva coherència en relació amb l'avaluació competencial. Concretament, es plantegen les següents preguntes de recerca:

- L'avaluació i els instruments actuals són coherents per avaluar els aprenentatges, adquirits per mitjà de la metodologia ABP, de l'alumnat?
- Quin tipus d'avaluació es fa servir en el context ABP?
- Quin rol té l'alumnat en el procés d'avaluació?
- Com concep el professorat l'avaluació de l'aprenentatge?
- En el marc de l'ABP, el personal docent comparteix amb l'alumnat els objectius d'aprenentatge i criteris d'avaluació? S'asseguren de la seva comprensió?
- Hi ha diferències entre els cicles de primària en relació amb com s'avalua?

Així doncs, per tal de donar resposta a les preguntes plantejades, des d'un paradigma interpretatiu, es planteja un estudi de cas únic amb una aproximació metodològica mixta seqüencial, emprant el qüestionari i l'entrevista com a instruments de recollida de dades.

##### 4.1 OBJECTIUS

D'acord amb el problema d'investigació plantejat i les preguntes de recerca, l'objectiu general (**OG**) és:

Objectiu General (**OG**): Conèixer si l'avaluació i els instruments utilitzats per a l'avaluació de l'aprenentatge basat en projectes (ABP) són coherents amb l'avaluació competencial.

D'aquest propòsit general en deriven els següents objectius específics (**OE**):

**OE1:** Conèixer quina és la conceptualització del personal docent en relació amb l'avaluació de l'aprenentatge.

**OE2:** Analitzar el tipus d'avaluació que s'empra per avaluar els aprenentatges adquirits per mitjà l'aprenentatge basat en projectes (ABP).

**OE3:** Indagar el rol que té l'alumnat en el procés d'avaluació.

**OE4:** Esbrinar si hi ha diferències en l'avaluació competencial entre els cicles d'educació primària.

## **4.2 HIPÒTESIS**

A partir dels objectius plantejats i per tal d'orientar el procés d'investigació, la present recerca es basa en la hipòtesi general (**HG**) que en el context educatiu actual no s'avalua l'aprenentatge sinó que es qualifica a l'alumnat (Romero, 2019). Tanmateix, l'ABP pot suposar un espai on centrar-se més en el procés d'ensenyament-aprenentatge i, per tant, un tipus de metodologia on es realitzi un treball més competencial i una avaluació més d'acord amb aquesta visió d'avaluació.

A continuació s'exposen les hipòtesis que en deriven de la hipòtesi general i de la bibliografia consultada.

En consonància amb Sanmartí, (2010) el personal docent avalua per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències, de manera que es creu que:

**H1.** Els docents conceptualitzen l'avaluació de l'aprenentatge en el marc de l'avaluació formativa i formadora, que és la visió més vigent i actual promoguda pel nou currículum de l'educació primària.

D'acord amb el fet que l'ABP contribueix a augmentar la motivació de l'alumnat donat que el situa en el centre del procés d'ensenyament-aprenentatge permetent una comprensió profunda de la temàtica, i que el docent passa a tenir un paper de mediador basat a guiar i facilitar la construcció del coneixement (Pascual, 2019), l'esperat és que:

**H2.** Per tal d'avaluar els aprenentatges adquirits per mitjà de l'ABP, s'emprí una avaluació formativa i formadora, en què estiguin presents dos agents avaluadors, l'alumnat i el professorat.

Seguint a Navarrete i Belver, (2022), l'autoavaluació i la coavaluació prenen sentit en el marc de l'ABP, així, s'espera que:

**H3:** El rol de l'alumnat en el procés d'avaluació sigui actiu, i que l'avaluació sigui una eina que li permeti aprendre.

Segons Miralles, Gómez i Monteagudo (2012) l'alumnat de cicle superior (en endavant CS) s'avalua normalment per mitjà d'exàmens, i tal com es plantegen aquests no ajuden a una autèntica avaluació formativa; doncs dificulten que

l'alumne aprengui fent, desfavoreixen el procés de retroalimentació i, a més, promouen uns aprenentatges superficials, d'aquesta manera s'espera que:

**H4.** S'observin diferències en l'avaluació competencial entre els cicles d'educació primària, en el sentit, que com més petits sigui els infants (cicle inicial, en endavant CI) i (cicle mitjà, en endavant CM), més competencial serà l'avaluació.

D'aquesta manera, la conceptualització de l'avaluació, l'avaluació en l'ABP, el rol de l'alumnat, i la diferència entre els cicles seran les variables a abordar. A més de les variables sociodemogràfiques.

## 5. MARC METODOLÒGIC

Després d'exposar el plantejament del problema que guia la present recerca, a continuació, es descriu la proposta metodològica, el disseny de la investigació i la seva temporització, s'expliciten els instruments de recollida d'informació i l'estratègia de recollida i anàlisi de dades.

### 5.1 DISSENY I TIPUS D'INVESTIGACIÓ

El present estudi s'ubica des d'un paradigma interpretatiu per donar resposta al problema plantejat i als objectius definits. Específicament es planteja un estudi de cas únic amb una aproximació metodològica mixta (qualitativa i quantitativa), emprant dos instruments: el qüestionari i l'entrevista.

La investigació s'emmarca dins d'un **paradigma interpretatiu** en què l'interès se centra a assolir la comprensió del significat de l'acte humà, i, concretament en el present treball, de l'acte educatiu, amb la finalitat d'estudiar i interpretar la realitat, fugint de la generalització (Vasilachis, 2006). En aquest sentit, no es pretén un simple registre de la realitat sinó que es procura analitzar-la, interpretar-la i comprendre-la (Ricoy, 2005). L'investigador en aquest paradigma considera que no hi pot haver una posició realment objectiva, doncs s'estudia l'acte humà i ell mateix forma part d'aquest (Phothongsunan, 2010).

Concretament, per tal d'assolir els objectius proposats en la present recerca, es té la voluntat d'emprar el **mètode d'estudi de casos** per a investigar una realitat concreta. Es considera que és el mètode més adient per aproximar-se a l'avaluació competencial a l'educació primària, doncs d'acord amb Rodríguez, Gil, i García (1999), l'estudi de casos comporta indagar de forma detallada, comprensiva, sistemàtica i en profunditat l'objecte d'estudi. Així doncs, és un estudi de cas **instrumental** donat que s'estudia un cas en particular per proporcionar informació sobre l'avaluació competencial a l'educació primària i aportar dades per comprendre aquest fenomen (Rodríguez-Gómez, 2018). Es considera adequat esmentar que l'elecció del mètode es justifica perquè l'autora de la present recerca té fàcil accés al centre d'on provindran les dades.

S'ha decidit enfocar la recollida i anàlisi de dades de la investigació a partir de **l'aproximació metodològica mixta seqüencial**, doncs, contemplant les diverses metodologies en recerca social i educativa, i els objectius de la present investigació, s'ha considerat que la millor opció metodològica és la combinació de mètodes quantitatius i qualitatius per tal d'aprofitar els avantatges que ambdues metodologies proporcionen. En aquest sentit, l'ús d'aquesta metodologia podrà pal·liar els biaixos que sorgirien amb mètodes emprats de forma aïllada (Rodríguez-Gómez, 2018). El terme de seqüencial, fa referència al fet que els resultats s'obtingran d'aplicar primer mètodes quantitatius, i aquests es reafirmaran a partir de mètodes qualitatius, d'aquesta manera, es complementarà la informació obtinguda amb el suport empíric amb allò que descriu el mètode qualitatiu, promovent una explicació exhaustiva del fenomen (Creswell, 2018).



## 5.2 TEMPORITZACIÓ

Seguidament es presenta la temporització de la investigació amb les dates de les diverses fases d'aplicació d'aquesta en format cronograma (Taula 2).

TASCA	LLOC	NOVEMBRE		DESEMBRE																					
		28	29	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Prova pilot qüestionari	En línia																								
Reajustar el qüestionari en funció de les dades obtingudes amb la prova pilot	Espai de treball																								
Enviar enllaç a la direcció del centre per a que faci difusió als docents	En línia																								
Autoadministració del qüestionari en línia per part dels docents (inici i tancament)	En línia																								
Revisió dades qüestionari	Espai de treball																								
Reajustar guió entrevista en funció dels resultats del qüestionari	Espai de treball																								
Analitzar dades qüestionari	Espai de treball																								
Realitzar entrevista docent 1	Centre escolar																								
Transcripció entrevista docent 1	Espai de treball																								
Realitzar entrevista docent 2	Centre escolar																								
Transcripció entrevista docent 2	Espai de treball																								
Realitzar entrevista docent 3	Centre escolar																								
Transcripció entrevista docent 3	Espai de treball																								
Analitzar dades entrevistes	Espai de treball																								
Redacció dels resultats, la discussió dels resultats	Espai de treball																								
Redacció de les conclusions, les limitacions i prospectiva	Espai de treball																								

Llegenda:

**Vermell:** festius i caps de setmana

Nota: any 2022

Taula 2. Temporització de la investigació. Font: elaboració pròpia.

### 5.3 CONTEXT

El present estudi s'emmarca a l'escola Rivo Rubeo de Rubí (Vallès Occidental, Barcelona). Considerant el temps disponible per a la realització de l'estudi, s'ha decidit contextualitzar el treball en aquesta escola per la facilitat d'accés i perquè és un centre representatiu de l'objecte d'estudi de la present recerca: és un centre que empra la metodologia d'aprenentatge basat en projectes, es regeix pel currículum vigent a Catalunya, i la seva composició i característiques poden ser equivalents a altres centres d'educació primària de Catalunya. D'aquesta manera, l'elecció d'aquest centre permet una validesa als resultats obtinguts, i una certa capacitat de generalització.

L'escola Rivo Rubeo és una institució que va iniciar docència el curs 2006-2007. Es tracta d'una escola de titularitat pública, no confessional, catalana, oberta i laica. La llengua vehicular i d'aprenentatge és el català.

Aquest centre està situat a la confluència dels barris de Ximelis, Xercavins, La Perla, Els Avets i Can Serrafossà, una zona de baixa densitat de població. Tanmateix, l'alumnat prové de zones molt diverses, i el trajecte a peu, en bici o en transport públic no compleix criteris de seguretat i confort pels infants, el que provoca que la majoria accedeixi al centre amb transport privat (Escola Rivo Rubeo, 2022).

El centre gaudeix de multitud d'instal·lacions i equipaments per optimitzar l'educació de l'alumnat, com per exemple, aules espaioses, biblioteques, aules de música, d'informàtica i anglès, gimnàs, pati d'infantil i primària, menjador, i aula de psicomotricitat, entre d'altres.

L'escola compta amb aproximadament 500 alumnes dividits en una doble i triple línia des de P3 fins a 6è de primària. Malgrat que l'edifici està pensat per acollir dues línies, en alguns cursos, l'escola acull promocions triplicades per l'excedent de matrícula del municipi (Projecte Educatiu de Centre, 2016). Concretament, cada curs disposa d'aules formades per un total de 23-25 alumnes, acompanyats d'un tutor referent.

L'escola està formada per un equip motivat i implicat que fa créixer el projecte amb l'impuls de la il·lusió i la dedicació, concretament un total de 37 mestres són els qui formen l'equip docent.

La institució educativa parteix de la base de conèixer les necessitats de l'alumnat i de les famílies, i coordinar-se amb equips professionals externs. Així, aquest centre té la missió de fomentar el creixement personal i individual de l'alumnat a partir del desenvolupament integral dels infants des d'una perspectiva inclusiva que vetlli per l'atenció a la diversitat i la millora de la pràctica inclusiva docent (Projecte Educatiu de Centre, 2016).

És una escola que vetlla per una comunicació fluida que promogui la participació en la cogestió educativa (Projecte Educatiu de Centre, 2016). L'escola també situa l'aprenentatge significatiu al centre dels objectius escolars, i activa la creativitat com a recurs i com a objectiu en si mateix (Escola Rivo Rubeo, 2022). Així, les metodologies emprades per impartir docència són la metodologia basada en projectes (ABP), els racons i els tallers; **presentant una llarga trajectòria en el treball per mitjà d'aquestes metodologies.**

Els objectius del centre són millorar els resultats educatius i millorar la cohesió social, a més d'intentar mantenir fermes quatre pilars de l'educació publicats a la UNESCO a partir d'aprendre a: fer, viure i conviure, conèixer, i ser (Escola Rivo Rubeo, 2022).

Finalment, els valors que identifiquen a l'escola són la inclusió, la sostenibilitat, la creativitat, l'acollida, el desenvolupament integral, la il·lusió, la implicació, la motivació i la millora contínua (Projecte Educatiu de Centre, 2016).

#### **5.4 MOSTRA I PARTICIPANTS**

El tipus de mostreig emprat en la present recerca és **no probabilístic causal** o per accessibilitat. Les persones participants s'han seleccionat contemplant el rol que desenvolupen en el context, així, la mostra està formada pel personal docent del centre d'educació primària. D'acord amb Rodríguez-Gómez (2018), s'ha decidit emprar aquest tipus de mostreig per la facilitat d'accés que l'autora de la recerca té.

La present investigació compta amb dues tipologies de participant. Per una banda, el personal docent de tota l'escola. I, per altra banda, dos tutors i una mestra d'anglès.

Pel que fa al qüestionari, es comptarà amb una mostra d'aproximadament de 19 participants, els quals són **mestres que imparteixen docència a primària**. La mostra definitiva està formada per 16 participants, 13 dones (81.25%) i 3 homes (18.75%), amb edats entre 20 i més de 50 anys. Concretament, el 25% de la mostra té entre 20 i 30 anys, el 31.25% té entre 30 i 40 anys, un altre 31.25% té entre 40 i 50 anys, i finalment el 12.5% té més de 50 anys. Finalment, destacar que el 50% de la mostra imparteix docència a CI, el 37.5% a CM i el 43.8% a CS.

Quant a les entrevistes, la mostra està formada per un total de tres docents (n=3). Una tutora de segon curs, un tutor de tercer curs i una mestra d'anglès de cinquè. S'han escollit aquestes participants, ja que són docents veteranes a l'escola i presenten àmplia experiència pel que fa a la docència en l'ABP. A més, s'ha decidit escollir un docent de cada cicle per facilitar el contrast entre instruments i en coherència amb l'objectiu específic 4 "Esbrinar si hi ha diferències en l'avaluació competencial entre els cicles d'educació primària". Així mateix, s'ha considerat adient que poder comptar amb una docent de cada cicle educatiu permetrà tenir una visió més longitudinal envers l'avaluació competencial en el marc de l'ABP i amb relació al nou currículum per competències, enriquint la investigació.

#### **5.5 INSTRUMENT DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ**

En aquesta investigació s'utilitzen dos instruments de recollida de dades: el qüestionari i l'entrevista (veure Annex II). El **qüestionari** anirà dirigit al personal docent del centre, i les **entrevistes** aniran dirigides a dos tutors i una mestra d'anglès. A la Taula 3 es troba detallada la relació entre els instruments dissenyats i els objectius plantejats.

Instrument	Objectiu específic amb què es relaciona
1. Qüestionari de preguntes obertes i tancades dirigit al personal docent de l'etapa d'educació primària.	<p><b>OE1:</b> Conèixer quina és la conceptualització del personal docent en relació amb l'avaluació de l'aprenentatge.</p> <p><b>OE2:</b> Analitzar el tipus d'avaluació que s'empra per avaluar els aprenentatges adquirits per mitjà l'aprenentatge basat en projectes (ABP).</p> <p><b>OE3:</b> Indagar el rol que té l'alumnat en el procés d'avaluació.</p> <p><b>OE4:</b> Esbrinar si hi ha diferències en l'avaluació competencial entre els cicles d'educació primària.</p>
2. Entrevista a la tutora de 2n, el tutor de 3r i la mestra d'anglès de 5è.	<p><b>OE1:</b> Conèixer quina és la conceptualització del personal docent en relació amb l'avaluació de l'aprenentatge.</p> <p><b>OE2:</b> Analitzar el tipus d'avaluació que s'empra per avaluar els aprenentatges adquirits per mitjà l'aprenentatge basat en projectes (ABP).</p> <p><b>OE3:</b> Indagar el rol que té l'alumnat en el procés d'avaluació.</p> <p><b>OE4:</b> Esbrinar si hi ha diferències en l'avaluació competencial entre els cicles d'educació primària.</p>

*Taula 3. Relació dels instruments dissenyats per la recollida d'informació i els objectius específics de la recerca. Font: elaboració pròpia.*

S'ha considerat utilitzar dos instruments pertanyents a metodologies diferents per dur a terme la triangulació entre les dades obtingudes per validar els resultats aconseguits a l'estudi des de diferents perspectives (Aguilar i Barroso, 2015).

En aquest sentit, tal com descriu Meneses (2016), el **qüestionari** és l'instrument estandarditzat format per un conjunt de preguntes que permet recollir dades sobre una mostra de persones durant el treball de camp. S'ha considerat fer ús del qüestionari, ja que és l'eina més adequada quan es pretén recollir informació estructurada d'un gran nombre d'informants i permet fer un tractament de dades senzill (Rodríguez-Gómez, 2018). Per mitjà del qüestionari es podrà treballar amb una mostra àmplia i representativa de l'etapa d'educació primària del centre, i per aquest motiu resulta un instrument adequat per conèixer l'avaluació dins del marc de l'ABP i amb relació al nou currículum per competències.

Per altra banda, l'**entrevista** és una tècnica en què una persona sol·licita informació a una altra per obtenir informació sobre una qüestió concreta

(Rodríguez, Gil i Garcia, 1999). S'ha decidit realitzar una entrevista semiestructurada per possibilitar l'obtenció d'informació que la mostra entrevistada consideri rellevant envers l'objecte d'estudi de la recerca permetent certa flexibilitat i matisos en les respostes (Rodríguez-Gómez, 2016), en aquest sentit, l'entrevista permet aproximar-se a la memòria i testimoni de l'entrevistat (Iño, 2018). Així, es considera un procediment idoni per emprar en la present recerca donat que permetrà obtenir informació de primera mà, de qualitat i amb perspectiva sobre com es du a terme l'avaluació en el marc del treball per projectes.

Pel que fa al qüestionari, es tracta d'un qüestionari autoadministrat en línia, creat a través de l'eina *Google Forms*. Aquest ha estat dissenyat *ad hoc*, però amb influència dels estudis de Sanmartí (2010), García i Cabero (2011), Fernández (2019), i Cerón, Cossio, Pezoa i Gómez (2020). Es realitzarà una prova pilot amb un nombre reduït de participants per obtenir informació relativa a l'enteniment dels ítems i la seva redacció.

El qüestionari consta de quatre seccions diferenciades. La primera consisteix en una breu presentació de la recerca, i té la finalitat d'explicitar l'objectiu d'estudi, l'anonimat de les dades, l'absència d'incentius, a més de la possibilitat d'abandonar l'estudi en qualsevol moment sense penalització. La segona secció consisteix en el consentiment informat com a tal, té l'objectiu d'obtenir el consentiment informat dels participants, i està formada per una pregunta tancada dicotòmica. La tercera secció té l'objectiu de caracteritzar la mostra, està formada per quatre preguntes tancades d'opció múltiple, relatives a aspectes sociodemogràfics: (1) gènere, (2) edat, (3) anys d'experiència docent, i (4) cicle educatiu on imparteix docència. L'última secció té el propòsit d'obtenir informació rellevant i de qualitat envers l'avaluació en el marc de l'ABP, i consta de deu preguntes amb diverses opcions de resposta: tancades d'escala Likert (1: mai a 4: sempre), i (1: totalment en desacord a 4: totalment d'acord), tancades d'opció múltiple, i l'última pregunta és oberta de resposta curta.

Quant a l'entrevista, s'ha dissenyat *ad hoc* a partir del marc teòric exposat. Es tracta d'una entrevista semiestructurada amb un guió preestablert per assegurar respondre les preguntes d'investigació i incidir en els objectius definits en la present recerca, i a més, es té la voluntat de donar la possibilitat de ser una conversa dinàmica. Consta de set preguntes amb l'objectiu d'identificar la concepció d'avaluació competencial i el seu propòsit, com es desenvolupa l'avaluació a l'aula en el marc de l'ABP, i quins instruments s'usen, entre d'altres, permetent l'obtenció d'informació àmplia i detallada envers l'objecte d'estudi.

## 5.6 ESTRATÈGIA DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ

Prèviament a la recollida de dades s'ha contactat amb la direcció del centre per a informar de l'existència d'aquesta recerca i de la naturalesa i propòsit d'aquesta. Addicionalment, s'ha contactat amb els tres docents escollits per fer les entrevistes i també se'ls ha explicat la naturalesa i propòsit de la recerca.

Pel que fa a la recollida de dades quantitatives, abans d'aplicar el qüestionari es fa una **prova pilot**, amb una mostra amb perfil semblant a la mostra real –docents d'educació primària– (n=3), per assegurar que les preguntes s'entenen i expressen el que realment es pretén per obtenir uns resultats clars i de qualitat, que permetin assolir els objectius i validar o refutar les hipòtesis plantejades. En

aquest sentit, d'acord amb Martínez (2015), es podria entendre com un judici d'experts molt bàsic en què es demana l'opinió sobre la rellevància i representativitat de les preguntes, i sobre la claredat del redactat.

Així, una vegada feta la prova pilot del qüestionari, es fan els ajustaments necessaris en el qüestionari, i s'eliminen les respostes dels tres docents que han participat en la prova pilot per no perdre validesa dels resultats reals, i començar amb 0 respostes la recollida i anàlisi de dades real. Seguidament, es procedeix a la difusió a la mostra real de participants per mitjà d'un correu electrònic. En aquest cas, es tracta d'un **qüestionari en línia autoadministrat**, pel qual calen uns deu minuts aproximadament per omplir-lo. Les indicacions donades als participants es troben a la primera pantalla del qüestionari. Les respostes es desen automàticament al *Google Forms*.

Quant a la recollida de dades qualitatives, es duen a terme les entrevistes. Prèviament, es recull el **consentiment informat signat** (veure Annex I). Durant l'entrevista es recopila la informació a partir de l'**enregistrament** de la veu per mitjà de la gravadora del mòbil, i posteriorment es realitza la seva transcripció. Això facilita recuperar la informació transmesa de forma més fidel. La durada d'aquestes oscil·la entre 25 i 35 minuts cadascuna. Es realitzen tres entrevistes a una aula lliure del centre escolar per optimitzar les condicions de treball.

## 5.7 PROCÉS D'ANÀLISI DE DADES

Les dades quantitatives s'obtenen de les respostes enregistrades al qüestionari (veure Annex III). Com s'explica amb deteniment a l'apartat 5.5, aquest està format per 14 preguntes, de les quals 4 dirigides a caracteritzar la mostra i 10 relacionades directament amb els objectius específics plantejats en la present recerca. Per fer l'anàlisi de dades i donar resposta a la pregunta d'investigació, s'ha realitzat una **anàlisi estadística** emprant la versió 0.16.4 del software estadístic JASP.

En primer lloc, s'ha caracteritzat la mostra per mitjà del càlcul de la **frequència absoluta** i **percentatge** de participants segons el gènere, segons els rangs d'edat establerts, i segons el cicle on s'imparteix docència, a partir de les preguntes 1,2,3 i 4 del qüestionari. Addicionalment, cal destacar que s'ha valorat aplicar la prova de Shapiro-Wilk per veure si la mostra està normalment distribuïda, tanmateix, aquesta prova es descarta perquè, per una banda, la mida de la mostra és inferior a 30 (Meneses, 2019), i, per altra banda, s'han recollit dades discretes i no contínues, que són les necessàries per poder aplicar aquesta prova.

Seguidament, a partir de les preguntes 5,6,7,8,9 i 10 del qüestionari s'ha decidit fer una **anàlisi descriptiva** atenent als percentatges de cada ítem, i, en ocasions s'ha considerat la **mitjana aritmètica** i la **desviació estàndard**, representant, per mitjà d'Excel, els resultats en **format gràfic** o **taula**, respectivament.

Quant a l'obtenció de les dades qualitatives per mitjà de les entrevistes (veure Annex IV), s'ha decidit fer una **anàlisi de contingut**. El buidatge de dades s'ha realitzat a partir d'un **procés inductiu** en què les categories han sorgit dels objectius de la present recerca i de les dades recollides a les transcripcions que més s'assimilaven, i posteriorment amb aquestes categories s'ha **codificat** el text de les transcripcions (veure Annex IV). Les categories són les següents:

- Categoria I: Conceptualització de l'avaluació (CA)
- Categoria II: Moment en què s'avalua (MA)
- Categoria III: Propòsit de l'avaluació (PA)
- Categoria IV: Agent que avalua (AA)
- Categoria V: Instrument amb què s'avalua (IA)

La Taula 4 mostra les categories sorgides a partir del procés inductiu, els codis establerts, la definició de les subcategories creades a partir de les respostes obtingudes i exemples de cada subcategoria.

<b>Categoria I. Conceptualització de l'avaluació (CA)</b>			
<i>Subcategoria</i>	<i>Codi</i>	<i>Definició</i>	<i>Exemple</i>
Manera d'aprendre	MA	Es tracta d'una conceptualització de l'avaluació centrada en tot el procés d'ensenyament-aprenentatge, tant pel que fa als continguts com a aspectes de treball en equip i/o a fer front a situacions/reptes competencials.	<i>“que no és aprendre una quantitat o aprendre un contingut, sinó la manera d'aprendre”.</i>
Manera de millorar la pràctica educativa	MMPE	Es tracta d'una conceptualització de l'avaluació centrada en el docent i en com aquest regula la seva pròpia actuació en l'ensenyament per promoure l'aprenentatge de l'alumnat.	<i>“veure com va l'alumne, com aprèn, per poder modificar el meu camí d'aprenentatge, per dir, doncs ostres, mmm... no anem bé, doncs potser és que jo no estic proporcionant les activitats adequades perquè aprenguin”.</i>
Manera de reconèixer als infants	MRI	Es tracta d'una conceptualització de l'avaluació centrada en reconèixer a l'infant i les seves necessitats de desenvolupament per poder actuar en noves situacions.	<i>“és ajudar-los, que... afavorir el seu esperit de socialitzar, de socialitzar-se a l'escola, perquè això els ajudarà després, pues el que estem dient, a la societat, a establir millors relacions”.</i> <i>“a l'alumnat que és el principal protagonista”.</i>

<b>Categoria II. Moment en què s'avalua (MA)</b>			
<i>Subcategoria</i>	<i>Codi</i>	<i>Definició</i>	<i>Exemple</i>
Avaluació inicial	AI	Es focalitza en identificar les necessitats educatives de cada alumne a l'inici del projecte.	<i>“a mi m'agrada molt a l'inici de curs, i sobretot si tinc un grup nou, eh... doncs fer, pràcticament, com fer si fossin entrevistes individualitzades amb cada alumne, vale? Doncs conèixer què fa fora de l'escola, eh... els seus hobbies, quines extraescolars fa, quins esports li agraden, no...? Que em posi una mica en context. I jo a partir d'aquí, ja sé com, potser entrar o fer-me més meu, entre cometes, aquell alumne o aquella alumna”.</i>
Avaluació contínua	AC	Permet fer una valoració de l'alumnat en diferents moments del projecte, per observar la seva evolució.	<i>“considero que és millor, [...] avaluar en diferents moments, perquè els registres siguin més reals”.</i>
Avaluació final	AF	Se centra només a valorar a l'alumnat en finalitzar el projecte.	<i>“avaluar-ho tot en un dia”.</i>
<b>Categoria III. Propòsit de l'avaluació (PA)</b>			
<i>Subcategoria</i>	<i>Codi</i>	<i>Definició</i>	<i>Exemple</i>
Funció social	FS	L'avaluació s'empra per acreditar uns aprenentatges mínims, socialment establerts.	<i>“[...] nosaltres fem un pla de proves aquí a l'escola, que és el pla que està establert per fer com una línia d'escola, no? Totes les proves s'avaluen en els mateixos cursos per veure una mica l'evolució”.</i>
Funció pedagògica	FP	L'avaluació s'empra per ajudar a conèixer les dificultats i fortaleses que té l'alumnat, i promoure una regulació de l'aprenentatge.	<i>“O sigui que és important compartir els criteris d'avaluació amb els nens [...] ells d'aquesta manera, al llarg del procés es poden autoregular”.</i>



<b>Categoria IV. Agent que avalua (AA)</b>			
<i>Subcategoria</i>	<i>Codi</i>	<i>Definició</i>	<i>Exemple</i>
Docent	DO	En l'avaluació només intervé el docent com a agent avaluador.	<i>“Jo sé quines competències he d'avaluar cada trimestre, llavors jo em vaig plantejant, doncs, activitats [...] per cada una d'aquelles competències, per poder veure una miqueta, el nivell i per a on anem tirant”.</i>
Alumne	AL	En l'avaluació, a banda del docent, l'alumne també presenta una participació activa en el seu procés d'avaluació.	<i>“els infants també es poden autoregular, autoavaluant-se, o fent, coavaluació amb el company”.</i>
<b>Categoria V. Instrument amb què s'avalua (IA)</b>			
<i>Subcategoria</i>	<i>Codi</i>	<i>Definició</i>	<i>Exemple</i>
Eines decidides pel docent	ED	És l'estratègia utilitzada per avaluar amb l'objectiu d'assegurar l'aprenentatge.	<i>“Com avaluo, doncs, l'observació diària, a vegades avaluem, a través d'un dibuix, a través d'una expressió oral...”.</i>
Eines prescrites pel centre	EC	És l'estratègia emprada per avaluar amb l'objectiu de quantificar el rendiment amb una nota numèrica.	<i>“[...] proves de comprensió lectora, proves de velocitat lectora, proves de... un dictat, per veure com escriuen, i després proves de mates de càlcul ràpid... eh, i càlcul, el quinze”.</i>

*Taula 4. Categorització i codificació de la informació de les entrevistes. Font: elaboració pròpia.*

## 6. RESULTATS

### 6.1 ANÀLISI DELS RESULTATS EN RELACIÓ AMB L'OE1

Quant al primer objectiu específic (OE1) plantejat “Conèixer quina és la conceptualització del personal docent en relació amb l'avaluació de l'aprenentatge” s'ha obtingut que:

En relació amb aquest OE1, les preguntes 13 i 14 del qüestionari mostren que els docents veuen l'avaluació competencial com una avaluació amb funció predominantment pedagògica que ha de ser coherent tant amb els criteris d'avaluació com amb els objectius d'aprenentatge (68.75%, n=11, fig. 2).

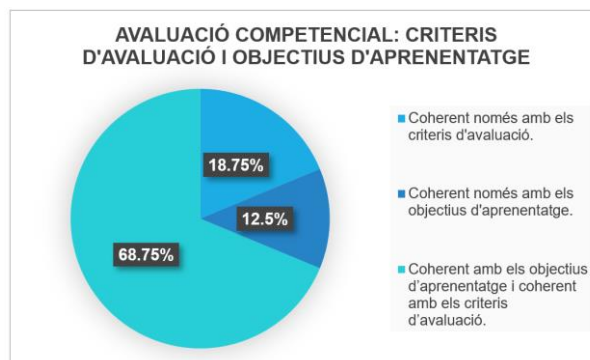


Figura 2. L'avaluació competencial: criteris d'avaluació i objectius d'aprenentatge. Font: elaboració pròpia.

Coherentment, en les definicions de la pregunta 14 es ressalten aspectes com la necessitat d'avaluar tot el procés d'ensenyament-aprenentatge i de treballar els **aspectes metacognitius i de regulació**, “*Recopilar el procés del alumne i fer-los conscients dels aprenentatges adquirits*”, “*És una avaluació que regula el propi infant, en la qual s'avalua el procés*”, posant èmfasi en l'avaluació com a **eina per a l'aprenentatge** “*Una avaluació que serveixi als infants per aprendre*”, “*Avaluar si l'alumne és capaç d'aplicar els aprenentatges nous a altres situacions de la vida o altres àrees*”, entre d'altres.

Els tres docents entrevistats mostren una concepció similar a aquesta. En aquest cas el que fan és **entendre l'avaluació com una manera d'aprendre** (veure Taula 4, categoria I, subcategoria “Manera d'aprendre”), per exemple, a l'entrevista 1 es manifesta “*Llavors l'avaluació per competències pues interpreto que pot ser, doncs com s'aprèn*”, també **contemplen l'avaluació com una manera de millorar la pràctica educativa docent** (veure Taula 4, categoria I, subcategoria “Manera de millorar la pràctica educativa”), això s'observa a partir de l'afirmació “*també ens serveix per poder modificar, el camí... el camí que estic fent, si és bo o no...*” de l'entrevista 1, finalment, **consideren l'avaluació com una manera de reconèixer als infants** (veure Taula 4, categoria I, subcategoria “Manera de reconèixer als infants”), podent-se observar en “*què són capaços d'arribar a fer els infants [...] i que després que siguin capaços d'aplicar fora de l'escola el que... valors que estem treballant a l'aula, també*”, a l'entrevista 2.

Tanmateix, quan es compara aquesta concepció amb el que es fa a l'aula, es troben algunes incoherències, bàsicament (i com es veurà en profunditat a

l'apartat següent) en relació amb els moments d'avaluació, a l'agent que avalua i als instruments amb què s'avalua.

## 6.2 ANÀLISI DELS RESULTATS EN RELACIÓ AMB L'OE2

En referència al segon objectiu específic (OE2) definit "Analitzar el tipus d'avaluació que s'empra per avaluar els aprenentatges adquirits per mitjà l'aprenentatge basat en projectes (ABP)", es manifesta que:

Les preguntes 5,6,7 i 9 del qüestionari exposen que el personal docent acostuma a avaluar al **final del projecte**, preponderant l'avaluació del docent amb un enfocament **qualitatiu** i instruments com l'observació diària.

Tal com es pot veure a la fig. 3, resultats de la pregunta 5 del qüestionari, els participants de l'estudi acostumen a prioritzar l'avaluació final dins del marc de desenvolupament d'un projecte, així, el 81.25% (n=13) afirma avaluar sempre al final del projecte i el 18.5% (n=3) restant diu que ho fa freqüentment (veure fig. 3, gràfic "final"). Quant a l'avaluació durant el projecte, el 87.5% (n=14) dels mestres informen que ho fan freqüentment o sempre (veure fig. 3, gràfic "durant"). Per contra, només el 50% (n=8) afirma avaluar sempre o amb freqüència a l'inici del projecte (veure fig. 3, gràfic "abans").

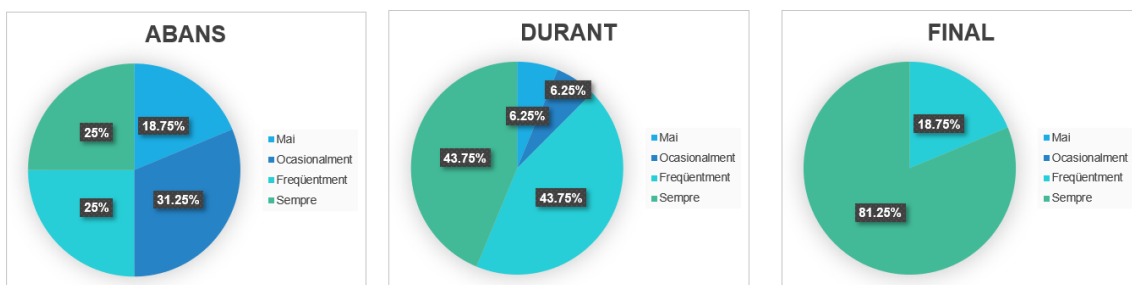


Figura 3. Moment en què s'avalua. Font: elaboració pròpia.

En aquesta línia, a la pregunta 6 del qüestionari, s'ha trobat que el docent és l'encarregat amb més pes d'avaluar durant la realització d'un projecte 68.75% (n=11) (veure fig. 4, gràfic "Jo com a docent, avaluo a l'alumnat"), davant l'avaluació de la resta d'agents. Tanmateix, el personal docent manifesta que és freqüent la coavaluació 50% (n=8) (veure fig. 4, gràfic "Els alumnes s'avaluen entre ells"), i l'autoavaluació 62.5% (n=10) (veure fig. 4, gràfic "L'alumnat s'avalua a si mateix"). Contràriament, s'observa que la família participa ocasionalment en el procés d'avaluació 75% (n=12) (veure fig. 4, gràfic "La família participa en els processos d'avaluació").

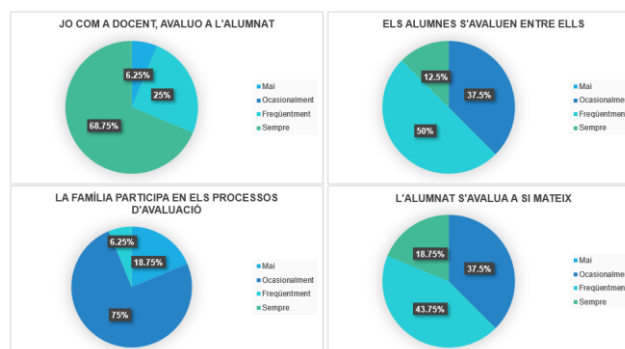


Figura 4. Agent que avalua. Font: elaboració pròpia.

D'acord amb l'exposat, a la fig. 5, respostes a la pregunta 7 del qüestionari, s'observa com els mestres informen que majoritàriament empen un enfocament qualitatiu 93.75% (n=15) (veure fig. 5, gràfic "Enfocament qualitatiu") a diferència de l'enfocament quantitatiu que l'utilitzen ocasionalment o mai 56.25% (n=9) (veure fig. 5, gràfic "Enfocament quantitatiu").

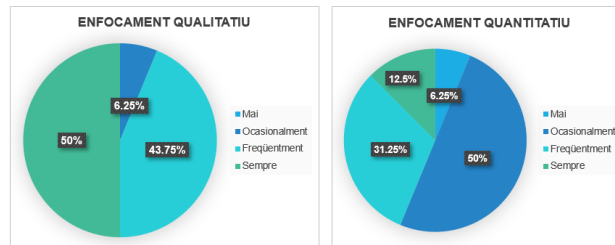


Figura 5. Enfocament emprat en l'avaluació. Font: elaboració pròpia.

En aquest sentit, els instruments més emprats són coherents amb l'enfocament qualitatiu. Per exemple, la fig. 6 representa les respostes dels docents a la pregunta 9 del qüestionari, i s'exposa que no es fan exàmens escrits 0% (n=0), tot i que es fan proves escrites curtes 25% (n=4), i Kahoots, Pickler 6.25% (n=1). A més, també es pot observar que la realització de murals, maquetes, collages, infografies, i exposicions orals 93.75% (n=15) són els instruments més utilitzats per avaluar, seguits de l'observació a l'aula 87.5% (n=14), i en un mateix nivell l'autoavaluació 87.5% (n=14). Addicionalment, cal comentar també que el 75% (n=12) dels docents exposa que usen la coavaluació, i es destaca també que es dona molt pes a la discussió de grups 50% (n=8).

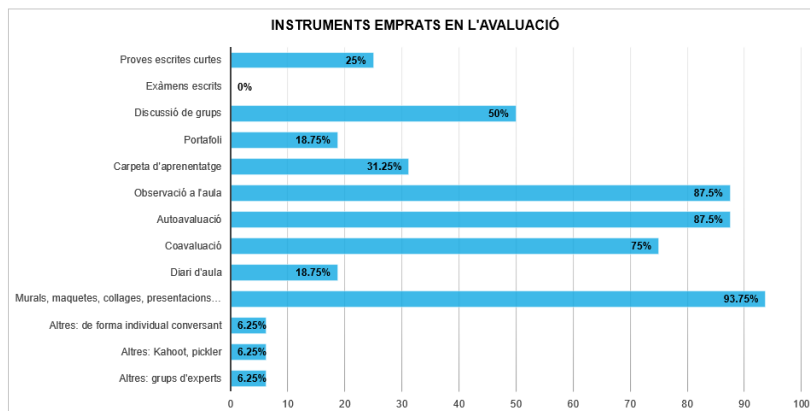


Figura 6. Instruments emprats en l'avaluació. Font: elaboració pròpia.

En línia amb l'exposat, a les entrevistes els tres docents van manifestar que, a nivell institucional d'escola se segueix una **funció més social** (veure Taula 4, categoria III, subcategoria "Funció social") que utilitza uns determinats instruments més estandarditzats, a l'entrevista 1 s'explica "com a escola fem aquelles proves estàndards que tothom les ha de passar per veure una mica l'evolució escolar". En canvi, a nivell de professorat, la concepció és mixta, per una banda, segueixen una **funció social** en tant que l'agent que avalua principalment és el **docent** (veure Taula 4, categoria IV, subcategoria "Docent"), el qual estableix els criteris i els objectius d'avaluació, a l'entrevista 1 s'afirma "ja vam valorar com a claustre què avaluàvem cada trimestre", "Si aquest trimestre hem d'avaluar això, això i això, doncs jo ja m'organitzo la manera de fer, per

*poder avaluar aquestes competències*". Tot i això, també segueixen una **funció pedagògica** (veure Taula 4, categoria III, subcategoria "Funció pedagògica") permetent a l'**alumnat** (veure Taula 4, categoria IV, subcategoria "Alumne") participar en el procés d'avaluació i posicionant-lo com a protagonista del seu aprenentatge, a l'entrevista 3 *"els infants també es poden autoregular, autoavaluant-se, o fent, coavaluació amb el company, o, a part de l'avaluació que el mestre fa. Doncs, a vegades és més productiva, o els hi serveix més, l'avaluació que li faci un igual, de tu a tu..."*. Aquesta visió pedagògica causa certs neguits, ja que com afirma el segon docent entrevistat *"Jo a vegades he sortit, que sí que s'ha ajudat a aquestes persones, i que se les ha d'ajudar perquè han d'agafar el ritme, un nivell d'aprenentatge, etc., vale. Però hi ha persones que potser se'ls hi pot ampliar més el seu coneixement, que són persones que van bé, i per posar la visió sobre les persones que els hi costa més hem deixat de banda algunes vegades, jo penso, jo m'he quedat amb aquest regust eh..., de poder haver ampliat més amb algunes persones que tiraven més que les altres."*

A més, a les tres entrevistes es va manifestar que utilitzen dos tipus d'instruments, mostrant certa dicotomia entre les **marcades pel centre** (veure Taula 4, categoria V, subcategoria "Eines prescrites pel centre") i les **decidides pel mestre** (veure Taula 4, categoria V, subcategoria "Eines decidies pel docent"). A l'entrevista 1 exposen que en comptes de presentar proves, que això es fa poques vegades *"al cicle on joestic no fem un examen"*, *"Les úniques proves, examen, que tenen són aquestes que t'he comentat que passem"*, empren altres instruments amb la mateixa finalitat *"amb un Kahoot, o amb alguna aplicació d'aquestes del mòbil, podem saber què en saben... [...] d'una forma lúdica i divertida"*. Tot i aquestes afirmacions, el docent 2, també va comentar *"I, proves, proves, conegudes com sempre un examen de nota, no fem, sí potser alguna vegada, fem alguna, alguna, no et vull dir prova, però bueno..."* mostrant certa dissonància d'idees en relació amb l'execució de proves. A banda d'aquest tipus d'instruments, **a nivell d'aula el tutor escull el tipus d'instruments utilitzats** (veure Taula 4, categoria V, subcategoria "Eines decidies pel docent") i són menys estandarditzats, en línia amb el manifestat a l'entrevista 3, *"per exemple, a les exposicions"*, *"murals és com el resultat dels projectes"*, *"observació i activitats concretes"*, entre d'altres.

Aquests instruments s'usen majoritàriament durant el projecte donant lloc a l'**avaluació contínua** (veure Taula 4, categoria II subcategoria "Avaluació contínua"), a l'entrevista 2 es va compartir que *"el projecte és avaluació contínua"*, *"cada part que s'està treballant l'avaluem i ho fem per veure si hi ha algun o alguna que, bueno, no està consolidant allò que estem treballant"*, i el docent 3 indica que *"jo busco diferents moments i diferents activitats"*. A més, el docent 1 exposa *"podem tancar el projecte amb un mapa conceptual"*, promovent l'**avaluació final** (veure Taula 4, categoria II, subcategoria "Avaluació final").

### 6.3 ANÀLISI DELS RESULTATS EN RELACIÓ AMB L'OE3

Pel que fa al tercer objectiu específic (OE3) formulat "Indagar el rol que té l'alumnat en el procés d'avaluació" s'observa que:

D'acord amb l'exposat anteriorment, el docent és l'agent predominant en l'avaluació 68.75% (n=11) (veure fig. 4, gràfic "Jo com a docent, avaluo a l'alumnat"), tot i això, aquest fa partícip a l'alumnat en el procés d'avaluació.

Doncs, a partir de les dades recollides a la pregunta 8 del qüestionari, s'ha trobat que la meitat dels docents (50% n=8, veure fig.7, gràfic “Entrego les instruccions”) afirmen que freqüentment entreguen les instruccions escrites amb què l'alumnat ha d'executar la tasca, a més, el 75% dels mestres (n=12) exposen que sempre expliquen les instruccions i donen l'oportunitat a l'alumnat de preguntar dubtes (fig. 7, gràfic “Explico les instruccions i dono l'oportunitat de preguntar”), i, finalment, el 75% (n=12) del personal docent anuncia que, o bé freqüentment o bé sempre permet llegir la rúbrica i consultar aspectes que no s'entenguin (fig. 7, gràfic “Permeto llegir la rúbrica i consultar”).

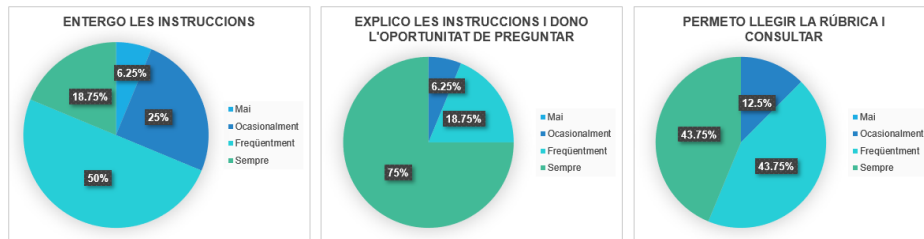


Figura 7. Actuacions abans d'iniciar una activitat. Font: elaboració pròpia.

Així mateix, en termes generals s'evidencia, amb les respostes de la pregunta 10 del qüestionari, que, en general els docents opinen de forma diversa donat que hi ha molta dispersió en les dades (veure Taula 5, columna “DE”), i que els mestres empen diverses estratègies per donar un *feedback* a l'alumnat durant el procés de desenvolupament d'un projecte (veure Taula 6), les quals permeten reconèixer a l'alumnat com a un agent actiu en el seu procés d'aprenentatge. Específicament, s'observa que proporcionar la solució correcta és l'estratègia menys emprada (6.25%, n=1, veure Taula 6, ítem “Els hi proporciono la solució correcta”, columna “Sempre”), mentre que destacar els seus progressos és l'estratègia predominant (75%, n=12, veure Taula 6, ítem “Destaco els seus progressos” columna “Sempre”) i en la que els docents mostren respostes similars (DE=.60, n=12, veure Taula 5, columna “DE”), seguida d'animar a preguntar dubtes (62.5%, n=10, veure Taula 6, ítem “Els animo a preguntar dubtes” columna “Sempre”).

Ítem	$\bar{X}$	DE
1. Els hi proporciono la solució correcta.	2.00	.82
2. Els guio perquè ells trobin la solució.	3.15	.80
3. Assenyalo els seus errors.	2.85	.69
4. Els proporciono elements per detectar els errors.	3.08	.65
5. Assenyalo els aspectes a millorar.	3.23	.83
6. Indico aspectes assolits.	3.39	.77
7. Explico per què hi ha aspectes a millorar.	3.39	.65
8. Suggerixo accions de millora.	3.23	.73
9. Destaco els seus progressos.	3.77	.60
10. Els animo a preguntar dubtes.	3.54	.66

$\bar{X}$  = Mitjana, DE = Desviació Estàndard.

Taula 5. Estadístics descriptius de la pregunta 10 del qüestionari: mitjana i desviació estàndard. Font: elaboració pròpia.

Ítem	Mai	Ocasionalment	Freqüentment	Sempre
1. Els hi proporciono la solució correcta.	31.25%	56.25%	6.25%	6.25%
2. Els guio perquè ells trobin la solució.	0%	18.75%	50%	31.25%
3. Assenyalo els seus errors.	0%	25%	62.5%	12.5%
4. Els proporciono elements per detectar els errors.	0%	12.5%	62.5%	25%
5. Assenyalo els aspectes a millorar.	0%	18.75%	37.5%	43.75%
6. Indico aspectes assolits.	0%	12.5%	37.5%	50%
7. Explico per què hi ha aspectes a millorar.	0%	6.25%	43.75%	50%
8. Suggereixo accions de millora.	0%	12.5%	43.75%	43.75%
9. Destaco els seus progressos.	0%	6.25%	18.75%	75%
10. Els animo a preguntar dubtes.	0%	6.25%	31.25%	62.5%

Taula 6. Retroalimentació durant el procés. Font: elaboració pròpia.

En línia amb l'exposat anteriorment, les estratègies més emprades en el *feedback* continu són les mateixes que proporcionen quan fan el *feedback* al final del projecte, coincidint també en la diversitat d'opinions entre els docents enquestats (veure Taula 7, columna "DE"). Doncs a partir de les respostes a la pregunta 11 del qüestionari, s'obté que animar a preguntar dubtes és l'estratègia predominant (75%, n=12, veure Taula 8, ítem "Els animo a preguntar dubtes" columna "Sempre"), seguida de destacar els seus progressos (68.75%, n=11, veure Taula 8, ítem "Destaco els seus progressos" columna "Sempre"). Tot i això, els docents fan servir més varietat d'estratègies per proporcionar un *feedback* adequat al final del projecte (veure Taula 8, columna "Freqüentment" i columna "Sempre"), promovent a l'alumnat com a protagonista del seu aprenentatge.

Ítem	$\bar{X}$	DE
1. Els hi proporciono la solució correcta.	2.15	.90
2. Els guio perquè ells trobin la solució.	3.31	.63
3. Assenyalo els seus errors.	3.08	.86
4. Els proporciono elements per detectar els errors.	3.39	.77
5. Assenyalo els aspectes a millorar.	3.39	.77
6. Indico aspectes assolits.	3.39	.77
7. Explico per què hi ha aspectes a millorar.	3.54	.66
8. Suggereixo accions de millora.	3.46	.66
9. Destaco els seus progressos.	3.54	.78
10. Els animo a preguntar dubtes.	3.69	.63

$\bar{X}$  = Mitjana, DE = Desviació Estàndard.

Taula 7. Estadístics descriptius de la pregunta 11 del qüestionari: mitjana i desviació estàndard. Font: elaboració pròpia.

Ítem	Mai	Ocasionalment	Freqüentment	Sempre
1. Els hi proporciono la solució correcta.	31.25%	43.75%	18.75%	6.25%
2. Els guio perquè ells trobin la solució.	0%	6.25%	56.25%	37.5%
3. Assenyalo els seus errors.	0%	25%	37.5%	37.5%
4. Els proporciono elements per detectar els errors.	0%	12.5%	31.25%	56.25%
5. Assenyalo els aspectes a millorar.	0%	12.5%	31.25%	56.25%
6. Indico aspectes assolits.	0%	12.5%	25%	62.5%
7. Explico per què hi ha aspectes a millorar.	0%	6.25%	31.25%	62.5%
8. Suggereixo accions de millora.	0%	6.25%	37.5%	56.25%
9. Destaco els seus progressos.	0%	12.5%	18.75%	68.75%
10. Els animo a preguntar dubtes.	0%	6.25%	18.75%	75%

Taula 8. Retroalimentació al final del procés. Font: elaboració pròpia.

Així mateix, amb la pregunta 12 del qüestionari, s'ha obtingut molt acord entre el professorat en tots els ítems relacionats amb el paper de l'alumnat durant el procés d'avaluació, doncs, totes les respostes es mouen més o menys en el mateix rang. Tanmateix, hi ha un ítem (el 6) pel qual el rang de respostes està més distribuït (veure Taula 9, ítem 6, columna "DE"), curiosament, aquest ítem fa referència a la funció social de l'avaluació (veure Taula 10, ítem 6). Així doncs, en general es pot observar certa dispersió de parers entre els mestres (veure

Taula 9, columna “DE”). S’observa els mestres executen l’avaluació en benefici dels infants (veure Taula 10), d’acord amb el fet que l’avaluació serveix perquè l’alumnat identifiqui les seves dificultats (93.75%, n=15, veure Taula 10, ítem 5, columnes “Bastant d’acord” i “Totalment d’acord”), perquè sàpiga en què ha fallat i què pot fer per millorar (87.5%, n=14, veure Taula 10, ítem 8, columnes “Bastant d’acord” i “Totalment d’acord”), i per tal de guiar a l’alumnat i que aquest pugui desplaçar l’error al punt de partida d’un nou coneixement (87.5%, n=14, veure Taula 10, ítem 10, columnes “Bastant d’acord” i “Totalment d’acord”). Per altra banda, es considera interessant mencionar que, extraordinàriament, s’ha trobat que hi ha un docent que sembla tenir un tipus de resposta molt diferent de la resta, doncs a tots els ítems d’aquesta pregunta ha respost per defecte “totalment en desacord”, de manera que les seves respostes s’haurien “d’agafar amb pines” (6.25%, n=1, veure Taula 10, columna “Totalment en desacord”).

Ítem	$\bar{X}$	DE
1. L’avaluació serveix perquè l’alumnat prengui consciència del seu procés d’aprenentatge.	3.39	.87
2. L’avaluació serveix perquè l’alumnat adquireixi nous coneixements i competències.	3.30	.85
3. L’avaluació serveix perquè el docent pugui dissenyar el camí d’aprenentatge.	3.30	.85
4. L’avaluació serveix perquè el docent pugui identificar els errors que fa l’alumnat.	3.08	.86
5. L’avaluació serveix perquè l’alumnat identifiqui les seves dificultats.	3.23	.83
6. L’avaluació serveix per poder posar una nota en funció del rendiment de l’alumnat.	2.15	1.07
7. L’avaluació serveix per examinar a l’alumnat qualificant-lo amb una nota numèrica.	1.77	.93
8. L’avaluació serveix perquè l’alumnat sàpiga en què ha fallat i què pot fer per millorar.	3.15	.90
9. L’avaluació serveix per comprovar allò que s’ha après.	3.08	.76
10. L’avaluació serveix per guiar a l’alumnat i que aquest pugui desplaçar l’error al punt de partida d’un nou coneixement.	3.15	.90
11. L’avaluació serveix per regular els aprenentatges.	3.23	.83

$\bar{X}$  = Mitjana, DE = Desviació Estàndard.

Taula 9. Estadístics descriptius de la pregunta 12 del qüestionari: mitjana i desviació estàndard. Font: elaboració pròpia.

Ítem	Totalment en desacord	Bastant en desacord	Bastant d’acord	Totalment d’acord
1. L’avaluació serveix perquè l’alumnat prengui consciència del seu procés d’aprenentatge.	6.25%	0%	43.75%	50%
2. L’avaluació serveix perquè l’alumnat adquireixi nous coneixements i competències.	6.25%	0%	50%	43.75%
3. L’avaluació serveix perquè el docent pugui dissenyar el camí d’aprenentatge.	6.25%	0%	50%	43.75%
4. L’avaluació serveix perquè el docent pugui identificar els errors que fa l’alumnat.	6.25%	6.25%	50%	37.5%
5. L’avaluació serveix perquè l’alumnat identifiqui les seves dificultats.	6.25%	0%	50%	43.75%
6. L’avaluació serveix per poder posar una nota en funció del rendiment de l’alumnat.	31.25%	31.25%	31.25%	12.5%
7. L’avaluació serveix per examinar a l’alumnat qualificant-lo amb una nota numèrica.	43.75%	43.75%	6.25%	6.25%
8. L’avaluació serveix perquè l’alumnat sàpiga en què ha fallat i què pot fer per millorar.	6.25%	6.25%	37.5%	50%
9. L’avaluació serveix per comprovar allò que s’ha après.	6.25%	6.25%	56.25%	31.25%
10. L’avaluació serveix per guiar a l’alumnat i que aquest pugui desplaçar l’error al punt de partida d’un nou coneixement.	6.25%	6.25%	37.5%	50%
11. L’avaluació serveix per regular els aprenentatges.	6.25%	6.25%	43.75%	43.75%

Taula 10. Paper de l’alumnat en el procés d’avaluació. Font: elaboració pròpia.

Els tres mestres entrevistats mostren congruència amb les dades obtingudes al qüestionari, doncs, **l’alumne presenta un rol actiu** en el procés d’aprenentatge (veure Taula 4, categoria IV subcategoria “Alumne”), a partir d’anunciar a l’entrevista 2 “ells fan una autoavaluació i una coavaluació”. A més, en línia amb l’exposat pel docent 2, s’interpel·la a l’infant oferint-li un espai de participació incidint en donar veu a l’alumnat, per exemple, “la veritat el que fem és molt tipus assemblea, parlar molt amb ells, veure la progressió que han portat...”, se’ls



posiciona en el centre del procés d'ensenyament-aprenentatge, “*ells han de ser participants, sinó, eh... no és algo, no és algo compartit*”, segons el docent 3, i se'l fa participar per mitjà de “*passem graelles d'autoavaluació*”, en consonància amb el docent 1. Això promou que el docent entomi un paper més secundari basat a guiar i orientar a l'alumnat “*per poder modificar el seu camí d'aprenentatge*”, segons el docent 1.

#### 6.4 ANÀLISI DELS RESULTATS EN RELACIÓ AMB L'OE4

Quant a l'últim objectiu específic (OE4) proposat “Esbrinar si hi ha diferències en l'avaluació competencial entre els cicles d'educació primària” es realitza una comparació entre cicles a partir de l'anàlisi anterior, i s'ha trobat que:

Pel que fa al qüestionari, a partir de l'agrupament de preguntes per cicles, s'observa que no hi ha massa disparitat de respostes en el propòsit de l'avaluació, l'agent que avalua, ni en l'instrument amb què s'avalua.

Això no obstant, hi ha diferència d'enfocament en la conceptualització de l'avaluació doncs, a la pregunta 13, s'observa que a CI sembla que hi ha més consens en considerar que l'avaluació ha de ser coherent tant amb els objectius d'aprenentatge com amb els criteris d'avaluació (25%\*, n=4, veure fig.8) que a CM (6.25%\*, n=1, veure fig.8) i CS que les respostes mostren més discrepàncies (12.5%\*, n=2, veure fig.8).

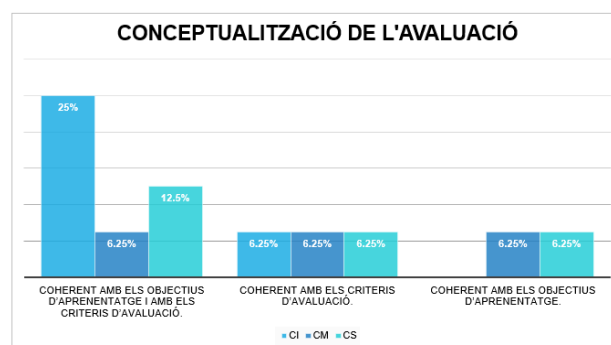
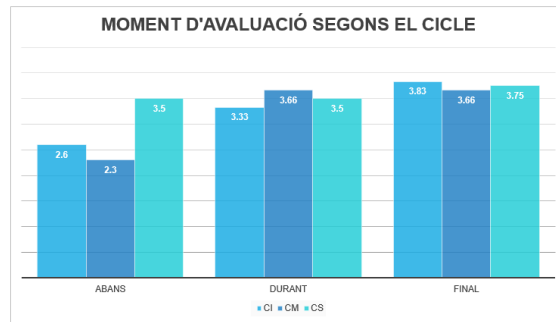


Figura 8. Conceptualització de l'avaluació per cicles. Font: elaboració pròpia.

\*Nota: les respostes dels tres mestres que imparteixen docència als tres cicles no s'han contemplat.

Adicionalment, les definicions que proporcionen els mestres envers l'avaluació competencial a la pregunta 14 fan referència a la **funció pedagògica** (Naranjo, 2015), posant l'èmfasi en diferents aspectes d'aquesta, així, mentre que a CI l'avaluació se centra en **l'alumne** i en **regular** el seu aprenentatge “*És una avaluació que regula el propi infant, en la qual s'avalua el procés*”, a CM l'avaluació es focalitza en el **rol del docent** per proporcionar *feedback* “*El feedback proporcionat per aprendre*”, i a CS l'avaluació concentra en les **competències** “*Avaluar per competències*”.

A més, i, per altra banda, si es fixa l'atenció en el moment en què s'avalua, s'observa que a CS és quan més freqüentment es fa una avaluació inicial ( $\bar{X}=3.5^*$ , veure fig.9 “Abans”) mentre que a CM, en general, és quan menys valor se li dona a aquest moment d'avaluació ( $\bar{X}=2.3^*$ , veure fig.9 “Abans”).



*Figura 9. Mitjana de respostes per moment d'avaluació i cicle. Font: elaboració pròpia.*

\*Nota: les respostes dels tres mestres que imparteixen docència als tres cicles no s'han contemplat.

En aquesta línia a les tres entrevistes, s'han observat aquestes conceptualitzacions segons els cicles, per exemple, el docent de CI, a l'entrevista 1 afirma *“és un cicle que estem aprenent a llegir i a escriure, llavors encara considerem que estem aprenent”*, el docent de CM a l'entrevista 2 enuncia *“què són capaços d'arribar a fer els infants”*, i la docent de llengua anglesa a l'entrevista 3 manifesta *“si el nen és capaç d'assolir aquella competència”*. Tanmateix, s'ha pogut observar que hi ha diferències en els **instruments emprats segons el cicle** (veure Taula 4, categoria V subcategoria “Eines decidies pel docent”) *“depèn del curs, amb els més peques, és més observació i activitats concretes, amb els grans per exemple, [...] anem a treballar doncs la comprensió, no... doncs els hi poses un text relacionat amb allò que estem treballant”*, segons la mestra d'anglès.

Per altra banda, i en direcció contrària amb l'exposat, només fou el docent de CM el que va donar pinzellades **d'avaluar abans de començar el projecte** (veure Taula 4, categoria II subcategoria “Avaluació inicial”) per mitjà: *“a mi m'agrada molt a l'inici de curs, i sobretot si tinc un grup nou, eh... doncs fer, pràcticament, com fer si fossin entrevistes individualitzades amb cada alumne [...] Que em posi una mica en context. I jo a partir d'aquí, ja sé com, potser entrar o fer-me més meu, entre cometes, aquell alumne o aquella alumna”* compartit a l'entrevista 2, podent-se tractar, només com un cas excepcional.

## 7. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

A través dels diferents objectius, la present investigació ha donat resposta a les diverses preguntes d'investigació plantejades (veure apartat 4). Tot seguit es discuteixen els resultats obtinguts a la llum del marc teòric i normatiu exposat a l'apartat 3 i es presenten les conclusions en relació amb els objectius plantejats i les hipòtesis.

### 7.1 DISCUSSIÓ EN RELACIÓ AMB ELS OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ

L'objectiu general de la present recerca era conèixer si l'avaluació i els instruments utilitzats per a l'avaluació de l'aprenentatge basat en projectes (ABP) són coherents amb l'avaluació competencial, assolint-se per mitjà de l'administració dels dos instruments dissenyats i l'anàlisi de la informació recollida. Concretament, es van establir quatre objectius específics que derivaven del propòsit general.

En primer lloc, en relació amb l'objectiu específic 1, s'ha pogut conèixer la conceptualització que té el personal docent en relació amb l'avaluació de l'aprenentatge. Doncs, sembla ser que la cultura del test està bastant descartada, si més no en el cas estudiat, en general sembla que els docents tendeixen cap a una **cultura de l'avaluació** (Bloom, Hastings i Madaus, 1971; Mauri i Miras, 1996; Solé, Miras i Castells, 2003; Naranjo, 2005). Els seus programes d'avaluació tendeixen cap a una avaluació competencial (Fernández, 2019). Tanmateix, en els sistemes d'avaluació emprats, es mostra que **la funció social i pedagògica** (Naranjo, 2015) hi són presents, però la pedagògica sembla més preponderant. Per exemple, en el caire més social es troben les proves estandarditzades que com a centre s'administren puntualment, en canvi, pel que fa a la funció més pedagògica s'observa la participació activa que pren l'alumnat en els processos d'avaluació per mitjà de l'ús d'instruments que el permeten avançar en el seu aprenentatge, com serien les autoavaluacions, les observacions diàries, i les converses amb ells.

Seguidament, pel que fa a l'objectiu específic 2, s'ha analitzat el tipus d'avaluació que s'empra per avaluar els aprenentatges per mitjà de l'ABP. S'ha trobat que existeix una tendència cap a la cultura de l'avaluació, a través de **l'avaluació contínua, global i qualitativa** que realitzen per exemple amb les exposicions, els murals o les infografies que promouen la comprensió, l'anàlisi i el raonament (Naranjo, 2005). Com a situacions d'avaluació més pròximes a l'avaluació competencial (Fernández, 2019), s'identifiquen els moments de **compartir dels criteris amb els infants** per mitjà d'estratègies com entregar les instruccions, permetre llegir la rúbrica i donar veu a l'alumnat amb tot allò en què tenen dubtes (Abella et al., 2020), i la seva **exploració d'idees prèvies** a través d'entrevistes individualitzades. Això no obstant, algun dels instruments que es plantegen encara tenen un enfocament més associat amb la cultura del test. En aquest sentit, tot i exposar la negativa en fer proves que quantifiquin i acreditin el coneixement numèricament (Naranjo, 2005), aquestes es **disfressen amb instruments** més "lúdics i divertits" com serien el *Kahoot* o mapes conceptuals realitzats de forma transversal i específica en l'avaluació final (Naranjo, 2005). Així, com diu Sanmartí (2010), aquesta avaluació **no pot ser considerada completament formativa i formadora**, ja que aquest tipus d'instruments van més orientats a valorar els resultats del procés d'ensenyament-aprenentatge i no tant a regular les dificultats i errors que poden sorgir al llarg d'aquest procés.

A continuació, quant al tercer objectiu específic, s'ha indagat que el paper que té l'alumnat en el procés d'avaluació és **principalment actiu**, encaixant amb la cultura d'avaluació (Naranjo, 2005) s'entén com un agent responsable, per mitjà dels instruments com l'autoavaluació i la coavaluació (Navarrete i Berver, 2022).

Finalment, en referència a l'últim objectiu específic plantejat, sembla que hi ha **cert consens d'escola envers l'avaluació competencial**. Tot i això, hi ha algunes diferències en la definició de l'avaluació competencial i als moments d'avaluació entre els cicles d'educació primària relacionades principalment amb la conceptualització de l'avaluació. Per una banda, els docents de **CS tendeixen cap a una concepció més pedagògica** "cultura de l'avaluació" (Naranjo, 2005), en canvi, els docents de **CM sembla que són més proactius a una concepció social d'acreditar els coneixements** tot i que amb matisos de regulació de l'aprenentatge "cultura mixta" (Naranjo, 2005). Per l'altra banda, a **CS** es produeixen situacions d'avaluació amb activitats inicials i finals, de manera que s'avalua tant **abans** d'iniciar un projecte, **durant** l'elaboració d'aquest i al **final**, en canvi, a **CM i CI** predominen les situacions d'avaluació formades per activitats **post-avaluació** (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Colomina i Rochera, 2002; Naranjo, 2005).

## 7.2 DISCUSSIÓ EN RELACIÓ AMB LES HIPÒTESIS

Quant a les hipòtesis plantejades, tot seguit s'exposa si s'accepten o es refuten:

H1: Es creu que els docents conceptualitzen l'avaluació de l'aprenentatge en el marc de l'avaluació formativa i formadora, que és la visió més vigent i actual promoguda pel nou currículum de l'educació primària.

D'acord amb les dades analitzades, de forma general, aquesta H1 relacionada amb el primer objectiu específic queda **acceptada**, doncs les idees relacionades amb la manera d'aprendre, millorar la pràctica educativa i reconèixer als infants van en línia amb l'avaluació formativa i formadora.

H2: Per tal d'avaluar els aprenentatges adquirits per mitjà de l'ABP, s'espera que s'empri una avaluació formativa i formadora, en què estiguin presents dos agents avaluadors, l'alumnat i el professorat.

Atenent a què principalment es dona una avaluació contínua en què els responsables de l'avaluació són els alumnes i els mestres, i empren instruments d'avaluació que faciliten la regulació de l'aprenentatge, aquesta segona hipòtesi associada amb l'OE2 queda **acceptada**.

H3: S'espera que el rol de l'alumnat en el procés d'avaluació sigui actiu, i que l'avaluació sigui una eina que li permeti aprendre.

En consonància amb les dades recollides **s'accepta** aquesta hipòtesi relacionada amb el tercer objectiu específic, doncs s'ha obtingut que l'alumnat es considera el principal actor del procés d'aprenentatge participant constantment en el procés d'avaluació per mitjà de l'autoavaluació, les coavaluacions, i les observacions diàries, entre d'altres. A més, les concepcions de l'avaluació exposades es redueixen a posicionar a l'infant en el centre del procés.

H4: L'esperat és que s'observin diferències en l'avaluació competencial entre els cicles d'educació primària, en el sentit, que com més petits sigui els infants (cicle

inicial, en endavant CI) i (cicle mitjà, en endavant CM), més competencial serà l'avaluació.

La informació recollida permet **acceptar** en part aquesta hipòtesi vinculada amb l'últim objectiu específic, doncs, justament s'ha observat que hi havia una diferència clara en les definicions envers l'avaluació per cicles més en línia amb què els docents executen una avaluació més competencial a CI respecte CS. Tanmateix, les dades obtingudes dels moments d'aprenentatge promouen a **refutar-la**, doncs, exposen que a la pràctica, l'avaluació es veu més competencial a CS, potser perquè en ser més grans tenen més consciència de l'avaluació i quina finalitat té, aleshores promouen la seva participació en l'avaluació els incita a millorar, adonar-se de les fortaleses i les dificultats, i saber quan demanar ajuda.

### 7.3 CONCLUSIONS

Després de l'anàlisi exhaustiva dels resultats obtinguts es pot concloure que:

- En general els docents presenten una concepció més relacionada amb la **cultura de l'avaluació**.
- Tant la **funció social** com **pedagògica** de l'avaluació hi són presents en els programes d'avaluació. No obstant, la **funció social** ve donada pel centre, per garantir el que marca la normativa, prenent formes de test estàndard. En canvi, la **funció pedagògica** la defineix el mestre en el dia a dia garantint trets propis d'aquesta funció, com la regulació de l'alumnat o el *feedback*.
- Tot i que el personal docent executa una valoració de l'alumnat en **diferents moments** del projecte amb gran diversitat d'instruments, l'avaluació no pot considerar-se totalment **formativa i formadora**, ja que el focus de l'atenció no es posa tant en **regular** les dificultats del procés d'ensenyament-aprenentatge, sinó més a **valorar** els resultats d'aquest procés.
- El rol de l'alumnat en el procés d'avaluació és **actiu**, tanmateix, el docent és l'encarregat principal d'aquest.
- Existeixen **diferències** en l'avaluació competencial **entre els cicles** d'educació primària en un doble sentit: per una banda, CS són més proactius a la "**cultura de l'avaluació**" (Bloom, Hastings i Madaus, 1971; Mauri i Miras, 1996; Solé, Miras i Castells, 2003; Naranjo, 2005) promovent diversos moments d'avaluació, mentre que CM tendeix a la "**cultura mixta**", que implica aspectes de la "cultura de l'avaluació" i altres de la "cultura del test" (Bloom, Hastings i Madaus, 1971; Mauri i Miras, 1996; Solé, Miras i Castells, 2003; Naranjo, 2005), en què preval l'avaluació final.

Arribats a aquest punt, tenint en compte l'objectiu general d'aquesta recerca, i en relació amb la discussió anterior, pel que fa a la present investigació es pot concloure que en el cas concret estudiat, **l'avaluació i els instruments** utilitzats per a l'avaluació de l'aprenentatge basat en projectes (**ABP**) **no són del tot coherents amb l'avaluació competencial**. Resultats coincidents amb Castelló et al., (2019), que exposen que és habitual emprar l'avaluació principalment com a eina de supervisió de coneixements en termes de triomf acadèmic.

## 8. LIMITACIONS, SUGGERIMENTS I PROPOSTES DE MILLORA

La present recerca ha sofert un seguit de limitacions, que s'exposen a continuació:

En primer lloc, per la quantitat de temps disponible per fer el present treball, es va optar per fer un estudi de cas. Aquest ha permès obtenir dades tant **quantitatives** com **qualitatives** en poc temps amb una certa qualitat. Ara bé, analitzar un cas comporta centrar-se en unes **característiques concretes**, impedit la **generalització** dels resultats obtinguts. Concretament, en relació amb la mostra, aquesta és representativa pel que fa al centre, però no en relació amb la població de docents de Catalunya que treballen per ABP. Per tant, d'acord amb l'exposat, caldria repetir l'estudi ampliant la mostra a nivell de tot Catalunya, buscant més centres que treballin en el marc de l'ABP per poder fer una anàlisi estadística quantitativa més exhaustiva i sofisticada, i poder així obtenir uns resultats generalitzables i contrastables, promovent unes conclusions de major qualitat.

Seguidament, els instruments emprats no són del tot precisos, doncs, pel que fa al qüestionari, cert és que es va emprar una **prova pilot** molt bàsica amb una mostra molt petita i de confiança (n=3) pel temps disponible, però, caldria repetir l'estudi fent una prova pilot en condicions (dirigida a una mostra més gran i representativa de tots els cicles de primària, i deixar un major període de temps per la seva resolució) per acreditar la validesa de l'instrument.

Adicionalment, un instrument com el qüestionari no permet saber "el perquè" de dades com les exposades per un participant en la pregunta 12 (mencionat a l'apartat 6.3), doncs, seria interessant emprar una mostra més gran i si hi haguessin més casos com aquest, potser es podria cercar un patró que permetés buscar-hi una explicació.

També cal comentar que quant a la participació del qüestionari, no tots els mestres que imparteixen docència a primària l'han respost. S'esperava un total de 19 respostes i s'han obtingut 16, d'acord amb les dades proporcionades, els tres mestres restants pertanyen a les àrees artístiques, a CM i a CS, les seves respostes podrien haver variat les conclusions finals. Es considera que tot i que es va donar una nova data límit per resoldre el qüestionari, hagués calgut una altra ampliació de **temps** per tal que tothom hagués respost el qüestionari.

Finalment, les entrevistes es van realitzar durant un període de temps amb molts festius, de gran demanda acadèmica i final del primer trimestre, promovent algunes respostes ràpides i poc fonamentades, per tant, es considera que caldria repetir l'estudi en algun moment del curs amb una mica més de "tranquil·litat" acadèmica, per obtenir respostes més completes. En línia amb l'exposat, algunes respostes de les entrevistes són pobres i breus, perden riquesa de contingut, es considera que poder disposar de majors recursos i temps per realitzar-les hagués permès fer entrevistes a una mostra més àmplia (n=3) obtenint molta informació rellevant de primera mà.

## 9. PERSPECTIVES DE FUTUR

En consonància amb els resultats obtinguts en la present recerca, en l'apartat actual es proposen futures línies d'investigació envers el tòpic treballat.

Així doncs, la present recerca es tracta d'una **primera aproximació a l'avaluació competencial en el marc del treball per projectes en l'etapa d'educació primària**. Una de les conclusions a les quals s'ha arribat amb aquest estudi ha sigut que l'avaluació no es pot considerar ben bé formativa i formadora, doncs, l'avaluació que s'imparteix al centre estudiat no és del tot competencial, d'aquesta manera, des de la psicopedagogia es podria incidir per mitjà d'una **formació** al personal docent per ajudar a ordenar idees preconcebudes envers l'avaluació, i treballar en el coneixement i maneig de l'avaluació, per tal d'assegurar que tenen les eines necessàries per impartir una avaluació competencial en què la finalitat principal sigui ajudar a l'alumnat a assolir els aprenentatges.

Per altra banda, també s'ha conclòs que existeixen diferències en l'avaluació competencial entre els cicles d'educació primària, en aquest sentit seria interessant aprofitar la formació plantejada per, posteriorment a aquesta, realitzar reunions amb la direcció del centre i el personal docent de primària, i pactar a nivell de centre com dur a terme l'avaluació segons els cicles per tenir certa coherència. En aquest escenari, la figura del psicopedagog vetllaria per **assessorar, orientar i assistir tècnicament als docents i a la direcció del centre** per optimitzar i millorar un dels elements clau del procés d'ensenyament-aprenentatge com és l'avaluació.

Adicionalment, en relació amb futures investigacions, seria interessant replicar el present estudi amb una mostra més àmplia a nivell de centres d'educació primària de tot el territori català que treballin en el marc de l'ABP, per **contrastar** els resultats obtinguts en aquesta investigació i **verificar** que els resultats obtinguts són consistents amb la resta de centres.

A banda de l'exposat, també es promouen nous interrogants, com per exemple:

- S'avalua, competencialment parlant, igual a l'etapa primària que a la secundària?
- Com és l'avaluació a la secundària?
- Com viu l'alumnat l'avaluació? Difereix la concepció de l'alumnat envers l'avaluació a la primària de la secundària?
- Té la mateixa finalitat l'avaluació a la primària que a la secundària?

Així doncs, es podria obrir una línia de treball que estudiés l'avaluació competencial en el marc de l'ABP **centrat en l'etapa d'educació secundària**, a més, es podrien comparar els resultats amb els obtinguts en l'etapa d'educació primària. Es considera que podria ser interessant centrar-se també en l'etapa de l'ESO donat que existeix un gran volum i diversitat de continguts, ampliant, per tant, la investigació en relació amb nous aspectes. A més, aquesta ampliació de la recerca pot ajudar de donar coherència entre les etapes.

Per altra banda, es podria obrir una línia de treball per estudiar si existeix relació entre els anys d'experiència docent i la concepció de l'avaluació dels docents, i com és aquesta relació a nivell pràctic d'aula, per tal d'observar si el temps

exercit com a docent **influencia** en les idees que es tenen sobre l'avaluació i la forma d'actuar a l'aula.

Per acabar, en aquesta línia, també es podria fer un estudi on el focus d'atenció fos l'alumnat, i que s'explorés com viuen ells l'avaluació segons les diverses etapes educatives, doncs, es tracta del destinatari principal de l'avaluació, i **conèixer com viu aquest procés** permetria fer canvis i ajustaments per optimitzar-lo.

Aquestes dues últimes línies de recerca, en relació amb el present estudi podrien ser útils per **completar la visió** del docent estudiada en la present recerca i assolir així una visió **global** dels dos agents, principals, implicats en el procés d'ensenyament-aprenentatge, i concretament en l'avaluació.



## 10. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Abella, V. [Víctor]., Ausín, V. [Vanesa]., Delgado, V. [Vanesa]., i Casado, R. [Raquel]. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 93–110. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.004>.
- Aguilar, S. [Sonia]., i Barroso, J. [Julio]. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 47, 73–88. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>.
- Alonso, M. [María]., Gil, D. [Daniel]., i Martínez, J. [Joaquín]. (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructiva de las ciencias. *Revista Investigación en la Escuela*, 30, 15–26. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8060/7126>.
- Arias, A. [Azucena]., Arias, D. [Dolores]., Navaza, M.V [María Victoria]., i Rial, M.D. [María Dolores]. (2009). *O traballo por proxectos*. Xunta de Galicia.
- Ausín, V. [Vanesa]., Abella, V. [Víctor]., Delgado, V. [Vanesa]., i Hortigüela, D. [David]. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. *Formación Universitaria*, 9(3), 31–38. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005>.
- Barrientos, E. [Emilio]., López, V.M. [Víctor Manuel]., i Pérez, D. [Dario]. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado (Why do I do Formative and Share Assessment and/or Assessment for Learning in Physical Education?). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 37–43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>.
- Bloom, B.S. [Benjamin Samuel]., Hastings, T. [Thomas]., i Madaus, G. [George]. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of students learning*. McGraw-hill.
- Boluda, G. [Gemma]. (2013). De què parlem quan ens referim a l'avaluació formativa? A G. [Gemma] Boluda, *L'avaluació formativa a la universitat des de la perspectiva docent: visions i experiències a la Universitat de Vic* (p.13–15). CIFE-Universitat de Vic.
- Bonilla, M. [Mónica]., i Aguaded, I. [Ignacio]. (2018). La escuela en la era digital: smartphones, apps y programación en educación primaria y su repercusión en la competencia mediática del alumnado. *Revista de Medios y Educación*, (53), 151–163. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.10>.
- Branda, L. [Luís]. (2013). El abc del ABP—Lo esencial del aprendizaje basado en problemas. *Quaderns de la Fundació Dr. Antoni Esteve*, 27, 1–16. <http://www.raco.cat/index.php/QuadernsFDAE/article/view/278705/366449>.
- Buendía, L. [Lionor], i Berrocal, E. [Emilio]. (2001). La ética de la investigación educativa. *Agora digital*, 1.

[http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6606/Etica\\_de\\_la\\_investigacion\\_educativa.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6606/Etica_de_la_investigacion_educativa.pdf?sequence=2).

- Canelles, J. [Jordi]. (2009). Transcripció conferència Jordi Canelles: “El treball per projectes: què i com?”. <https://blocs.xtec.cat/blocdelpec/files/2010/05/conferencia-projectes.pdf>.
- Castelló, M. [Montserrat]., Luque, A. [Alfonso]., Jiménez, I. [Irene]., Onrubia, J. [Javier]., Ramón, J. [José]., Pitarque, I. [Isabel]., i Monereo, C. [Carles]. (2019). Funcions i àmbits d'intervenció de l'assessor psicopedagògic en les diferents etapes educatives. A E. [Elena] Barberà, *Intervenció psicoeducativa en els contextos familiars i escolars* (p.5–147) [recurs d'aprenentatge textual]. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).
- Cerón, C. [Claudio]., Cossio, M. [Marcos]., Pezoa, P. [Paz]., i Gómez, R. [Rossana]. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar desempeño docente asociado a las prácticas evaluativas formativas. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 463–472. <https://doi.org/10.5209/rced.65512>.
- Coll, C. [César]., Barberà, E. [Elena]., i Onrubia, J. [Javier]. (1996). *Propuesta de dimensiones y subdimensiones para el análisis de las prácticas de evaluación*.
- Coll, C. [César]., Barberà, E. [Elena]., i Onrubia, J. [Javier]. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 23(90), 111–132. <https://doi.org/10.1174/021037000760087991>.
- Collet, J. [Jordi]., i Tort, A. [Antoni]. (2011). *Famílies, escola i èxit: millorar els vincles per millorar els resultats*. Fundació Jaume Bofill.
- Colomina, R.M. [Rosa Maria]., i Rochera, M.J. [María José]. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 56–62
- Condliffe, B. [Barbara]. (2017). *Project-Based Learning: A Literature Review. Working Paper*. MDRC.
- Creswell, J. W. [John Want]. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Universidad de Oviedo.
- Delgado, L. A. [Lenin Antonio]., i Game, C. I. [Cinthya Isabel]. (2021). EL ABP como metodología central en el programa de participación estudiantil. *Revista científica multidisciplinaria arbitrada Yachasun*, 5(9), 2–13. <https://doi.org/10.46296/yc.v5i9edespssep.0100>.
- Domenech, J. [Jordi]. (2017). Aprenentatge Basat en Projectes en àmbits STEM: claus metodològiques i reptes. *Ciències: revista del professorat de ciències de primària i secundària*, (33), 2–7. <https://raco.cat/index.php/Ciencies/article/view/327435>.

- Echeita, G. [Gerardo]. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17–24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017>.
- Escola Rivo Rubeo. (2022). *Escola Rivo Rubeo Rubí*. <https://agora.xtec.cat/ceiprivorubeo/>.
- Fernández, A. [Amparo]. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35–56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>.
- Fernández, M. [Mariano]. (2016). *La educación en la encrucijada*. Fundación Santillana.
- Fernández, J. [Judit]. (2019). L'avaluació formativa, una realitat o un llarg camí en construcció? Un estudi de cas. *Comunicació Educativa*, (32), 71–86. <https://doi.org/10.17345/comeduc3271-86>.
- Galceran, M. [Marc], i Casas, M. [Mariona]. (2020). L'avaluació formativa en l'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura a l'educació primària. *Temps d'Educació*, (58), 127–147. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/379451>.
- García, E. [Esther], i Cabero, J. [Julio]. (2011). Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (35), 156–182. <https://doi.org/10.21556/edutec.2011.35.412>.
- Generalitat de Catalunya. *Llei 12/2009, de 10 de juliol d'Educació*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 5422 (2009).
- Generalitat de Catalunya. *Ordre ENS/164/2016, de 14 de juny que defineix els requisits, procediments i documents formals del procés d'aprenentatge en l'educació primària*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 7148 (2016).
- Generalitat de Catalunya. (2017). *Programar per competències a l'educació primària. Una eina per a la reflexió pedagògica i la presa de decisions dels equips docents*. Servei de Comunicació i Publicacions Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya. (2019). Treball per projectes: aprenentatge autèntic. *Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament*, 1–16. <https://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/xarxacb/documents/treball-projectes-aprenentatge-autentic.pdf>.
- Generalitat de Catalunya. *Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 8762 (2022).
- Guerrero, L. K. [Lisbeth Karime]. (2019). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia para fortalecer las competencias científicas en ciencias naturales. *Paideia Surcolombiana*, 24, 67–76. <https://doi.org/10.25054/01240307.1700>.
- Hadji, CH. (1992) a Naranjo, M.A. [Milagros Ascensión]. (2005). *L'Avaluació dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge a l'àrea de matemàtiques a*

- l'ESO: programes avaluatius i usos de l'avaluació*. Universitat de Barcelona.
- Hortigüela, D. [David]., Pérez, Á. [Ángel]., i González, G. [Gustavo]. (2019). Pero...¿ A qué nos referimos realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13–27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>.
- Iño, W. G. [Weimar Giovanni]. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93–110.
- Ion, G. [Georgeta]., Muñoz, J.L. [José Luís]., i Rodríguez, D. [David]. (2022). *Guia d'Orientacions per a una Avaluació Ètica dels Aprenentatges*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Jefatura del Estado. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado núm. 106 (2006).
- Jefatura del Estado. *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado núm. 340 (2020).
- Jefatura del Estado. *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado núm. 52 (2022).
- Kokotsaki, D. [Dimitra]., Menzies, V.[Victoria]., i Wiggins, A. [Andy]. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving schools*, 19(3), 267–277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>.
- Lafuente, M. [Marc]. (2019). *Millora l'aprenentatge de l'alumnat mitjançant el treball per projectes*. Fundació Jaume Bofill.
- Llanga, E.F. [Edgar Francisco]., i López, C. I. [Carlos Ismael]. (2019). *Metodología del docente y aprendizaje*. Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo.
- López, A.L. [Ana Luisa]. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco.
- López, V. M. [Victor Manuel]., Sonlleba, M. [Miriam], i Martínez, S. [Suyapa]. (2019). Evaluación formativa y compartida en educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 5–9. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1>.
- Martí, J. [José]., Heydrich, M. [Mayra]., Rojas, M. [Marcia]., i Hernández, A. [Annia]. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT* 46(158), 11–21. <https://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf>.
- Martínez, F. [Francesc]. (2015). *Qüestionaris de recerca en línia (I). Disseny i validació d'un qüestionari en línia*. [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/126282/1/Questionaris\\_Rece\\_rca\\_Linia.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/126282/1/Questionaris_Rece_rca_Linia.pdf).

- Mauri, T. [Teresa]., i Miras, M. [Mariana]. (1996). *L'avaluació en el centre escolar*. Graó.
- Meneses, J. [Julio]. (2016). Capítulo I. El cuestionario. A S. [Sergi] Fàbregues, J. [Julio] Meneses, D. [David] Rodríguez-Gómez, i M.H. [Marie-Hélène] Paré, *Técnicas de investigación social y educativa* (p.12–94). Editorial UOC.
- Meneses, J. [Julio]. (2019). *Análisis estadístico con JASP: una guía para estudiantes*. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).
- Mérida, R. [Rosario]., Barranco, B. [Bernardo]., Criado, E. [Enrique]., Fernández, N. [Núria]., López, R. M. [Raquel María]., i Pérez, I. (2011). Aprender investigando en la escuela y en la universidad. Una experiencia de investigación-acción a partir del Trabajo por Proyectos. *Investigación en la escuela*, 73, 65–76. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7018>.
- Miralles, P. [Pedro], Gómez, C. J [Cosme Jesús]., i Monteagudo, J. [José]. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de primaria y secundaria. *Investigación en la escuela*, 78, 19–30. <https://doi.org/10.12795/IE.2012.i78.02>.
- Naranjo, M.A. [Milagros Ascensión]. (2005). *L'Avaluació dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge a l'àrea de matemàtiques a l'ESO: programes avaluatius i usos de l'avaluació*. Universitat de Barcelona.
- Naranjo, M.A. [Milagros Ascensión]. (2015). *Lliçó inaugural 2015-2016. L'avaluació com a eina d'inclusió educativa i social*. Universitat de Vic.
- Navarrete, C. [Cristina]., i Belver, J.L. [José Luis]. (2022). Evaluar con Rúbricas. Una Propuesta Exitosa dentro del ABP. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 101–117. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.006>.
- Ngereja, B. [Bertha]., Hussein, B. [Bassam]., i Andersen, B. [Bjørn]. (2020). Does Project-Based Learning (PBL) Promote Student Learning? A Performance Evaluation. *Education Sciences*, 10(11), 3–15. <https://doi.org/10.3390/educsci10110330>.
- Opazo. H. [Héctor] .(2011). Ética en investigación: desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en educación*, 9(2), 61–78. <https://revistas.uam.es/reice/issue/view/351/199>.
- Pamplona, J. [Jennifer]., Cuesta, J.C. [Juan Camilo]., i Cano, V. [Viviana]. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista Eleuthera*, 21, 13–33, <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.2>.
- Parrilla, A. [Ángeles]. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista educación inclusiva*, 3(1), 165–174. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/218/212>.
- Pascual, X. [Xavier]. (2019). Aprendizaje basado en retos/ ABP/ ABp/ AVEv. A Muñoz, J.M. [Juan Miguel], i Suné, X. [Xavier]. (2019). *Informe ODITE*

- sobre las Tendencias Educativas 2019, 2.  
<https://odite.ciberespinal.org/comunidad/odite/recurso/informe-odite-sobre-tendencias-educativas-2019/2d28a53f-bfcd-432f-9831-5d9a177eaf14>.
- Paz, E.J. [Eddy Javier]. (2018). La ética en la investigación educativa. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 6(1), 45–51.  
<https://doi.org/10.26423/rcpi.v6i1.219>.
- Pedró, F. [Francesc]. (2017). Tendències globals en innovació educativa. A C. [Carme] Orte, i L. [Lluís] Ballester (Director), *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2017* (p.17–28). Fundació Guillem Cifre de Colònia.
- Phothongsunan, S. [Sureepong]. (2010). Interpretive Paradigm in Educational Reserach. *Galaxy*, 2(1), 1–4.  
<https://repository.au.edu/server/api/core/bitstreams/dc6d9ea5-e96a-4a64-a744-767904b3b73c/content>.
- Prats, E. [Enric]. (2019). *L'escola importa. Notes per repensar l'educació*. Eumo Editorial.
- Projecte Educatiu de Centre. (2022). *Projecte educatiu de Centre*.  
<https://agora.xtec.cat/ceiprivorubeo/projecte-educatiu/projecte-educatiu-i-projecte-de-direccio/>.
- Ramírez, A. [Antonia]. (2016). Evaluación de las competencias básicas en educación primaria: una mirada desde la óptica docente. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 20(1), 243–264  
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576013.pdf>.
- Restrepo, B. [Bernardo]. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Pedagogía universitaria. Educación y educadores*, 8, 9–19.  
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83400803.pdf>.
- Ricoy, M.C. [María del Carmen]. (2005). La prensa como recurso educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 125–165.  
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14002407.pdf>.
- Rodríguez, G. [Gregorio]., Gil, J. [Javier]., i García, E. [Eduardo]. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez-Gómez, D. [David]. (2016). Capítulo II. La entrevista. A S. [Sergi] Fàbregues, J. [Julio] Meneses, D. [David] Rodríguez-Gómez, i M.H. [Marie-Hélène] Paré, *Técnicas de investigación social y educativa* (p.97–155). Editorial UOC.
- Rodríguez-Gómez, D. [David]. (2018). El projecte d'investigació. A J. [Julio] Meneses, *Intervenció educativa basada en evidències científiques* (p. 5–32) [recurs d'aprenentatge textual]. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).
- Romero, M. [Mayra]. (2019). No es lo mismo calificar que evaluar. La evaluación en el modelo por competencias. *Revista Compás Empresarial*, 10(27), 16–32. <https://doi.org/10.52428/20758960.v10i27.291>.

- Rosales, M. M. [María Margarita]. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assessment su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*.  
[https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/616134/mod\\_resource/content/2/OEI%20TIPOS%20DE%20EVALUACION.pdf](https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/616134/mod_resource/content/2/OEI%20TIPOS%20DE%20EVALUACION.pdf).
- Ruz, I. [Isabel]. (2018). Evaluación para el aprendizaje. *Revista Educación Las Américas*, 6, 13–28.  
<https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/22/20>.
- Sanchis, R. [Raquel]., Mula, J. [Josefa]., Cantó, B. [Begoña]., Garcia, D. [David]., i Torregrosa, J.I. [Juan Ignacio]. (2020). Diseño de la Incorporación del Aprendizaje Basado en Proyectos en las Titulaciones de Grado del Campus de Alcoy de la Universitat Politècnica de València. *VI Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red*, 366-378.  
<http://dx.doi.org/10.4995/INRED2020.2020.12030>.
- Sanmartí, N. [Neus]. (2010). Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatge de l'alumnat en el marc del currículum per competències. *Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat*, 1–36.  
[https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar\\_per\\_aprendre.pdf](https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf).
- Sanmartí, N. [Neus]. (2019). Avaluar la competència, avaluar per ser més competent. A L. [Lluís] Ballester (Director), *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2019* (p.16–27). Fundació Guillem Cifre de Colònia.
- Sanmartí, N. [Neus]. (2020). *Avaluar és aprendre*. Generalitat de Catalunya.
- Sañudo, L. E. [Lya Esther]. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, 3(6), 83–98. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2006.0006.05>.
- Sarceda, M. C. [María Carmen]., Seijas, S. M. [Silvia María]., Fernández, V. [Vanessa]., i Fouce, D. [Denís]. (2016). El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica. *RELAdeI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 4(3), 159–176.  
<https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4783>.
- Scriven, M. [Michael]. (1967). The Methodology of Evaluation. A R. [Ralph] Tyler, R. [Robert] Gagne, M. [Michael] Scriven. (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation Chicago* (p. 39–83). Rand McNally.
- Solé, I. [Isabel]., Miras, M. [Mariana] i Castells, N. [Núria]. (2003). ¿Dónde se encuentra la innovación en las prácticas de evaluación innovadoras?. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 217–233.  
<https://doi.org/10.1174/021037003321827795>.
- Tójar, J.C. [Juan Carlos]., i Serrano, J. [José]. (2000). Ética e investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 6(2), 1–7.

[https://www.researchgate.net/publication/28058234\\_Etica\\_e\\_Investigacion\\_Educativa](https://www.researchgate.net/publication/28058234_Etica_e_Investigacion_Educativa).

Vasilachis, I. [Irene]. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.

Vázquez, E. [Esteban]. (2012). La evaluación del aprendizaje en primaria y secundaria: los indicadores de evaluación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 30–41. <https://doi.org/10.25115/ecp.v5i10.938>.


Villardón, L. [Lourdes]. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, 24, 57–76. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136>.



## 11. ANNEXOS

### 11.1 ANNEX I. MOSTRA DEL CONSENTIMENT INFORMAT (ENTREVISTES)

Docent 1:

 Universitat Oberta de Catalunya

DECLARACIÓ DE CONSENTIMENT INFORMAT  
TREBALL FINAL DE MÀSTER UNIVERSITARI EN PSICOPEDAGOGIA

Aquest document vol informar-vos sobre un treball (d'ara en endavant en direm "Estudi") al que us convidem a participar. Aquest Estudi el duu a terme un/a estudiant en el marc de l'assignatura Treball final de Màster i ha sigut aprovat pel professorat responsable de l'assignatura. La nostra intenció és que rebeu la informació correcta i suficient per a què pugueu decidir si accepteu o no participar en aquest Estudi. Us demanem que llegiu aquest document amb atenció i que ens formuleu els dubtes que tingueu.

**Títol de l'estudi:** *L'avaluació competencial en el marc de l'Aprenentatge Basat en Projectes. Estudi de cas mixt sobre el coneixement del personal docent i els instruments emprats.*

**Objectiu de l'estudi:** En aquest Estudi el que volem és Conèixer si l'avaluació i els instruments utilitzats per a l'avaluació de l'Aprenentatge Basat en Projectes (ABP) són coherents amb l'avaluació competencial. Per a fer-ho, volem analitzar el tipus d'avaluació que s'empra per avaluar els aprenentatges adquirits per mitjà l'Aprenentatge Basat en Projectes (ABP), l'actuació del personal docent en aquesta tasca, i el rol que té l'alumnat en el procés d'avaluació.

**Responsable de l'estudi:** Erika Borjas Soriano

Jq, el Sr./la Sra. [redacted] major d'edat, amb DNI número [redacted] i correu electrònic [redacted] @xtec.cat actuant en el meu propi nom i representació, mitjançant el present document,

MANIFESTO QUE HE ESTAT INFORMAT/DA DE LES QÜESTIONS SEGÜENTS RELACIONADES AMB L'ESTUDI:

- La meua participació en aquest estudi és voluntària i, si en qualsevol moment desitjo canviar la meua decisió, puc retirar el meu consentiment en qualsevol moment.
- La participació en aquest estudi consisteix en la realització d'una entrevista que estarà formada per preguntes relacionades amb el procés d'avaluació dels aprenentatges en el marc de l'Aprenentatge Basat en Projectes. La persona Responsable del tractament de les meves dades personals és Erika Borjas Soriano.
- Les meves dades personals seran recollides i tractades amb finalitats exclusivament docents i d'investigació i sense ànim de lucre.
- Les meves dades seran anonimitzades, de manera que no es podrà conèixer la meua identitat a partir de les dades que es recullin.
- Es guardarà secret sobre la informació personal que facilito, i només es farà servir amb finalitat docent i d'investigació en el marc d'aquest Estudi, de manera que no se'm pugui identificar en els resultats de l'estudi.
- Seguint el principi de minimització, només es recolliran les dades mínimes que siguin necessàries per portar a terme l'Estudi, i una vegada hagi acabat la finalitat docent o de recerca que es derivi d'aquest estudi, es destruirà tota la informació de caràcter personal que hagi facilitat de forma definitiva.
- He estat informat/da mitjançant un document en línia proporcionat per l'alumna que realitzarà l'entrevista sobre l'Estudi, sobre la seva finalitat i sobre les dades que es recolliran, i he consentit a participar en aquest Estudi.
- En el cas que l'estudi requereixi recollir dades d'imatge/so/vídeo, aquestes dades es recolliran a través dels mitjans de gravació que utilitzi l'estudiant, i només es faran servir amb la finalitat de realitzar la investigació en el marc de l'Estudi. Aquestes gravacions només duraran el temps necessari i indispensable per a l'elaboració del treball, i no rebré cap contraprestació econòmica.

- En el cas que l'estudi requereixi recollir dades d'imatge/so/vídeo, aquestes dades d'imatge/so/vídeo es faran servir per a l'Estudi respectant la normativa aplicable i en cap cas suposaran una intromissió il·legítima ni una vulneració dels drets al meu honor, intimitat personal i pròpia imatge.
- El tractament de les dades de caràcter personal de tots els participants s'ajustarà al que es disposa al Reglament General de Protecció de Dades (UE) 2016/679 i a la Llei Orgànica 3/2018 de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals. D'acord amb el que s'estableix en aquesta legislació, poden exercir els drets d'accés, modificació, oposició i supressió de les vostres dades de caràcter personal dirigit-vos al Responsable del tractament, identificat a continuació i a través dels canals de contacte establerts.

**AUTORITZACIÓ A PARTICIPAR A L'ESTUDI:**

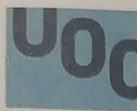
Autoritzo al Sr./Sra. Erika Borjas Soriano, Responsable de l'estudi, amb DNI número 53866610N i correu electrònic personal [eborjass@uoc.edu](mailto:eborjass@uoc.edu), Estudiant de l'assignatura Treball Final de Màster en Intervenció psicoeducativa a l'aula (TFM) del Màster en Psicopedagogia de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) perquè tracti les meves dades de caràcter personal facilitades per a la realització de la recerca descrita en el marc de l'Estudi indicat. A la taula següent es resumeix de manera esquemàtica com es tractaran aquestes dades:

Informació bàsica sobre protecció de dades personals	
Responsable del tractament	Erika Borjas Soriano <a href="mailto:eborjass@uoc.edu">eborjass@uoc.edu</a> +34 682 14 25 89
Finalitats	- Dur a terme les activitats de recerca detallades al marc de l'Estudi - Només si vostè ens ho autoritza, gestionar la autorització d'ús de la seva imatge i utilitzar el material fotogràfic i audiovisual que contingui la seva imatge i veu al marc de l'Estudi.
Legitimació	- Consentiment de l'interessat. - En cas que es recullin imatges, el seu consentiment per l'ús de la seva imatge/vídeo/so
Destinatari	Les seves dades seran utilitzades únicament per Erika Borjas Soriano i no es comunicaran a tercers sense el seu consentiment, excepte en el supòsits previstos per la llei.
Drets dels interessats	Podreu exercir el vostre dret d'accés, rectificació, suspensió, oposició, portabilitat i limitació enviant un correu electrònic a <a href="mailto:eborjass@uoc.edu">eborjass@uoc.edu</a> , adjuntant una fotocòpia del DNI o document acreditatiu de la seva identitat.
Informació addicional	Podreu revisar la informació addicional sobre el tractament de les dades personals a l'apartat següent.

A Rubí a 1 de 12 2022

El Sr./La Sra. [redacted] (nom i firma)

[redacted]  
[signature]



Universitat Oberta  
de Catalunya

AUTORITZACIÓ PER A L'ÚS DE LA IMATGE/SO/VÍDEO

Amb la finalitat de dur a terme la investigació en el marc de l'Estudi i l'elaboració del treball, necessitarem fer gravacions audiovisuals de la imatge i veu dels participants en l'Estudi.

Fent una creueta al requadre següent, dono permís a Erika Borjas Soriano per fer ús del material audiovisual que elabori durant la realització de les activitats que formin part de l'Estudi en les que seré partícep i, en virtut de l'Estudi, on aparegui la meua imatge i/o la meua veu, durant el temps necessari i indispensable per a l'elaboració de l'Estudi i sense cap contraprestació econòmica.

L'estudiant es compromet a que la utilització d'aquestes imatges respecti la normativa aplicable i que en cap cas suposi una intromissió il·legítima ni una vulneració dels drets a l'honor, intimitat personal i pròpia imatge dels participants.

- Autoritzo l'ús de la meua imatge en els termes indicats.  
 Autoritzo l'ús de la meua veu en els termes indicats.


A Rubí, a 1 de 12 2022

El Sr./La Sra. [REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

## Docent 2:

 **Universitat Oberta de Catalunya**

**DECLARACIÓ DE CONSENTIMENT INFORMAT**  
TREBALL FINAL DE MÀSTER UNIVERSITARI EN PSICOPEDAGOGIA

Aquest document vol informar-vos sobre un treball (d'ara en endavant en direm "Estudi") al que us convidem a participar. Aquest Estudi el duu a terme un/a estudiant en el marc de l'assignatura Treball final de Màster i ha sigut aprovat pel professorat responsable de l'assignatura. La nostra intenció és que rebeu la informació correcta i suficient per a què pugueu decidir si accepteu o no participar en aquest Estudi. Us demanem que llegiu aquest document amb atenció i que ens formuleu els dubtes que tingueu.

**Títol de l'estudi:** *L'avaluació competencial en el marc de l'Aprenentatge Basat en Projectes. Estudi de cas mixt sobre el coneixement del personal docent i els instruments emprats.*

**Objectiu de l'estudi:** En aquest Estudi el que volem és Conèixer si l'avaluació i els instruments utilitzats per a l'avaluació de l'Aprenentatge Basat en Projectes (ABP) són coherents amb l'avaluació competencial. Per a fer-ho, volem analitzar el tipus d'avaluació que s'empra per avaluar els aprenentatges adquirits per mitjà l'Aprenentatge Basat en Projectes (ABP), l'actuació del personal docent en aquesta tasca, i el rol que té l'alumnat en el procés d'avaluació.

**Responsable de l'estudi:** Erika Borjas Soriano

Jo, el Sr./la Sra. [redacted] major d'edat, amb DNI número [redacted] i correu electrònic [redacted] Este cat actuant en el meu propi nom i representació, mitjançant el present document,

**MANIFESTO QUE HE ESTAT INFORMAT/DA DE LES QÜESTIONS SEGÜENTS RELACIONADES AMB L'ESTUDI:**

- La meva participació en aquest estudi és voluntària i, si en qualsevol moment desitjo canviar la meva decisió, puc retirar el meu consentiment en qualsevol moment.
- La participació en aquest estudi consisteix en la realització d'una entrevista que estarà formada per preguntes relacionades amb el procés d'avaluació dels aprenentatges en el marc de l'Aprenentatge Basat en Projectes. La persona Responsable del tractament de les meves dades personals és Erika Borjas Soriano.
- Les meves dades personals seran recollides i tractades amb finalitats exclusivament docents i d'investigació i sense ànim de lucre.
- Les meves dades seran anonimitzades, de manera que no es podrà conèixer la meva identitat a partir de les dades que es recullin.
- Es guardarà secret sobre la informació personal que facilito, i només es farà servir amb finalitat docent i d'investigació en el marc d'aquest Estudi, de manera que no se'm pugui identificar en els resultats de l'estudi.
- Seguint el principi de minimització, només es recolliran les dades mínimes que siguin necessàries per portar a terme l'Estudi, i una vegada hagi acabat la finalitat docent o de recerca que es derivi d'aquest estudi, es destruirà tota la informació de caràcter personal que hagi facilitat de forma definitiva.
- He estat informat/da mitjançant un document en línia proporcionat per l'alumna que realitzarà l'entrevista sobre l'Estudi, sobre la seva finalitat i sobre les dades que es recolliran, i he consentit a participar en aquest Estudi.
- En el cas que l'estudi requereixi recollir dades d'imatge/so/vídeo, aquestes dades es recolliran a través dels mitjans de gravació que utilitzi l'estudiant, i només es faran servir amb la finalitat de realitzar la investigació en el marc de l'Estudi. Aquestes gravacions només duraran el temps necessari i indispensable per a l'elaboració del treball, i no rebré cap contraprestació econòmica.

- En el cas que l'estudi requereixi recollir dades d'imatge/so/vídeo, aquestes dades d'imatge/so/vídeo es faran servir per a l'Estudi respectant la normativa aplicable i en cap cas suposaran una intrusió il·legítima ni una vulneració dels drets al meu honor, intimitat personal i pròpia imatge.
- El tractament de les dades de caràcter personal de tots els participants s'ajustarà al que es disposa al Reglament General de Protecció de Dades (UE) 2016/679 i a la Llei Orgànica 3/2018 de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals. D'acord amb el que s'estableix en aquesta legislació, podeu exercir els drets d'accés, modificació, oposició i supressió de les vostres dades de caràcter personal dirigint-vos al Responsable del tractament, identificat a continuació i a través dels canals de contacte establerts.

**AUTORITZACIÓ A PARTICIPAR A L'ESTUDI:**

Autoritzo al Sr./Sra. Erika Borjas Soriano, Responsable de l'estudi, amb DNI número 53866610N i correu electrònic personal [eborjass@uoc.edu](mailto:eborjass@uoc.edu), Estudiant de l'assignatura Treball Final de Màster en Intervenció psicopedagògica a l'aula (TFM) del Màster en Psicopedagogia de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) perquè tracti les meves dades de caràcter personal facilitades per a la realització de la recerca descrita en el marc de l'Estudi indicat. A la taula següent es resumeix de manera esquemàtica com es tractaran aquestes dades:

Informació bàsica sobre protecció de dades personals	
<b>Responsable del tractament</b>	Erika Borjas Soriano <a href="mailto:eborjass@uoc.edu">eborjass@uoc.edu</a> +34 682 14 25 89
<b>Finalitats</b>	- Dur a terme les activitats de recerca detallades al marc de l'Estudi - Només si vostè ens ho autoritza, gestionar la autorització d'ús de la seva imatge i utilitzar el material fotogràfic i audiovisual que contingui la seva imatge i veu al marc de l'Estudi.
<b>Legitimació</b>	- Consentiment de l'interessat. - En cas que es recullin imatges, el seu consentiment per l'ús de la seva imatge/vídeo/so
<b>Destinatari</b>	Les seves dades seran utilitzades únicament per Erika Borjas Soriano i no es comunicaran a tercers sense el seu consentiment, excepte en el supòsits previstos per la llei.
<b>Drets dels interessats</b>	Podreu exercir el vostre dret d'accés, rectificació, suspensió, oposició, portabilitat i limitació enviant un correu electrònic a <a href="mailto:eborjass@uoc.edu">eborjass@uoc.edu</a> , adjuntant una fotocòpia del DNI o document acreditatiu de la seva identitat.
<b>Informació addicional</b>	Podreu revisar la informació addicional sobre el tractament de les dades personals a l'apartat següent.

A Rubí a 1 de desembre 2022

El Sr./La Sra.  (nom i firma)





Universitat Oberta  
de Catalunya

AUTORITZACIÓ PER A L'ÚS DE LA IMATGE/SO/VÍDEO

Amb la finalitat de dur a terme la investigació en el marc de l'Estudi i l'elaboració del treball, necessitarem fer gravacions audiovisuals de la imatge i veu dels participants en l'Estudi.

Fent una creueta al requadre següent, dono permís a Erika Borjas Soriano per fer ús del material audiovisual que elabori durant la realització de les activitats que formin part de l'Estudi en les que seré partícep i, en virtut de l'Estudi, on aparegui la meva imatge i/o la meva veu, durant el temps necessari i indispensable per a l'elaboració de l'Estudi i sense cap contraprestació econòmica.


L'estudiant es compromet a que la utilització d'aquestes imatges respecti la normativa aplicable i que en cap cas suposi una intromissió il·legítima ni una vulneració dels drets a l'honor, intimitat personal i pròpia imatge dels participants.

- Autoritzo l'ús de la meva imatge en els termes indicats.
- Autoritzo l'ús de la meva veu en els termes indicats.

A Rubí, a 1 de Desembre 2022

El Sr./La Sra. [redacted] (nom i firma)

## Docent 3:

 **Universitat Oberta de Catalunya**

**DECLARACIÓ DE CONSENTIMENT INFORMAT**  
**TREBALL FINAL DE MÀSTER UNIVERSITARI EN PSICOPEDAGOGIA**

Aquest document vol informar-vos sobre un treball (d'ara en endavant en direm "Estudi") al que us convidem a participar. Aquest Estudi el duu a terme un/a estudiant en el marc de l'assignatura Treball final de Màster i ha sigut aprovat pel professorat responsable de l'assignatura. La nostra intenció és que rebeu la informació correcta i suficient per a què pugueu decidir si accepteu o no participar en aquest Estudi. Us demanem que llegiu aquest document amb atenció i que ens formuleu els dubtes que tingueu.

**Títol de l'estudi:** *L'avaluació competencial en el marc de l'Aprenentatge Basat en Projectes. Estudi de cas mixt sobre el coneixement del personal docent i els instruments emprats.*

**Objectiu de l'estudi:** En aquest Estudi el que volem és Conèixer si l'avaluació i els instruments utilitzats per a l'avaluació de l'Aprenentatge Basat en Projectes (ABP) són coherents amb l'avaluació competencial. Per a fer-ho, volem analitzar el tipus d'avaluació que s'empra per avaluar els aprenentatges adquirits per mitjà l'Aprenentatge Basat en Projectes (ABP), l'actuació del personal docent en aquesta tasca, i el rol que té l'alumnat en el procés d'avaluació.

**Responsable de l'estudi:** Erika Borjas Soriano

Jo, el Sr./la Sra. \_\_\_\_\_, major d'edat, amb DNI número \_\_\_\_\_ i correu electrònic \_\_\_\_\_, actuant en el meu propi nom i representació, mitjançant el present document,

*XIEC . CAT*

**MANIFESTO QUE HE ESTAT INFORMAT/DA DE LES QÜESTIONS SEGÜENTS RELACIONADES AMB L'ESTUDI:**

- La meua participació en aquest estudi és voluntària i, si en qualsevol moment desitjo canviar la meua decisió, puc retirar el meu consentiment en qualsevol moment.
- La participació en aquest estudi consisteix en la realització d'una entrevista que estarà formada per preguntes relacionades amb el procés d'avaluació dels aprenentatges en el marc de l'Aprenentatge Basat en Projectes. La persona Responsable del tractament de les meves dades personals és Erika Borjas Soriano.
- Les meves dades personals seran recollides i tractades amb finalitats exclusivament docents i d'investigació i sense ànim de lucre.
- Les meves dades seran anonimitzades, de manera que no es podrà conèixer la meua identitat a partir de les dades que es recullin.
- Es guardarà secret sobre la informació personal que facilito, i només es farà servir amb finalitat docent i d'investigació en el marc d'aquest Estudi, de manera que no se'm pugui identificar en els resultats de l'estudi.
- Seguint el principi de minimització, només es recolliran les dades mínimes que siguin necessàries per portar a terme l'Estudi, i una vegada hagi acabat la finalitat docent o de recerca que es derivi d'aquest estudi, es destruirà tota la informació de caràcter personal que hagi facilitat de forma definitiva.
- He estat informat/da mitjançant un document en línia proporcionat per l'alumna que realitzarà l'entrevista sobre l'Estudi, sobre la seva finalitat i sobre les dades que es recolliran, i he consentit a participar en aquest Estudi.
- En el cas que l'estudi requereixi recollir dades d'imatge/so/vídeo, aquestes dades es recolliran a través dels mitjans de gravació que utilitzi l'estudiant, i només es faran servir amb la finalitat de realitzar la investigació en el marc de l'Estudi. Aquestes gravacions només duraran el temps necessari i indispensable per a l'elaboració del treball, i no rebré cap contraprestació econòmica.



- En el cas que l'estudi requereixi recollir dades d'imatge/so/vídeo, aquestes dades d'imatge/so/vídeo es faran servir per a l'Estudi respectant la normativa aplicable i en cap cas suposaran una intrusió ni una vulneració dels drets al meu honor, intimitat personal i pròpia imatge.
- El tractament de les dades de caràcter personal de tots els participants s'ajustarà al que es disposa al Reglament General de Protecció de Dades (UE) 2016/679 i a la Llei Orgànica 3/2018 de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals. D'acord amb el que s'estableix en aquesta legislació, podeu exercir els drets d'accés, modificació, oposició i supressió de les vostres dades de caràcter personal dirigit-vos al Responsable del tractament, identificat a continuació i a través dels canals de contacte establerts.

#### AUTORITZACIÓ A PARTICIPAR A L'ESTUDI:

Autoritzo al Sr./Sra. Erika Borjas Soriano, Responsable de l'estudi, amb DNI número 53866610N i correu electrònic personal [eborjass@uoc.edu](mailto:eborjass@uoc.edu), Estudiant de l'assignatura Treball Final de Màster en Intervenció psicoeducativa a l'aula (TFM) del Màster en Psicopedagogia de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) perquè tracti les meves dades de caràcter personal facilitades per a la realització de la recerca descrita en el marc de l'Estudi indicat. A la taula següent es resumeix de manera esquemàtica com es tractaran aquestes dades:

Informació bàsica sobre protecció de dades personals	
<b>Responsable del tractament</b>	Erika Borjas Soriano <a href="mailto:eborjass@uoc.edu">eborjass@uoc.edu</a> +34 682 14 25 89
<b>Finalitats</b>	- Dur a terme les activitats de recerca detallades al marc de l'Estudi - Només si vostè ens ho autoritza, gestionar la autorització d'ús de la seva imatge i utilitzar el material fotogràfic i audiovisual que contingui la seva imatge i veu al marc de l'Estudi.
<b>Legitimació</b>	- Consentiment de l'interessat. - En cas que es recullin imatges, el seu consentiment per l'ús de la seva imatge/vídeo/so
<b>Destinataris</b>	Les seves dades seran utilitzades únicament per Erika Borjas Soriano i no es comunicaran a tercers sense el seu consentiment, excepte en el supòsits previstos per la llei.
<b>Drets dels interessats</b>	Podreu exercir el vostre dret d'accés, rectificació, suspensió, oposició, portabilitat i limitació enviant un correu electrònic a <a href="mailto:eborjass@uoc.edu">eborjass@uoc.edu</a> , adjuntant una fotocòpia del DNI o document acreditatiu de la seva identitat.
<b>Informació addicional</b>	Podeu revisar la informació addicional sobre el tractament de les dades personals a l'apartat següent.

A Rubí a 1 de ~~DESEMBRE~~ 22

El Sr./La Sra. \_\_\_\_\_ (nom i firma)





Universitat Oberta  
de Catalunya

AUTORITZACIÓ PER A L'ÚS DE LA IMATGE/SO/VÍDEO

Amb la finalitat de dur a terme la investigació en el marc de l'Estudi i l'elaboració del treball, necessitarem fer gravacions audiovisuals de la imatge i veu dels participants en l'Estudi.

Fent una creueta al requadre següent, dono permís a Erika Borjas Soriano per fer ús del material audiovisual que elabori durant la realització de les activitats que formin part de l'Estudi en les que seré partícep i, en virtut de l'Estudi, on aparegui la meua imatge i/o la meua veu, durant el temps necessari i indispensable per a l'elaboració de l'Estudi i sense cap contraprestació econòmica.

L'estudiant es compromet a que la utilització d'aquestes imatges respecti la normativa aplicable i que en cap cas suposi una intromissió il·legítima ni una vulneració dels drets a l'honor, intimitat personal i pròpia imatge dels participants.

- Autoritzo l'ús de la meua imatge en els termes indicats.  
 Autoritzo l'ús de la meua veu en els termes indicats.

A Rubí, a 1 de DESEMBRE 2022

El Sr./La Sra. [REDACTED] (nom i firma)

[REDACTED]

## **11.2 ANNEX II. MOSTRA DELS INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES**

### **11.2.1 QÜESTIONARI AL PERSONAL DOCENT**

#### **L'AVALUACIÓ COMPETENCIAL EN EL MARC DE L'APRENTATGE BASAT EN PROJECTES: ESTUDI DE CAS MIXT SOBRE EL CONEIXEMENT DEL PERSONAL DOCENT I ELS INSTRUMENTS EMPRATS**

Benvolgut/da,

Soc Erika Borjas Soriano estudiant del Màster Universitari en Psicopedagogia de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), i estic fent el Treball de Fi de Màster en Intervenció Psicoeducativa a l'Aula (TFM).

Així, actualment, s'està duent a terme un estudi per conèixer si l'avaluació i els instruments utilitzats per a l'avaluació de l'Aprenentatge Basat en Projectes (en endavant ABP) són coherents amb l'avaluació competencial. Per a fer-ho, es vol analitzar el tipus d'avaluació que s'empra per avaluar els aprenentatges adquirits per mitjà de l'ABP, l'actuació del personal docent en aquesta tasca, i el rol que té l'alumnat en el procés d'avaluació.

Per aquest motiu, se sol·licita la seva col·laboració contestant aquest qüestionari en línia (10 min aproximadament) que consta de 14 preguntes (tancades i obertes) que es responen seleccionant la casella, d'escala Likert o amb una resposta escrita breu.

D'acord amb el principi de confidencialitat, el tractament de les dades romandrà a l'anonimat i podrà consultar l'estudi a partir del febrer del 2023 dirigint-se a l'alumna. A més, es manifesta que el tractament de dades serà anònim i confidencial, l'absència d'incentius, a més de la possibilitat d'abandonar l'estudi en qualsevol moment sense penalització, assegurant que el procediment de l'estudi s'ajusta a la Normativa ètica d'APA.

Moltes gràcies per la seva col·laboració.

Contacte: Erika Borjas Soriano (eborjass@uoc.edu).

### **CONSENTIMENT INFORMAT**

He estat informat/da de la naturalesa i objectius de l'estudi, i de tot el relacionat amb la confidencialitat de les dades. Així doncs, accepto participar en la present recerca i accepto el tractament de les meves dades en el marc de la present investigació, d'acord amb l'exposat anteriorment.

- Accepto participar.
- No accepto participar.

### **BLOC 1. Dades sociodemogràfiques**

A continuació, respongui les següents preguntes que fan referència al context sociodemogràfic al qual pertany:

1. Gènere
  - Masculí
  - Femení
  - Altres:
  
2. Edat
  - De 20 a 25
  - De 25 a 30
  - De 30 a 35
  - De 35 a 40
  - De 40 a 45
  - De 45 a 50
  - Més de 50
  
3. Anys d'experiència docent
  - Menys de 5
  - Entre 5 i 10
  - Entre 10 i 15
  - Entre 15 i 20
  - Entre 20 i 25
  - Entre 25 i 30
  - Més de 30
  
4. Cicle educatiu on imparteix docència
  - Cicle inicial
  - Cicle mitjà
  - Cicle superior

**BLOC 2.**

Respongui les següents preguntes contemplant el marc de l'aprenentatge basat en projectes (ABP) en què es desenvolupa la seva tasca docent a l'escola:

5. Quan realitza un projecte amb els infants, **en quin moment** avalua? Indiqui, d'acord amb l'escala (1: mai a 4: sempre), amb quina freqüència avalua en el següent moment:

	1: Mai	2: Ocasionalment	3: Freqüentment	4: Sempre
Abans de començar el projecte				
Mentre es crea el projecte				
Al final del projecte				

- 5 bis. Quan realitza un projecte amb els infants, avalua en algun moment diferent dels anteriors? Quin?

6. Quan realitza un projecte amb els infants, **qui avalua**? Indiqui, d'acord amb l'escala (1: mai a 4: sempre), amb quina freqüència...

	1: Mai	2: Ocasionalment	3: Freqüentment	4: Sempre
Jo com a docent, avaluo a l'alumnat.				
Els alumnes s'avaluen entre ells.				
La família participa en els processos d'avaluació.				
L'alumnat s'avalua a si mateix.				

7. Indiqui, d'acord amb l'escala (1: mai a 4: sempre), quin tipus d'enfocament empra en l'avaluació de l'alumnat:

	1: Mai	2: Ocasionalment	3: Freqüentment	4: Sempre
Qualitatiu				
Quantitatiu				

8. Indiqui, d'acord amb l'escala (1: mai a 4: sempre), abans de treballar en una activitat...

	1: Mai	2: Ocasionalment	3: Freqüentment	4: Sempre
Entrego les instruccions escrites amb què l'alumnat ha d'executar la tasca.				
Explico les instruccions i dono l'oportunitat de preguntar dubtes.				
Permeto llegir la rúbrica i poder consultar tot el que no entenguin.				

9. Dins del marc de la realització d'un projecte, indiqui, el/els instruments que empra per l'avaluació:

- Proves escrites curtes
- Exàmens escrits
- Discussió en grups
- Portafoli
- Carpeta d'aprenentatge
- Observació a l'aula
- Autoavaluació
- Coavaluació
- Diari d'aula
- Els murals, maquetes, collages, infografies...
- Altres

10. Indiqui, d'acord amb l'escala (1: mai a 4: sempre), la freqüència amb què vostè proporciona a l'alumnat cadascun dels següents tipus de retroalimentació **durant el procés**:

	1: Mai	2: Ocasionalment	3: Freqüentment	4: Sempre
Els hi proporciono la solució correcta.				
Els guio perquè ells trobin la solució.				
Assenyalo els seus errors.				
Els proporciono elements per detectar els errors.				
Assenyalo els aspectes a millorar.				
Indico aspectes assolits				
Explico per què hi ha aspectes a millorar.				
Suggereixo accions de millora.				
Destaco els seus progressos.				
Els animo a preguntar dubtes.				

11. Indiqui, d'acord amb l'escala (1: mai a 4: sempre), la freqüència amb què vostè proporciona a l'alumnat cadascun dels següents tipus de retroalimentació **al final del procés**:

	1: Mai	2: Ocasionalment	3: Freqüentment	4: Sempre
Els hi proporciono la solució correcta.				
Els guio perquè ells trobin la solució.				
Assenyalo els seus errors.				
Els proporciono elements per detectar els errors.				
Assenyalo els aspectes a millorar.				
Indico aspectes assolits				
Explico per què hi ha aspectes a millorar.				

Suggereixo accions de millora.				
Destaco els seus progressos.				
Els animo a preguntar dubtes.				

## 12. El paper de l'alumnat en el procés d'avaluació...

Indiqui, d'acord amb l'escala (1: totalment en desacord a 4: totalment d'acord), el grau d'acord amb les afirmacions següents:

	1: Totalment en desacord	2: Bastant en desacord	3: Bastant d'acord	4: Totalment d'acord
L'avaluació serveix perquè l'alumnat prengui consciència del seu procés d'aprenentatge.				
L'avaluació serveix perquè l'alumnat adquireixi nous coneixements i competències.				
L'avaluació serveix perquè el docent pugui dissenyar el camí d'aprenentatge.				
L'avaluació serveix perquè el docent pugui identificar els errors que fa l'alumnat.				
L'avaluació serveix perquè l'alumne identifiqui les seves dificultats.				
L'avaluació serveix per poder posar una nota en funció del rendiment de l'alumnat.				
L'avaluació serveix per examinar a l'alumnat qualificant-lo amb una nota numèrica.				
L'avaluació serveix perquè l'alumnat sàpiga en què ha fallat i què pot fer per millorar.				
L'avaluació serveix per comprovar allò que s'ha après.				
L'avaluació serveix per guiar a l'alumnat i que				

aquest pugui desplaçar l'error al punt de partida d'un nou coneixement.				
L'avaluació serveix per regular els aprenentatges.				

13. L'avaluació competencial ha de ser:

- coherent amb els objectius d'aprenentatge.
- coherent amb els criteris d'avaluació

14. Què considera vostè per "avaluació competencial"?

---

---

---

Enllaç al qüestionari en línia: <https://forms.gle/GAH3gyXGuS1Q3C1ZA>.

### 11.2.2 GUIÓ ENTREVISTES

Hola, bon dia, soc l'Erika Borjas estudiant del Màster Universitari en Psicopedagògica de la Universitat Oberta de Catalunya, i actualment estic fent el Treball de Fi de Màster en Intervenció Psicoeducativa a l'Aula.

El TFM està relacionat amb l'avaluació dins del marc de l'aprenentatge basat en projectes i en relació amb el nou currículum per competències.

Vull manifestar que el tractament de dades serà anònim i confidencial, que no es tracta de jutjar a ningú, que no hi ha respostes correctes ni incorrectes i, per tant, espero que em respongui segons vostè cregui. Parli'm, amb tota tranquil·litat i sinceritat. Les respostes que em proporcioni no sortiran del marc del TFM.

Abans de començar l'entrevista vull agrair-li el seu temps així com la seva col·laboració a aquest treball. Vull posar al seu coneixement que si en qualsevol moment vol aturar l'entrevista, pels motius que consideri oportuns, respectarem la seva decisió i procedirem a finalitzar-la. La durada de l'entrevista oscil·larà entre els 25 i 35 minuts. Si no té cap inconvenient, continuem.

1. Què considera per avaluació competencial?
2. Quin propòsit creu té aquest tipus d'avaluació competencial?
3. Expressi els tres aspectes que considera determinants perquè l'avaluació compleixi el seu propòsit.
4. Em podria fer una breu descripció de com planteja l'avaluació dins del marc dels projectes que desenvolupa a l'aula?
5. Quina mena d'instruments empra per avaluar a l'alumnat en el marc dels projectes?
6. En quins moments avalua un projecte vostè? Per què considera important avaluar en aquests moments? Què li aporta a vostè avaluar en aquests moments? I a l'alumnat?
7. Considera important o interessant que l'alumnat sigui participatiu del procés d'avaluació? Per què? Com contempla vostè l'alumnat en aquest procés d'avaluació?

*(Depenent de les respostes obtingudes, s'improvisaran preguntes per incidir en aspectes rellevants que comentis la persona entrevistada, i que siguin d'interès per la present recerca).*

Conclou l'entrevista m'agradaria donar-li un espai de temps per si considera que cal comentar alguna cosa rellevant per a la meua tasca i que no hàgim parlat o tingut en compte. Voldria afegir algun comentari?

Per finalitzar vull agrair la gentilesa d'haver acceptat la meua proposta de participar en l'entrevista. Ha sigut un plaer comptar amb el seu relat.

Moltes gràcies per la seva col·laboració.



### **11.3 ANNEX III. EXEMPLE DE DADES EN BRUT: RESPOSTES DEL QÜESTIONARI**

Seguidament es comparteix l'enllaç amb les respostes del qüestionari:  
[https://docs.google.com/spreadsheets/d/15Th54t8VEI18IAYoDIMJGC\\_2O6cqLJu/edit?usp=sharing&ouid=106977308348395768642&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/15Th54t8VEI18IAYoDIMJGC_2O6cqLJu/edit?usp=sharing&ouid=106977308348395768642&rtpof=true&sd=true)

## 11.4 ANNEX IV. EXEMPLE DE DADES EN BRUT: TRANSCRIPCIÓ I CODIFICACIÓ DE LES ENTREVISTES

### 11.4.1.1 TRANSCRIPCIÓ I CODIFICACIÓ ENTREVISTA DOCENT 1

Erika (E): Hola, bon dia, soc l'Erika Borjas estudiant del Màster Universitari en Psicopedagògica de la Universitat Oberta de Catalunya, i actualment estic fent el Treball de Fi de Màster en Intervenció Psicoeducativa a l'Aula.

(E): Em... aquest TFM, doncs, està relacionat amb l'avaluació dins del marc de l'aprenentatge basat en projectes i en relació amb el nou currículum per competències.

(E): Llavors, vull manifestar que el tractament de dades serà anònim i confidencial, i bé, que no es tracta de jutjar a ningú, que no hi ha respostes correctes ni incorrectes. Simplement, vull que em proporcionis el teu punt de vista.

Docent 1 (Docent 1): Vale.

(E): Parla'm, amb tota tranquil·litat i sinceritat, perquè les respostes que em proporcionis no sortiran del marc del TFM.

(Docent 1): Vale.

(E): Abans de començar, et vull agrair doncs, la teva predisposició i el temps...

(Docent 1): Gràcies.

(E): ... a col·laborar en aquest treball. I doncs, vull posar al seu coneixement que si en qualsevol moment vol aturar l'entrevista, pels motius que consideri oportuns, respectarem la seva decisió i procedirem a finalitzar-la, sense cap problema.

(Docent 1): Vale.

(E): Vale.

(E): I bé, això, l'entrevista durarà entre els 25 i 35 minuts, depèn del que ens allarguem.

(Docent 1): Vale.

(E): Vale, llavors si et sembla comencem.

(Docent 1): Vale.

(E): La primera pregunta és: què consideres per avaluació competencial?

(Docent 1): Vale, a veure què considero que avaluació competencial. L'avaluació competencial seria aquella avaluació, igual que... a veure com m'explico eh... igual que l'avaluació, com treballar per competències, igual que aprendre per competències, que no és aprendre una quantitat o aprendre un contingut, sinó la manera d'aprendre... no? Com s'aprèn. Llavors l'avaluació per competències pues interpreto que pot ser, doncs com s'aprèn, les diferents maneres d'avaluar. Que no hi ha una manera única d'avaluar. M'imagino que vindrà per aquí... no sé.

(E): Vale.

(Docent 1): No ho sé, tu ho tindràs més clar que ho estàs estudiant.

(E): Vale, això que dius que hi ha diferents formes d'avaluar, a què et refereixes?

(Docent 1): Vale, nosaltres avaluem de diferents maneres. Vale, nosaltres fem un pla de proves aquí a l'escola, que és el pla que està establert per fer com una línia d'escola, no? Totes les proves s'avaluen en els mateixos cursos per veure una mica l'evolució.

(E): Ah.

(Docent 1): No és la millor manera d'avaluar, però sí que és una avaluació antiga, vale? Que fem, un dia fem la CL... segurament tu quan eres petita ho fas fer, no et sona? La CL que era una prova de comprensió lectora...?

(E): Mmm... jo feia les competències bàsiques.

(Docent 1): Vale, això és una altra cosa que fem. Nosaltres, trimestralment, t'explico: fem com a escola, que ens marca l'escola, obligatòries són, em... proves de comprensió lectora, proves de velocitat lectora, proves de... un dictat, per veure com escriuen, i després proves de mates de càlcul ràpid... eh, i càlcul, el quinzet. Vale?

(E): Vale.

(Docent 1): Tot això ho fem com a escola. Que ens marca per guiar-nos com evolucionem. A part, d'això també veiem els resultats educatius dels nens i nenes, doncs amb les notes de tothom. Després, altres tipus d'avaluació que fem a l'aula, ja interna, ja depenent del nivell, no hi ha com a escola res marcat.

(E): Vale.

(Docent 1): Saps el que et vull dir? Sí que hi ha per exemple, si jo aquest trimestre, he d'avaluar... per què nosaltres sí que ens hem marcat... eh ja vam valorar com a claustre què avaluàvem cada trimestre, vale? Quines competències avaluàvem cada trimestre.

(E): D'acord.

(Docent 1): Si aquest trimestre hem d'avaluar això, això i això, doncs jo ja m'organitzo la manera de fer, per poder avaluar aquestes competències. Com les avaluem? Doncs de mil maneres.

(Docent 1): Hi ha dies que són l'observació diària, no? Com avaluo, doncs, l'observació diària, a vegades avaluem, a través d'un dibuix, a través d'una expressió oral... és que depèn de l'avaluació. Si el que hem d'avaluar una expressió oral doncs podem fer amb el dia a dia, pot ser que sigui amb un treball en grup i s'hagin de preparar amb una base d'orientació el que han de dir... saps? I que després ho expliquin. No sé si és això... *me estoy yendo o no...*

(E): Sí, sí, és això, em va perfecte.

(Docent 1): A veure la pregunta com era.

(E): Em... m'has explicat que hi ha diferents tipus d'avaluació, i quins eren.

(Docent 1): Vale, com a escola fem aquelles proves estàndards que tothom les ha de passar per veure una mica l'evolució escolar. I després, fem això, que et dic, depenent del que haguem d'avaluar al trimestre, perquè no són les mateixes competències al primer trimestre del segon, del tercer...

(E): Vale.

(Docent 1): ... doncs anem fent. Anem fent, aquest trimestre, per exemple, estem avaluant la comprensió oral... doncs què vam fer? Vam fer com un dictat oral a través d'un dibuix per saber si ens comprenien. A l'igual vam dir: "Avui fa un dia solejat..."

(E): Hmm...

(Docent 1): ... hi ha un arbre florit" doncs si ells van dibuixant, el sol, l'arbre amb flors... doncs estàs veient, si t'entén o no.

(E): Vale.

(Docent 1): És una manera, a part de que el dia a dia et diu molt, no?, si és un nen que t'escolta, en aquest sentit eh..., en aquesta pregunta, si és un nen o una nena que t'escola, que interactua... doncs saps que t'està entenent, però bueno, per assegurar-nos segons que, doncs també passem aquest tipus de proves. Mmm... no sé, altres coses que també fem, mmm... anem de colònies, doncs quan vam tornar, vam passar una graella d'autoavaluació...

(E): D'acord.

(Docent 1): ... de com creien ells, que havien estat a les colònies. Si pensaven, bueno a part de si s'ho havíem passat bé o no, si pensaven que havien col·laborat... això ho fem molt als racons, també ho fem, passem graelles d'autoavaluació, si s'ha hagut d'esforçar molt, si els hi ha costat... aquest tipus de graelles d'autoavaluació també les fem.

(E): Llavors, l'alumne, també participa en el seu procés d'avaluació, pel que m'estàs explicant.

(Docent 1): Jo crec que sí, clar, amb les autoavaluacions ho fan. Altres cursos, aquest any no ho he fet, alguna vegada, depenent de la unitat didàctica... ara quan jo llegia el qüestionari del treball, eh... alguna vegada, aquest curs no ho he fet, però l'any passat... a l'igual estàvem fent el projecte, no sé de la figuera, que no era la figuera, era el taronger, vam fer un Kahoot... saps?

(E): Sí.

(Docent 1): I llavors, amb el Kahoot també veia què havien après. Doncs mira m'has donat una idea, i no ho havia pensat, i a l'igual preparo un... perquè ara ja tanquem el projecte de la figuera, i amb un Kahoot, o amb alguna aplicació d'aquestes del mòbil, podem saber què en saben...

(E): Hmm..

(Docent 1): ... d'una forma lúdica i divertida, i no estàs passant una prova o un examen...

(E): Exacte.

(Docent 1): ... i també t'estàs enterant... Després també, podem tancar el projecte amb un mapa conceptual... em... entre tota la classe que hem après.

(E): Vale.

(Docent 1): També, és una manera d'avaluar, sense passar per la típica prova d'examen. No fem exàmens. Nosaltres al Rivo, al cicle on joestic no fem un examen. Les úniques proves, examen, que tenen són aquestes que t'he comentat que passem. Doncs ara estem passant aquesta prova... ara te la puc ensenyar... la CL que és una prova de comprensió lectora per veure... fem proves com diguéssim, com de les eines... que necessiten per aprendre. Perquè si no sé llegir bé..., o comprendre bé el que llegeixo, també, no m'anirà bé l'aprenentatge... no sé com explicar-te.

(E): Sí, sí, sí.

(Docent 1): Però és un cicle que estem aprenent a llegir i a escriure, llavors encara considerem que estem aprenent.

(E): Perfecte, i llavors, quin propòsit creus que té l'avaluació competencial?... Tant a nivell docent, com a nivell d'alumne, si és el mateix...? La mateixa finalitat, o no...

(Docent 1): A veure... hmm... jo no me'n recordo què diu la teoria, però la realitat és ens serveix a nosaltres per veure com va l'alumne, com aprèn, per poder modificar el seu camí d'aprenentatge, per dir, doncs ostres, mmm... no anem bé, doncs potser és que jo no estic proporcionant les activitats adequades perquè aprenguin.

(E): Vale.

(Docent 1): Em pot servir a mi, però bueno, dependent de l'activitat que facis, també els hi pot servir a ells, per aprendre, no...?

(E): Hmm... i, expressa'm tres aspectes que consideris determinants per l'avaluació. Què és el més important per poder avaluar? Tres aspectes.

(Docent 1): Espera que torno. A veure, torna... Expressa'm tres aspectes...

(E): ... que consideres determinats perquè l'avaluació compleixi la seva funció.

(Docent 1): A veure l'avaluació... la funció... que tothom sap és per saber si he après o si he après aquest contingut o el que estigui treballant... no? Això potser seria una, que seria que la més, la que tothom... la més típica, no? Seria això, doncs per saber si has après o no.

(E): D'acord.

(Docent 1): Després, el que t'he dit abans, jo crec que també ens serveix per poder modificar, el camí... el camí que estic fent, si és bo o no...

(E): Sí, no...? Les activitats.

(Docent 1): No sé, jo crec que sí, seria això. I l'altre, doncs, si pensem en l'alumne, doncs també els pot servir a ells. Clar, si penso en la meua edat, són molt petits, sí que se n'adonen, però, no sé si són del tot conscients...

(E): Vale...

(Docent 1): ... però, més grans, penso que sí que serien més conscients de corregir, bueno no sé com dir-t'ho...

(E): Sí, sí...

(Docent 1): Bueno, si estan fent l'aprenentatge o no... no sé, si estan... ara penso en els meus fills, que estan a l'institut o un és més gran, depèn del tipus d'avaluació que facin els pot ajudar a saber si poden... si van bé o no, no?

(E): Sí...

(Docent 1): El que passa que clar, en edats més avançades, o depenent d'escoles l'avaluació és més... *acción – reacción*. Tema, examen... i això aquí, no ho fem.

(E): D'acord... bueno, i... els instruments que empres per avaluar... ja m'has dit autoavaluació, els dictats... algun altre?

(Docent 1): Vale, bueno, és que, l'observació diària, bàsica. Després, jo per exemple, avui fem una expressió escrita, bueno doncs anem fent diferents expressions escrites, doncs, una, de tant en tant, l'agafo, me la miro, i me l'apunto... Bueno pues això, com els hi ha anat, però jo això no els hi dic... Ells no saben... i normalment, intento que hi hagi una correcció, jo no corregeixo mai... a no ser que sigui les proves que he passat avui..., ells ni s'enteren del que han tret amb això, però que no... per mi és algo que no és significatiu... És una prova que han de fer, que si a prova li ha anat molt bé a l'igual li puc comentar, si li ha anat molt malament, mmm..., no li diré, perquè, no, són proves que..., d'aquestes que passen, mmm... no sé, ens donen un valor, però no és el més important em sembla a mi. El més important per mi és el dia a dia, llavors el dia a dia, sí que m'interessa. Jo no corregeixo un text i li poso les faltes i no li dic res. Si no li dic res, no li poso...

(E): Vale.

(Docent 1): ... saps el que et vull dir?

(E): Sí... comentes amb l'alumne tot el seu procés...

(Docent 1): Exacte. Ell no es trobarà una pàgina amb notes meves. Si li dic és al moment... A l'igual ells venen i em diuen "Ja estic", depenent del nen li dic una cosa o una altra. Per exemple, si han escrit, em... hi ha un nivell pre-lector que encara no han separat paraules, doncs llavors, li diré a aquest nen..., abans de mirar-li, si ha escrit la "n" amb "a", con "e" o con "j"... pues li diré, "has de separar les paraules, fixa't..." i llavors l'ajudaré i li diré "mira, aquesta va separada d'aquesta, va separada d'aquesta...", i l'enviaré, "va separa-les". Després, si hi ha nens que van més avançats, a l'igual ja li podré dir "mira, quan escrivim, les primeres van en majúscula, els noms de persones van en majúscules...". Fer ortografia que haguem treballat a la classe, i hi haurà nens que els hi diré, però no a tots els hi dic el mateix, perquè cadascú té el seu nivell d'aprenentatge. Llavors si jo, a un nen que està separant paraules, li començo a explicar que aquesta va con "e" "s", perquè els plurals... es quedarà "que me estás contando"... llavors pues, intento, donar resposta. Intento, si jo corregeixo el text,

perquè també estem en una escriptura natural, en aquests cursos... Si jo dono, si jo no li puc fer *feedback*, no li poso res.

(E): Vale...

(Docent 1): La dono per bona, perquè és una escriptura natural. Perquè ara comencen alguns també que posen "Pallasso", que posen "a a o"... saps en un primer... per exemple.

(E): Vale...

(Docent 1): Es deixen la "p", es deixen la "s"... doncs encara no l'han integrat. Hi haurà un moment que, a través d'un joc que sí que els incidiràs, doncs "va anem a construir la paraula pallasso", i li diràs "va quina és la p"... i jugaràs amb aquelles lletres a construir pallasso... Però quan fem una escriptura lliure, doncs no li diré res si no estic davant seu.

(E): Hmm...

(Docent 1): No sé si és aquesta la resposta a la pregunta.

(E): Sí, sí, sí.

(Docent 1): A veure torna a preguntar...

(E): Em... quina mena d'instruments empres per avaluar... I m'has explicat, l'observació...

(Docent 1): Sí, sobretot l'observació, i fem servir això... graelles d'autoavaluació... alguna vegada... aquest any no he fet cap, també hem fet coavaluació, entre ells.

(E): Entre ells

(Docent 1): Per exemple, als racons, fem dictats en parelles, vale...? Llavors un li dicta a l'altre.

(E): Vale.

(Docent 1): I l'altre li dicta a ell, i després s'ho autocorregixen. I alguna vegada el que hem fet és canviar la fulla, i veure en què... que... que s'ha equivocat.

(E): L'altre?

(Docent 1): Sí, s'autocorregixen. Després també fem una cosa, a... la capsa de la vida, que ara la farem al segon trimestre. Que, em... cada nen porta de casa seva una capsa amb objectes personals de la seva vida... de la seva llarga vida, jaja.

(E): Jajaja.

(Docent 1): Porten doncs, fotos de quan eren bebès, porten, el melic de quan van néixer, robeta... I llavors, nosaltres els hi donem com una base d'orientació perquè puguin preparar-se una mica l'exposició. Durant quatre o cinc setmanes, cada dia, o cada... el dia que podem, van explicant la seva capsa de la vida als companys. Llavors posen una taula on ho exposen tot, i ells expliquen. Però abans de començar, els hi ensenjem el que els altres observaran d'ells.

(E): Vale.

(Docent 1): Estem fent com una mena d'autoavaluació... no, però no seria autoavaluació, ells avaluen a l'altre, coavaluació.

(E): Sí, se'ls donen els criteris.

(Docent 1): Sí, llavors, els hi diem, "vale estàs preparat", "sí", "vale doncs abans de començar l'exposició recorda que hi ha quatre criteris: has de parlar en català, eh... has d'ensenyar bé les coses a tothom, em... has de fer servir un to de veu alt perquè tothom t'escolti, i l'altre... em..." no me'n recordo.

(E): Bueno, no pateixis...

(Docent 1): Llavors, li recordem abans de començar, i quan acaben, aquests símbols els tenim repartits per la taula, llavors el coavaluem. Els hi diem "vinga va anem a avaluar a la E., per exemple" "ho ha fet en català?"... llavors aixequen el símbol que nosaltres li hem ensenyat que és un alumne amb una bafarada que està en català. Llavors, si l'aixequen ha parlat en català, i ella també se n'adona com l'han vist, ella s'ha esforçat en fer-ho perquè li hem dit, la hem... la hem alertat, no, de "eh, observarem de tu això, estigues atenta"... és una manera d'avaluar també.

(E): Vale.

(Docent 1): Saps?

(E): Sí, sí, molt bé... I llavors, em... ja ho hem estat parlant, però, només avalués a final de trimestre?... o vas avaluant diàriament?

(Docent 1): Jo, a veure, vaig agafant observacions, sincerament. Vaig agafant observacions, jo tinc unes graelles que vaig agafant... Anem fent el quinzet, pues de tant en tant, que és un projecte... ai, lo del quinzet és càlcul mental, li faig preguntes orals i...

(E): i ho han de respondre... Sí.

(Docent 1): De tant en tant m'apunto una, de tant en tant, però ni cada setmana me les apunto... ni me les apunto.

(E): Vale.

(Docent 1): No em serveix només la del final, vaig agafant... Eh... el que et deia, expressions escrites, vaig agafant... Lectura, vaig llegint amb ells, i vaig apuntant. Vaig fent una mica en mica, tot. Però sí que és veritat que quan arribem a mitjans del trimestre, també... què havíem de..., però això que la teoria és al principi de començar em plantejo com avaluo... no.

(E): Vale.

(Docent 1): No, això no ho fem bé... Saps?

(E): Bueno, vale... I, llavors, què t'aporta a tu avaluar en aquests moments, i no deixar-ho per l'últim moment?

(Docent 1): Bueno, doncs el que hem dit abans, anar veient el progrés dels alumnes, perquè si no...

(E): Vale.



(Docent 1): És que, és el dia a dia també. Jo ara al primer trimestre els conec, però, mmm... hi ha coses que dubto, si jo no m'apunto un seguit, una sola activitat no em pot definir el que sap i el que no aquest nen. Llavors, el segon i el tercer trimestre, serà diferent perquè ja els coneixeré molt més. I quan estas dos cursos amb el mateix grup... *ni te cuento* el que saps. Però avui, per exemple, estava passant aquesta prova de comprensió lectora, i ha fet una fulla, i jo deia "mare meva", clar... no em serveix per res, perquè no la tindrè en compte per avaluar, però, m'està dient que aquesta nena no comprèn.

(E): Vale.

(Docent 1): I no ho tenia en compte... I no m'havia donat, no que no ho tingues en compte, no m'havia donat.

(E): Ostres, vale... I, em... bueno, l'última pregunta que jo tinc plantejada, després si tu em vols comentar algo més... endavant. Però, consideres que és important que l'alumne participi en el seu propi procés d'avaluació? O sigui, sent conscient d'avaluar als altres, de perquè s'avalua...?

(Docent 1): Sí, jo crec que sí, perquè no? Sí, clar, ara hi ha una prova que passem que és de velocitat lectora, que a part que jo vaig llegint amb ells, aquella és de cronòmetre. I els hi dic "en 1 minut", els hi dic "has d'anar ràpid"... clar ells han de saber que els estas avaluant i que han d'anar ràpid, perquè, bueno... ho han de fer el millor que puguin, en aquest sentit. Jo penso que sí... que ho han de saber. Perquè bueno, perquè ho saben, bueno no sé com dir-t'ho, ho han de saber perquè, bueno els ajudarà a aprendre, no? Tot està al voltant del que ells... Bueno jo crec que sí, que se'ls ha d'informar de què "això ens servirà per saber quant sabeu de..." o "això us ajudarà a aprendre...". Jo crec que si...

(E): Vale, segons el que m'expliques, així, es potencia un aprenentatge actiu...

(Docent 1): Clar... aquestes paraules... tu estas estudiant...

(E): Bueno, a mi les explicacions que em dones em serveixen per després posar-li nom. Jo ja no tinc cap pregunta més per fer-te, si tu em vols comentar algo més, o no... Et dono un espai per...

(Docent 1): expressar-me...

(E): Sí.

(Docent 1): Bueno, t'he fet un resum, molt resum, i clar segur, ara quan te'n vagis començaré a pensar i alguna cosa... però jo crec que més o menys, lo que t'he dit... Vaig fer un curs, una vegada d'avaluació, clar, és que són moltes coses, clar que està molt guai, però són moltes coses, i el dia a dia t'atrapa... i algunes sí, algunes, no... bueno, està bé perquè amb algunes ens quedem, després venen noies de pràctiques, que això també està molt bé, i ens fa aprendre molt, perquè venent noies de pràctiques a fer pràctiques que ens ensenyen, també. L'aprenentatge també és nostre, constant, perquè el que tu t'has estancat... clar jo fa anys que vaig acabar la carrera... sí que em vaig reciclant, però elles també diuen "doncs farem això" a "doncs molt bé"... i jo també això m'ho quedo. Bueno, era un comentari...

(E): No, sí, sí, no pateixis, aquest és el teu espai...

(Docent 1): Pel que fa d'avaluació, elles també m'han ensenyat a mi... quan venen. Jo casi, casi cada any tinc alumna en pràctiques, sempre, i també m'ensenyen a mi. Jo els hi puc ensenyar a elles, segurament, l'experiència, com portar el grup... no? Que això ja és una cosa feta, que ja et surt de la vida, perquè són tants anys... no? I elles, m'ensenyen a mi, pues, totes aquestes coses noves...

(E): Sí.

(Docent 1): ... que jo, pues, ho he estudiat, ho he fet en un curs, però, se m'oblida i ja no me'n recordo...

(E): Vale.

(Docent 1): Vale, doncs res, ja està.

(E): Perfecte, doncs per finalitzar, doncs vull agrair-te la gentilesa d'haver acceptat participar en aquesta proposta.

(Docent 1): Molt bé.

(E): Ha sigut un plaer comptar amb el teu relat, i segur que és de moltíssima ajuda.

(Docent 1): Espero que sí... No clar, jo quan he vist "l'avaluació", he dit "mare meva, l'avaluació... perquè és un tema..."

(E): Sí, és un tema... clau.

(Docent 1): Però bueno, segur que hi ha moltíssimes coses a millorar, però jo crec que cosetes fem... però segur que hi ha moltes coses a millorar.

(E): Sí, bueno, és un tema important en l'educació...

(Docent 1): Sí, bueno, però per exemple, jo em faig creus a altres escoles, i dels instituts, perquè van com antigament érem nosaltres... i això, ha canviat. No és necessari saber si el nen sap, em... *los pulmones*, faig la respiració, crec, des del meu punt de vida, crec que no és necessari, súper-important, que sàpiga les parts del cos, com es diuen tots els ossos, no sé... O, s'ho pot saber, però amb diferents maneres d'avaluar, a través del joc, a través d'un *Kahoot...* perquè clar un examen ho vomites i què...

(E): Clar, justament el treball va d'estudiar això que comentes...

(Docent 1): Ja, bueno...

(E): Doncs moltes gràcies pel teu temps, una vegada més.

(Docent 1): De res, ens veiem.

#### 11.4.1.2 TRANSCRIPCIÓ I CODIFICACIÓ ENTREVISTA DOCENT 2

Erika (E): Bon dia, soc Erika Borjas, estudiant del Màster Universitari en Psicopedagogia de la Universitat Oberta de Catalunya, i actualment, doncs estic fent el Treball de Fi de Màster, enfocat a la Intervenció Psicoeducativa a l'Aula. Aquest TFM està relacionat amb l'avaluació competencial enfocat en el marc de l'aprenentatge basat en projectes i el nou currículum basat en competències. Vull manifestar que el tractament de dades serà anònim i confidencial. No hi ha

respostes correctes ni incorrectes, sinó que vull que em donis el teu punt de vista des de la teva experiència. Pots parlar-me amb tranquil·litat i sinceritat, que les respostes i tot el parlat en aquest espai no sortirà del marc del TFM. Si necessites parar l'entrevista en qualsevol moment, fes-m'ho saber i procedirem a finalitzar-la. Abans de començar, vull agrair-te el teu temps i la teva predisposició a col·laborar. L'entrevista està pensada perquè duri entre 25-30 minuts. Si vols anem començant.

Docent 2 (Docent 2): Vinga, quan vulguis.

(E): Vale doncs, la primera pregunta és: què consideres per avaluació competencial?

(Docent 2): Què considero per avaluació competencial. Pues mira a mi, l'avaluació competencial, eh..., mira l'altre dia ho vam parlar una miqueta amb la meva companya, és per exemple, dins de projecte, **què són capaços d'arribar a fer els infants**, no només el tema de continguts, sinó **treballar en equip, com reaccionen ells davant del treball en equip, si són capaços d'analitzar el seu rol**, cada equip té un rol... no? Cada nen té un rol a desenvolupar dins del grup, del treball en equip. **Si al final del projecte han sabut realitzar aquest rol**, la seva evolució dins del projecte, com han sabut aplicar coses que ells tenen, que porten de casa, aquí a l'aula i aplicar-ho en el seu projecte, en el seu treball en equip... tot això és el que pensem que és l'avaluació competencial... **i que després que siguin capaços d'aplicar fora de l'escola el que... valors que estem treballant a l'aula, també.**

(E): Vale, llavors quin propòsit creus que té l'avaluació competencial?

(Docent 2): **Formatiu, totalment. Formatiu com a persona.**

(E): Vale, pots desenvolupar-ho una miqueta?

(Docent 2): **Formar-te com a persona, sortir a la societat, amb això, el que t'estic dient, valors, respecte als altres, eh... ser tolerable amb els altres, que ningú ha de ser superior a ninguna altra persona... vale? Treballar en la igualtat, tot això.**

(E): Vale, doncs, expressa'm tres aspectes que consideris que són importants perquè l'avaluació arribi a ser formadora. O sigui, que s'ha de fer per arribar a què realment l'avaluació que es faci a l'escola sigui formadora.

(Docent 2): Per part del mestre?

(E): Bueno, en general, tres aspectes.

(Docent 2): En general, vale... Un aspecte important, jo penso que és, eh... **conèixer a l'infant.**

(E): Vale...

(Docent 2): Vale? Jo penso que és molt important, bueno, almenys des del meu punt de vista...

(E): Sí...

(Docent 2): **Eh... a mi m'agrada molt a l'inici de curs, i sobretot si tinc un grup nou, eh... doncs fer, pràcticament, com fer si fossin entrevistes individualitzades amb cada alumne, vale? Doncs conèixer què fa fora de l'escola, eh... els seus**

*hobbies, quines extraescolars fa, quins esports li agraden, no...? Que em posi una mica en context. I jo a partir d'aquí, ja sé com, potser entrar o fer-me més meu, entre cometes, aquell alumne o aquella alumna.*

(E): Aja...

(Docent 2): Per tant, *el conèixer a l'infant, no només la relació aquí a l'escola, sinó també com es comporten fora de l'escola, el que fan.* Eh, que més, m'he anat...

(E): Recapitulo, els tres aspectes...

(Docent 2): Ah sí, tres aspectes, *conèixer a l'infant,* després, penso que és important també, *ahora que el mestre, eh... sàpiga comunicar, transmetre les seves idees vale? Perquè, sí que és veritat que a vegades, mmm... tenim més coneixement d'algun tema en concret, però aquest tema s'ha de saber explicar, o s'ha de saber fer arribar a l'alumnat, i a vegades en deixem emportar moltes vegades per la part teòrica, i, bueno, també hi ha altres maneres d'arribar, visuals, amb projectors, eh... aspectes manipulatius... saber arribar a l'alumnat.* Vale?

(E): Vale.

(Docent 2): Un per la vessant comunicativa, i després, el tercer aspecte important de l'avaluació competencial *és ajudar-los, que... afavorir el seu esperit de socialitzar, de socialitzar-se a l'escola, perquè això els ajudarà després, pues el que estem dient, a la societat, a establir millors relacions, saber cap a on han d'anar,* bueno i esperem que en el futur, agafin el camí correcte... no? Ja cadascú... Al final cadascú ha d'escollir el seu camí, no? I si donem una bona base, doncs aquesta selecció que faci serà millor que una altra.

(E): Vale. Doncs ara el que necessito és que em descriguis com enfoques o com fas tu l'avaluació en el marc de l'aprenentatge basat en projectes. Com la fas, com avalues.

(Docent 2): Com avaluo, vale. Tot el que t'he dit abans, bueno, el que hem parlat del projecte, del rol, i tota la seva progressió...

(E): Sí...

(Docent 2): Això, realment, eh... ells ho fan, *ells fan una autoavaluació i una coavaluació.*

(E): Vale, d'ells mateixos...

(Docent 2): Sí, d'ells mateixos i en grup. Nosaltres, *els hi proporcionem una fitxa, i ells s'avaluen i coavaluen a la persona del grup, i després nosaltres, els mestres, doncs, fem la nostra avaluació també, tenint en compte el que han dit, i ho posem en comú.* Vale, això un aspecte. M'has dit dos?

(E): Bueno, no, en general, com avalues.

(Docent 2): Ah vale.

(E): En general.

(Docent 2): Això en la part del treball en grup, i després en, en l'altre part, bueno, la veritat el que fem és molt tipus assemblea, parlar molt amb ells, veure la progressió que han portat... Veure el seu comportament...

(E): Vale... i exàmens, o ...

(Docent 2): La veritat és que proves, exàmens, bf..., no és que no sigui jo el que no faci proves, sinó el Rivo, proves comptades, d'algunes coses comptades. Avaluem a partir de sobretot d'exposicions orals dels treballs que haguem treballat... vale? Ara mateix, eh...estem fent el tema d'Espanya i estan creant un mural, hi ha sis grups, el mural l'hem dividit en sis parts i cada part és per cadascun dels grups, i estan explicant les preguntes que els hi ha tocat, i... Bueno, ells faran l'exposició oral d'aquest projecte. Però bueno, també treballarem, avaluem a través del Drive, podem posar una tasca, i ells ens envien la resposta... I, proves, proves, conegudes com sempre un examen de nota, no fem, sí potser alguna vegada, fem alguna, alguna, no et vull dir prova, però bueno... alguna activitat per...

(E): Més avaluable?

(Docent 2): Sí, més avaluable. Però, ja et dic, això en comptades ocasions.

(E): Vale! I feu servir carpetes d'aprenentatges? O infografies...? Perquè observació directa, sí que m'has dit que ho feu...

(Docent 2): Sí.

(E): I exposicions, també. I algun altre tipus?

(Docent 2): Eh... dossier.

(E): Dossier.

(Docent 2): Dossier, sobretot funcionem amb dossier, vale? Però nosaltres els hi proporcionem, al principi de cada projecte una base d'orientació, vale?

(E): Vale.

(Docent 2): ... que els hi serveix com a guia, presentem la rúbrica perquè ells sàpiguen després el mètode avaluatiu, que hem dit abans. La rúbrica perquè ells sàpiguen que s'avaluarà en aquell dossier...

(E): Vale...

(Docent 2): Vale... els hi proporcionem imatges a través del Google Classroom, alguna carpeta d'informació...

(E): Què és això de les imatges?

(Docent 2): Bueno, el Google Classroom és un entorn d'aprenentatge virtual.

(E): Sí, el Classroom, sé que és, però això de les imatges?

(Docent 2): Bueno, perquè... em... podem fer, en el Classroom tu pots crear tasques...

(E): Sí...

(Docent 2): Però en comptes de tu crear la tasca, doncs el que els enviem són, doncs informació sobre el projecte que els hi serà útil per la part del projecte que han de desenvolupar...

(E): Ah vale.

(Docent 2): Vale. En comptes de fer-ho en format tasca, doncs, jo què sé, els hi diem esteu fent la part d'Espanya, ara m'ho invento eh, dels sectors, us hem posat el *link* d'aquesta pàgina que creiem que d'aquí us servirà i podeu extreure idees per realitzar la vostra part del treball.

(E): Ah vale.

(Docent 2): I ja està.

(E): D'acord. I en quins moments avalués un projecte?

(Docent 2): Puf... el projecte és avaluació contínua.

(E): Vale.

(Docent 2): Avaluació contínua.

(E): Tant al principi, com al final? O...?

(Docent 2): Sí, sobretot, durant tot el projecte la part de, bueno observació, d'observar com treballen els grups. A la part final del, del projecte és la part, això que t'he dit abans d'autoavaluació, coavaluació, que s'avaluen ells mateixos, i després la meua companya i jo, perquè moltes vegades estem els dos a l'aula, doncs parlar entre nosaltres de com estan gestionant... Intentem també, doncs, agafar un de nosaltres un grupet i parlar a veure com ho porten, quin progrés hem fet avui respecte al dia anterior...

(E): Vale... i perquè ho feu en aquests moments, i no per exemple, en uns altres?

(Docent 2): Què vols dir?

(E): O sigui, per exemple, jo puc avaluar només al final perquè només m'interessa el resultat, no...? Com antigament. O, puc avaluar en diferents moments per veure l'evolució.

(Docent 2): Ah vale vale... no, ho fem, cada part que s'està treballant l'avaluem i ho fem per veure si hi ha algun o alguna que, bueno, no està consolidant allò que estem treballant, i doncs, es reforça d'alguna manera, o una altra.

(E): Vale, per reconduir el camí, suposo.

(Docent 2): Correcte.

(E): Vale, i, l'alumne...

(Docent 2): Sí...

(E): ... és conscient d'aquest procés d'avaluació que feu els docents?

(Docent 2): Sí.

(E): De tot?

(Docent 2): La meva opinió és que sí, perquè, bueno jo parlo per mi i per la meva companya de curs, nosaltres ho pactem sempre a les reunions de nivell. Quan comencem un projecte, i tot, els donem la base d'orientació, els hi expliquem la rúbrica, com s'avaluarà la part final del procés, i els hi expliquem que demanarem en cada apartat d'aquest projecte... o sigui...

(E): Vale, llavors sí que són agents actius.

(Docent 2): Jo crec que sí que són conscients.

(E): Vale...

(Docent 2): Bueno, una altra cosa, és que se'n recordin.

(E): Doncs, entenc que contemples a l'alumnat en aquest procés d'avaluació, com a protagonista.

(Docent 2): Sí, sí, sí, sí.

(E): Vale, doncs, per part meva, les preguntes han acabat.

(Docent 2): Aja.

(E): Si tu vols comentar alguna cosa més sobre aquest tema de l'avaluació... dificultats en avaluar, o alguna cosa... aquest és el moment.

(Docent 2): Bueno, dificultats en avaluar potser no, però coses que afavoririen és, jo penso, que, s'hauria de canviar el sistema. Una miqueta el sistema de l'educació, opinió meva, eh.

(E): Sí, sí, exposa el que consideris, amb aquesta entrevista no es tracta de jutjar a ningú.

(Docent 2): Jo penso que... realment desconec si han estat a una aula o no, però amb les decisions que s'estan prenent a educació últimament, jo penso que la gent que està a dalt, eh... trepitjar una aula, sensació meva, molt poc.

(E): Vale...

(Docent 2): Llavors hi ha mesures que jo crec que ho fan, la seva intenció és ajudar i millorar a aquestes, a nosaltres, la professió de mestres i a l'alumnat que és el principal protagonista. Però que al final no ajuden, perquè sí que és veritat que, em... per gestionar tot això, possiblement si hi hagués una altra figura més a l'aula, dos mestres per aula, o una ràtio més petita, afavoriria arribar a més, i individualment a cada alumne, eh... però ja no als que, perquè sempre anem al camí d'anar a ajudar al que li costa més...

(E): Sí...

(Docent 2): ... però, a vegades també et quedes amb el neguit, no...? Jo a vegades he sortit, que sí que s'ha ajudat a aquestes persones, i que se les ha d'ajudar perquè han d'agafar el ritme, un nivell d'aprenentatge, etc., vale. Però hi ha persones que potser se'ls hi pot ampliar més el seu coneixement, que són persones que van bé, i per posar la visió sobre les persones que els hi costa més hem deixat de banda algunes vegades, jo penso, jo m'he quedat amb aquest regust eh..., de poder haver ampliat més amb algunes persones que tiraven més que les altres. Però bueno, que jo penso que el sistema no, no dona peu a més.

O sigui, està enfocat a, eh..., amb una visió que, jo crec que no és del tot, del tot inclusiva com vol vendre. Però bueno, que ja està.

(E): D'acord, bé, doncs per finalitzar et vull agrair la teva gentilesa d'haver acceptat participar, em... i bueno, que ha sigut un plaer comptar amb el teu relat i la teva experiència.

(Docent 2): Gràcies per comptar amb mi.

### 11.4.1.3 TRANSCRIPCIÓ I CODIFICACIÓ ENTREVISTA DOCENT 3

Erika (E): Bon dia, em presento, em dic Erika Borjas, estic fent el Màster Universitari en Psicopedagogia de la UOC, i estic fent el Treball de Fi de Màster enfocat en la Intervenció Psicoeducativa a l'aula... Llavors, aquest TFM està relacionat amb l'avaluació competencial, dins del marc de l'aprenentatge basat en projectes.

Docent 3 (Docent 3): Aja...

(E): I bueno, també en relació amb el nou currículum per competències. Vull manifestar que el tractament de dades serà anònim i confidencial. Em... no es tracta de jutjar a ningú, només vull saber la teva experiència, i el teu punt de vista, llavors, no hi ha respostes correctes ni incorrectes, i, llavors vull que em parlis amb tota la tranquil·litat i sinceritat possible perquè les respostes i tot el que m'expliquis no sortirà del marc del TFM.

(Docent 3): Vale.

(E): Abans de començar l'entrevista, vull agrair-te el teu temps, i la teva, doncs, col·laboració a participar en aquest treball, i si necessites parar l'entrevista, l'aturem sense cap problema. I bueno, això l'entrevista oscil·larà entre 25-30 minuts. I, si vols anem començant.

(Docent 3): I tant!

(E): Vale, doncs, em... la primera pregunta és: què consideres per avaluació competencial?

(Docent 3): Vale, em... vale, per mi avaluar per competències, és, em... Bueno venim antigament d'un currículum i d'una concepció de l'educació, en què, em... els continguts, i els aprenentatges estava fragmentat, eh... per àrees. Llavors ara, des que estem fent el currículum competencial, vol dir que tot s'integra. És a dir, que el medi es treballa barrejat amb les mates, barrejat amb les llengües, a través d'un projecte. Llavors avaluar per competències, per mi és, em... no avaluar un contingut concret d'aquella àrea, sinó, si el nen és capaç d'assolir aquella competència, i les competències, no són fragmentades, o sigui, si hi ha competències per àrees, però, no és tan fragmentat com abans. Si no, doncs, per exemple, em... "és capaç de comprendre textos senzills adequats a la seva edat" de coses quotidianes, no? Això seria una competència. Aquesta competència la té a castellà, també està a català, i també a anglès, és lingüístic, llavors, quan tu avalués per competències, avalués la capacitat del nen en resoldre aquell repte, o aquella activitat concreta, no tant com es feia abans, no, de, em.. Bueno, lo típic de posar-li, això un examen, i era més de continguts, i no tant de competències...



(E): D'acord...

(Docent 3): Era saber un vocabulari o allò que s'estava treballant, però no es posava dins d'un context, i ara el que s'intenta és això, contextualitzar.

(E): Vale, llavors, quina finalitat creus que té l'avaluació?

(Docent 3): Vale, l'avaluació per mi és, eh... és com el, el punt de partida a la vegada que la finalitat. És a dir, em..., jo que vull que el nen aprengui, no? Jo vull que el nen, ah... després d'aquest projecte aprengui aquests ítems. Doncs, eh... jo em fixaré en què aquestes coses les hagi assolit o no. És com, el punt de partida a la vegada és on vull que el nen arribi.

(E): Vale.

(Docent 3): És el nivell d'assoliment del que jo em proposo.

(E): Vale, i llavors, em... expressa'm tres aspectes que cregueis que són determinants perquè l'avaluació compleixi amb la seva funció. O sigui, que creus que és necessari perquè l'avaluació serveixi pel que m'has explicat...no? Que sigui el punt de partida i el punt final.

(Docent 3): Doncs primerament, els infants abans de començar res, ells han de saber, em... els objectius i que se'ls avaluarà d'allò.

(E): Vale.

(Docent 3): O sigui que és important compartir els criteris d'avaluació amb els nens. És a dir, "Mireu, comencem projecte nou, què volem aconseguir amb aquest projecte? Doncs, que siguem capaços d'identificar tal, tal, tal..., que siguem capaços de buscar informació, tal, tal..." ells d'aquesta manera, al llarg del procés es poden autoregular, i també poden veure, em... si estan assolint allò o no, o si tenen dificultats amb allò o no, i això, ens serveix a nosaltres, els mestres també per anar, eh... adaptant, en la mesura del possible, a cada infant el procés, pel qual estan passant de l'aprenentatge.

(E): D'acord, sí...

(Docent 3): Vale, m'has dit tres coses... eh t'he dit, compartir objectius, vale al llarg del procés, anar mirant, o sigui no esperar-nos al final, eh... o sigui, que hi hagi una avaluació formadora també, eh... no esperar-me al final a veure si ho ha assolit o no. Anar mirant al llarg, eh... del camí, per anar, això, ajustant.

(E): Aja...

(Docent 3): I al final que hi hagi una mica, eh... com una mica de cloenda, de dir "Vale, hem assolit els objectius que volíem? Hem assolit els criteris que havíem establert al principi?" Doncs els infants també es poden autoregular, autoavaluant-se, o fent, coavaluació amb el company, o, a part de l'avaluació que el mestre fa. Doncs, a vegades és més productiva, o els hi serveix més, l'avaluació que li faci un igual, de tu a tu...

(E): Aja... sí.

(Docent 3): ... que no li facis tu com a mestre. Llavors jo crec que aquestes són les bases.

(E): Vale, sí, sí, perfecte.

(Docent 3): Jeje.

(E): Em... llavors, tu com plantejes l'avaluació dins de l'especialitat, perquè fas angles...

(Docent 3): Sí.

(E): ... també treballeu per projectes? També avalues per projectes? Com...?

(Docent 3): Sí, haviam jo el que intento és, eh... dins del projecte que s'està fent a l'aula, intento, ah... fer pinzellades des de la part d'anglès. Hi ha projectes són més fàcils, entre cometes, d'intercalar l'anglès i els continguts que jo vull treballar.

(E): Vale.

(Docent 3): I n'hi ha d'altres que, a vegades és més complicat. Per exemple, el de sisè, mars i oceans, doncs ha estat molt xulo perquè hem pogut treballar molt des de l'anglès, i ho hem pogut integrar molt. Eh..., n'hi ha d'altres, doncs això que et dic, potser fer, eh... activitats concretes, però no té una duració tan llarga en el temps.

(E): Sí.

(Docent 3): Llavors jo com avaluo? Jo sé quines competències he d'avaluar cada trimestre, llavors jo em vaig plantejant, doncs, activitats em... per cada una d'aquelles competències, per poder veure una miqueta, el nivell i per a on anem tirant. Llavors aquestes activitats les integro dins del projecte més gran, representa...

(E): Sí.

(Docent 3): I així vaig veient, una miqueta, doncs això, si ho estan assolint, si no, quines són les dificultats...

(E): Vale, i quin tipus d'instruments utilitzes per fer aquesta valoració?

(Docent 3): Vale, instruments d'avaluació, em... depèn del curs, amb els més peques, és més observació i activitats concretes, amb els grans per exemple, doncs, no sé, això si estem treballant els mars i els oceans, doncs, eh... anem a treballar doncs la comprensió, no... doncs els hi poses un text relacionat amb allò que estem treballant. Saps? Tot intentant que estigui contextualitzat, o per exemple, la producció oral, han fet un projecte sobre, em... també relacionat amb això, com podem reduir el plàstic, em en el nostre dia a dia...

(E): Aja...

(Docent 3): ... llavors, per grups, doncs, eh... han treballat doncs, l'escriptura perquè han hagut de desenvolupar les preguntes que hi havia per fer el projecte, després han hagut de fer un disseny del logo, l'eslògan, després s'han hagut de preparar la presentació, i després han fet l'exposició. Doncs, per exemple, l'exposició a mi em serveix de registre de la producció oral de cada infant...

(E): Amb una rúbrica, o...?

(Docent 3): Sí, rúbriques, i després dient-los als infants una miqueta, doncs allò que avaluaràs perquè ho tinguin en compte, no doncs... per exemple, doncs, postura corporal, ja més enllà de contingut, eh... doncs quan parlem hem de mirar als companys, no? Que alguns es refugien darrere del paper, i no, no se'ls veu, tot això de llenguatge corporal...

(E): Vale!

(Docent 3): A part de les estructures que hem treballat, fer-les servir..., vocabulari...

(E): Vale! I exàmens o proves escrites, en fas?

(Docent 3): O sigui, no, no són exàmens, és això. Jo aprofito i un *reading*, doncs dic "aquest l'avaluaré", llavors, com que, hi ha algunes activitats, si fem activitats... la del projecte la fan en comú, però, un *reading* el fan sols, individual, i jo agafo, aprofito aquesta activitat i la faig servir d'avaluació, per exemple.

(E): Vale... i carpeta d'aprenentatge...? Murals, infografies...?

(Docent 3): Bueno, murals és com el resultat dels projectes, eh... carpeta d'aprenentatge no n'estem fent, però sí que ells tenen el recull de tot allò que s'ha fet, que és el que s'emporten al final de cada trimestre. No és ben bé una carpeta d'aprenentatge, per què la carpeta d'aprenentatge seria que ells possessin les coses que, no..?

(E): Sí...

(Docent 3): ... més significatives... i això que fem és més aviat un dossier, un recull de tot el que fem.

(E): Vale, llavors m'has explicat que tu vas avaluant, doncs, en diversos moments...

(Docent 3): Sí!

(E): ... i, per què creus, consideres que més importants, avaluar en aquests moments i no, per exemple, només en la meitat del projecte o al final?

(Docent 3): Em... no clar, em... jo busco diferents moments i diferents activitats. Per què? Perquè si em poso a avaluar-ho tot en un dia, i aquell dia un infant pel que sigui, té un mal dia, està enfadat, eh... li passen mil coses... mmm... clar, no, no és una... no és un registre real, perquè potser aquest nen, al llarg del curs, eh.. ha anat superbé, però just aquell dia, doncs no té el dia i no resol l'activitat com la podia haver resolt en algun altre moment.

(E): Sí.

(Docent 3): Llavors considero que és millor, eh... avaluar en diferents moments, perquè els registres siguin més reals.

(E): Vale.

(Docent 3): Que no avaluar-ho...

(E): Veure una evolució...

(Docent 3): Sí.

(E): M'has comentat que sí que fas partícip en algun moment, per exemple, a les exposicions, a la resta de l'alumnat, es fan autoavaluacions ells mateixos, en alguns moments.

(Docent 3): Per exemple, d'aquest projecte volia fer, però ja... el temps també, mmm... tenim molt poc temps lectiu, vull dir... Per exemple, aquí es fa una hora d'anglès, després sí que en els racons, eh... també són en anglès, però els racons ja és grups barrejats, no tens tot el grup per avançar, representa. En un racó no pots avançar, eh... continguts nous...

(E): Ah, vale!

(Docent 3): ... si no, que, doncs, fas activitats per em... repassar, o per eh... interioritzar allò que s'ha fet. Però... llavors, quan explico algun ítem nou, aprofito el grup sencer.

(E): Vale!

(Docent 3): Llavors tinc pocs moments d'aquests. Però sí que alguns em van dir, per exemple, treballar en grup, no tothom s'implica de la mateixa manera, i volien que quedés una miqueta que quedés registrat, no, qui havia participat menys, més... Llavors sí que havia pensat en fer una de grup, però sí podria fer-ne una d'individual. No l'he fet aquesta vegada, però, és una opció.

(E): Bueno, però normalment en fas servir?

(Docent 3): Sí, bueno, per exemple, l'any passat sí que en fèiem de "com m'he esforçat, com crec que he fet la feina..." em, si es fa en grup, per exemple "he participat".

(E): Ah vale! I, avaluacions amb companys?

(Docent 3): La coavaluació.

(E): Sí.

(Docent 3): Això, això, és el que et dic que volia fer de grup.

(E): Ah vale!

(Docent 3): Perquè quedi palès una miqueta, perquè alguns tenien la preocupació de "jo he treballat molt" o "m'he esforçat molt" "i potser no tots els meus companys s'han esforçat igual". Doncs d'aquesta manera, és com que reculls les seves inquietuds, no? I les tens en compte per l'avaluació.

(E): Vale, pel que m'expliques entenc que sí que consideres que és important que l'alumne participi en el seu propi procés d'avaluació...

(Docent 3): Sí...

(E): I perquè creus que és important?... Que l'alumne participi, i compregui els criteris d'avaluació...?

(Docent 3): Clar perquè si jo sé el que s'espera de mi, em... és més fàcil que jo pugui assolir... no? Antigament, era com, bueno, vas a examen i ja, i bueno no saps... bueno no era competencial ni res, els infants necessiten saber a on hem d'arribar, em... perquè pel camí ells puguin anar gestionant-se, i dir "ostres doncs

això m'està constant molt, necessito ajuda..." També perquè ells se n'adonin de les dificultats o fortaleces que tenen. Em... sí. No sé, ells han de ser partícips, sinó, eh... no és algo, no és algo compartit. Saps?

(E): Vale...

(Docent 3): O sigui, si l'avaluació la porta el mestre sol, em... i els alumnes no són conscients del que s'ha d'avaluar, o el que no... Mmm... Bueno, no, no és compartit. No, crec que s'arribi a la finalitat que busquem. Saps?

(E): Vale, vale... Doncs per part meva he acabat les preguntes. Et vull donar un espai per si em vols comentar alguna cosa més sobre l'avaluació o el nou currículum...

(Docent 3): Bueno, a vegades és difícil, mmm... eh... tant trobar espais, eh... com, com, bueno, l'avaluació competencial, les diferents competències que es treballen, i això a vegades, trobo que a vegades és difícil trobar, em... activitats que resolguin, o que responguin a una competència concreta, no.. per tal d'avaluar-la. Però bueno, més o menys, com que tot és molt, eh...globalitzat, i, i, és això, no, no hi ha departaments, no fraccionem l'aprenentatge, com que tot és bastant global, sí que és cert, que una competència implica més d'una àrea, llavors, ha d'haver molta coordinació entre els mestres, molta comunicació, mmm... molta feina a part de la feina de l'aula, a l'hora de l'avaluació i a l'hora de valorar a cada infant per quin procés va.

(E): Aja... vale

(Docent 3): Vull que dir, no és que sigui difícil, però vull dir que hi ha d'haver, això, companyerisme i que hem d'anar tots a una per poder, per poder gestionar...

(E): Vale... sí... treballar en xarxa...

(Docent 3): Sí!

(E): Doncs per finalitzar, vull agrair-te la gentilesa d'haver acceptat participar, i, bueno ha sigut un plaer comptar amb el teu relat, i em serà de moltíssima ajuda.

(Docent 3): Vale! Moltes gràcies a tu!