



Universitat Autònoma de Barcelona

Tesi doctoral

*L'avaluació de les competències
del psicomotricista en l'àmbit educatiu
per millorar el seu
desenvolupament professional*



Xavier Forcadell Drago



Universitat Autònoma de Barcelona

Facultat de Ciències de l'Educació

**Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i
Corporal**

**Doctorat en Didàctica de l'Educació Física, de les Arts
Visuals, de la Música i de la Veu**

**L'avaluació de les competències del
psicomotricista en l'àmbit educatiu per
millorar el seu desenvolupament professional**

Tesi doctoral

Presentada per
Xavier Forcadell Drago

Dirigida per
Dra. Lurdes Martínez Mínguez
Dra. Misericòrdia Camps Llauradó

Setembre de 2014

*Aquest estudi està dedicat a aquelles persones
que es replantegen les coses que fan,
que busquen nous horitzons per veure més enllà,
que el canvi és un repte que decideixen emprendre,
que cerquen les respostes de les preguntes que es formulen,
que busquen seguir creixent com a persona i professionalment.*

*Aquest estudi està dedicat a tu,
que has decidit començar la seva lectura,
perquè ets una d'aquestes persones.*

AGRAÏMENTS

A l'hora de realitzar aquests agraïments són moltes les persones que em vénen al cap i que m'han acompanyat en aquest camí fins arribar aquí, a la finalització d'aquesta tesi.

Algunes d'elles apareixen en la justificació i motivació de l'elaboració d'aquest estudi, i com es podrà comprovar, han estat importants per anar concretant aquest camí previ que he portat a terme fins al moment en què vaig decidir començar aquesta aventura.

A més d'aquestes persones, m'agradaria anomenar-ne d'altres que m'han ajudat a despertar la meua passió per a la tasca docent, com els diferents monitors amb qui he compartit aquesta professió que serveix en molts casos, i així ha estat en mi, com a punt de partida en aquest procés per arribar a ser mestre.

En especial, m'agradaria agrair, per una banda l'equip de monitors de l'Esplai Tarambana, que durant molts anys em van oferir el seu temps, desinteressadament, per formar-me com a persona, a partir de l'educació en el lleure. Després l'equip de monitors de l'Esplai Piquerol, amb qui compartí ser monitor i que em despertaren la passió per ser educador i em feren decidir d'abandonar el camí que portava d'anar a estudiar empresarials, per iniciar l'aventura de ser mestre, especialista d'educació física.

Estic eternament agraït als diferents monitors amb qui vaig treballar en les diferents colònies organitzades per la Generalitat de Catalunya dins del programa "L'estiu és teu". El fet de conviure vint-i-quatre hores amb la canalla i els monitors, i durant deu dies seguits, t'aporta molt en el teu creixement com a educador. Molts d'aquests monitors, eren com jo, mestres que estàvem realitzant o just havíem acabat, els estudis de magisteri, i compartíem moltes inquietuds i il·lusions.

En aquests estudis de magisteri, en el meu cas de Mestre de Primària, Especialista en Educació Física, a la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, vaig tenir la sort de compartir-los amb gent fantàstica vinguda de diferents llocs i que ens unia un tret comú: estàvem començant la nostra formació en allò que ens apassionava, ser mestre. Gràcies a tots pels moments compartits en aquella època inoblidable.

També agrair als monitors de les diferents Estades d'estiu organitzades per l'Ajuntament d'Amposta, les experiències i activitats que vam preparar i realitzar plegats.

Donar les gràcies als monitors de menjador amb qui vaig coincidir a l'Escola Pax i a l'Escola Sant Pau de Tarragona que em permeteren entrar dins del context de l'escola en aquest moment important del dia a dia de l'alumnat. En aquesta darrera escola, va ser on vaig realitzar les pràctiques de tercer de magisteri i agrair aquí, al professorat que m'acollí i acompanyà, en aquells mesos intensos per a mi. També aquesta escola em va donar l'oportunitat de ser monitor d'extraescolars i fer la meua primera substitució de mestre, en aquest cas tutor de segon. Després ja varen venir altres substitucions en escoles de la província de Tarragona, on vaig poder veure contextos ben diferents. Agrair als mestres amb qui coincidí en les diferents escoles, ja que m'ajudaren a anar entenent el funcionament de la dinàmica dels centres i a integrar-me en el desenvolupament de la tasca de docent.

Després va venir el trasllat a Barcelona, on el primer any vaig fer una substitució de mitja jornada a l'Escola Cavall Bernat. Va ser la primera vegada que estava en una escola tot el curs escolar. Agrair al professorat que durant aquell primer any, destacant la figura del Josep Ramon Aymerich, i en els quatre cursos següents, m'ajudaren i em permeteren comprendre el funcionament complex de l'escola, des de diferents àmbits: mestre substitut, mestre d'educació física, tutor, psicomotricista, coordinador de riscos laborals i d'informàtica, membre del consell escolar i secretari de l'equip directiu.

Agrair als mestres de les altres escoles de Barcelona on he treballat: Escola Barcelona, Escola Fructuós Gelabert i Escola Dovella, que m'han ajudat en el meu desenvolupament professional com a docent. En totes elles, em van donar l'oportunitat de seguir evolucionant com a mestre, i sobretot, de seguir reflexionant sobre la forma de treballar la psicomotricitat i l'educació física.

Agrair als diferents mestres, sobretot especialistes d'educació física, amb qui he anat coincidint, al llarg d'aquests anys, en diferents formacions, xerrades, congressos, cursos i seminaris d'educació física en els quals he participat. Són moltes les hores que hem reflexionat sobre la nostra professió per tal de seguir evolucionant i sobretot, ens hem retroalimentat entre nosaltres, compartint les pròpies inquietuds i experiències.

Dins del camp de la psicomotricitat, i com es podrà comprovar més endavant, agrair a la doctora Isabel Viscarro que em despertés en les seves classes la meua passió pel treball del cos, més enllà del físic. I també al Josep Ramon Aymerich pels seus savis consells a l'hora d'entendre una nova visió de l'educació i del treball psicomotriu amb els infants.

També agrair a les persones que formem el Grup de Recerca de Desenvolupament Psicomotor de la Universitat Autònoma de Barcelona¹, en les quals, els darrers anys, compartim projectes comuns relacionats amb la psicomotricitat. Ja que són grans professionals d'aquesta disciplina, dels quals he après molt, tant des del punt de vista professional, per les aportacions que han fet, fruit de la seva experiència i coneixements, com també de la seva part humana, ja que són persones il·lusionades i entregades en la seva tasca de psicomotricista.

Dins d'aquest grup de recerca m'agradaria ressaltar diverses persones per la seva influència.

Per una banda el Josep Rota. Agrair-li la seva predisposició a poder exposar-li els dubtes que m'han anat sorgint en relació a la psicomotricitat i els posteriors consells que m'ha anat donant, fruit dels seus coneixements i gran experiència en aquest camp. Però sobretot, agrair-li el fet de mostrar-me el seu tarannà pròxim, tranquil, positiu i efectiu a l'hora de treballar.

També la Montserrat Anton, un exemple a seguir pel seu coratge, empenya, ganes, il·lusió i lluita per la psicomotricitat. He tingut la sort de rebre les seves paraules d'ànims i els seus consells per a l'elaboració d'aquesta tesi, ja que ella, juntament amb la Cecília Gassull i el Carles Ventura, formaren el tribunal de seguiment durant aquests anys. Agrair als tres l'oportunitat d'explicar-los cada any com anava evolucionant la realització de la tesi i, sobretot, per les seves aportacions que em feren en finalitzar l'exposició del projecte de seguiment, ja que aquesta visió externa del treball que estava portant a terme, em va permetre veure aspectes que havia de revisar i modificar.

I la Lurdes Martínez, que a més de ser la directora d'aquest grup de recerca, és una de les directores de la meva tesi. Aquest llarg camí compartit amb ella començà en l'assignatura del doctorat "Desenvolupament motor a l'etapa d'Educació Infantil", continuà sent la tutora del treball de recerca per obtenir el títol de Diplomada en Estudis Avançats (DEA), i després en la participació amb diferents formacions que feia de psicomotricitat. Finalment, li vaig proposar si volia ser la meva directora de la tesi i ho va acceptar. Des d'aquí m'agradaria agrair-li tota la predisposició i dedicació que ha destinat perquè, poc a poc, anés avançant en aquest camí, dins del món de la recerca i la psicomotricitat. Han estat moltes les hores compartides, en les quals ha mostrat una actitud propera, d'escolta, amable, dialogant, transparent i compromesa amb el treball de la tesi. I sempre m'ha aportat el seu punt de vista que em feia replantejar el treball fet fins aquell moment i el seu suport incondicional.

¹ Aquest estiu ha estat reconegut com a grup de recerca emergent per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca, de la Generalitat de Catalunya, i aquest curs 2014-2015 ha passat a anomenar-se "Grup de Recerca en Educació Psicomotriu (2014-SGR-1662).

A l'inici de començar la tesi, la doctora Lurdes Martínez era l'única directora de la tesi. Però agrair-li al doctor Joaquim Serrabona l'oportunitat d'entrevistar al professor Juan Mila, ja que tot i que sols foren quaranta-cinc minuts en una terrassa d'un cafè, van ser suficients per produir un impacte important en aquells inicis de la tesi, en els quals el camí encara no era massa clar i tenia molts dubtes. Agrair-li, per una banda les aportacions que em va fer en aquella entrevista, que m'ajudaren a confeccionar una primera estructura de la tesi. Però sobretot, agrair-li que em proposés que també fos directora de la tesi la doctora Cori Camps.

Vaig posar-me en contacte amb ella per proposar-l'hi, i de seguida acceptà la meua sol·licitud. M'agradaria agrair-li que durant aquest temps en què he estat realitzant la tesi i en les moltes trobades que hem fet, sempre hagi mostrat la seva actitud afectuosa, cordial, d'entesa i de disposició plena a ajudar en l'elaboració de la tesi, aportant els seus coneixements i punts de vista fruit de la seva llarga experiència dins del camp de la psicomotricitat. Agrair-li també el gran esforç que ha fet de venir a Barcelona cada vegada per fer les moltes reunions que hem portat a terme al llarg d'aquests anys.

Penso que he estat afortunat de tenir aquestes dues directores de la tesi, perquè s'ha creat un equip de treball potent, on cadascú s'ha sentit còmode d'expressar la seva opinió i ha comprovat que era escoltat i respectat pels altres. Aquest bon clima de treball ha permès que les moltes reunions que hem fet hagin estat fructíferes per anar avançant en aquest llarg camí que ha estat l'elaboració d'aquesta tesi. També ressaltar que en moments en què em trobava més baix, anímicament, en relació a realitzar la tesi, sempre m'han encoratjat a seguir. Moltes gràcies per aquesta experiència i pel vostre suport.

Agrair la predisposició a ser entrevistats del doctors Miguel Llorca i Lola García i la professora Núria Franc. En les trobades que vaig tenir amb ells, a més de compartir els seus coneixements sobre la psicomotricitat i de donar-me resposta als dubtes que se'm plantejaven en aquell moment, em transmeteren la seva passió i il·lusió per aquesta disciplina. Les seves aportacions foren claus per ajudar-me a revisar el treball fet fins aquell moment i per clarificar la direccionalitat que havia de seguir la tesi.

Mostrar el meu agraïment al catedràtic José Tejada que va acceptar amablement rebre'm al seu despatx per exposar-li el plantejament de la tesi que s'estava realitzant. I que va respondre a cadascuna de les preguntes que li vaig plantejar, des de la seva gran experiència i coneixements en el camp de la metodologia per definir les competències del perfil professional del docent i la seva

avaluació. Les seves aportacions varen ser fonamentals per definir els passos a seguir per assolir els objectius que s'havien marcat per aquesta tesi.

Donar les gràcies als diferents experts formadors de mestres en psicomotricitat i als mestres psicomotricistes que destinaren el seu temps a llegir i respondre el qüestionari sobre la primera proposta d'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu. Ja que varen permetre validar-ho i les seves aportacions foren indispensables per confeccionar l'instrument final d'avaluació d'aquestes competències.

Agrair al Dr. Joan Miquel Verd l'anàlisi exhaustiu que va fer del desenvolupament del disseny de la tesi durant l'entrevista que portarem a terme en el seu despatx. Perquè la seva visió externa va ser molt important per acabar d'ajustar i tancar el disseny d'aquesta recerca.

Donar les gràcies també a totes aquelles altres persones que en algun moment m'han acompanyat en aquest procés de creixement personal i professional.

D'aquestes persones en voldria destacar algunes que han estat fonamentals per a la meua vida i per al meu desenvolupament com a persona.

Primer voldria donar les gràcies a la Ramona. Suposo que em serà molt difícil retornar-li tot el que ella em va donar amb les seves paraules que foren molt encertades i claus per obrir els ulls i contemplar la vida. Li estaré eternament agraït.

A continuació voldria destacar dues persones, gràcies a les quals, he pogut fer tot aquest camí. Elles sempre han estat al meu costat. Sempre m'han donat la seva estima i amor incondicional. Moltes de les coses que he fet al llarg de la meua vida i que he explicat en la introducció de la tesi, han estat gràcies a ells. Perquè quan els he demanat la seva opinió sobre algunes de les decisions que havia de prendre, sempre han estat allí per oferir-me el seu punt de vista, i sobretot, el seu recolzament en la decisió que prenia. Moltes gràcies papa i mama. Moltes gràcies per les moltes xerrades que hem tingut i seguirem tenint sobre les nostres coses. Moltes gràcies per haver-me donat l'oportunitat de tenir una infància rica amb experiències. Ara m'adono que tot i que a l'escola no vaig arribar a fer mai psicomotricitat, si que en vaig fer a casa. Ja que tenia un gran psicomotricista esperant-me cada dia a casa amb una sessió de psicomotricitat preparada amb molta il·lusió, perquè visqués el plaer de fer aquesta exploració sensoriomotor lliure, on aquella pilota de roba va tenir durant molts anys, un paper protagonista. També vaig poder endinsar-me en el món fantàstic del joc simbòlic a partir de les teles, planxes de cartró, bidons i altres materials que teníem

al magatzem; i el de la representació, sobretot amb aquelles peces de fusta de colors que tantes construccions vaig fer. Moltes gràcies per sembrar en mi la llavor de la il·lusió per la vida i per transmetre'm el valor per tenir força per anar superant els diferents reptes que la vida et va plantejant. Moltes gràcies mama i papa.

També hi ha una altra persona important en aquest camí i que voldria agrair-li que a partir del meus quasi cinc anys de vida, formés part del meu dia a dia, convertint-se sovint en companya de joc a casa. Ella és la meva germana, en la qual hem compartit molts moments divertits, d'aventura, de disputa, d'alegria, de tendresa, i també de xerrades. I que m'ha permès enriquir-me com a persona, ja que les seves paraules i el seu punt vista han tingut molt de valor per a mi. Moltes gràcies Emma per estar allí, sempre que t'he necessitat.

SUMARI

AGRAÏMENTS	7
SUMARI	14
ÍNDEX DE FIGURES, TAULES I GRÀFICS	19
INTRODUCCIÓ	
El camí fins a l'inici de la tesi: justificació i motivacions	23
Plantejament del problema. Delimitació de l'objecte d'estudi	29
El camí durant el desenvolupament de la tesi: estructura de l'estudi	31
CAPÍTOL 1: MARC TEÒRIC	
1. Psicomotricitat i escola	37
1.1. Concepte de psicomotricitat	37
1.2. Introducció de la psicomotricitat dins el marc educatiu	41
1.3. Psicomotricitat i mestres	47
2. Rol del psicomotricista	54
2.1. Definició i importància del rol del psicomotricista	54
2.2. Tecnicitat del psicomotricista	55
2.2.1. Capacitat d'observació i escolta	58
2.2.2. Mediadors de comunicació en la relació amb l'infant	61
2.2.3. Estratègies d'implicació en el joc de l'infant	62
2.2.4. Dispositiu de la sessió de psicomotricitat	62
2.2.5. Observació i avaluació	63
2.2.5.1. Observació i avaluació de l'expressivitat de l'infant en el joc	67
2.2.5.2. Observació i avaluació de les estratègies d'intervenció del psicomotricista	68
3. Formació del psicomotricista	73
3.1. Dimensions de la formació del psicomotricista	74
3.2. Presència de la formació en psicomotricitat a l'estat espanyol i a Catalunya	76
3.3. Situació de la formació en psicomotricitat a les universitats catalanes, després de l'adaptació dels plans d'estudi a la normativa de l'EEES	80
4. Perfil professional del psicomotricista	84

5. Competències	92
5.1. Introducció de les competències al món educatiu	92
5.2. Definició de competència	99
5.3. Classificació de les competències	104
5.4. Precaucions en l'ús de l'enfocament de les competències	107
6. Competències docents	110
6.1. Consideracions a tenir en compte a l'hora de definir les competències docents	110
6.2. Propostes de llistats de competències docents	113
7. Competències del perfil professional del psicomotricista	117
7.1. Competències del psicomotricista en la formació	117
7.2. Competències del psicomotricista en el seu saber fer	119
8. Avaluació i desenvolupament professional del docent	123
8.1. Delimitació del terme avaluació	124
8.2. Elaboració i aplicació d'un sistema d'avaluació	128
8.3. Avaluació del docent basat en les seves competències per millorar el seu desenvolupament professional	139
8.4. Avaluació del psicomotricista basat en les seves competències per millorar el seu desenvolupament professional	155
CAPÍTOL 2: DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ	
1. Objectius de la investigació	165
2. Metodologia de la investigació	165
2.1. Metodologia qualitativa	166
2.2. Metodologia de la Teoria fonamentada	168
2.3. Metodologia de la Investigació – Acció	170
3. Mostra	171
3.1. Selecció d'un cas típic – ideal de referent en psicomotricitat	172
3.2. Selecció d'experts en els paràmetres del rol del psicomotricista i la seva avaluació	174
3.3. Selecció d'un expert en la metodologia per concretar les competències del perfil professional del docent i la seva avaluació	176
3.4. Selecció dels destinataris de la recerca: experts formadors en psicomotricitat i mestres psicomotricistes	176
3.5. Selecció d'un expert en metodologia qualitativa	177

4. Mètode d'obtenció de dades	178
4.1. Entrevistes a experts	180
4.2. Documents	183
4.3. Qüestionari	184
5. Mètode d'anàlisi de les dades	187
5.1. Anotacions a la bitàcola de camp i d'anàlisi	189
5.2. Recol·lecció de dades i d'informació	190
5.3. Organització de les dades i la informació	190
5.4. Descobrir, codificar i categoritzar les unitats d'anàlisi	192
6. Fases de la investigació	207
6.1. Les tres primeres fases realitzades de forma lineal	210
6.2. Els diferents patrons cíclics realitzats entre la quarta i la vuitena fase	210
6.3. La darrera fase en la que s'exposen les conclusions de l'estudi i les propostes d'investigació futures	216

CAPÍTOL 3: RESULTATS

1. Entrevista inicial a un referent en psicomotricitat	219
2. Entrevistes a experts en els paràmetres del rol del psicomotricista i la seva avaluació	220
3. Primera categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu...	220
4. Entrevista a un expert en l'avaluació del desenvolupament professional docent basat en competències	222
5. Segona categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu	222
6. Tercera categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit Educatiu ..	223
7. Proposta inicial d'instrument per avaluar les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu	223
8. Quarta categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu	228
8.1. Observacions i comentaris de l'instrument, des d'un punt de vista general	229
8.2. Valoracions, observacions i comentaris de la univocitat, pertinència i importància dels indicadors, des d'un punt de vista general	231
8.3. Valoracions i aportacions de cada competència, categoria i indicador, i exposició del redactat final de cadascun	234
8.4. Evolució de les diferents categoritzacions	237
9. Sistema d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu per afavorir la millora del seu desenvolupament professional	239
10. Entrevista a un expert en metodologia qualitativa	244

CAPÍTOL 4: CONCLUSIONS I PROPOSTES

1. Conclusions en relació als objectius de la recerca	249
1.1. Objectius específics	250
1.2. Objectiu principal	256
2. Limitacions i suggeriments de línies d'investigació	285
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	287
ANNEXOS	305

ÍNDEX DE FIGURES, TAULES I GRÀFICS

FIGURES

<i>Figura 1: procés per definir el currículum de cada carrera o titulació (Villa i Poblete, 2007, p. 319)</i>	85
<i>Figura 2: Elements que configuren un perfil professional (Tejada, 2009, p.8)</i>	90
<i>Figura 3: Jerarquia de resultats d'aprenentatge (Font: NCES, 2002, p.)</i>	103
<i>Figura 4: Triangulació metodològica</i>	165
<i>Figura 5: Triangulació de les dades</i>	179
<i>Figura 6: Model d'anàlisi de dades seguit en aquesta recerca (modificat a partir d'Hernández et al., 2010; Rodríguez et al., 1999; Strauss i Corbin, 2002)</i>	188
<i>Figura 7: Fases del procés de descobriment, codificació i categorització (modificat a partir d'Hernández et al.,2010; Strauss i Corbin, 1998)</i>	192
<i>Figura 8: Procés realitzat de categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu, fins arribar a la saturació teòrica</i>	202
<i>Figura 9: Procés qualitatiu (Hernández et al., 2010, p8.)</i>	207
<i>Figura 10: Procés seguit en aquesta investigació (adaptació a partir d'Hernández et al., 2010)</i>	209

TAULES

<i>Taula 1: Evolució de la concepció del terme avaluació (Castillo i Cabrerizo, 2010, p.16)</i>	125
<i>Taula 2: Aportacions de diferents autors sobre l'avaluació (Castillo i Cabrerizo, 2010, p. 8)</i>	125
<i>Taula 3: Fases i activitats a seguir per confeccionar i aplicar un sistema d'avaluació de les competències (adaptació a partir de Ferreres i González, 2006; Jiménez, 2000; Mateo, 2000 i 2008; Medina, 1998; Medina, Domínguez i Medina, 2010; Rodríguez, 2006; Tejada, 2011; Villa i Morales, 1993)</i>	157
<i>Taula 4: Consideracions per definir el model d'avaluació competencial (adaptació a partir de Castillo i Cabrerizo, 2010; Ferreres i González, 2006; Jiménez, 2000; Mateo, 2000 i 2008; Medina, 1998; Medina, Domínguez i Medina, 2010; Poblete i García, 2007; Rodríguez, 2006; Sanmartí, 2010; Tejada, 2011; Villa i Morales, 1993)</i>	158
<i>Taula 5: Els estàndards per realitzar la metaavaluació (adaptació CCEEE, 1998 i 2001)</i>	161
<i>Taula 6: Les tres primeres fases de la investigació realitzades de forma lineal</i>	210
<i>Taula 7: El primer patró cíclic realitzat entre la quarta i la vuitena fase</i>	211
<i>Taula 8: El segon patró cíclic realitzat entre la quarta i la vuitena fase</i>	212
<i>Taula 9: El tercer patró cíclic realitzat entre la quarta i la vuitena fase</i>	212

<i>Taula 10: El quart patró cíclic realitzat entre la quarta i la vuitena fase</i>	213
<i>Taula 11: El cinquè patró cíclic realitzat entre la quarta i la vuitena fase</i>	214
<i>Taula 12: El sisè patró cíclic realitzat entre la quarta i la vuitena fase</i>	215
<i>Taula 13: La darrera fase: conclusions i propostes d'investigació futures</i>	216
<i>Taula 14: Evolució de les diferents categories que concretaven les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu al llarg del procés de la primeracategorització</i>	221
<i>Taula 15: Proposta inicial d'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu</i>	224
<i>Taula 16: Llistat de preguntes i respostes per concretar la planificació del sistema d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu (modificat a partir de la taula 2)</i>	240
<i>Taula 17: Proposta final d'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu</i>	257

GRÀFICS

<i>Gràfic 1: Percentatge de valoracions que van considerar que un indicador era o no unívoc</i>	232
<i>Gràfic 2: Percentatge de valoracions que van considerar que un indicador era o no pertinent</i>	232
<i>Gràfic 3: Percentatge de valoracions que van considerar els diferents graus d'importància dels diferents indicadors</i>	233
<i>Gràfic 4: Respostes entre els experts i els mestres consultats foren força similars</i>	233

Introducció

El camí fins a l'inici de la tesi: Justificació i motivacions

M'aturo a reflexionar sobre els motius pels quals inicio aquesta tesi i n'apareixen molts. Alguns són de caire professionals i d'altres de personals.

L'any 2000 vaig finalitzar els estudis per esdevenir Mestre d'Educació Primària, Especialista en Educació Física, a la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Un any després començava a exercir aquesta professió en diferents escoles de la província de Tarragona i després vaig continuar a la ciutat de Barcelona, fins al dia d'avui.

Durant aquests anys, la reflexió sobre la meva tasca com a mestre ha estat constant. El primer que em vaig adonar va ser que els meus aprenentatges de la universitat, tot i ser la base per al meu desenvolupament professional i comprensió del marc educatiu, estaven molt lluny de la realitat que vivia en l'escola.

Tenia la sensació que durant la carrera m'havien donat sols vint peces d'un trencaclosques que en tenia cent mil. I a més, aquestes peces no s'unien entre elles.

Amb la intenció de seguir buscant noves peces, després d'acabar la carrera de Magisteri, vaig iniciar els estudis de Pedagogia. Però vaig comprovar que no m'acabava d'aportar allò que estava recercant i aleshores vaig decidir de començar els estudis de la carrera de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, a l'INEFC de Barcelona, de la Universitat de Barcelona. Aquells estudis em van permetre, entre altres aspectes, ampliar els coneixements i la forma de treballar la iniciació esportiva des de diferents disciplines, comprendre millor el funcionament del cos humà en relació al rendiment esportiu i com confeccionar, a partir de la visió del doctor Carles González, les diferents unitats didàctiques d'educació física, d'una forma acurada i específica. Als darrers anys d'aquests estudis em vaig centrar en l'itinerari de la gestió esportiva, però les diferents assignatures m'aportaren poques peces relacionades amb el trencaclosques de la meva tasca com a docent.

Durant aquests anys, vaig compaginar aquests estudis amb la feina, primer de monitor (de menjador, d'extraescolars esportives, de colònies i de futbol en un club), i després de mestre. En el desenvolupament d'aquesta pràctica com a docent em vaig adonar que anava obtenint algunes d'aquestes peces que em faltaven per completar el trencaclosques. Algunes s'encaixaven amb aquelles que ja tenia, però en canvi d'altres quedaven soltes també. I poc a poc vaig seguir avançant amb la confecció d'aquest trencaclosques complex, que és la tasca de docent.

En aquest camí de descoberta de la professió de mestre d'educació física em vaig adonar que hi havia continguts del currículum que havia de seguir ampliant per a la meva formació. Ja que m'adonà que durant la carrera, alguns d'ells no els havíem tractat amb profunditat i em faltaven eines per treballar-los.

En aquesta revisió també vaig tenir en compte les experiències viscudes en les classes d'educació física quan anava a l'escola o a l'institut, i m'adonà que hi havia un bloc de continguts que no havia treballat gaire, el de l'expressió corporal. Però de seguida en varen venir al cap les emocions viscudes en les classes de la doctora Isabel Viscarro durant la carrera i el fet que em despertaren una part de mi que desconeixia. Una part que m'agradava, però que a la vegada observava que em removia profundament. Que anava fins a llocs de la meva persona que mai havia estat conscient anteriorment. Era un llenguatge i una manera d'expressar-me amb la que em sentia molt còmode i que em permetia poder mostrar sentiments i emocions que no havia pogut expressar amb la paraula. Fruït d'aquesta descoberta em vaig interessar per seguir aquest treball realitzant diferents cursos d'expressió corporal, interpretació, clown, improvisació. Era un món nou. Un món on podia mostrar la meva singularitat.

Aquesta experiència viscuda en primera persona la vaig trobar molt interessant de poder-la traslladar als infants, perquè tinguessin l'oportunitat de viure-la i experimentar-la. I així ho vaig fer. La sorpresa va ser quan vaig poder comprovar que nens que eren tímids, que tenien dificultats per comunicar-se, de relacionar-se amb els altres, o que no destacaven en altres aspectes acadèmics, en el llenguatge corporal, trobaven aquest espai on poder expressar-se, on sentir-se còmodes, on poder ser ells.

En aquest camí de desenvolupament de la tasca de mestre i de formació, hi havia un camp que m'anava acompanyant i que desconeixia completament. Era la psicomotricitat.

Tant durant la carrera, com en les pràctiques en diferents escoles, va ser un terme que estava present, que el sentia anomenar, però que no era conscient de la forma d'abordar-lo. Fins que vaig arribar l'Escola Cavall Bernat, per fer una substitució i em trobà amb el mestre d'educació física, en Josep Ramon Aymerich. Ell em despertà l'admiració per aquesta disciplina i em va transmetre un nou punt de vista de com treballar els continguts motrius en els infants, més enllà de la visió que havia rebut en la meva formació en el camp de l'educació física. Era un canvi profund, tant en la forma d'entendre l'infant, com en la manera d'actuar del mestre.

Aquí començà un replantejament, no sols de la forma de treballar l'educació física, sinó que anava més enllà. Ja que em va fer qüestionar la manera en com entenia l'educació en el context escolar.

Gràcies al Josep Ramon, també vaig descobrir la corrent de l'educació lliure i els treballs de la Rebecca i el Mauricio Wild, que m'ajudaren a entendre aquesta nova visió de l'educació, on l'infant era respectat per la seva singularitat i el mestre passava a ser un acompanyant en el seu procés de desenvolupament integral com a persona.

En aquest procés d'ajudar al desenvolupament integral de l'infant vaig observar que hi havia un camp importantíssim, bàsic, i que com m'havia passat amb d'altres d'àmbits, tampoc tenia la formació adient per comprendre'l i treballar-ho amb els infants. Era el camp de l'educació emocional. Em vaig endinsar en ell a través de les paraules de Daniel Goleman, en el seu best seller *Intel·ligència emocional* (2002) que em produïren un impacte, més enllà del professional, ja que tocaven aspectes personals, i que em feren reflexionar sobre com gestionar les pròpies emocions. Aleshores vaig comprendre que per poder treballar l'educació emocional amb els infants i ajudar-los a gestionar les seves emocions, primer havia de fer tot un treball personal, que m'ajudés a conèixer millor la meua part emocional i em donés eines per poder-les gestionar.

A partir d'aquí vaig començar un camí de formació en aquest camp, llegint altres llibres sobre aquesta temàtica, com el de *Sedueix-te per seduir* (2002) de l'Eva Bach i el Pere Darder, i d'altres considerats "d'autoajuda" els quals em permeteren posar paraules a aquest món desconegut. Paral·lelament, anava assistint també a xerrades i cursos sobre aquesta temàtica, destacant el curs de l'Anna Carpena, "Educació Socioemocional" que em mostrà una forma clara d'abordar el tema de les emocions amb els infants, donant-me eines concretes.

Durant aquest procés, un altre mestre d'educació física, el doctor Jordi Puig, en el qual he tingut xerrades interessants sobre aquesta nova manera d'entendre l'educació física, em presentà la doctora Meritxell Obiols que em recomanà de realitzar el "Postgrau d'Educació Emocional" a la Universitat de Barcelona. Però decidí que no era el moment de fer-lo, ja que encara estava als inicis de la formació en aquest camp.

Uns anys més tard, quan ja tenia una visió més clara sobre aquesta temàtica, vaig decidir de realitzar-lo. Destacar en aquest postgrau la figura del doctor Rafel Bisquerra que em mostrà amb les seves paraules, tant en les classes que va impartir, com en les seves publicacions que vaig llegir, no sols un domini d'aquesta temàtica, sinó també la capacitat de transmetre els seus coneixements de forma entenedora i que et feia replantejar els coneixements i punts de vista que tenies.

A l'hora de decidir el treball final d'aquest postgrau, em vaig proposar unir els dos camps que en aquell moment estaven centrant la meva inquietud professional: l'educació emocional i la psicomotricitat. D'aquí el nom del meu treball "La Psicomotricitat Emocional al segon cicle d'Educació Infantil".

Aquest fet mostrà el meu desconeixent encara de la disciplina de la psicomotricitat, ja que al curs següent, durant els estudis del doctorat "Educació Física i Esport: Didàctica i Desenvolupament Professional", quan estava realitzant l'assignatura "Desenvolupament motor a l'etapa d'Educació Infantil" amb les doctores Montserrat Anton i Lurdes Martínez, al comentar-los que havia realitzat aquest treball, m'afirmaren que els aspectes emocionals ja estaven inclosos dins del terme psicomotricitat, igual que els relacionals. Ja que la concepció de l'infant, des d'aquesta disciplina, és global. És a dir, que en la seva pràctica es pretén afavorir en l'infant el desenvolupament dels seus aspectes motors, cognitius, emocionals i socials, de forma integral.

En els estudis d'aquest doctorat, també vaig tractar aquesta temàtica a través de l'assignatura "Intervenció psicomotriu i risc social", impartida per la doctora Carme Jové. A través d'aquesta assignatura em vaig introduir en la corrent de la psicomotricitat vivenciada, la qual ressaltava la importància que l'infant pogués realitzar activitat motriu de forma espontània i lliure, i em va mostrar l'estructura de les seves sessions:

1. Ritual d'entrada: recordar les normes i el que es va treballar en les sessions anteriors i realitzar propostes per la sessió actual.
2. Experimentació sensoriomotora: afavorir el plaer sensoriomotor des de l'exploració lliure.
3. Joc simbòlic: expressar la comunicació i la creativitat des d'aquest llenguatge.
4. Representació: reflexió de la sessió i tancament.

En analitzar les diferents parts de l'estructura de la sessió proposades i associar-ho amb les aportacions del Josep Ramon sobre la seva visió de la psicomotricitat i el treball que estava portant a terme amb els infants a l'escola, em vaig adonar en aquell moment que tota aquesta temàtica estava relacionada amb les vivències que havia viscut en les assignatures de la doctora Isabel Viscarro i que tant m'havien ajudat en el meu desenvolupament com a persona.

En aquelles sessions, recordo que mitjançant l'exploració lliure sensoriomotora i el joc simbòlic vaig poder connectar amb la meua creativitat, de la que fins aquell moment no n'era conscient. Ja que des de l'escola sempre se m'havia etiquetat com un nen que tenia problemes per expressar-se, tant des del llenguatge escrit, oral, com plàstic. Però era mitjançant el llenguatge corporal que podia

expressar-me de forma clara, àmplia, diversa... creativa. I el fet de connectar amb la meua creativitat, des d'aquest llenguatge, va fer que aquesta s'anés connectant a d'altres llenguatges, la qual cosa em va permetre millorar-los.

Aquest descobriment em va fer decidir d'aprofundir en com el mestre pot afavorir el treball del llenguatge corporal en els seus alumnes. Quina ha de ser la seua actitud, la metodologia que ha d'utilitzar per tal d'oferir als infants la possibilitat de connectar amb aquesta part d'ells mateixos.

Analitzant la meua tasca professional a l'escola, observava que amb el treball psicomotriu que portava a terme amb els alumnes de 3 a 6 anys, a partir de les aportacions de Josep Ramon i de la pròpia pràctica, podia aconseguir que a través de l'experimentació d'aspectes motrius, aquests infants connectessin amb d'altres dimensions, com la sensoriomotora, la simbòlica, la cognitiva, l'emocional i la social. Però amb el treball, des de l'educació física que estava fent amb els infants de 6 a 8 anys, no observava que aquesta connexió s'arribés a produir.

Va ser per aquest motiu, que vaig decidir enfocar el treball de recerca del segon any del doctorat en buscar una metodologia, dins de l'àrea d'educació física, que afavorís que l'infant del cicle inicial d'educació primària, també connectés amb aquest desenvolupament integral.

Per tal aconseguir-ho, parlant amb la tutora del treball de recerca, la doctora Lurdes Martínez, establíem primer definir quina era la metodologia de l'àrea d'educació física, destacant aspectes claus, com: els processos de comunicació, les tasques didàctiques, els mètodes d'ensenyament, l'organització i desenvolupament de la sessió i l'avaluació. I després, per tal de comprendre com era l'infant de 6 a 8 anys i quin era el camí que havia recorregut anteriorment, vaig descriure els diferents desenvolupaments dels 0 als 8 anys.

A partir de l'anàlisi d'aquests dos aspectes, vaig anar teixint punts d'unió entre ells que em permeteren concretar uns instruments que mostraven els punts claus a tenir en compte a l'hora d'intervenir amb els infants de cadascuna de les diferents etapes d'aquestes edats: primera infància (0-2 anys), etapa infantil (2-6 anys) i cicle inicial de l'educació primària (6-8 anys).

Un cop finalitzat aquest treball de recerca que havia centrat a partir de la visió de l'educació física, em vaig adonar que aquest podia ser ampliat si hi afegia l'enfocament del treball en aquestes edats, que proposa la psicomotricitat.

Era conscient però que necessitava ampliar la meua formació en aquesta disciplina. Ja que sí que era cert que portava varis anys treballant la psicomotricitat a l'escola, a partir de les aportacions de Josep Ramon, de les diferents assignatures del doctorat i de la pròpia reflexió de la meua pràctica. Però em faltava conèixer el marc teòric en què se sustentava la psicomotricitat, per tal de comprendre-la millor. Va ser per aquest motiu, que vaig decidir de realitzar el “Postgrau de Formació d'Especialistes en Psicomotricitat”, a la Universitat de Ramon Llull.

Aquesta formació m'ajudà a situar dins del marc teòric de la psicomotricitat, tots aquells aspectes que havia anat treballant en la pràctica. En les diferents sessions amb el doctor Joaquim Serrabona i d'altres professionals, vaig anar ampliant la visió que tenia d'ella, entenent més l'enfocament educatiu de la seva proposta d'intervenció, la visió integral de l'infant i la forma d'actuar del psicomotricista.

És aquest darrer punt, el que em deixà més fascinat, en veure la forma de treballar del doctor Miguel Llorca en un dels vídeos que ens mostrà. Si bé era cert, que es tractava d'una intervenció dins la psicomotricitat terapèutica, em vaig quedar sorprès al observar que utilitzava el propi cos per interactuar amb l'infant, estant molt proper a ell, arribant al contacte físic i deixant que l'infant pogués experimentar el joc de lluita amb ell.

Aquest enfocament de la intervenció del psicomotricista amb l'infant trencava amb la visió de l'educació i també de l'educació física que tenia. En la qual clarament estaven diferenciats els nivells on es trobaven el docent i l'alumne, i difícilment incloïen situacions com les que havia observat.

Així que vaig decidir aprofundir en conèixer el rol del psicomotricista, realitzant, juntament amb l'Augusto Barceló, un treball sobre aquesta temàtica, a partir de diferents aportacions, però sobretot, a partir de l'article del propi doctor Miguel Llorca que havia realitzat juntament amb la doctora Josefina Sánchez, on descriuen detalladament les dimensions i indicadors del perfil professional del psicomotricista.

En l'elaboració d'aquest treball, em vaig adonar que les publicacions sobre aquesta temàtica eren escasses, tot i que es tractava d'un aspecte clau en la intervenció psicomotriu.

I va ser aleshores, quan vaig decidir de començar aquesta tesi doctoral, acompanyat de les tutores, les doctores Lurdes Martínez i Cori Camps, i que es centra en descriure aquest rol del

psicomotricista, sota el marc competencial, i en com realitzar la seva avaluació per tal d'afavorir el seu desenvolupament professional.

Plantejament del problema. Delimitació de l'objecte d'estudi

Aquesta tesi s'inicià amb les següents preguntes: Què implica ser psicomotricista? Quins són aquells paràmetres que s'han de tenir en compte per dur a terme la seva tasca? Quina ha de ser la seva actitud durant la sessió? Quines són les estratègies a utilitzar durant la sessió? Quins són els dispositius que ha de tenir en compte? Quina ha de ser la seva formació?

I és que s'observà que en la psicomotricitat, com succeeix en d'altres disciplines dins del marc educatiu, l'èxit de la seva actuació depèn en gran part de la intervenció del psicomotricista.

Per assolir aquesta intervenció òptima, el psicomotricista hauria de tenir una formació adequada en psicomotricitat que li permetés detectar les necessitats dels infants que té al davant i poder ajustar la seva actuació i el dispositiu de la sessió. Però, com s'ha pogut comprovar en diferents estudis², hi ha un nombre important de mestres que porten a terme la psicomotricitat en els centres educatius que no tenen una formació òptima en aquest camp.

Aquesta formació en psicomotricitat educativa ha millorat respecte a anys anteriors i actualment hi ha una important oferta. Però el fet que la professió de psicomotricista no estigui reconeguda en l'estat espanyol, ha fet que les universitats catalanes principalment ofereixin formació a través de postgraus i màsters de títols propis de les mateixes universitats i no oficials, reconeguts per l'ANECA³. Amb l'adaptació a Bolonya, també aquestes universitats ofereixen algunes mencions i assignatures en el Grau en Educació Infantil. Però no hi ha el Grau en Psicomotricitat que seria una excel·lent oportunitat per rebre una formació extensa i profunda al voltant d'aquesta matèria (Forcadell, 2013).

També per assolir aquesta intervenció òptima, el docent que porta a terme la psicomotricitat en el centre educatiu hauria d'analitzar la seva pròpia actuació, per tal de saber quins aspectes està desenvolupant satisfactòriament i quins hauria de millorar.

² Aquests estudis són els de Francino (2010), Martín i Rodríguez (2010), Moya (2000), Quirós (2000), Serrabona (2003) i Viscarro (2010).

³ ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Per poder realitzar aquesta avaluació de la seva pràctica, el psicomotricista hauria de saber primer els diferents indicadors en els que basar-se per realitzar-la.

En la recerca d'informació sobre aquests indicadors s'observà que hi havia molt poques publicacions sobre l'avaluació del psicomotricista i que la majoria de publicacions relacionades amb l'avaluació dins del camp de la psicomotricitat, es centraven en l'avaluació de l'infant.

En aquest estudi que es presenta sobre l'avaluació del psicomotricista, es busquen referències en l'avaluació del docent, per tal de trobar similituds. I es comprova que, actualment, i sota aquest marc competencial, en el qual es troba l'educació, els indicadors que defineixen el perfil professional del docent, són les competències que aquest ha d'assolir en el desenvolupament de la seva tasca.

En relació al perfil professional del psicomotricista, hi ha una primera proposta elaborada per la Federació de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (Berruezo, 2008), però no sota aquest marc competencial actual.

Pel que fa a les competències del psicomotricista, García les planteja relacionades amb la seva formació i en el seu saber fer (Camps i Mila (coords), 2011; García i Camps, 2006; García, 2011). Però en la bibliografia analitzada no s'ha trobat un sistema d'avaluació de les competències del psicomotricista en el desenvolupament de la seva tasca.

El que si que hi ha són diferents aportacions d'autors, com Camps (2005), Franc (2003, 2004b), Sánchez i Llorca (2008), sobre l'avaluació del psicomotricista, en les quals proposen una sèrie d'indicadors a tenir en compte. Però aquests no han estat elaborats sota el marc competencial

I és que la visió de l'avaluació ha anat evolucionant respecte a èpoques anteriors, on bàsicament es centrava en comprovar si els alumnes havien assolit els objectius fixats prèviament. Actualment, i dins aquest marc competencial, aquesta avaluació és entesa com una eina molt important dins del procés d'ensenyament i aprenentatge, que busca anar més enllà de la mesura de l'assoliment dels objectius, promovent la reflexió i la participació de tots els subjectes implicats. I on l'avaluació de l'actuació del docent hi té un paper clau, ja que permet la revisió de la seva pròpia intervenció, per tal d'ajustar-se a les necessitats detectades del grup.

Aquesta avaluació es considera fonamental per tal de millorar el seu desenvolupament professional com a docent, ja que li permet una retroalimentació de la seva activitat pedagògica, i a partir dels resultats obtinguts, prendre les decisions oportunes en relació a la seva actualització, capacitació i formació de les necessitats detectades.

Tenint en compte aquest problema plantejat, l'objecte d'estudi d'aquest projecte de recerca es centra en:

L'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu
per millorar el seu desenvolupament professional.

El camí durant el desenvolupament de la tesi: resum del treball

A continuació es descriu en breus paraules el contingut i l'estructura de la investigació amb el propòsit de facilitar la seva comprensió.

El desenvolupament de la present recerca segueix les directrius marcades per les característiques de la metodologia qualitativa i per la triangulació metodològica realitzada, entre els mètodes de la Teoria fonamentada, ja que es té en compte el procés d'anàlisi de les dades que proposa, i de la investigació – acció, perquè es pretén aproximar aquest estudi als seus destinataris (mestres psicomotricistes i formadors experts). Per aconseguir aquest darrer aspecte, es fa participar a una mostra significativa dels destinataris de la recerca en la validació de l'instrument d'avaluació dissenyat. I s'elabora una guia per a que els destinataris puguin aplicar, tant el sistema d'avaluació, com aquest l'instrument.

Tot i situar-se dins la metodologia qualitativa, la revisió de la literatura té un paper important al llarg de tot el procés, ja que ajuda a definir els diferents conceptes que van apareixent durant el seu desenvolupament. I permet valorar si aquests s'han d'incloure o no en el procés de categorització que s'està portant a terme.

Una part d'aquest procés de categorització es centra en confeccionar un marc teòric de referència sobre l'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu per millorar el seu desenvolupament professional, a partir de la concreció dels diferents conceptes que en formen part. Perquè no existeix un marc teòric que aglutini tots aquests conceptes.

L'altra part del procés de categorització està enfocada a delimitar les competències, categories i indicadors del perfil professional del psicomotricista en l'àmbit educatiu, per tal de poder elaborar un sistema d'avaluació que sigui una guia que ajudi al mestre psicomotricista a avaluar-se i millorar la seva competència professional. I també que serveixi a l'expert formador de mestres en psicomotricitat, per avaluar els seus alumnes.

En el primer capítol s'exposa aquest marc teòric de referència, en el qual es descriuen els diferents conceptes relacionats, el primer dels quals és el de la psicomotricitat. Per definir-lo es parteix del moment en el qual apareix aquest terme, s'exposa la seva evolució i es mostra la seva especificitat a partir de tres aspectes rellevants: la visió global i integral de la persona (motriu, cognitiu, afectiu i social); la relació tònic – emocional entre l'infant i el psicomotricista; i les actituds psicomotrius, sobretot en les específiques del psicomotricista. També es defineixen les tres orientacions de la psicomotricitat: reeducació psicomotriu, educació psicomotriu i teràpia psicomotriu.

Com que aquesta recerca es centra en l'educació psicomotriu, es descriu el camí seguit per la psicomotricitat per introduir-se en la pràctica educativa, dins la qual ha hagut d'adaptar-se a les diferents lleis d'educació i al currículum actual. També es mostra la situació actual d'aquesta disciplina en l'àmbit educatiu, a partir de diferents estudis⁴, en els quals s'observa que els docents valoren la importància del treball psicomotriu dins de l'escola, però que hi ha una manca de formació i d'elaboració de projectes psicomotrius en els centres escolars. I es ressalta, que tot i aquesta presència de la psicomotricitat en els centres educatius, la figura del psicomotricista no està reconeguda en el catàleg de les professions de l'estat espanyol.

El segon concepte és un tema clau en aquesta investigació: el rol del psicomotricista. En ell es destaca la seva importància i singularitat i es defineix la seva tecnicitat, a partir de la qual s'extreuen els següents paràmetres que l'engloben i que marquen la intervenció del psicomotricista:

- La capacitat d'observació i escolta.
- Els mediadors de comunicació en la relació amb l'infant.
- Les estratègies d'implicació en el joc de l'infant.
- El dispositiu de la sessió de psicomotricitat.
- L'observació i l'avaluació de l'expressivitat de l'infant en el joc i de les estratègies d'intervenció del psicomotricista.

⁴ Els estudis consultats són: Francino (2010), Martín i Rodríguez (2010), Moya (2000), Quirós (2000), Serrabona (2003) i Viscarro (2010).

Per tal de desenvolupar el rol del psicomotricista, i degut a la seva complexitat, serà indispensable que aquest rebi una bona formació en psicomotricitat. Per aquest motiu, el tercer concepte es centra en exposar com és la formació en aquesta disciplina, explicant les seves tres dimensions: teòrica, pràctica i personal o corporal. També es descriu la presència de la formació en psicomotricitat a l'estat espanyol i a les universitats catalanes. I es conclou que la situació de la formació en psicomotricitat en els plans d'estudi de graus, postgraus i màsters, ha millorat durant les darreres dècades, però encara queda molt per arribar a un nivell òptim.

El quart concepte és el del perfil professional del psicomotricista, en el qual s'assenyalen les seves funcions, atribucions i els àmbits d'actuació.

Dins del concepte anterior hi ha el de competències, però la seva complexitat a l'hora d'interpretar-lo i la seva importància en relació als objectius del present estudi, fa que es decideixi de considerar-lo un concepte independent a tractar de manera profunda. Primer es mostra la seva introducció en l'àmbit educatiu, diferents definicions i classificacions, i es descriuen una sèrie de precaucions a tenir en compte en el seu ús. Després es mostren unes consideracions a seguir en el moment de definir les competències docents i diferents propostes de llistats d'aquestes. I per acabar, s'exposen les competències del perfil professional del psicomotricista, tant en la seva formació, com en el seu saber fer.

I el darrer concepte és el de l'avaluació i la seva relació amb un altre concepte, el del desenvolupament professional. Primer es delimita el terme avaluació dins del camp educatiu, a partir de l'anàlisi de la seva evolució, fins arribar a l'actualitat, en la que es troba dins del marc competencial. A continuació es descriuen els principis, les fases i consideracions a tenir en compte per elaborar i aplicar un sistema d'avaluació. Després es centra en descriure l'avaluació de les competències docents, i es detallen les dificultats i avantatges que hi ha en la seva realització, la seva importància per millorar el desenvolupament professional del docent i els passos a seguir per portar-la a terme.

Al final, s'intenta concretar l'avaluació de les competències del psicomotricista per millorar el seu desenvolupament professional. Però, tal i com s'exposarà, aquesta no ha estat possible, per la manca de publicacions relacionades amb aquesta temàtica.

En el segon capítol es descriu el disseny d'aquesta investigació i el seu desenvolupament. En ell s'exposa l'objectiu principal d'aquest estudi que és concretar un sistema d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu, que afavoreixi la millora del seu

desenvolupament professional. A continuació es mostren els objectius específics establerts, la triangulació metodològica realitzada, el tipus de mostreig dut a terme, els mètodes utilitzats per a l'obtenció i anàlisi de les dades i les diferents fases que s'han seguit en l'elaboració d'aquest projecte de recerca.

En el tercer capítol s'exposen els resultats obtinguts a partir del desenvolupament del disseny de la investigació i es destaquen els aconseguits després de la realització del procés de categorització. En la part final es pot comprovar l'evolució de les diferents categoritzacions elaborades fins arribar a la saturació teòrica que va permetre concretar les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu i el sistema d'avaluació.

En el quart capítol, primer es reflecteixen les conclusions de cadascun dels objectius específics plantejats i també de l'objectiu principal, a partir de la interpretació dels diferents resultats obtinguts. En l'apartat de l'objectiu principal es reflexiona sobre la concreció del sistema d'avaluació i es presenta la proposta final d'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu que s'ha elaborat, i una guia, en la qual es defineixen les diferents competències, així com les categories i indicadors, per tal de facilitar la seva comprensió i utilització.

En aquest mateix capítol es mostren els límits d'aquest estudi i es suggereixen unes línies d'investigació per tal de superar-los. Aquestes es centren en afavorir als mestres psicomotricistes la utilització del sistema d'avaluació per saber el grau d'assoliments de les diferents competències, i l'altra en l'ús d'aquest sistema per concretar les competències a assolir en cada tipus de formació. I també es proposen d'altres recerques relacionades amb aquest estudi.

Invitar-vos a continuar llegint aquest estudi que fou realitzat amb base a l'esforç, dedicació i esperança que el present document pugui servir d'ajuda a aquells docents que treballen la psicomotricitat amb els seus alumnes i que es plantegen reflexionar sobre la seva pràctica, per tal d'anar progressant en el seu desenvolupament professional com a psicomotricista.

Capítol 1: Marc teòric

1. Psicomotricitat i escola

1.1. Concepte de psicomotricitat

El primer a utilitzar el terme psicomotricitat es considera que és Ernest Dupré. Un metge neuròleg francès, que a principis del segle XX, en investigar els desordres motors entre els psicòpates, s'adona que hi ha unes estretes relacions entre les anomalies psíquiques i les anomalies motrius. I arriba a afirmar que aquestes relacions mostren la solidaritat original i profunda entre el pensament i els moviments (Dupré, 1925).

La psicomotricitat segueix el seu desenvolupament com a disciplina i es va nodrint d'aportacions, com:

- La psicologia genètica o psicobiològica, de Henri Wallon.
- La psicologia de la intel·ligència, de Jean Piaget.
- La psiquiatria infantil, de Julia de Ajuriaguerra.
- La psicopedagogia, de Louis Picq i Pierre Vayer.
- La psicocinètica, de Jean Le Boulch.

Durant aquest temps van apareixent diferents corrents, que dificulten la concreció d'aquesta en una única disciplina. Per exemple, a França apareixen:

- La psicomotricitat relacional, amb André Lapierre.
- La pràctica psicomotriu, amb Bernard Aucouturier.

Berruezo (2001), a partir de la reflexió de diferents definicions del terme psicomotricitat, exposa que en elles es posa accent en un o altre lloc de la intervenció, dels objectius, dels destinataris, de la fonamentació o de la metodologia, i que són els que li donen la seva riquesa. Aquest autor també destaca que aquests matisos han de servir per “promoure el diàleg, la reflexió, i la confrontació positiva en favor de la recerca d'un major i millor servei a la societat i al desenvolupament individual de les persones que l'integren“ (p. 33).

Amb l'objectiu d'unificar aquests diferents punts de vista sobre la psicomotricitat, el 1996, el Fòrum Europeu de Psicomotricitat proposa una definició d'aquest terme, la qual és revisada per la Federació d'Associacions de Psicomotricistes de l'Estat Espanyol, que conclou que:

Basat en una visió global de la persona, el terme «psicomotricitat» integra les interaccions cognitives, emocionals, simbòliques i sensoriomotrius en la capacitat de ser i d'expressar-se en un context psicosocial. La psicomotricitat, així definida, desenvolupa un paper fonamental en el desenvolupament harmònic de la personalitat. Partint d'aquesta concepció, es desenvolupen diferents formes d'intervenció psicomotriu que troben la seva aplicació, sigui quina sigui l'edat, en els àmbits preventiu, educatiu, reeducatiu i terapèutic. Aquestes pràctiques psicomotrius han de conduir a la formació, a la titulació i al perfeccionament professionals i constituir cada vegada més l'objecte d'investigacions científiques (Berruezo, 1996, p. 59).

Camps (2009), amb l'objectiu de concretar l'especificitat de la psicomotricitat, analitza les aportacions de diferents autors⁵ que han definit aquesta disciplina, i extreu que aquesta es delimita al voltant de tres aspectes:

a. Globalitat

En primer lloc es ressalta la idea de globalitat, ja que està present en les diferents definicions de psicomotricitat. Aquesta sorgeix de la consideració de l'infant com un ésser integral (motriu, cognitiu, afectiu i social) que es va formant en la seva interacció amb els altres (Sassano i Bottini, 1992).

Llorca (2002) defineix la persona com “una unitat psicossomàtica que s'expressa a través del cos i del moviment” (p. 143). Per Mila (2005) aquest cos i moviment són la manifestació de l'estructuració psíquica i també, l'instrument per ajudar a aquesta estructuració, la forma d'accedir al cos i al psiquisme del subjecte, i ajudar-lo al seu desenvolupament cognitiu, motor, emocional i social. I és que per aquest autor, la psicomotricitat concep el desenvolupament de l'infant com a una unitat, una globalitat, i la seva principal finalitat és ajudar a l'infant a millorar-lo. Per tal d'aconseguir-ho, Mila exposa que la mirada psicomotriu intenta respectar la singularitat, la individualitat, la historicitat de l'organització funcional de cada nen (2005).

Boscaini (1992) ressalta que per la psicomotricitat, el moviment es troba “en la cruïlla entre l'acció i la representació” (p. 20). Per aquest autor, en el moviment també hi ha una dimensió comunicativa, ja que considera que és també llenguatge i gràcies a aquest fet, el moviment arriba a ser “acte psicomotor, expressió d'una constant dinàmica entre el cos, les seves funcions i la realitat externa en situació relacional” (p. 20).

⁵ Els autors consultats per Camps són: Aucouturier (1995, 2004); Aucouturier, Darrault, i Empinet (1985); Berruezo (1995, 2001, 2008); Bottini (2000); Camps (2007); Contant i Calza (1991); Llorca (2002); Mila (2000, 2005, 2008); Ravera (2001); Sánchez i Llorca (2008); Sassano (2006); Sassano i Bottini (1992, 2000); la Declaración de Punta del Este (2006).

Per la seva part, Sassano i Bottini afirmen que “l’espai de la psicomotricitat és, aleshores, el que afecta a la globalitat, en el qual el cos no està separat del psiquisme, ja que en ell i per a ell tenen seient emocions, sensacions, afectes, coneixements, accions i expressions” (Bottini, 2000, p. 19)

Aucouturier (2004, p. 17) considera la psicomotricitat com “una invitació a comprendre tot el que expressa el nen de si mateix per la via motriu, una invitació a comprendre el sentit de les seves conductes”.

En aquest sentit, Berruezo (2000a) apunta que “la psicomotricitat, com a funció integradora, no es redueix al moviment humà en si mateix, sinó a la comprensió del moviment com a factor de desenvolupament i expressió de l’individu en el seu conjunt, amb relació amb el seu entorn” (p. 51).

Aquesta concepció de la persona com una totalitat, en la que els aspectes psíquics i motrius estan estretament vinculats, és en la que es basa la psicomotricitat per contribuir, a través del moviment i de la l’acció, al desenvolupament harmònic de la personalitat i a la construcció del psiquisme infantil, (Camps, 2009). Per Sassano i Bottini aquesta *acció* es relaciona amb el cognitiu i l’afectiu, i és el mitjà que utilitza la persona per relacionar-se amb el medi i satisfer les seves necessitats, (Sassano i Bottini, 2000).

b. Relació tònic - emocional

En segon lloc, es destaca com específica de la psicomotricitat, la relació tònic – emocional que s’estableix entre l’infant i el psicomotricista.

L’infant, per la seva estructuració psíquica i l’afavoriment del seu desenvolupament global, necessita una relació amb un altre. En psicomotricitat, aquest altre, a més dels iguals o companys, és el psicomotricista (Camps, 2009).

El psicomotricista haurà de tenir en compte que la psicomotricitat no es pot entendre sols com a una tècnica, sinó que es tracta més aviat d’un mode d’apropament al nen i al seu desenvolupament. Aquest fet li provocarà una forma característica de ser i d’actuar a l’hora de posar-la en pràctica (Berruezo, 2000b).

Per tant, l’especificitat del psicomotricista es troba amb la capacitat d’encontre amb l’infant, en el qual el psicomotricista ha de ser capaç de captar les manifestacions corporals de l’infant i els seus significats, per tal d’abordar el subjecte en la seva totalitat, de forma global (Sassano, 2006).

Aucouturier (1985) ho argumenta afirmant que la clau de l'èxit en la intervenció del psicomotricista és la qualitat de l'acollida, és a dir, en l'ajustat de la seva resposta tònica, gestual i postural a les manifestacions de l'expressivitat psicomotriu, observades en l'infant.

La intervenció es situa des de la unitat de la persona i del seu acompanyament mitjançant unes tècniques que impliquen tot el cos i que afavoreixin la creació d'un diàleg corporal entre el psicomotricista i l'infant (Sassano, 2006). El psicomotricista es comunica amb l'altre a través del diàleg tònic, d'una comunicació no verbal, del to, la postura, la qualitat de l'acollida, l'ajust tònic, l'ajust de mirades, etc (Camps, 2009).

Per Camps (2009), i tenint en compte les aportacions de Berruezo, és “el que donaria sentit a la psicomotricitat, connectant el biològic i el psicològic, el moviment amb el psiquisme” (Camps, 2009, p. 8).

c. Actituds psicomotrius

En tercer lloc, estan les actituds psicomotrius, i més concretament, les actituds específiques del psicomotricista. Aquest punt està relacionat amb l'anterior, però es vol destacar l'aspecte diferenciador de l'abordatge de la psicomotricitat, ja que tot i que aquestes actituds no són exclusives d'aquesta disciplina, si que es tenyeixen de l'especificitat de la forma d'intervenció de la psicomotricitat.

Camps (2009) afirma que les actituds del psicomotricista remetent a la unió entre el psíquic i el motriu. Aquesta autora anomena les següents: “escolta tònica, disponibilitat corporal i psíquica (tònica, però també emocional, cognitiva), empatia tònica, contenció o seguretat física i afectiva” (p. 10).

En aquest sentit, Berruezo (2000b) exposa que el psicomotricista “intervé amb una específica qualificació (actitud i metodologia) a la que accedeix mitjançant una formació amb tres components: teòric, pràctic i vivencial (personal)” (p. 28).

En l'apartat 2 d'aquest marc teòric, que es centra en el rol del psicomotricista, s'expliquen més detalladament aquestes actituds que el psicomotricista ha de tenir en compte en la seva intervenció psicomotriu.

I en l'apartat 3, que tracta la formació del psicomotricista, s'aprofundeix en les seves característiques i importància, ja que com es pot comprovar en les conclusions del Congrés Mundial de Psicomotricitat, celebrat a Estrasburg (França), en maig de 2000, es tracta d'un tema clau per esdevenir psicomotricista:

Els psicomotricistes han adquirit, mitjançant una formació, un coneixement diferenciat relatiu a l'estreta vinculació entre el benestar corporal, el comportament de la percepció i del moviment i del desenvolupament de la personalitat. D'aquesta manera, més que qualsevol altra professió, estan predestinats a contribuir de manera eficaç al desenvolupament d'aquestes mesures preventives (Berruezo, 2008, p. 33).

Per acabar aquest apartat sobre la Psicomotricitat, si es té en compte els diferents punts de vista descrits en ell, s'observa que darrera aquest aspecte unitari d'aquesta disciplina, s'oculta una diversitat d'enfocaments possibles, que es ramifiquen en diverses direccions, les quals es poden agrupar històricament, en tres eixos (Rigal, 2006):

- Reeduació psicomotriu: la seva finalitat és restablir el control voluntari.
- Educació psicomotriu: pretén afavorir el desenvolupament de la intel·ligència a través de l'acció motriu.
- Teràpia psicomotriu: busca viure el propi cos i les relacions amb un mateix, amb els altres i amb l'entorn.

Aquest autor afirma que “no hi ha una sinó diverses psicomotricitats a causa de: una absència d'una àrea d'estudis homogènia, sabers diversos i un conjunt de tècniques i de pràctiques” (Rigal, 2006, p. 36).

1.2. Introducció de la psicomotricitat dins el marc educatiu

En aquest punt es realitza una revisió de com la psicomotricitat s'ha anat introduint dins l'escola i ha esdevingut una pràctica educativa més, que s'ha anat adaptant a les diferents lleis d'educació i al currículum actual.

La psicomotricitat apareix, sobretot, dins dels àmbits de renovació pedagògica, com l'escola nova a principis del segle XX. Aquest col·lectiu té per objectiu fomentar el procés educatiu i d'aprenentatge basat en les necessitats de l'alumnat, fet que comporta el desenvolupament de la psicologia evolutiva i l'expansió de la recerca i l'experimentalisme pedagògics. Fruït d'aquestes recerques es creen escoles municipals pioneres, com l'Escola del Bosc i l'Escola del Mar a

Barcelona, fundades per Pere Vergés. L'escola és plantejada com un lloc, en el qual s'ha d'atendre a la formació integral dels alumnes i que busca facilitar als infants la seva incorporació a la societat (Saladrigas, 1973). Però la guerra civil i la posterior dictadura, aturen aquest període de recerca pedagògica (González - Agapito, Marqués, Mayordomo, Saureda, 2002).

Cap als anys seixanta, a Catalunya, el terme psicomotricitat agafa impuls gràcies a l'aparició en la clandestinitat, el 1965, de l'Escola de Mestres Rosa Sensat i també, al 1969, de l'Escola Municipal d'Expressió⁶.

L'Escola de Mestres Rosa Sensat realitza una formació per a mestres, en la qual pren rellevància el cultiu de l'expressió infantil, i considera aspectes com: el coneixement del propi cos, el ritme de la dansa, la dramatització, l'audició musical, el dibuix, la pintura i les manualitats, i també la psicomotricitat, entre altres. I es coneixen la imaginació i la creativitat necessàries per a la configuració d'hipòtesis de treball i d'experimentació. Aquesta formació és vista com fonamental i amb una gran riquesa pedagògica (Mata, 1985).

Pel que fa a l'Escola Municipal d'Expressió, aquesta, mitjançant els cursos d'estiu, s'adhereix als moviments de renovació pedagògica de finals dels anys 60. Aquests cursos es creen amb vocació d'obertura, de comunicació, de necessitat de millorar la formació dels mestres, per poder així, transformar l'escola, tot desenvolupant i potenciant l'expressivitat i la comunicació com a instruments d'aprenentatge.

Àngel i Antón, també juguen un paper important en la introducció de l'educació psicomotriu a l'escola. Totes dues ressalten la importància de l'educació psicomotriu en l'etapa de 0 als 6-7 anys, ja que són les edats, en les quals l'acció dels infants expressa més clarament la globalitat de les seves estructures personals (Àngel, 1980; Àngel, Anton, Colomé et al., 1982; Antón, 1979).

Segons Berruezo (1996), cap a la segona meitat dels anys setanta, la psicomotricitat agafa més pes dins dels docents, gràcies a la publicació de llibres d'autors francesos, com Bergès, Soubiran, Lapierre, Aucouturier, Le Boulch o Vayer. I el fet de que els propis autors venen a realitzar cursos, jornades o col·loquis, com el cas de Lapierre i Aucouturier, també provoca que la psicomotricitat tingui una major acollida en el sector educatiu de l'educació especial i de l'educació infantil que en l'àmbit sanitari, reeducatiu o clínic, com passa a França.

⁶ Fins el 2010 tenia el nom d'Escola Municipal d'Expressió i Psicomotricitat Carme Aymerich. Actualment es troba dins de l'Associació per a l'Expressió i la Comunicació.

Un altre fet a destacar i que ajuda a la introducció definitiva de la psicomotricitat, i a millorar la seva formació, és la celebració a Madrid el 1980, del I Congrés Internacional de Psicomotricitat, organitzat per la OIP (Organització Internacional de la Psicomotricitat) (Berruezo, 1996).

Però el fet que sorgeixen diferents enfocaments, i es van consolidant varies línies de treball i formatives, provoquen que hi hagi una mal entesa entre els psicomotricistes formats en diferents escoles o tendències. A més, s'ha d'afegir la dificultat de delimitació del seu camp de treball i la confusió en la seva terminologia. Tot plegat ha provocat que la psicomotricitat no hagi esdevingut una professió en l'ordenament universitari i existeixin contradiccions de la pròpia administració (Berruezo, 2000b).

A continuació, es descriu la presència de la psicomotricitat en les diferents lleis d'educació. La primera que es fa referència és la “Ley de Enseñanza Primaria”, de 1945, que va ser la llei d'educació que va estar vigent durant la major part de la dictadura. En ella sols es contempla el treball intel·lectual, el motor és poc valorat i l'afectiu ocult. A més, considera el mestre com el posseïdor dels coneixements i l'autoritarisme és la fórmula habitual en l'aula (Mendiara i Gil, 2003).

La “Ley General de Educación” (LGE) de 1970 aportà un important canvi: busca la formació integral de l'alumne com a persona. Per aconseguir-ho, el “Ministerio de Educación y Ciencia” (M.E.C.) elabora els programes i les orientacions pedagògiques que s'envien a les escoles, com a material de suport, per tal de desenvolupar aquesta llei. Una de les novetats és la introducció de l'àrea expressió dinàmica que inclou activitats inherents a l'educació del moviment (moltes pròpies de la gimnàstica), de la música i la dramatització, i que s'ha d'impartir en el nivell Preescolar i la primera etapa d'Educació General Bàsica.

En la guia d'aquesta àrea, editada per la “Junta Nacional de Educación Física y Deportes” (1971), s'introdueixen conceptes psicomotrius que no havien estat contemplats anteriorment. Per exemple, en l'apartat d'objectius i directrius metodològiques detalla que “l'àrea d'expressió dinàmica ha d'englobar l'educació del moviment, ritme, expressió corporal, dramatització, jocs, gimnàstica, esports, música, etc.”, “pel seu caràcter propi, exigeix una metodologia essencialment activa”; “... regirà el principi de globalització en les activitats...”, “... cal que partir dels seus coneixements de l'esquema corporal propi per passar a una percepció temporal, de l'espai i d'una relació espai - temps” (p. 165-166). En l'apartat d'objectius específics també es pot llegir entre altres “Desenvolupament de la percepció psicomotriu, Coneixement de l'esquema corporal i consciència

del seu propi ser” (p. 165-166). Aquests conceptes psicomotrius són un primer pas per l’entrada de la psicomotricitat a l’escola.

A l’any 1977, la Dirección General de Educación Básica del MEC⁷ publica unes Instruccions, en els quals s’estableixen les primeres directrius de psicomotricitat que arriben a l’escola de manera oficial. En aquestes instruccions, tal i com exposa Mendiara (1997), es mostra l’estreta relació que hi ha entre les adquisicions motores i el desenvolupament intel·lectual.

Al 1981, i dins dels “Programas Renovados”⁸, apareix l’educació física com a àrea independent, i aquesta és entesa com un mitjà per afavorir l’evolució de la personalitat, utilitzant el moviment corporal, com element bàsic de relació⁹. Els objectius i activitats que es marquen d’aquesta àrea per Preescolar, van encaminats cap al coneixement i ajust corporal, el coneixement també dels objectes i la percepció i estructuració espacial i temporal. S’observa que els blocs temàtics assignats corresponent als de la psicomotricitat (objectes, cos, espai i temps), per tant es pot afirmar que la psicomotricitat representa l’activitat motriu més adequada per l’infant en Preescolar, i aquesta queda inclosa dins de l’educació física (Mendiara i Gil, 2003).

A partir de l’any 1980, la Generalitat de Catalunya té competència en matèria d’Educació pel traspàs que fa l’Administració de l’Estat¹⁰. A partir d’aleshores, li correspon l’elaboració i aprovació de plans, programes d’estudi i orientacions pedagògiques per desenvolupar i complementar les ensenyances mínimes prescrites per l’Estat. Un exemple són les publicacions de les Orientacions i Programes el 1981 per parvulari (de 3 a 5 anys), cicle inicial (de 5 a 8 anys) i cicle mitjà (de 8 a 10 anys). Les de cicle superior no es van arribar a publicar (Generalitat de Catalunya, 1981). En la de Parvulari s’exposa que:

Atesa la gran plasticitat i forta activitat del nen en aquesta edat i la importància del desenvolupament personal i social, l’educació en aquest període s’ha de concentrar essencialment en el joc, en les experiències sensibles i motrius i en l’adquisició d’hàbits socials (Viscarro, 2010, p. 53).

El text, a més, destaca l’activitat lúdica com a aquella natural de l’acció infantil que afavoreix el desenvolupament global de l’infant, i ressalta la importància de la simbolització, imitació, activitat recerca i imaginació (Viscarro, 2010).

⁷ Citat per Mendiara i Gil (2003). Niveles básicos de referencia del área de expresión dinámica. Anexo a los Institutos de la Dirección General de Educación Básica sobre aplicación de las orientaciones pedagógicas vigentes a los primeros cursos de EGB y su coordinación con los niveles de Educación Preescolar. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 21 de octubre de 1977 (Revista Vida Escolar, 193-194).

⁸ Legislats pel Reial Decret 69/1981, de 9 de gener, d’ordenació de l’Educació General Bàsica.

⁹ Revista Vida Escolar nº 212, maig - juny 1981. Citat per Mendiara i Gil (2003, p. 52).

¹⁰ Apartat B de l’annex del Reial Decret 20809/1980 de 3 d’octubre

Al 1985, el M.E.C. realitza una reestructuració del sistema educatiu per mitjà de la “Ley Orgánica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Derecho a la Educación”, que impulsa el pla experimental. Aquesta reforma suposa una revisió i actualització dels “Programas Renovados”, a partir d’arguments psicològics, pedagògics i sociològics. D’aquesta revisió sorgeix el “Anteproyecto de Marco Curricular para la Educación Infantil” (M.E.C., 1986), que proposa les bases i els criteris per fonamentar un nou model d’educació infantil. Aquest llei considera a l’infant com un ésser global i reconeix la vivència, l’activitat i la relació, com els eixos del procés globalitzador (Mendiara, 1997). Es mostra que s’està molt a prop de les línies mestres de la psicomotricitat. També es pot veure en l’objectiu general, en el qual l’educació infantil que planteja aquest avantprojecte, ha d’oferir les condicions que vagin millor per garantir el desenvolupament integral dels infants menors de 6 anys (M.E.C., 1986).

L’any 1989, després d’uns cursos d’assaig, aquest procés experimental es deriva en la legislació que regula el Disseny Curricular Base d’Educació Infantil, que determina que l’objectiu més important en l’educació infantil és estimular el desenvolupament de les diferents capacitats físiques, afectives, intel·lectuals i socials de l’infant (M.E.C., 1989).

La “Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo” (LOGSE), de 3 d’octubre de 1990, substitueix a la Ley General de Educación (LGE) de 1970. En ella es dóna potestat a les comunitats autònomes per poder redactar un percentatge important de continguts curriculars. A Catalunya és el Gabinet d’Ordenació Educativa i del Servei d’Educació Especial de la Direcció General d’Ensenyament Primària, a l’any 1986 que implementa el marc curricular.

En aquesta llei apareixen termes com imatge corporal, sensacions, emocions, sentiments, acceptar i estimar el propi cos, i els plantejaments pedagògics que sustenten el marc curricular, com aprenentatge significatiu, globalització, aprenentatge per construcció, coneixements previs, atenció a la diversitat, memorització comprensiva, etc.. Aquests termes estableixen un marc conceptual que trenca amb la idea de l’educació de la motricitat basada en l’aprenentatge per repetició.

Al 1992, la Generalitat de Catalunya crea el Currículum d’Educació Infantil (de 0 a 6 anys). Aquesta etapa se la considera fonamental en el procés de construcció de la personalitat de l’infant i es prioritzen el coneixement del propi cos, de l’entorn i dels llenguatges comunicatius, que amb la interacció amb els altres permeten a l’infant la seva individualització i socialització.

Fruït d'aquesta idea neixen les tres àrees del currículum d'infantil: descoberta d'un mateix, descoberta de l'entorn i intercomunicació i llenguatge. En elles és considera essencial el paper del cos a l'escola, ja que les capacitats de totes tres es poden treballar a través de la psicomotricitat.

Després, el 1995 es publica la “Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes” (LOPEG), i el 2002, la “Ley Orgánica de Calidad de la Educación” (LOCE). Però al no presentar aspectes significatius en relació a aquest revisió, no són analitzats en més profunditat.

El 3 de maig de 2006, s'aprova llei del sistema educatiu espanyol: la “Lley Orgánica de Educación” (LOE), que regula les ensenyances obligatòries no universitàries, i que pretén simplificar les diferents lleis educatives no universitàries anteriors, per tal de clarificar-ho i fer-ho més comprensible.

En aquesta llei apareixen les capacitats (a l'etapa d'educació infantil), les competències bàsiques (a les etapes de primària i secundària obligatòries) i les competències professionals (a Batxillerat i Cicles formatius) que designen “la construcció progressiva dels aprenentatges que els educands faran al llarg de la vida escolar i que els permetran incorporar-se amb èxit a la vida social i professional” (Viscarro, 2010, p. 56).

A l'educació infantil es continua utilitzant el terme de capacitats. Però ara capacitat és entesa com “la possibilitat d'utilitzar el coneixement i les habilitats, de forma transversal i interactiva, en diferents contextos i situacions” (Viscarro, 2010, p. 57). El treball de les capacitats continuarà amb les competències bàsiques i professionals de les etapes posteriors.

En aquesta llei, les comunitats autònomes amb competències educatives, també completen el disseny curricular, i asseguraren la seva implementació, a partir dels ensenyaments mínims que marca el Govern Central, i que requereixen un 55% dels horaris escolars de les comunitats autònomes que tinguin llengua cooficial.

El 10 de juliol de 2009, s'aprova la Llei d'Educació de Catalunya 12/2009,. Tampoc s'aprofundeix en ella, ja que no presenta canvis significatius, pel que fa a aspectes curriculars en relació a la LOE. Però es ressalta que dictamina l'obligatorietat del tram de 3 a 6 anys, potencia l'autonomia dels centres i impulsa la llengua estrangera.

1.3. Psicomotricitat i mestres

Fins ara s'ha mostrat com la psicomotricitat, en els darrers anys, s'ha anat introduint dins l'àmbit educatiu estatal, i s'ha justificat la validesa dels seus plantejaments. Però actualment, la situació de la psicomotricitat en l'àmbit educatiu és contradictòria en diferents nivells, com en la seva categoria científica, la formació que es rep, el reconeixement que té com a professió.

Per una banda, és considera important el treball psicomotriu dins de l'escola. Sobretot en l'etapa d'educació infantil i el cicle inicial d'educació primària, tal i com es demostra en l'estudi de Viscarro (2010), en el qua el 75% dels enquestats (mostra representativa d'escoles de la província de Tarragona) la valoren per sobre de 3 (prenent com a referència una escala de l'1 al 6).

Aquesta importància també es pot observar en les diferents lleis d'educació exposades anteriorment, en les quals queda de manifest que han augmentat la presència de continguts curriculars relacionats amb aspectes que es desenvolupen en l'educació psicomotriu, com les experiències de moviment, la imatge corporal i el coneixement de si mateix (Quirós, 2000).

Però hi ha hagut una sèrie de dificultats que han impedit un millor desenvolupament de la psicomotricitat. Per Berruezo (1996) aquestes han estat les següents:

- El fet que els professionals estiguin formats en diferents tendències (educació, reeducació, teràpia) dins de la psicomotricitat i que no hi hagi hagut entesa entre ells.
- Les dificultats per delimitar el camp de treball dels psicomotricista que ha entrat en col·lisió amb d'altres professionals, com els fisioterapeutes o professors d'educació física.
- La confusió en definir el terme psicomotricitat, ja que es entès simultàniament com una disciplina (la ciència del moviment), com a una tècnica (la pràctica o teràpia psicomotriu) i com a un sinònim de l'activitat corporal (destresa psicomotriu).
- La dispersió dels professionals formats i la seva poca consciència col·lectiva que dificulta comptar amb propostes clares per la creació de la figura professional.

Aquestes dificultats, juntament amb la poca formació en psicomotricitat de molts mestres, fa que la psicomotricitat no estigui generalitzada en l'escola, i no s'afavoreixi l'elaboració i aplicació de projectes psicomotors en els centres escolars (Martín i Rodríguez, 2010). Viscarro (2010) afirma que el curs 2005-2006, un 60% de les escoles que van contestar al qüestionari de la seva recerca, no disposaven d'un projecte d'intervenció psicomotriu.

A més, la figura del psicomotricista no està reconeguda en el catàleg de les professions de l'estat espanyol. I faltaria que els responsables de contractar psicomotricistes reconeguessin la seva figura, sobretot en els camps de l'educació, sanitat i benestar social. Aquesta situació provoca que en teoria no existeixi la possibilitat de treballar com a psicomotricista.

Però, en realitat, la psicomotricitat sí que existeix dins el món laboral, com ho demostra el fet que el propi "Instituto de Servicios Sociales" tingui contractats a professionals que ocupen places de psicomotricista, per realitzar diagnòstic i orientar el tractament en l'àmbit de la psicomotricitat (Berruezo, 1996). També s'observa la seva presència en la Conselleria de Serveis Socials de la Generalitat de Catalunya, que en el Decret 142/2010, en el qual aprova la Cartera de Serveis Socials del 2010-2011, i dins la prestació Servei d'atenció precoç, recomana com un dels perfils professionals a desenvolupar aquesta tasca, la presència de les figures professionals del psicomotricista, i del pedagog/a, argumentant que són recomanables, atès el ventall d'edat dels infants atesos. D'altres organismes, com les Diputacions, o Benestar Social, treuen puntualment a oposició places de psicomotricistes, demanant un nombre mínim d'hores de formació en psicomotricitat (normalment equivalent a postgrau i màster), i amb una titulació prèvia de mestre, psicòleg o pedagog, en general.

També cal fer menció de la presència editorial de la psicomotricitat, perquè cada any es publiquen llibres i articles sobre aquesta temàtica, dins l'àmbit educatiu. Exemples d'aquestes revistes són: *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias*; *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, editada per la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español conjuntament amb la Red Latinoamericana de Universidades con Formación en Psicomotricidad (Red Fortaleza de Psicomotricidad); *Entre Líneas: Revista especializada en Psicomotricidad*; *Encuentros*; *Cuadernos de Psicomotricidad* (Palomero, 2007).

Aquesta situació complexa provoca, tal i com es mostra a continuació, que el perfil i la formació dels professionals que porten a terme la psicomotricitat a les escoles sigui diversa.

Martín i Rodríguez (2010) afirmen que després d'un segle d'existència de la psicomotricitat, hi ha molta informació sobre les seves metodologies, continguts, àmbits d'intervenció i avaluació. Però, per aquests autors, se sap poc sobre les opinions i la formació que diuen tenir els educadors que són els encarregats de portar a terme els projectes psicomotrius en els centres educatius.

En els darrers anys s'han realitzat diferents estudis en l'estat espanyol amb la finalitat d'esbrinar les característiques dels professionals que treballen la psicomotricitat en l'àmbit educatiu, com els de

Viscarro (2010), Martín i Rodríguez (2010), Quirós (2000), Serrabona (2003), Francino (2010), Moya (2000). A continuació es mostren alguns dels resultats d'aquests estudis.

L'estudi de Viscarro (2010) es realitza a un ampli nombre d'escoles de la província de Tarragona, i en ell hi ha un apartat que es refereix al perfil i a la formació dels professionals encarregats de la pràctica psicomotriu, i a les actuacions que aquests desenvolupen al centre. En les següents línies s'exposen les valoracions que l'autora fa dels resultats obtinguts.

Sobre la titulació acadèmica de la persona encarregada de fer la psicomotricitat, aquest estudi reflecteix que el curs 2005-06, la primera és de Mestre d'Educació Física en un 35,34%, la segona de Mestre d'Educació Infantil en un 25% i després són altres especialitats en un 18,10%. També hi ha un 6,9% que tenen doble o triple titulació (sobretot Mestre d'Educació Física i d'Educació Infantil) i un 4,31% són mestres diplomats i amb una llicenciatura, que pot ser Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, Psicopedagogia o Pedagogia. Per acabar, hi ha un 3,45% que tenen la titulació de cicle formatiu de Grau Superior en Educació Infantil i un 6,9% que no sap o no contesta.

L'autora es pregunta com és que els mestres de primària especialistes en educació física intervenen en l'etapa d'educació infantil i, si aquests tenen els coneixements suficients per atendre als infants d'aquest tram educatiu amb característiques tan pròpies. Aquesta inquietud li sorgeix a partir de la resposta d'alguns enquestats que són mestres d'educació física i que expliciten que no estan ben preparats per impartir la psicomotricitat als centres.

Aquest paper important dels mestres d'educació física queda reflectit en un altre ítem d'aquest estudi, en el qual es pregunta si el responsable de realitzar la psicomotricitat sol realitzar altres activitats. La resposta és afirmativa en un 30% el curs 1998-99 i en un 48% el curs 2005-06. Majoritàriament aquestes altres activitats solen ser d'educació física, ja que hi ha centres, en els quals, els especialistes en educació física fan la docència a primària i completen l'horari en els nivells educatius de parvulari.

La majoria dels enquestats d'aquest estudi (un 92,66% el curs 1998-99 i un 98,28% el curs 2005-06) consideren convenient una formació específica en psicomotricitat. Però, el nombre de responsables de realitzar la psicomotricitat amb una formació específica en psicomotricitat, en el curs 1998-99 és de sols el 28,44%, i en el curs 2005-06, augment un 16%, fins arribar al 44,83% dels enquestats. Per tant, s'observa que encara hi ha molts professionals sense formació específica.

D'aquests docents amb formació específica en psicomotricitat, l'estudi destaca que sols el 11,59%, el 1998-99, i el 14,49%, el 2005-06, l'han rebut en la formació inicial. En relació a les modalitats de formació permanent, hi ha un augment significatiu en el nombre de docents amb formació en Postgrau o Màster, que passa del 2,90% el 1998-99, al 28,99%, el 2005-06. Aquest augment va en contraposició dels cursos de formació de 30 hores o menys, que es veu reduït del 66,67 %, el 1998-99, al 23,19% del 2005-06.

En relació a com s'hauria d'organitzar aquesta formació en psicomotricitat, un alt percentatge dels docents (69% el curs 1998-99 i 92,24% el curs 2005-06) opinen que la formació específica en psicomotricitat es pugui realitzar en els estudis universitaris inicials, ja sigui dins dels estudis de mestre (un 47% el curs 1998-99 i un 58,62% el 2005-06), com en una diplomatura específica (un 22% al curs 1998-99 i un 33,62% al curs 2005-06). Pel que fa als professionals que s'inclinen per la formació permanent, com són els postgraus, aquest baixen considerablement (el curs 1998-99 són el 17% i el 2005-2006 el 3,44%). Pel que fa a altres opcions de formació permanent (cicles formatius de grau superior, cursets, seminaris, jornades) també disminueixen.

Si s'observen els anys d'experiència en psicomotricitat dels docents, la franja, en la qual la freqüència de respostes és més alta, és entre 1 i 10 anys, sobretot al curs 2005-06, en el qual aquest percentatge augmenta significativament. Aquests professionals són relativament joves, ja que l'edat del professorat de psicomotricitat el 1998-99 és majoritàriament entre els 26 i els 35 anys. Al 2005-06, aquesta franja majoritària (61,2%) s'amplia dels 26 als 40 anys. I el gènere del professorat implicat, al 1998-99 és força igualat entre els dos sexes, però al 2005-06 hi ha un percentatge creixent d'homes (67,24%) en front del de les dones (18,10%).

Destacar que, tot i que a l'estat espanyol no està reconeguda la professió de psicomotricista, hi ha algunes escoles que tenen contractat un psicomotricista (un 16,50% el 1998-99 i un 27,59% el 2005-06). Els propis centres i el Departament d'Ensenyament o Educació¹¹ són majoritàriament els encarregats de contractar-los.

El darrer aspecte a comentar de l'estudi de Viscarro (2010) és l'opinió dels docents sobre el fet de que l'administració educativa consideri la figura de l'especialista en psicomotricitat en l'etapa d'educació infantil, ja que aquesta encara no està reconeguda en l'estat espanyol. La resposta ha estat contundent: el curs 1998-99 el 76,15% dels enquestats així ho creuen, i el curs 2005-06, el 90%.

¹¹ Nomenclatura que respon a les dates d'aplicació dels qüestionaris.

També Martín i Rodríguez (2010) en el seu estudi aborden les característiques dels mestres responsables de portar a terme la psicomotricitat en diferents centres la província de Huelva. D'aquest estudi s'extreuen les conclusions que a continuació s'exposen.

En relació al nombre d'assignatures de psicomotricitat cursades durant la formació inicial rebuda en la Universitat, el 42,9% dels mestres indica que no en van tenir cap. Seguint amb la formació inicial a la universitat, sols el 24,3% manifesten haver rebut una bona o molt bona informació durant la carrera sobre la importància de la psicomotricitat en l'escola. Però sorprèn que tot i aquestes dades exposades, el 66,7% afirma que està suficientment capacitats per atendre als seus alumnes en psicomotricitat. Aquest percentatge és similar al de l'estudi de Quirós (2000), on "el 65% dels professionals consultats es consideren preparats per introduir la psicomotricitat en la seva classe" (p. 7). En canvi, en l'estudi que Serrabona (2001) que analitza la situació actual de la psicomotricitat en els centres d'educació infantil, afirma que "els mestres tutors reconeixen una dificultat formativa per portar a terme un projecte psicomotor coherent, encara que ho valoren com a necessari" (p. 164).

Seguint amb l'estudi de Martín i Rodríguez (2010), el 29,6% dels consultats apunten que la formació inicial l'han rebut durant la carrera. Si bé, és cert, que el 50,2% dels mestres apunten d'haver-la adquirit a través de cursos de formació i el 27,7%, d'un altre tipus de formació, destacant: la lectura de textos, l'experiència i intercanvi amb altres companys, grups de treball, etc.

Pel que fa a la consideració de si la formació és contínua o puntual, el 73,1% dels enquestats afirmen que el recolzament tècnic rebut de l'administració és nul o poc. D'altra banda, tot i que el 60,7% dels mestres diuen que participen en activitats de perfeccionament, és curiós que el 78,1% no pertanyi a grups de treball, seminaris, etc. I a més, el 68,3% d'ells assenyala que llegeix ningun o pocs articles vinculats amb la psicomotricitat. També resalta que sols el 16,5% dels mestres pertany a algun grup de treball. En relació a l'oferta de l'administració sobre cursos de perfeccionament, un 75,4% dels entrevistats opina que és nul·la o poca, i per un 49,4% aquesta oferta respon res o poc a les seves necessitats reals d'aula.

Del grup de discussió d'aquest estudi de Martín i Rodríguez (2010), es resalta que per introduir nous canvis en l'àmbit educatiu, els elements claus són els mestres. Sent molt important, en aquest sentit, que la formació personal, teòrica i pràctica que rebin sigui adequada per possibilitar un millor apropament cap a l'educació psicomotriu a les aules. Ja que en aquest grup de discussió es detecta entre els mestres que hi ha una preocupació per considerar que els falta preparació per portar a terme la pràctica psicomotriu en els seus centres. Tenint en compte la nova situació de la

psicomotricitat en els graus de la universitat, aquesta formació es podria realitzar dins d'una menció anomenada educació psicomotriu.

També Francino (2010), en el seu estudi sobre la psicomotricitat a les escoles públiques del Tarragonès, mostra diferents dades interessants al voltant de la situació de la psicomotricitat en aquestes escoles. Aquest estudi conclou que tot i que el marc curricular contempla continguts relacionats amb la psicomotricitat, en les escoles hi ha diferents entrebancs per al seu desenvolupament, com:

- La manca a les escoles d'un enfocament clar i d'un projecte concret (sols un 4% en té).
- El fet que la normativa no defineix qui ha de ser l'especialista que la porti a terme, provoca que els responsables són mestres de diferents especialitats (educació infantil, educació primària, educació física, educació musical, educació especial, llengua estrangera) que no han tingut una formació en profunditat sobre la psicomotricitat. Aquesta autora afirma que en aquestes escoles la majoria de mestres que han de realitzar la psicomotricitat, es troben que han de portar a terme un treball del qual, majoritàriament, no tenen els suficients coneixements sobre els fonaments, principis, pràctiques...
- El percentatge de mestres que ha cursat una formació específica en psicomotricitat és reduït (sols un 24%).
- En moltes escoles (en el 44%), la psicomotricitat la desenvolupen més d'un mestre, fet que dificulta la realització d'un projecte concret, per la falta d'hores de coordinació entre ells i per dedicar a la psicomotricitat.
- El temps real per desenvolupar la sessió en la majoria d'escoles (84%) es força reduït, ja que és al voltant dels 30 i 45 minuts.
- No es duen a terme totes les parts de la sessió de psicomotricitat, per diferents motius: desconeixement, falta de temps, poca valoració d'algunes de les parts de la sessió... L'autora destaca que una gran part d'escoles (un 54%), no tenen en compte la representació en les sessió i en ressalta la seva importància per al treball del psiquisme de l'infant. També la fase del joc simbòlic no és treballada en un nombre important d'escoles (en un 40%).

Convé tenir en compte, també, la investigació que realitza Moya (2000), en la que aplica un qüestionari a 137 professors de recolzament a la integració que treballaven en Primària en centres de la província de Huelva, per saber la seva opinió sobre la seva formació inicial. En aquest estudi, un 59% dels consultats assenyalen la psicomotricitat com a una de les àrees demandades en la seva formació. I en relació, a les tècniques o coneixements específics en els que s'haurien de formar els

futurs professors, un 66,2% elegeixen la psicomotricitat, aquest fet mostra aquesta disciplina té una importància molt alta per aquests docents.

Tenint en compte aquests estudis, es pot observar que molts professionals de la docència valoren la pràctica psicomotriu en el context educatiu, però reconeixen que la seva formació no és suficient per poder atendre adequadament al seu alumnat. Martín expressa aquesta situació i afirma que entre els obstacles de l'educació psicomotriu en el context escolar es troba "la limitada formació de molts professors, fins i tot els que perceben la seva importància i necessitat, que no comprenen bé el significat d'aquestes activitats o no saben com posar-les en pràctica" (2008, p. 39).

Quirós (2000), exposa que hi ha un llarg camí per assolir que la psicomotricitat sigui reconeguda com a una estratègia didàctica educativa i preventiu. I que com a tal, sigui inclosa en els plans d'estudi, com una matèria més en la formació dels mestres i educadors. Per aconseguir aquesta fita, aquest autor ressalta la importància que hi hagi una adequada formació i un recolzament dels organismes oficials competents, que han de concedir una valoració oficial a aquesta professió.

En relació a la formació en psicomotricitat, en el punt 3 d'aquest marc teòric, s'aborda aquest tema, i es descriu les diferents dimensions i s'analitza la formació del psicomotricista a l'estat espanyol i a les universitats catalanes. En ell s'observa que la situació de la formació en psicomotricitat en els plans d'estudi de graus, postgraus i màsters, ha millorat durant les darreres dècades.

I pel que fa a la millora del reconeixement de la figura del psicomotricista dins del catàleg de professions, també ressalta la seva importància la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español, que aglutina els següents col·lectius i associacions espanyoles¹²:

- Asociación Canaria de Psicomotricidad (ACAPSI).
- Asociación Española de Psicomotricidad (AEP).
- Asociación Profesional de Psicomotricistas (APP).
- Asociación de Psicomotricistas del Estado Espanyol (APEE).
- Asociación de Psicomotricidad de Integración (APSI).

¹² Extret de la pàgina web de la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español:
http://psicomotricistas.es/?page_id=149

Aquesta federació té els següents projectes:

- L'elaboració d'un perfil del psicomotricista ajustat a les peculiaritats de la pràctica professional de l'estat espanyol.

- L'elaboració d'una proposta formativa bàsica per als estudis de psicomotricista, emmarcada en els estàndards europeus, en la qual sol·licitar l'oficialització de la titulació acadèmica.

2. Rol del psicomotricista

Tal i com indiquen Llorca i Sánchez (2008), quan es vol escriure sobre el significat del treball en psicomotricitat, un s'ha de situar des de dos vessants: "l'acció del nen en la sala de psicomotricitat" i "la interacció – resposta del psicomotricista davant les produccions del nen" (p. 125).

Aquesta darrera vessant requereix d'una reflexió sobre el que significa el rol del psicomotricista i les seves dificultats.

2.1. Definició i importància del rol del psicomotricista

Per Sánchez i Llorca (2001), el rol del psicomotricista s'ha de basar en les bases teòriques de la psicomotricitat per tal de comprendre l'expressivitat de l'infant i oferir-li una resposta ajustada a les seves manifestacions.

Bottini (2000) afirma en aquest sentit, que el sentit propi del rol del psicomotricista es defineix en la posada en pràctica dels coneixements sobre la teoria d'aquesta disciplina que té el professional, que li atorguen un domini i experimentació en la tasca, i que poden crear un conjunt de procediments particulars i únics d'aquesta. Per aquest autor, no es tracta de repetir al peu de la lletra una teoria o una tècnica, sinó mostrar-se crític amb el per què, per a què i per a qui es fa. Per tal d'evitar possibles limitacions o una armadura per l'encontre i la comunicació amb l'altre.

Un tret característic de la psicomotricitat per aquest autor és l'observació de la inclusió i la intervenció del professional en el joc corporal del nen, des del seu propi fer corporal. I afegeix que la inclusió fa referència a l'adult que està jugant amb l'infant, i la intervenció és la que concreta la pràctica, en aquell moment, en el qual el professional, basant-se en el seu coneixement, considera que és adequat realitzar una acció en aquest joc per provocar un determinat efecte, un cert canvi. El

psicomotricista utilitza la intervenció corporal com oferiment o com allunyament, tantes vegades com ho consideri estratègic per a l'altre, en un determinat moment. Aquesta intervenció s'adequarà a les característiques de l'infant (Bottini, 2000) .

Aucouturier afirma que la Pràctica Psicomotriu és una intervenció del professional, enfront de l'expressivitat de l'infant. En aquest, el psicomotricista actua respectant la globalitat de l'infant, buscant comprendre'l i ajustant les seves respostes a l'expressivitat psicomotriu de l'infant, en un marc determinat, i amb una tècnica que ajuda al nen a desbloquejar-se i a enriquir-se. Aquesta tècnica no s'entén com una tècnica repetitiva, sinó que s'adapta permanent segons l'escolta contínua del psicomotricista respecte el nen. i es fa necessària una formació prèvia (Arnaiz, 1988).

En les aportacions d'aquests autors s'observa la importància que tenen els aspectes actitudinals, ja que marquen la tècnica que el psicomotricista ha de tenir en compte en la seva pràctica professional.

2.2. La tècnica del psicomotricista

L'element clau que marca la tècnica del psicomotricista és l'actitud que ha de tenir en el desenvolupament de la seva tasca professional, ja que com s'ha vist anteriorment, i a continuació s'amplia, aquest es diferencia d'altres professionals.

Abans de definir les actituds principals que el psicomotricista ha de manifestar durant la seva intervenció psicomotriu, es defineix el terme actitud, ja que permet concretar quins són aquells aspectes que hi estan relacionats.

Camps (2005), per concreta aquest terme, primer exposa la definició d'actitud de l'Enciclopèdia Catalana, en la qual aquesta es entesa com:

La predisposició a actuar o disposició relativament estable a reaccionar amb una tonalitat afectiva, una expressivitat o una conducta característiques. És un estat psicològic previ als estímuls provinents del món exterior al subjecte, però al mateix temps condicionant del tipus de reaccions o d'un cert grau de coherència en la conducta individual. Les actituds són adquirides conscient o inconscientment i queden integrades en l'estructura de la personalitat (p. 28).

Aquesta autora, a partir d'aquesta definició, argumenta que un pot observar que es tracta de predisposicions, que una persona té a actuar d'una determinada forma, i que una vegada aquestes són adquirides, queden integrades en l'estructura de la seva personalitat (Camps, 2005).

Centrant-nos en la psicomotricitat, per Camps (2005), les actituds del psicomotricista es refereixen a “una forma característica de ser i estar amb el nen, que li possibilitarà que pugui acompanyar-lo en les seves vivències, afectes i desig per ajudar-lo en el procés de construcció de la seva identitat” (p. 28).

Per tal d’assolir-ho, el psicomotricista ha d’acceptar l’infant tal i com és, tenint en compte la situació personal que té, la manera en la qual l’expressa, la varietat de símbols que utilitza per descobrir amb els altres del grup, el que té valor general, el que pot ser acceptat per tots com el més significatiu (Arnaiz, 1988). Ha de sentir plaer d’estar amb ell i confiar amb la seva plasticitat i capacitat, per una vegada permesa aquesta situació, fer-lo evolucionar (Castro i Manso, 1988).

Per tal d’assolir-ho, Viscarro (2010) exposa que “potser cal un canvi que passa inevitablement per les actituds i els valors de l’educador, que permeti tenir una nova visió vers l’infant” (p. 84). És important que els mestres prenguin consciència de la importància que tenen aquests aspectes en l’educació dels nens i nenes. En aquest sentit, Rius (2003) afegeix que “l’actitud i el valor no s’explica, s’imposa amb la seva presència. Les persones amb el que som, constituïm la única via de transmissió dels valors” (p. 2).

Aucouturier, Darrault i Empinet (1985) destaquen l’aportació d’Ajuriaguerra que afirma que la intervenció del psicomotricista ha d’afavorir a l’infant:

El pas del desig passiu al desig actiu, de la immobilitat a la mobilitat tònica - emocional; ha de ser a través d’experiències que enfondeixin seguretat, permetre al nen vestir amb plaer l’espai, els objectes i les persones que estiguin pròxims a ell; la intervenció ha de proposar-li l’objecte desitjat a distància i afavorint l’aproximació del company al que enveja intensament, convidar-lo al desplaçament cap a l’espai anhelat (p. 14).

Aquesta implicació és molt important, ja que si el psicomotricista deixés fer a l’infant, aquesta situació podria conduir a transformar al professional en un testimoni passiu sense interès per l’infant (Aucouturier, Darrault, Empinet, 1985).

Per tant, el psicomotricista s’ha de mostrar a l’infant disponible incondicionalment, estar sempre viu, molt sensible, modificable i transformable des del punt de vista tònic – emocional, motor i postural, però sense ser destruït, és a dir, sent indestructible (Camps, 2007). Per aconseguir-ho, la seva implicació haurà de ser des d’una distància, com algú diferenciat que té també la seva pròpia història. D’aquesta manera evitarà ser envaït per la seva pròpia emoció, envair el propi nen o fusionar-se amb ell, i li permetrà ajustar-se a la demanda del nen (Camps, 2005).

El psicomotricista ha d'estar totalment segur en les seves actuacions durant les diferents activitats, ja que a la mínima vacil·lació, el nen pot sentir-se culpable i reforçar l'angoixa que pugui tenir (Aucouturier, Darrault, Empinet, 1985).

Per Sánchez i Llorca (2001), el psicomotricista ha de ser una persona "oberta i respectuosa al llarg de tota la seva vida, que tracta de comprendre al nen, que es situa a l'escolta i la comunicació de l'altre, oberta a les noves experiències i coneixements que puguin anar enriquint la seva pràctica professional" (p. 10). I aquests autors afegixen que ha de tenir "una bona capacitat d'expressar-se, disponible a les relacions d'acceptació i rebuig i capaç de retrobar el plaer del joc, deixant darrera de la porta la seva història personal" (p. 60).

Aquestes actituds de l'educador seran fonamentals per al bon desenvolupament de les sessions de psicomotricitat.

Arnaiz, Rabadán i Vives (2001) ressalten en l'actuació de l'educador, la importància de les interaccions que s'estableixen entre aquest i l'infant. I defineixen una sèrie de funcions que el psicomotricista ha de tenir en compte en la seva actuació:

- Ser dinamitzador de la comunicació.
- Garantir la seguretat de tots.
- Saber escoltar (de forma individual i/o grupal) i amplificar (comunicar a la resta del grup) aquelles situacions d'interès per al grup.
- Ser receptiu als bloquejos que es puguin produir en alguns nens/es.
- Fer propostes col·lectives que s'anuncien al principi de la sessió i també propostes complementàries o individuals durant i després de la sessió.
- Fer de model i també de mirall, en el qual es puguin reflectir les vivències, emocions, percepcions i representacions dels nens/es.
- Ser un mediador entre els diversos ambients educatius que el rodegen.

Viscarro i Camps (2000) argumenten que per aconseguir un ambient facilitador, l'adult ha de desenvolupar les capacitats necessàries per realitzar una intervenció ajustada a les necessitats dels infants, incorporant el següent sistema d'actituds (Viscarro, 2010, p. 85):

- Símbol de llei.
- Seguretat física i afectiva.
- Relació asimètrica.

- Autoconsciència o coneixement de les pròpies emocions.
- Empatia tònica.
- Acceptació de les diferències.
- Disponibilitat.

Tenint en compte aquestes aportacions relacionades amb l'actitud del psicomotricista, i d'altres autors com Aucouturier (1994; 1995; 2004), Bottini (1998; 2000), Camps (2009), Franc (2001; 2003; 2004a), Mila (2002; 2005; 2008), Sánchez i Llorca (2001, 2008), a continuació s'exposen les dimensions que defineixen la tecnicitat del psicomotricitat:

- Capacitat d'observació i escolta.
- Mediadors de comunicació en la relació amb l'infant.
- Estratègies d'implicació en el joc de l'infant.
- Dispositiu de la sessió de psicomotricitat.
- Observació i avaluació.

2.2.1. La capacitat d'observació i escolta

Per Sánchez i Llorca (2001), aquesta capacitat “implica dos processos complexos i conjunts: hi ha escolta quan hi ha observació, i les dues suposen una comprensió del que l'infant expressa al llarg de cada sessió de psicomotricitat” p. 58-59). Aquests dos autors afegeixen que la capacitat d'observació i escolta “és bàsica per oferir una intervenció ajustada que faciliti la maduració del nen o la nena” (p. 59) .

Però, a què s'està referint quan es diu observar? És el mateix que mirar? Quan s'observa s'ha d'envair? Bonastre i Fusté (2007) afirmen, a partir de les aportacions de Maurici i Rebeca Wild que:

Observar no és mirar, tampoc és envair; observar és percebre el que ens comunica el nen i la nena, és entendre el que estem vivint, és captar allò que és important per poder actuar de la manera adequada, respectant amb amor el procés de vida de cada criatura (p. 101).

Hi ha autors, com Castro i Manso (1988) que també reafirmen la importància de l'observació, i exposen que “només és possible una bona pràctica si l'educador és capaç d'observar al nen o a l'alumne” (p. 16).

Sugrañes i Àngel (2007) afegixen en aquesta mateixa direcció, que l'elecció del tipus de situació educativa dependrà d'una observació rigorosa per part dels mestres, de les necessitats i possibilitats dels nens en qüestió i d'un plantejament dels objectius a curt, mig i llarg termini a partir d'aquesta observació. Aquesta elecció es farà a partir de criteris globals i amb una coherència dels resultats que marcaran la intervenció psicomotriu.

No obstant, perquè es produeixi aquesta observació és necessari el parar-se en l'acció, fent petites aturades en la sala per observar al grup, i així poder adequar el projecte pedagògic en base al seu moment evolutiu, i també de cada infant (Aucouturier, 1994).

Per Sánchez i Llorca (2001) és fonamental habitar-se a parar i observar, ja que entenen aquesta observació com una capacitat fonamental en el rol pedagògic, un acte educatiu en si bàsic, abans de realitzar qualsevol intervenció. Però ressalten la dificultat de parar-se en l'activitat, degut a que s'està immers "en una cultura psicopedagògica, en la que l'educador manté un rol basat en l'activitat" (p. 59).

Una altra dificultat en la que es troba el psicomotricista per parar-se i observar, és que per tal d'assolir un vincle lúdic – corporal amb l'infant i crear un espai de compromís i oferiment, de respecte i d'intimitat, el psicomotricista va establir amb l'infant una forma espontània i jugada de relació, una modalitat que els permet veure's i reconèixer-se, descobrir-se i separar-se, trobar-se en la necessitat i deixar-se de trobar. Aquest fet, provoca que es vagi creant un espai de joc, en el qual l'adult i el nen estan presents, i aquesta presència en moviment és la que va configurant un estil motriu. Per tant, l'elecció del moment de deixar de ser aquesta presència en moviment i observar serà força complicat, ja que aquesta configuració d'un estil motriu dependrà de la modalitat vincular corporal i lúdica de l'adult (Bottini, 2000, p. 124).

Bottini (2000) afegix que "aquest vincle lúdic – corporal no es simètric, ja que el professional juga amb un límit i una direccionalitat: cuidar, contenir, codificar, i descodificar el fer del pacient, perquè pugui accedir a la resolució de la seva problemàtica" (p. 126).

Per Castro i Manso (1988) l'observació és "agafar una certa distància per poder veure des de fora la situació concreta en la que està el nen" (p. 97).

Per Camps, Viscarro i Rota (1999), el psicomotricista, per poder realitzar aquesta parada per observar des de fora, ha de mantenir en tot moment una relació asimètrica amb els infants. És a dir,

el psicomotricista fa “com si” i aleshores observa les reaccions dels infants, però sense ser un nen més, i sols entra en el joc de l’infant per facilitar-li la seva evolució.

Però no tots els tipus d’observacions tenen la mateixa dificultat. Segons Castro i Manso (1988) hi ha quatre tipus d’observació que s’han de tenir en compte i que venen donades pels diferents moments de la sessió i de com el psicomotricista intervé. Aquests quatre tipus d’observació es defineixen de la següent forma:

- Observació exterior: l’educador no intervé amb els nens.
- Observar en la distància: l’educador dirigeix la sessió des de la distància i sempre des de el mateix punt. La seva presència i la seva no intervenció influeix en el grup.
- Observació amb propostes: l’educador després de proposar activitat pren distància.
- Observació intervenint: és la més difícil ja que a més d’intervenir, has d’observar.

Per Sánchez i Llorca (2008) serà important que en aquesta observació hi hagi escolta. Aquesta es entesa com “la capacitat de descentració del psicomotricista per situar-se en lloc de l’altre” (p. 127).

Aquesta capacitat de descentrar-se cap al nen, per Aucouturier (1985) permet “acceptar i rebre amb més sensibilitat (i les menors resistències possibles) els continguts, formes i sentits més variats de l’expressivitat psicomotriu; emocionar-se i comprendre, per no rebutjar, jutjar ni condemnar” (p. 60).

Sánchez i Llorca (2008) destaquen que per al propi Aucouturier i també per Lapierre, aquesta actitud d’escolta suposa una resposta que està basada principalment, en l’empatia tònica, la qual requereix per al psicomotricista un ajustament tònic, molt profund. Aquest ajustament profund està marcat per dos aspectes: el *contacte corporal*, ja que la relació entre el psicomotricista i l’infant és molt estreta, cos a cos, i en el qual el to s’ha d’anar regulant, al convertir-se en el mitjà de relació i comunicació; i per les *relacions en la distància*, en les quals aquest to es percep mitjançant la veu, la mirada, els gests i les postures. El psicomotricista haurà de tenir en compte el moment evolutiu de l’infant i la seva història personal, per tal de saber quin tipus d’ajustament tònic és el que li està demandant: un contacte corporal més estret, o per el contrari, una paraula o una mirada de reconeixement en l’expressió de la seva personalitat.

Però Camps (2005) adverteix que tot i que el psicomotricista ha de ser sensible a l’emoció del nen, aquest no ha de deixar-se envair per aquesta, per tal d’ajudar-lo a evolucionar a partir de la relació

afectiva que es produeix. Amb aquesta actitud s'afavorirà que el nen es senti acollit, respectat i comprés i també s'afavorirà la seva expressió, perquè es trobarà confiat. Ja que les persones s'expressen quan es senten confiades.

Amb aquesta escolta, el psicomotricista ha de buscar entendre com es pot estar sentint cada infant, quin pot ser el sentit de la seva expressió, per així poder oferir-li una resposta ajustada que ajudi l'infant a desenvolupar-se, a partir de la relació afectiva que s'està produint entre el psicomotricista i l'infant (Sánchez i Llorca, 2008).

Per aconseguir-ho, el psicomotricista escoltarà al nen a partir de la seva experiència psicomotriu, i considerarà una sèrie de paràmetres que permetin un major anàlisi de la seva expressivitat (el llenguatge corporal, la relació amb el material, amb l'espai, amb el temps, amb els altres nens i amb l'adult). A partir d'aquesta observació i escolta, el psicomotricista elabora el seu projecte pedagògic, dins del qual s'ajustarà a l'actuació del nen per mitjà de la via corporal, el llenguatge, la utilització de l'objecte i la relació amb els altres, propiciant així amb ell, la comunicació (Llorca i Sánchez, 2003). En aquest apropament a l'infant, seran fonamentals els mediadors corporals del psicomotricista.

2.2.2. Els mediadors de comunicació en la relació amb l'infant

El psicomotricista ha de ser conscient dels diferents mediadors que pot utilitzar per comunicar-se amb l'infant, de forma verbal, com no verbal, per així poder adequar el seu us a les característiques del propi infant i mantenir-hi relacions afectives.

Sánchez i Llorca (2008) destaquen com a mediadors de comunicació “la mirada, la gestualitat, el cos, la veu, l'espai i els objectes” (p. 128). Aquests autors ressalten la importància que per poder utilitzar aquests mediadors, el psicomotricista ha de ser una persona amb “una bona capacitat d'expressar, disponible a les relacions d'acceptació i rebuig, capaç de retrobar el plaer del joc, deixant enrere el seu historial personal” (p. 128).

Per Mila (2008) el cos del psicomotricista és un instrument privilegiat d'intervenció en psicomotricitat. Però aquest cos té una història, en la qual ha patit sofriments, però també ha rebut plaers i que en psicomotricitat ha d'estar disponible per al treball amb l'altre. I és que els mediadors corporals tindran un paper important en la seva actuació.

Per Sánchez i Llorca (2008), els principals mediadors corporals són el gest, la mímica, la veu, la mirada i l'empatia tònica.

2.2.3. Les estratègies d'implicació en el joc de l'infant

El psicomotricista esdevé en la sala un company simbòlic per l'infant que s'inscriu en el seu joc per tal d'afavorir la seva maduració (Aucouturier, Darrault, Empinet, 1985).

D'aquesta manera, el psicomotricista passa a ser un company més per l'infant, i s'estableix una relació fluïda i menys desigual, de la que sol ser habitual entre l'adult i l'infant. En aquesta relació, l'adult “perd el poder d'ensenyar per entrar en el poder de comunicar, de respondre, d'entrar i sortir quan ja no es necessita la seva presència” (Sánchez i Llorca, 2001, p. 61).

Per tal de poder esdevenir aquest company simbòlic i afavorir la maduració de l'infant, Sánchez i Llorca (2001) proposen les següents d'estratègies generals que poden ser utilitzades al llarg de la sessió: la col·laboració i l'acord, la sorpresa, l'afirmació (gestual, verbal o amb la mirada), el reforç (oferir ajuda, dins de la zona de desenvolupament pròxim), la invitació (a nens que no es donen permís per jugar), la provocació, la contenció, la frustració, la imitació, l'afectivitat, l'afavoriment de l'autonomia de l'infant, la promoció de les relacions grupals que faciliten el joc entre iguals, el manteniment de la seguretat del grup.

Aquests autors ressalten que el psicomotricista ha de ser en tot moment el símbol de llei, entenent-ho com la figura que assegura la llibertat, la convivència del grup i que hi hagi un clima de confiança i seguretat (Sánchez i Llorca, 2001).

A més, aquests autors proposen un conjunt d'estratègies d'intervenció concretes referides als diferents moments i jocs que es desenvolupen en la sessió de pràctica psicomotriu.

2.2.4. El dispositiu de la sessió de psicomotricitat

El maneig del dispositiu de la sessió suposa organitzar els espais, el temps, els materials, per tal d'ajustar-los en funció de l'edat dels infants i del desenvolupament de la seva capacitat d'acció i de

simbolització, per tal d'evolucionar l'expressivitat psicomotriu durant el desenvolupament de la sessió (Aucouturier, 2004).

La seva importància queda palesa en afirmacions com la d'Arnaiz, Rabadán i Vives (2008):

“el dispositiu que es crea al voltant de la sessió de psicomotricitat dóna al nen/a la possibilitat d'existir com a subjecte original, i a l'adult d'articular les estratègies psicopedagògiques que permetin a l'alumnat la realització del seu propi procés de maduració, partint de les seves competències i ajudant-lo a que aquestes evolucionin” (p. 16).

Per tal d'afavorir l'èxit del dispositiu de la sessió, el psicomotricista haurà de ser creatiu i ajustar diferents escenaris per a la pràctica psicomotriu. També haurà de prestar atenció en la seva presentació i en l'organització de l'espai i el material, per tal que vagin en concordança amb la finalitat educativa del projecte d'intervenció que s'està portant a terme (Sánchez i Llorca, 2001).

En aquest sentit, es pot afirmar que el dispositiu de la sessió de psicomotricitat estarà format per l'organització de:

- Les fases de la sessió.
- L'espai.
- El temps.
- El material.

2.2.5. L'observació i l'avaluació

En l'educació psicomotriu, com succeeix en d'altres àrees, l'avaluació es sustenta en l'observació, ja que permet conèixer com i en què milloren els infants, i també per analitzar els comportaments del context i de l'acció educativa, en el seu procés, (Sugrañes i Àngel, 2007).

Observar és contemplar atentament els fenòmens, les accions, els processos, les situacions que van succeint en el seu marc natural de desenvolupament i dinamisme. En psicomotricitat, aquest marc natural és la sessió, en la qual el psicomotricista ha d'observar i entendre el que va succeint en el seu desenvolupament, per tal de poder-hi intervenir de forma ajustada.

Per aconseguir-ho, el psicomotricista haurà d'haver adquirit una sèrie de competències que li permetin ser un bon observador.

Aquesta observació ha de ser entesa, segons García (2000), com “un procés de selecció i estructuració de les dades de l’experiència amb l’objectiu de construir xarxes de significació a partir d’un model intern o marc d’interpretació” (p. 10). Aquest actua com a filtre interpretatiu que dóna sentit als esdeveniments, a partir del propi univers de teories i creences.

El psicomotricista, durant aquesta interacció amb l’infant, haurà d’estar atent a les *deformacions subjectives*, ja que és difícil que no apareguin. Per Aucouturier (2004), aquestes deformacions són:

Per un observador atent, el mitjà de preguntar-se per la seva pròpia mirada i per aprendre sobre el que hi ha de si mateix en les seves projeccions afectives i més encara quan l’observació d’allò “no verbal” ens connecta amb les nostres emocions més llunyanes i també amb els nostres fantasmes i les nostres angoixes més arcaïques” (p. 136).

Aquestes deformacions poden aparèixer en diferents situacions, com per exemple al fer la valoració d’un infant, en la qual sovint aquesta es veu influenciada per les expectatives que es tenen d’ell.

García (2000) proposa que per no caure en aquesta subjectivitat, s’ha de buscar una observació centrada en les potencialitats de l’infant i també en les competències del psicomotricista, per tal d’afavorir les possibilitats de millora i creixement de l’infant, i de desenvolupament professional del psicomotricista.

En aquest sentit, s’ha d’evitar que davant d’actuacions dels infants, es doni més importància als trets de personalitat que a factors de situació. Per exemple, sovint, quan un educador veu un infant que ha pegat a un altre, aquest associa que l’infant ha pegat perquè és agressiu. Però pot ser que aquest infant, davant d’una altra situació no actuaria de la mateixa manera. En canvi, resulta curiós que quan l’educador analitza les seves actuacions, les sol associar més a factors de situació, com per exemple l’estrès que porta acumulat.

Per tant, el psicomotricista haurà de ser conscient d’aquestes limitacions a l’objectivitat de l’observació, d’aquests aspectes conscients i inconscients que es van relacionant amb la seva història personal, i que poden interferir en l’observació. En aquest sentit, serà important que l’observador conegui el funcionament del psiquisme humà i hagi incorporat un sistema d’actituds, a partir de la seva trajectòria de formació teòrica, personal i pedagògica o pràctica, per tal de poder rellegir la situació observada, des de la distància suficient per no projectar ni interpretar (Camps, 2005). D’aquesta manera podrà situar-se millor com observador i poder comprendre altres perspectives, altres mirades diferents sobre un infant, sobre una situació o sobre la pròpia actuació (García, 2000).

Per al psicomotricista serà fonamental que compti amb una bona metodologia d'observació, amb la que pugui descentrar-se de les seves projeccions, per poder realitzar una observació empàtica i amb una atenció sostinguda (Aucouturier, 2004).

En el cas de les pròpies autoobservacions, el psicomotricista s'haurà d'obrir a la dimensió d'aquesta estratègia per tal de poder clarificar els significats de la seva pròpia acció. La seva actitud serà la que marcarà que pugui situar-se dins i fora del que està succeint. És a dir, que pugui estar a prop de l'acció de l'infant, de la seva emoció, però a la vegada, que pugui situar-se a una certa distància que li permeti la reflexió. D'aquesta manera, es podrà identificar que ve de l'infant i que ve del propi psicomotricista. Un exemple seria esbrinar perquè hi ha infants que arriben a tocar més afectivament que d'altres i en sentits diferents.

El fet de ser conscients d'aquestes ressonàncies afectives i poder reflexionar-hi, ajuda a posar una mirada sobre un mateix, permetent descentrar-se, i també afavoreix la reflexió sobre la pròpia pràctica. Aquest treball serà una font inesgotable d'evolució professional (García, 2000).

Per tal de poder portar a terme una observació coherent amb el que es pretén avaluar i que els resultats d'aquesta siguin fiables, s'hauran de tenir en compte els següents punts claus (García, 2000; Sugrañes i Àngel, 2007):

- L'objecte de l'observació: què s'observa.
- Els subjectes de l'observació: qui és observat i qui l'observa.
- Les parts de l'observació: recollida de dades, anàlisi i valoracions o conclusions.
- Les eines per a l'observació: quins instruments s'utilitzen.
- La temporalització de l'observació: quan s'observa (dates i situacions), i què i a qui s'observa en cada moment.
- La finalitat de l'observació: per a què s'observa.

Camps (2005), a partir de l'aportació de García, defineix els diferents nivells d'observació a tenir en compte per tal d'afavorir el procés de construcció de significats, sorgits de la dinàmica interactiva entre les aportacions de l'adult i l'infant, i a partir del qual, el psicomotricista podrà ajustar la seva intervenció. Aquests nivells d'observació són:

a. Primer nivell d'observació: El temps de la descripció – narració

En el moment de l'observació inicial, a més de descriure les primeres impressions sobre l'infant, també s'han de descriure les grans seqüències interactives que succeeixen entre l'infant i el

psicomotricista, mitjançant una observació interactiva amb estructura narrativa. Aquesta descripció es centra en com es transforma l'acció a partir de les actuacions de cadascú. És un bon moment, perquè el psicomotricista escolti les primeres ressonàncies afectives que li produeix aquesta interacció amb l'infant. Aquesta descripció – narració es pot portar a terme al finalitzar la sessió, mitjançant una transcripció de la sessió o analitzant la filmació realitzada; i també es pot fer mentre transcorre la sessió, a través de la transcripció d'aquesta, per part d'un supervisor.

b. Segon nivell d'observació: L'anàlisi sistemàtic de la interacció

En aquesta observació es fa un anàlisi més sistemàtic que s'organitza a partir d'una sèrie de dimensions i paràmetres considerats significatius en la interacció psicomotricista i infant. Camps (2005) posa com a exemples: “Com utilitza el temps o l'espai?, com s'encadenen els fets?, quin és el sentit de l'acció del psicomotricista en la relació amb el nen?, com es transformen mútuament?” (p. 46).

c. Tercer nivell d'observació: L'elaboració del sentit i de les pròpies hipòtesis de treball

“És el moment de restituir la dinàmica de l'acció i descobrir el seu sentit, donant comptes de les relacions entre els paràmetres observats i reconstruint fets i successos a la llum d'una teoria explicativa” (García, 2000, p. 14).

Hi ha varies tècniques i instruments per registrar o recollir les dades de les observacions realitzades i que poden ajudar al psicomotricista a elaborar la seva pròpia. Evertson i Green (1989) proposen la següent classificació:

- **Categorials:** inclouen les llistes de control i les escales d'estimació o valoració, en les quals s'han predeterminat unes categories de les conductes, actituds o característiques de subjectes, fenòmens, materials o situacions que es pretenen observar. En elles es pot marcar si cert aspecte es dona o no, amb quina quantitat, el grau amb què ho fa. El registre i la codificació es poden produir simultàniament.

- **Descriptives – narratives:** són aquelles que es relaten mitjançant la descripció o la narració de fenòmens, esdeveniments o processos que s'han observar. Les unitats d'anàlisi es poden determinar tant de forma deductiva (prèviament), com inductiva (extraient-les dels registres ja realitzats).

- **Tecnològiques:** són tècniques registrades utilitzant sistemes tecnològics que permeten una contínua revisió – repetició de la informació. Inclouen la imatge fixa (fotografia), la imatge en moviment amb so (vídeo) o l'enregistrament d'àudio. Les unitats d'anàlisi també poden determinar-se, tant de forma deductiva com inductiva.

Martínez i Forcadell afirmen que l'elecció d'una o altra tècnica de registre, dependrà de varis factors (2012):

- L'objecte d'observació.
- L'experiència de l'observador.
- De disposar o no de la màquina específica.
- De tenir els coneixements tècnics necessaris.
- Del temps disponible per realitzar el posterior anàlisi.

Tenint en compte el que s'ha exposat en l'inici d'aquest punt, a continuació, es descriuen l'observació i avaluació, tant del joc de l'infant, com de les estratègies d'intervenció del psicomotricista.

2.2.5.1. L'observació i avaluació de l'expressivitat de l'infant en el joc

A l'hora d'avaluar el procés de desenvolupament i aprenentatge dels infants, la tècnica que més s'utilitza en psicomotricitat és l'observació (Arnaiz i Bolarín, 2000; Arnaiz, Rabadán i Vives, 2008; Cerini i Cartacci, 1978; García, 2000; Presentelli, 1987; Sugrañes i Àngel, 2007; Tomisich, 1986).

Per García (2000), l'observació de l'infant implica “una actitud de receptivitat i sensibilitat, una competència per captar i donar significat a l'acció del nen. Observem per comprendre i així poder situar millor la nostra intervenció” (p. 11).

L'observació serà objectiva, si es troba dins un marc de referència que el propi psicomotricista es fixa i la seva interpretació tindrà valor des d'aquest marc (García, 2000).

Per Arnaiz, Rabadán i Vives (2008), aquest marc de referència per observar l'infant, està format pels principis de la pràctica psicomotriu, pel desenvolupament psicomotor de l'infant i pels paràmetres psicomotors.

En aquest sentit, hi ha varis autors que han realitzat propostes sobre els paràmetres psicomotors per observar als infants, com són Arnaiz i Bolarín (2000), Arnaiz, Rabadán i Vives (2008), Bolarín (1998), García (2000). Amb aquests paràmetres psicomotors es busca observar com l'infant utilitza el seu cos, com l'orienta, com descobreix la seva eficiència motriu i postural, com es relaciona amb

el món dels objectes, com es relaciona amb el món dels altres... Per tal d'entendre la seva expressivitat motriu i determinar el seu desenvolupament evolutiu i maduratiu (Arnaiz i Bolarín, 2000).

I és que amb l'observació dels paràmetres psicomotors es constaten (Arnaiz i Bolarín, 2000):

Les estructures responsables de la regulació tònica de la motricitat, és a dir, la sensorialitat, l'afectivitat i les funcions superiors, de manera que podrem establir la relació de la motricitat amb l'afectivitat i, per tant, amb la construcció de la vida relacional. Igualment, es podran observar les estructures que afavoreixen la construcció del pensament conceptual i simbòlic, la gènesi de l'esquema corporal i de la praxis, partint de les manifestacions del cos en repòs i en moviment (p. 7).

Els autors anterior han publicat diferents pautes d'observació d'aquests paràmetres psicomotors dels infants. En elles s'observa que hi ha bastant acord en definir cinc paràmetres per observar l'expressivitat psicomotriu dels infants, els quals són:

- La relació de l'infant amb ell mateix: el moviment, la postura, el to muscular.
- La relació de l'infant amb l'espai: tipus d'espai, forma d'ocupar-lo.
- La relació de l'infant amb el temps: temps dedicat a cada activitat (sensoriomotor, simbòlic, representació).
- La relació de l'infant amb els objectes: objectes que utilitza, de quina manera.
- La relació de l'infant amb els altres: amb els companys, amb l'adult.

Però si es vol millorar el procés d'ensenyança – aprenentatge de la psicomotricitat, a més d'avaluar els resultats de l'infant, també s'ha d'avaluar l'actuació del psicomotricista.

2.2.5.2. L'observació i avaluació de les estratègies d'intervenció del psicomotricista

La intervenció psicomotriu parteix de l'espontaneïtat de l'infant en el joc, donat que l'activitat motriu espontània i el joc afavoreixen el desenvolupament i l'aprenentatge de l'infant. Amb l'observació dels cinc paràmetres anteriors, el psicomotricista pot interpretar l'expressivitat psicomotriu d'aquest infant. Però en aquest joc hi sol participar un adult, el psicomotricista, i serà important esbrinar quin està sent el seu paper i si està afavorint el desenvolupament i aprenentatge de l'infant (Franc, 2004b).

Bonastre i Fusté (2007) afirmen que en la pràctica psicomotriu és necessari utilitzar pautes d'observació, com per exemple: notes, escrits, material audiovisual, per tal de facilitar:

- El seguiment global de l'evolució del nen.
- Una revisió ràpida de la planificació i desenvolupament de l'activitat.
- La valoració del sistema d'actituds de la mestra o de l'especialista per facilitar i ajustar la seva intervenció.

En l'observació del psicomotricista, es seguirà amb la concepció exposada anteriorment sobre l'observació, entenent aquesta com a “un procés de selecció i estructuració de les dades de l'experiència”, en aquest cas de la intervenció del psicomotricista, “amb l'objectiu de construir xarxes de significat a partir d'un model intern o marc d'interpretació” (García, 2000, p.7).

A l'hora de definir aquest model intern o marc d'interpretació sobre l'observació de la intervenció del psicomotricista, es tindran en compte, les aportacions de diferents autors (Camps, 2005; Franc, 2004b; Martínez i Forcadell, 2012; Sánchez i Llorca, 2001, 2008).

Una de les autores que ha investigat sobre l'observació del psicomotricista és Franc (2004b), que després d'entrevistar a experts i psicomotricistes actius, i contrastar la informació extreta amb les aportacions de diferents autors (Bartesaghi, 2002; Ravera i González, 2002; Sánchez i Llorca, 2001; Valdés, 2002; Valls, 2001), proposa les següents categories per analitzar la participació del psicomotricista en el joc de l'infant:

- Organització: organització de l'espai, gestió del temps, gestió del material i regulació de l'activitat.
- Fonaments de participació: qualitat de la relació, acompanyar el joc dels nens, respectar i ser sensible als nens i les seves iniciatives, respectar l'espai i el temps dels nens, ser un referent.
- Implicació: utilització de diferents estratègies de participació, modulació del llenguatge verbal i no verbal.

Per la seva part, Sánchez i Llorca (2001, 2008), fruit de la seva experiència de pràctica i investigació en l'Educació Psicomotriu en l'equip de treball de la Universitat de La Laguna, defineixen les següents dimensions i indicadors del perfil professional del psicomotricista:

- La capacitat d'observació i escolta.
- L'expressivitat psicomotriu.

- La capacitat d'utilitzar diferents estratègies d'implicació en el joc per afavorir el desenvolupament infantil.
- Les competències per elaborar de manera creativa i ajustada diferents escenaris per la pràctica psicomotriu.
- La capacitat de comunicació amb la família i els altres professionals.
- La capacitat de mirar-se.

També Camps (2005), a partir dels treballs de Sánchez i Llorca (2001; 2008), Franc (2004b) i García (2000), realitza la seva aportació sobre l'observació del psicomotricista, definint les estratègies a tenir en compte per la seva realització:

- Autoobservació: es pot portar a terme mitjançant la transcripció, al finalitzar la sessió, o través de la filmació d'aquesta, per així tornar sobre la pràctica.
- Dos psicomotricistes en la sessió, que siguin també mestres, mitjançant un treball col·laboratiu.
- Supervisió per part d'un expert, d'un professional: una persona altament formada en psicomotricitat observa i avalua la intervenció pràctica d'un altre psicomotricista.

Una altra possibilitat, podria ser que els propis infants també poguessin fer alguna aportació sobre l'avaluació del psicomotricista, per exemple a partir de comentaris, propostes o altres formes de diàleg adequats a l'edat i als coneixements (Martínez i Forcadell, 2012).

Camps (2005), a partir de l'aportació de varis autors com García (2000), Arnaiz, Rabadán, Vives (2008), Franc (2004), Sánchez i Llorca (2001), entre altres, descriu els següents paràmetres a observar en la intervenció del psicomotricista (p. 46):

a. Actitud corporal del psicomotricista

S'inclou el moviment, la postura, el to, l'adequació del to a l'activitat (hipertonia, hipotonia...) i a la seva distribució en les zones corporals (costat del cos, part superior - inferior...), la gestualitat (somriure, inhibició...), la mirada, la transformació tònica.

b. Actituds psicomotrius

Es concreten en les següents:

- Capacitat d'escolta:
 - Escolta de l'altre.

- Atén les demandes del nen de forma ajustada.
- Observació, a partir dels paràmetres psicomotrius, de l'expressivitat psicomotriu del nen.
- Empatia.
- Espera (no s'anticipa ni interromp l'acció del nen, deixa fer al grup).
- Escolta de si mateix.
- Disponibilitat:
 - Utilització de mediadors corporals (mirada, veu, gest, postura, tacte, cos, objectes).
 - Ajust tònic (diàleg tònic).
 - Transformació (tònica, d'ajust, de ruptures...).
 - Dissimetria i company simbòlic.
 - Estratègies generals: col·laboració, acord, sorpresa, afirmació, reforç, invitació, provocació, afectivitat, imitació, oposició, fa propostes, afavoreix la relació entre iguals, l'autonomia, la iniciativa, la creativitat...).
 - Mirall
- Contenció:
 - Els límits estan clars (normes clares, fermesa, frustració).
 - Mirada perifèrica.
 - Seguretat afectiva i física (dóna seguretat, permissiu...).
 - Contenció a través de la paraula.

c. Utilització de l'espai

Fa referència a: els espais que ocupa o construeix, on es situa en relació al nen, l'adequació dels espais, quins espais evita, la novetat de la proposta...

d. Utilització del temps

Es té en compte: el ritme, les parades, els canvis, la flexibilitat, l'ajust en l'organització del temps de la sessió, la indicació de l'inici i el final dels diferents moments...

e. Utilització del material

S'analitza la varietat, les repeticions, el caràcter (el tipus de material, les característiques que tenen), les maneres (la repetició, la creació, la relació amb el to...), la qualitat en la seva utilització, l'evolució dels objectes que utilitza, l'adequació de materials...

f. Repeticions

Es busca saber quins són aquells espais, jocs, materials... que sol utilitzar més el psicomotricista.

g. Relació amb els infants

S'observen aspectes com:

- La reacció envers l'infant: evitació, fixació, rebuig perquè li posen en dificultat...
- La modalitat d'interacció: provocació, propostes, imitació, aferrament, oposició, seducció, dependència.
- L'ajust tònic, sensorial i postural.
- El tipus de construcció de la relació.

h. Actuació i límits davant certes conductes

Es centra en com actua el psicomotricista envers certes actituds que poden tenir els infants, com poden ser les d'inhibició, agressió, fusió.

i. Utilització del llenguatge

Es fixa en l'ajustament que fa del seu llenguatge a les característiques de l'infant, en aspectes, com:

- El propi llenguatge.
- El to de veu.
- L'expressivitat.
- La consonància entre el llenguatge verbal i el no verbal.
- Les paraules que posa a les accions dels nens.
- L'ús de les preguntes.
- La promoció de l'accés a la representació.

j. Anàlisi dels aspectes inconscients que s'han mobilitzat en la sessió

Per exemple, dels mecanismes de defensa que utilitza el psicomotricista, de les projeccions que fa, de les resistències que apareixen...

k. Anàlisi del mecanisme transferencial i constratransferencial

Aucouturier (1994) defineix aquest mecanisme com les ressonàncies tònic – emocionals recíproques. I fa referència a la influència de la realitat psíquica del psicomotricista en la relació amb l'infant, en ambdós sentits.

En relació als darrers dos punts, Camps ressalta que fan referència a aspectes vinculats a les manifestacions de l'inconscient. Per a la seva observació estableix dues estratègies (Camps, 2005):

- L'elaboració d'un diari de les sessions per part del psicomotricista que realitza la intervenció.
- La supervisió de la seva intervenció, per part d'un psicomotricista educatiu que tingui una àmplia experiència i recorregut professional i de formació personal.

A l'hora de portar a terme aquesta observació, Camps (2005) proposa que cada psicomotricista elabori la seva pròpia tècnica o instrument, per tal de registrar la seva intervenció en cadascun d'aquests paràmetres.

A mode d'exemple, destacar el guió d'observació del psicomotricista que proposen Sánchez i Llorca (2001, pp. 71 - 74), que es el resultat de la concreció del seu treball sobre el rol del psicomotricista. La seva utilització, afirmen que ha de possibilitar l'anàlisi de la pròpia intervenció del psicomotricista i ha de permetre iniciar-se a "intercanviar, complementar o enriquir l'esbós d'aquesta professió tan complexa i rica a la vegada, a la que hem denominat ser psicomotricista" (Sánchez i Llorca, 2001, p. 70).

3. La formació del psicomotricista

Un cop exposats els diferents paràmetres que el psicomotricista ha de tenir en compte per intervenir durant la sessió de psicomotricitat, un es dona compte de la complexitat de la seva actuació.

En aquests aportacions s'observa la importància dels aspectes actitudinals i la tecnicitat que el psicomotricista ha de tenir en compte en la seva pràctica professional. Per poder desenvolupar aquests aspectes serà fonamental que el psicomotricista rebi una formació específica.

Diferents autors ressalten el paper clau de la formació del psicomotricista per la construcció del seu rol (Camps i Garcia, 2004a; Camps i García, 2004b; Cenerini, 1993; Lapierre, 2005; Mila, 2002, 2005, 2008; Mila, Cherro, García, León i Peceli, 2000; Quirós, 2000; Sánchez i Llorca, 2008; Sassano, 2006; Valsagna, 2009; Viscarro, 2010).

En el següents punts s'aprofundeix en la descripció de les tres dimensions de la formació en psicomotricitat, es ressalta la seva importància, i també s'exposa la presència de la formació en psicomotricitat que hi ha en l'estat espanyol i la situació d'aquesta en les universitats catalanes,

després de l'adaptació dels plans d'estudi a la normativa de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES).

3.1. Les dimensions de la formació del psicomotricista

Per Sánchez i Llorca (2001, p. 57) aquesta formació s'ha de basar en “un treball ampli i recíproc que es fonamenta en els continguts teòrics, pràctics o professionals i el treball personal, combinant-se aquestes tres dimensions, de forma que hi hagi una convergència de coneixements que faciliti la interiorització, la vivència reflexiva i l'ajust personal”.

En aquest aprofundiment sobre la formació necessària del psicomotricista, es destaca que aquest ha de conèixer en profunditat aspectes com el to, el moviment i la personalitat a través de nivells, com són el neurofisiològic, el psicològic, el psicopatològic, el de l'experiència pròpia en una pràctica personal, el de l'experiència en la seva aplicació pràctica dels nens i el de tècniques específiques d'avaluació i de tractament (Aucouturier, Darrault i Empinet, 1985).

Aquesta importància en la formació queda palesa, per exemple, en moments com en la interpretació del que està succeint en una sessió, ja que es requereix d'una formació psicològica d'alt nivell. També, quan el psicomotricista i el nen intercanvien el contacte tònic, perquè aquest ha d'estar recolzat per una sòlida formació professional (Aucouturier, Darrault i Empinet, 1985).

Sánchez i Llorca (2001) també exposen diferents aspectes, en els quals la formació és clau. Per exemple, el fet d'estar preparat per jugar en el joc simbòlic de l'altre o ser capaç d'utilitzar diferents estratègies que ajudin l'infant a la seva maduració infantil, al llarg de la dinàmica de la sessió.

Per tal de cobrir totes aquestes necessitats que tindrà el psicomotricista en el desenvolupament de la seva pràctica, es recomana, i així ho fan en diferents postgraus i màsters de les universitats catalanes (exemples: UAB, URL, URV), dividir la formació del psicomotricista en les següents dimensions:

a. Formació teòrica

Inclou els continguts específics de la psicomotricitat i de matèries relacionades, com l'anatomia, la neurologia, la psicologia, la pedagogia, la neurofisiologia, la psicopatologia, etc. Aquest marc

teòric servirà de base per poder entendre el significat de la intervenció psicomotriu i la metodologia en la seva aplicació.

b. Formació pràctica

Té per objectiu l'elaboració, la participació i l'aplicació pràctica dels coneixements adquirits mitjançant l'elaboració d'una memòria o de projectes, i la seva aplicació. És el que s'anomena *Practicum*, en el qual els estudiants aprenen a desenvolupar les competències com a psicomotricistes a partir de les pràctiques en escoles i altres institucions (CDIAP, Centres d'Acollida, etc).

c. Formació personal o corporal

Està encaminada a realitzar un treball de formació específica del propi cos del psicomotricista, per tal de desenvolupar les diferents capacitats i destreses pròpies del perfil professional del psicomotricista. Aquesta es portarà a terme mitjançant un procés de formació individual, que com assenyala Mila (2002) “ha de inscriure's en un procés de formació grupal, en el qual el grup sosté i acompanya el procés formatiu de cada un dels seus integrants” (p. 186).

Camps i Mila (2011) destaquen la necessitat de treballar aquestes dimensions de la formació del psicomotricista, perquè entenen que són:

Els tres pilars d'un recorregut que implica una construcció de tres tipus de competències: l'elaboració de conceptes i teories, l'adquisició d'estratègies i eines metodològiques per la intervenció i el desenvolupament d'actituds i valors que pretenen, a través d'un treball amb el propi cos i en interacció amb altres companys, el canvi de la persona” (p. 16).

Per aquests autors, aquestes dimensions estan profundament interrelacionades i s'articulen des del subjecte i la seva història personal, la qual és una història de relació viscuda amb els altres i que es va actualitzant en la seva tasca professional (Camps i Mila, 2011).

En relació a la formació personal o corporal, aquesta pren una especial importància, perquè la intervenció psicomotriu implica la posada en acte de dos totalitats corporals: la del psicomotricista i la del subjecte que rep la intervenció. Per la qual cosa aquesta formació personal esdevé imprescindible. Aquesta li permetrà al futur psicomotricista, evidenciar els seus desigs, les seves frustracions, i el seu propi recorregut cap a la construcció de la totalitat corporal (Camps, 2005).

Aucouturier, Darrault i Empinet (1985) remarquen que “és indispensable que el psicomotricista, durant la seva formació, visqui un gran nombre de situacions a partir de les quals pugui descobrir (o redescobrir) la importància del plaer sensoriomotriu i de les emocions que té” (p. 172).

Per Camps (2007) el “psicomotricista ha de passar per un procés de formació personal per desenvolupar les actituds necessàries per poder acompanyar al nen en les seves vivències, afectes i desigs” (p. 25). Aquesta autora ressalta la “importància de tenir certa claredat sobre la pròpia història afectiva i capacitat de sentir les seves mínimes transformacions tòniques i emocionals en la seva interacció” (p. 25).

En aquest sentit, la pròpia Camps, junt amb García afirmen que:

La formació personal ofereix al futur psicomotricista l’oportunitat de viure un descobriment de la seva dinàmica personal, après mitjançant la gestualitat, les implicacions amb l’espai, amb el material i amb les altres persones del grup, per derivar en un canvi personal cap a la capacitat de comprendre millor a l’altre i a si mateix, cap a la capacitat d’escoltar, acceptar i contenir al nen i ajudar-lo en el seu creixement integral (Camps, 2005, p. 37).

Per aquestes autores, el que pretén aquesta formació personal és que el psicomotricista vagi construint una dialèctica permanent entre el que viu i el que pot elaborar d’aquestes vivències. Per tal de construir un procés de descentració progressiu que li facilitarà que vagi sent més conscient de determinats aspectes del seu psiquisme que podien estar reprimits, però que es manifestaven en la seva forma d’actuar, de sentir o de relacionar-se (Camps, 2005).

Per Camps i Mila (2011), la formació personal parteix de la persona i tendeix al seu canvi i transformació. Per aquests autors, la finalitat de la formació per la via corporal és que la persona vagi construint el seu rol com a psicomotricista, i que vagi adquirint les eines per entendre a l’altre en la seva expressivitat tònic – emocional, per tal de poder descodificar i donar sentit a les senyals del cos, del gest i del fer de l’altre.

3.2. La presència de la formació en psicomotricitat a l’estat espanyol i a Catalunya

Un estudi realitzat a l’any 2003 per la Comisión de Formación de la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (Fernández, 2003) indicava que era gràcies a la formació contínua que un arribava a ser psicomotricista a Espanya.

Per Quirós (2000), el fet de què la formació en psicomotricitat no estigui generalitzada en les universitats de l'estat espanyol, s'ha anat suplint per diferents vies:

- Mitjançant institucions estrangeres: Centre d'Educació Física Especialitzada de Tours – França-, l'Hospital de Salpêtrière de París, Institut Superior de Reeduació Psicomotriu de París, etc.

- De la mà d'organismes privats ubicats en territori nacional: CEFOPP, Institut de Ciències Sanitàries i de l'Educació, PSICOPRAXIS, etc. I amb una gran oferta en diplomes, programes de reciclatge, jornades, congressos, etc..

- A partir de col·laboracions amb centres oficials de formació del professorat: CEPs. Provincials.

Per aquest autor, aquestes vies ofereixen uns coneixements interessants, però ressalta que en alguns casos la qualitat i l'aprofundiment no és del tot adequada. I el que és més important, no tenen validesa oficial.

En relació a la presència de la psicomotricitat en les universitats, tot i que és escassa, aquesta ha anat augmentant en els darrers anys. Per Palomero (2007) hi ha almenys dos fets que així ho demostren. Un és el nombre de tesi doctorals vinculades amb la psicomotricitat, que des de 1985, s'han anat llegint, de forma pràcticament ininterrompuda, any rere any, en diferents universitats de l'estat espanyol. I l'altre, l'augment, la darrera dècada, de postgraus de psicomotricitat, reconeguts la majoria com a Títols Propis, per part de les diferents universitats espanyoles que els imparteixen.

Per tal de fomentar i millorar aquesta formació en les universitats, centrada en les de llatinoamèrica, el setembre de 1998, es crea la “Red Latinoamericana de Universidades con formación en Psicomotricidad” que s'anomenarà “Red Fortaleza de Psicomotricidad”¹³ per recordar el nom de la ciutat on fou gestada, i perquè a la vegada mostra que el principal objectiu és el d'enfortir la psicomotricitat en aquesta regió.

En relació a les universitats de l'estat espanyol, segons l'estudi de l'any 2003, de la “Comisión de Formación de la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español” (Fernández, 2003), aquell any, hi havia 19 institucions que impartien formació en psicomotricitat en l'estat (9 eren públiques, 7 privades i 3 semiprivades).

13 Aquesta declaració es pot consultar en aquesta pàgina web:
http://www.eutm.fmed.edu.uy/LICENCIATURAS%20MVD/mvdpsicomotricidad/Declaration%20FEP-OIPR_RED%20E-F-S%20final%20ESPA%C3%91OL%20CORREGIDO..pdf

En aquest estudi es localitzaren vint-i-vuit tipus de formació per diferents capacitacions (Fernández, 2003):

- 16 per formació en Psicomotricitat Educativa i Preventiva.
- 8 per formació en Teràpia Psicomotriu.
- 2 per formació en Geriatria.
- 1 per formació en Educació Especial.
- 1 per formació en Reeducació Psicomotriu.

Aquestes vint-i-vuit formacions donaven lloc a vint-i-vuit titulacions diferents centrades en aquests àmbits: Formació Ocupacional, Màster, Postgrau, Post-Inicial i Formació Permanent.

A l'any 2011, en la Universitat de Saragossa, la Federación de Asociaciones de psicomotricistas del Estado Español (FAPEE, 2011), durant la reunió conjunta entre la FAPEE i els representants de les universitats que impartien màsters i postgraus de psicomotricitat, es presenta una taula (annex 1.1) que mostra la relació de formacions en psicomotricitat realitzades a Espanya durant els darrers anys. S'observa que hi ha una àmplia i permanent oferta de formació en aquesta temàtica.

En aquesta taula també s'observa que hi ha un major percentatge de formacions per la intervenció en l'àmbit educatiu. Fet que diferencia Espanya, d'altres països europeus, en els quals la formació en teràpia és la dominant.

També crida l'atenció el fet que moltes d'aquestes formacions es realitzen en contextos universitaris públics, tot i que, com s'ha comentat, la figura de psicomotricista no està contemplada dins el catàleg de professions de l'estat espanyol.

Per canviar aquesta situació, faria falta que els contractants de psicomotricistes en l'àmbit educatiu, de benestar social, sanitat, contemplessin més la figura professional del psicomotricista a l'hora d'oferir aquests llocs de treball. Això succeeix en d'altres països de Sud-americà i Europa. En aquests països, els psicomotricistes són contractats des d'educació, sanitat, serveis socials, per treballar en hospitals, atenció primària de la salut, residències de la tercera edat, serveis comunitaris, escoles... A més, per exemple: a Uruguai, a la Universidad de la República, des de fa més de trenta anys, realitzen els estudis de la llicenciatura en psicomotricitat; i a Europa, hi ha alguns països, com Dinamarca, Suïssa, Holanda, França que imparteixen graus (abans llicenciatures i diplomatures) de formació universitària relacionada amb la psicomotricitat.

També pot ajudar a canviar aquesta situació, el nou enfocament que marca l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES), que prioritza l'adquisició d'habilitats i competències, davant l'adquisició de coneixements, i que ressalta com a finalitat de l'educació superior, donar resposta a les necessitats laborals que existeixen en la societat.

En la societat espanyola, la psicomotricitat està present en àmbits, com l'educatiu, el social, el preventiu i el sanitari (Berruezo, 2008), i per tant, hi ha una necessitat laboral de formar-se específicament en aquesta temàtica. Com succeeix en la Diputació de Tarragona, que ha contractat personal amb la categoria professional de psicomotricista en escoles d'educació especial.

Aquest nou marc normatiu que defineix l'EEES, provocà un canvi en l'estructura de l'educació superior a l'estat espanyol, ja que es suprimiren les diplomatures i les llicenciatures, i es segueix l'exemple del model anglosaxó, on hi ha tres cicles (Vicerectorat d'Afers Acadèmics UAB, 2002):

- El Grau: d'orientació generalista, ha de tenir un valor específic en el món laboral (assolir unes competències professionals concretes, com en magisteri, infermeria, enginyeries tècniques...), i ha de capacitar l'estudiant per a la incorporació en grans àrees temàtiques del mercat de treball (assolir àmplies competències fonamentades més en factors disciplinars de formació, que no en factors professionalitzadors).

- El Màster: d'orientació especialista, ja que representa l'especialització en una àrea determinada del coneixement. Pot tenir un caràcter professionalitzador i d'especialització, i també de preparació per la recerca.

- El Doctorat: d'orientació en recerca, representa una especialització temàtica en una àrea de coneixement, amb objectius clarament enfocats a la investigació.

Aquest procés de canvi s'ha anomenat Bolonya, per la Declaració de Bolonya que firmaren el 1999, els ministres d'Educació de diversos països d'Europa. Aquesta declaració, més els Acords de la Sorbona, l'any 1998, i la Declaració de Praga, l'any 2001, són els documents de referència i de caràcter programàtic que han permès dissenyar l'EEES. Aquest té com a objectiu facilitar l'intercanvi de titulats i adaptar el contingut dels estudis universitaris a les demandes socials, millorant la seva qualitat i competitivitat, mitjançant una major transparència i un aprenentatge basat en l'estudiant quantificat a través dels crèdits ECTS (European Credit Transfer System).

Per l'EEES la formació no ha de ser una transmissió de sabers concrets (trucs de la professió), ja que pot ser que sols siguin vàlids per a un entorn petit en l'espai i breus en el temps. Ni tampoc s'ha de decantar fortament cap a l'intel·lectual, ple de matèries i coneixements importants, perquè

en ocasions aquests s'allunyen de la realitat quotidiana. Sinó que ha de buscar que la persona sàpiga, es senti i sigui un bon professional (Martínez i Cegarra, 2012).

Les noves directrius que marca l'EEES, fan que les universitats, després d'un procés difícil i amb molts dubtes, adaptin i concretin cadascuna autònomament, els seus plans d'estudis i oferta formativa, a aquesta nova normativa.

3.3. La situació de la formació en psicomotricitat a les universitats catalanes, després de l'adaptació dels plans d'estudi a la normativa de l'EEES

A Catalunya, després d'un temps d'incertesa i de transformació important, les diferents universitats adapten els seus plans d'estudi dels graus i màsters a les directrius que marca l'EEES.

Durant aquests moments de reestructuració, es valora la possibilitat de crear la titulació de Grau en Psicomotricitat, per augmentar la seva presència en la formació universitària i donar un impuls important per al seu reconeixement professional. Però a les universitat catalanes, tot i els esforços dels professionals en psicomotricitat, aquesta fita no s'assoleix com s'esperava. Hi ha l'exemple a seguir de la Universidad de La Laguna, en la qual el seu consell de govern ha aprovat la realització d'aquest grau per part de la Facultad de Educación, compartit amb el Centro de Estudios en Ciencias del Deporte. Però, actualment, aquest grau està pendent d'iniciar-se per la situació de crisi que s'està vivint.

Després d'aquesta negativa, s'analitza el nou sistema que s'està desenvolupant i s'observa una altra possibilitat per incloure la formació en psicomotricitat educativa. Aquesta opció és a través de crear les mencions relacionades amb la psicomotricitat, el cos, les diferents expressions, dins dels graus que es van dissenyant. Aquesta proposta queda reflectida en el moment en què s'elaboraren els llibres blancs de la titulació de mestre, on es recull la creació d'aquesta menció en educació psicomotriu. I també és contemplada en el moment d'elaborar els nous plans d'estudi de grau, per quasi totes les universitats catalanes. Però al final sols són dos, les universitats que han activat aquesta menció dins del Grau d'Educació Infantil:

- La Universitat Rovira i Virgili de Tarragona: Menció en "Educació psicomotriu" (30 ECTS), que inclou les següents assignatures optatives:

- Didàctica de l'Educació Psicomotriu a l'Educació Infantil I (6 ECTS).
- Desenvolupament i Educació Psicomotriu (6 ECTS).
- Treball Corporal (3 ECTS).
- Planificació i Programació de la Pràctica Psicomotriu a l'Escola (3 ECTS).
- L'Observació i l'Avaluació del Joc de l'Infant (3 ECTS).
- Educació Psicomotriu i Atenció a la Diversitat en el Marc de l'Escola Inclusiva (3 ECTS).
- Formació Psico - Corporal (3 ECTS).

- La Universitat de Barcelona: Menció en “Motricitat infantil” (30 ECTS), que inclou les següents assignatures:

- Motricitat i contextos educatius (6 ECTS) (obligatòria).
- Desenvolupament i aprenentatge motor a la primera infància (6 ECTS) (obligatòria).
- Psicomotricitat i expressió (3 ECTS) (optativa).
- Diàleg corporal i comunicació (3 ECTS) (optativa).
- So, ritme i moviment (3 ECTS) (optativa).
- Cos, moviment i benestar de l'infant (3 ECTS) (optativa).
- Materials, entorn i activitat motriu (3 ECTS) (optativa).
- Observació del comportament motor a la infància (3 ECTS) (optativa).

La Universitat de Vic, per la seva banda, ofereix un Itinerari en “El cos i la música”, que inclou les assignatures “Intervenció psicomotriu” (6 ECTS) i “Joc dramàtic” (6 ECTS).

Hi ha dues universitats catalanes, la Universitat de Girona i la Universitat Internacional de Catalunya, que dins el Grau d'Educació Infantil inclouen la menció en “Educació Física”.

En canvi, hi ha quatre universitats catalanes que no inclouen ninguna menció relacionada amb la psicomotricitat. Aquestes són: la Universitat de Lleida, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat Abat Oliba i la Universitat Ramon Llull.

En relació a les assignatures troncal, en les quals apareix la psicomotricitat, a la majoria de plans d'estudi del Grau d'Educació Infantil de les universitats catalanes, ha desaparegut l'assignatura, “Desenvolupament psicomotor” que hi havia anteriorment en la Diplomatura de Mestre d'Educació Infantil. En l'actualitat, aquesta assignatura troncal sols es manté en dues universitats, dins del Grau d'Educació Infantil:

- La Universitat Abat Oliba, amb el mateix nom “Desenvolupament psicomotor” (6 ECTS).

- La Universitat de Vic, amb el nom “Desenvolupament psicomotor i expressió corporal” (7 ECTS).

A la Universitat Autònoma de Barcelona, en el Grau d'Educació Infantil, l'assignatura anterior, s'ha transformat i ampliat amb dues obligatòries: “Educació psicomotriu en els centres d'Educació Infantil” (4 ECTS) i “Didàctica de l'Educació corporal en Educació Infantil” (4 ECTS). Més una optativa: “Joc i moviment a l'Educació Infantil” (6 ECTS).

El que s'observa en els diferents plans d'estudi del Grau d'Educació Infantil, és la presència d'assignatures on apareixen el terme “expressió corporal”, que pot ser associat amb els d'expressió musical i plàstica. Caldria saber, si dins d'aquestes assignatures hi tenen cabuda els continguts de la psicomotricitat.

I en la Universitat Ramon Llull i Universitat de Barcelona, apareixen assignatures amb el terme “educació física”. En aquest cas s'hauria de veure des de quina vessant són enfocades, per tal de veure si s'aproxima a la visió de la psicomotricitat.

Analitzant la presència de la psicomotricitat en la formació inicial, s'observa que aquesta no és suficient per formar adequadament al creixent interès que hi ha al voltant de la psicomotricitat. En aquest anàlisi, s'observa que hi ha una mancança formativa, tant pel que fa en psicomotricitat educativa, com sobretot, en la vessant terapèutica. Aquesta mancança, les universitats catalanes la supleixen amb una important oferta de màsters i diplomes d'especialització (diplomes de postgrau) relacionats amb la psicomotricitat, que ha continuat semblant a la que hi havia abans de l'aplicació de les directrius de l'Espai Europeu d'Educació Superior.

L'oferta d'aquest tipus de formació en les universitats catalanes¹⁴, que està relacionada amb la psicomotricitat és:

- Universitat Autònoma de Barcelona:

- Postgrau en Desenvolupament Psicomotor de 0 a 8 anys (35 ECTS).
- Màster Universitari de Recerca en Educació. Especialitat: Art, Cos i Moviment (60 ECTS).

- Universitat de Barcelona:

- Diploma d'Especialització en Psicomotricitat (30 ECTS).

¹⁴ A l'apartat de les referències bibliogràfiques es mostren les pàgines web consultades d'aquestes universitats per poder realitzar aquest anàlisi de l'oferta formativa en postgraus i màsters a Catalunya.

- Universitat Ramon Llull:
 - Diploma d'Especialització Universitària en Psicomotricitat (30 ECTS).
 - Diploma d'Especialització Universitària en Intervenció en Teràpia Psicomotriu (30 ECTS).
 - Màster universitari en Educació física i psicomotricitat de 0 a 12 anys (60 ECTS).

- Universitat Rovira i Virgili de Tarragona:
 - Màster Internacional en Educació i Teràpia Psicomotriu (60 ECTS).
 - Diploma d'Especialització en Educació Psicomotriu i Desenvolupament Psicològic (30 ECTS).

- Universitat de Vic:
 - Postgrau en Intervenció Psicomotriu Terapèutica (30 ECTS).
 - Postgrau en Intervenció Psicomotriu Preventiva (30 ECTS).
 - Màster en Intervenció Psicomotriu Preventiva i Terapèutica (60 ECTS).

La majoria d'aquestes formacions són de titulació pròpia de la universitat. Però en els darrers cursos han aparegut dos màster oficials. Aquest curs 2014 - 2015 s'inicia el Màster Universitari en Educació Física i Psicomotricitat de 0 a 12 anys, d'àmbit professionalitzador, a la Universitat Ramon Llull.

I el curs 2013 – 2014 es va iniciar el Màster Oficial de Recerca en Educació, d'àmbit científic, a la Universitat Autònoma de Barcelona, que inclou l'especialitat Art, Cos i Moviment, la qual contempla la psicomotricitat com una de les àrees de recerca.

En el disseny d'aquestes noves titulacions de grau i màster, les universitats catalanes han tingut en compte les noves directrius que marca l'EEES, que exigeixen una adaptació dels currículums, pel que fa a l'estructura, els continguts i la definició de competències, en termes de resultats d'aprenentatge (Vicerectorat d'Afers Acadèmics UAB, 2002).

En aquest procés es remarca la importància de l'adquisició d'habilitats i competències, però no referit únicament a l'adquisició de coneixements. Aquesta idea queda reflectida en la Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'universitats de Catalunya, en el seu article 9, on afirma que:

El contingut dels plans i els programes d'estudis ha de facilitar que l'estudiant, en acabar els estudis, hagi desenvolupat les habilitats i adquirit les competències que li permetin, amb un nivell elevat d'autonomia, integrar i interpretar dades fonamentals per emetre judicis, tenir el

seu propi capteniment social, científic i ètic, comunicar informació a tot tipus d'audiència i adquirir les capacitats necessàries per continuar avançant en l'estudi i en la seva formació (p. 3329).

En els següents punts s'aprofundirà en el significat del terme competència que apareix en aquesta nova normativa, amb l'objectiu de descriure primer les competències que ha de tenir un docent, i després, les que ha de tenir un psicomotricista. Aquestes competències seran les que definiran el seu perfil professional i marcaran el disseny dels seus estudis. Aquest concepte serà tractat en el següent apartat, des de la disciplina de la psicomotricitat.

4. El perfil professional del psicomotricista

Quan es parla de perfil professional, en relació a un docent, en aquest cas del psicomotricista en l'àmbit educatiu, s'entén com "el conjunt de capacitats i competències que identifiquen la formació d'una persona, per assumir en condicions òptimes les responsabilitats pròpies de funcions i tasques" d'aquesta professió (Bozu, s. f., p. 3). En aquesta descripció del perfil s'han de definir "les funcions, les atribucions, els àmbits d'actuació i les seves competències" (Bozu, n.d., p. 4).

Però quin paper té el perfil professional en la formació que capacita per exercir una professió i quins passos es segueixen per tal de concretar-lo?

Les universitats, a l'hora d'elaborar un pla d'estudis d'una titulació, el primer aspecte important a tenir en consideració és, justament, l'explicació del perfil professional al que està orientat, ja que aquest actuarà de punt de referència i de guia per a la resta del procés: la selecció dels continguts, les pràctiques que es realitzaran, la seqüència de com s'integrarà tot (Zabalza, 2007).

Cano (2007), quan parla de perfils professionals relacionats amb l'educació apunta que "arribar a dissenyar un perfil no és una qüestió tècnica sinó ideològica, ja que darrere de la reflexió de "quin tipus de professorat necessitem" es troben valors, principis, ideologia" (p. 42).

Per Zabalza (2007), la concreció del perfil "requereix d'un tractament no superficial i que permeti incloure els elements suficients com, perquè la configuració del currículum formatiu resulti complet i coherent" (p. 37).

A continuació es mostra un esquema en el qual es defineix el procés que s'ha de seguir per arribar a definir el currículum de cada carrera o titulació.

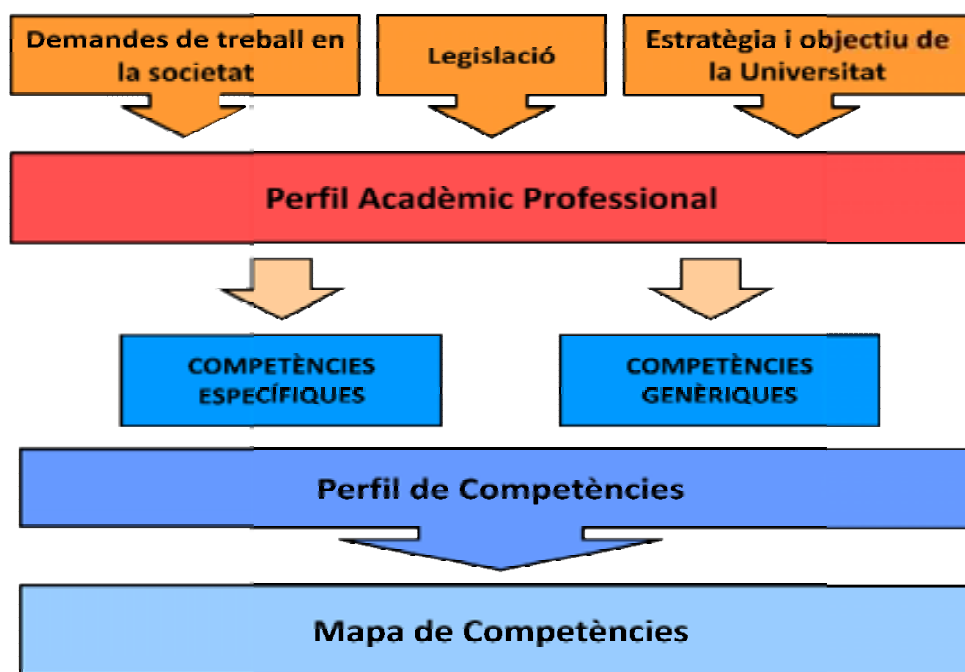


Figura 1: procés per definir el currículum de cada carrera o titulació (Villa i Poblete, 2007, p. 319)

En aquest esquema es pot observar, per una banda la importància d'aquest perfil acadèmic professional, ja que serà a partir d'aquest que es definiran les diferents competències que es buscaran assolir.

I per una altra banda, cal destacar que per definir aquest perfil acadèmic professional, s'ha de reflexionar sobre tres punts (Villa i Poblete, 2007, p. 319):

- Les demandes d'ocupació en la societat.
- Les estratègies i objectius de la universitat.
- La legislació vigent.

Per tal de concretar el perfil professional del psicomotricista en l'àmbit educatiu, s'analitzaran cadascun d'aquests paràmetres relacionant-los amb la figura del psicomotricista.

En referència al primer punt sobre les demandes d'ocupació en la societat, ha quedat palès, que en la societat hi ha una demanda de llocs de treball, i que la tasca a desenvolupar s'adequa a les

característiques del psicomotricista. Aquesta realitat evidència la necessitat de comptar amb aquests professionals que treballen en institucions:

- Educatives: el mestre que realitza psicomotricitat educativa a l'escola; el professional que treballa en centres d'educació especial mitjançant la intervenció psicomotriu terapèutica.

- Sociosanitàries amb grups de risc: el professional que treballa als Centres Sanitaris de Salut Mental i Juvenil (CESMIJ) fent psicomotricitat; el professional que fa psicomotricitat als centres de la tercera edat.

Pel que fa al segon, les estratègies i objectius de la universitat, aquests dependran de cada universitat. Si es té en compte l'anàlisi exposat en el punt anterior, sobre la presència de formació en psicomotricitat en l'educació superior, la voluntat d'un ampli ventall d'universitats és que la psicomotricitat estigui inclosa en la seva oferta de formació.

En aquest sentit, cal recordar la Universitat de La Laguna, que ha aprovat la realització del Grau en Psicomotricitat, però encara no l'ha pogut posar en marxa per la conjuntura econòmica de crisis que fa que no hi hagi recursos per al desenvolupament de nous graus. En el Disseny del Marc d'aquest grau¹⁵ s'afirma que "el perfil professional que es proposa per aquest títol de grau habilita per intervenir en el camp de la salut, l'educació i el desenvolupament soci - comunitari, i potenciar la investigació". Afegeix també que "les accions del graduat en psicomotricitat s'aborden des d'un punt de vista educatiu i/o terapèutic amb mediació corporal" i considera el cos "en les seves múltiples dimensions: neurofisiològiques, com a fonament de la personalitat, com a base per a l'evolució de l'individu cap a processos simbòlics del seu desenvolupament afectiu i cognitiu i com lloc d'expressió i relació". En relació a l'exercici del seu treball, exposa que es desenvolupa "de forma individual o amb un altre psicomotricista, formant una parella terapèutica o integrant equips multidisciplinars". Per aquesta universitat les àrees de treball del psicomotricista, comprenen els següents àmbits d'actuació:

- Atenció Primerenca.
- Equips Educatius i Psicopedagògics.
- Prevenció, educació i teràpia en la infància, adolescència, edat adulta i la tercera edat.
- Assessoria tècnica e intervenció en institucions educatives i sociosanitàries.
- Atenció i assessorament familiar.
- Investigació.

¹⁵ El Disseny del Marc del Grau de Psicomotricitat i Ciències de l'Activitat Física i l'Esport de la Universidad de La Laguna és un document intern que no ha estat publicat, perquè encara no s'han iniciat aquests estudis. Agrair al professorat d'aquesta universitat que l'hagin cedit per a aquesta investigació.

També hi ha exemples d'universitats d'altres països que defineixen el perfil professional, com la Universitat de La República, a Uruguai que porta més de trenta anys realitzant la “Licenciatura en Psicomotricidad” i que el defineix com “el professional que té el títol habilitant. La seva formació és teòric – pràctica i actua en Estimulació, Educació, Reeducació i Teràpia Psicomotriu, sent la seva intervenció en nivells profilàctic, educatiu i terapèutic, en assessoria tècnica i investigació”¹⁶.

I en relació al tercer, la legislació vigent, i més concretament, la referida al reconeixement legal de la professió de psicomotricista, la situació actual, és que a l'estat espanyol, aquesta professió no està reconeguda. I tampoc hi ha una oferta de formació reglada en aquesta disciplina. El que si que hi ha és una oferta important de postgraus i màsters, reconeguts com a títols propis de les universitats.

Amb l'intent de definir la professió de psicomotricista, la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español, concretà el següent esborrany de perfil professional, partint de l'experiència d'altres països i adequant-ho a la situació d'aquí i a les seves possibilitats, (Berruezo, 2000b, p. 27):

El psicomotricista és el professional que s'ocupa, mitjançant els recursos específics derivats de la seva formació, d'abordar la persona, sigui quina sigui la seva edat, des de la mediació corporal i el moviment. La intervenció del psicomotricista va dirigida tant a subjectes sans com els que pateixen qualsevol tipus de trastorn, limitació o discapacitat, i el seu treball pot desenvolupar-se individualment o amb grup, en qualitat de professional lliure o integrat en institucions educatives o sociosanitàries.

Aquesta federació, concreta les competències del perfil professional del psicomotricista en les següents àrees (Berruezo, 2000b, p. 27):

- Àrea de diagnòstic: la finalitat és la comprensió global de la persona mitjançant l'aplicació d'instruments específics de valoració, entre els quals cal destacar el balanç psicomotor i l'observació psicomotriu.
- Àrea de prevenció: la finalitat és la detecció i prevenció de trastorns psicomotors o emocionals en poblacions de risc o en etapes concretes de la vida.
- Àrea d'educació: la finalitat és facilitar la maduració psicomotriu en el marc curricular del centre educatiu.
- Àrea de teràpia: la finalitat és la intervenció psicomotriu sobre trastorns psicomotors del desenvolupament, així com sobre alteracions emocionals i de la personalitat, en funció d'un projecte terapèutic realitzat sobre la base d'un diagnòstic.
- Àrea de formació, investigació i docència: la finalitat és la capacitació per al desenvolupament de l'activitat professional, l'aprofundiment en els seus àmbits de competència i la transmissió dels continguts lligats a aquesta pràctica.

Berruezo (1996) ressalta que a l'hora de definir el perfil professional del psicomotricista i elaborar una proposta de formació bàsica, serà important distingir entre l'educació psicomotriu i la teràpia psicomotriu. Aquest autor basa aquesta afirmació, no en el fet que consideri que siguin totalment

¹⁶ Extret de la pàgina web de la Universidad de la República d'Uruguai:
<http://www.psicomotricidad.fmed.edu.uy/perfil.html>

diferents, sinó perquè afirma que cal orientar la lluita per aconseguir el reconeixement de la figura del psicomotricista, en un doble sentit:

- Per una part, per al reconeixement de la psicomotricitat, com a instrument educatiu i incloure-la en la formació de mestres i educadors, per tal que, a l'igual que s'ocupen d'altres temes sense ser professionals d'ells (matemàtiques, ciències naturals, etc.), puguin incorporar amb coneixement la pràctica de la psicomotricitat en els àmbits educatius.
- Per altra part, per al reconeixement de la figura professional del psicomotricista, que desenvolupa com a activitat fonamental la intervenció (teràpia) psicomotriu, i que el treball es troba lligat a la patologia, al tractament de disfuncions, alteracions o discapacitats, i per tant emmarcat en l'àmbit de la clínica, l'atenció sanitària, l'educació especial o els serveis socials (p. 64).

El present projecte de recerca, es centra en el primer d'aquests, és a dir, en definir el perfil professional de l'educador que porta a terme la psicomotricitat en l'àmbit educatiu.

En aquest sentit, serà interessant, recordar les aportacions de Sánchez i Llorca (2001; 2008), sobre les dimensions del perfil professional del psicomotricista, que han estat desenvolupades en l'apartat del rol del psicomotricista. Aquí, a mode de recordatori, es mostra el resum que realitza Franc (2003, p. 9) sobre elles:

- La capacitat d'observació i escolta. D'ella destaquen, d'una banda, la importància "d'aturar-se" de tant en tant per observar i comprendre què passa, i per actuar posteriorment d'acord amb el moment evolutiu de l'infant, i de l'altra "l'escolta" o capacitat de posar-se en el seu lloc, establint-hi una relació empàtica per ajustar la resposta.
- L'expressivitat psicomotriu. Es refereixen a la competència del psicomotricista d'ajustar la comunicació verbal i no verbal en funció de les actuacions dels infants modulant els diferents mediadors de la comunicació tal com: el gest, la mímica, la mirada, la veu i la empatia tònica.
- La capacitat d'utilitzar diferents estratègies d'implicació en el joc per afavorir el desenvolupament de l'infant. Proposen que el psicomotricista ha d'esdevenir company simbòlic de joc dels infants per afavorir la seva maduració entrant en el joc com un company més en una relació fluïda i menys desigual de la que habitualment es dona entre adult i infant. En ella l'adult "perd el poder d'ensenyar per entrar en el poder de comunicar, de respondre, d'entrar i sortir quan ja no es necessita la seva presència" (Llorca i Sánchez, 2001, p. 61).
- Les competències per elaborar de manera creativa i ajustada diferents escenaris per a la intervenció psicomotriu. Remarquen la importància de la presentació i organització de l'espai i el material, d'acord amb la finalitat educativa del projecte d'intervenció.
- La capacitat de comunicar-se amb la família i altres professionals per aportar, compartir i intercanviar amb tots ells el coneixement de l'infant que li ofereix la seva tasca i que, degut a les característiques d'aquesta, sovint és un coneixement que altres situacions del dia a dia no proporcionen.
- La capacitat de "mirar-se", és a dir de situar-se permanentment en una perspectiva de reflexió sobre la seva acció tenint en compte que les seves intervencions demanen unes competències complexes que comprometen no només la dimensió cognitiva del psicomotricista, sinó també l'emocional que ha de saber controlar i modular.

Per definir el perfil professional del psicomotricista en l'àmbit educatiu, serà important tenir en compte, els diferents perfils professionals dels docents que desenvolupen la tasca en les etapes educatives que treballarà (educació infantil i educació primària).

El Llibre Blanc del Títol de Grau en Magisteri defineix cinc perfils professionals i els agrupa al voltant de dos titulacions (ANECA, 2005, p. 80):

- 1) Mestre d'Educació Infantil: docent de perfil generalista per aquesta etapa, degut a les característiques educatives derivades del principi de globalització de l'activitat docent en aquesta etapa que apareix recollida en la LOCE, tant en l'Educació Preescolar (0-3), com en l'Educació Infantil (3-6).
- 2) Mestre d'Educació Primària: docent amb perfil generalista, amb competències específiques com a docent en les àrees del currículum d'Educació Artística (Expressió Plàstica), Matemàtiques, Llengua i Ciències, Geografia i Història, i més el perfil d'especialització en una de les següents àrees del currículum oficial:
 - i) Educació Física.

- ii) Llengua Estrangera.
- iii) Educació Musical.
- iv) Necessitats Educatives Específiques (inclou les actuals competències dels docents d'Educació Especial i d'Audició i Llenguatge).

Al marge d'aquests perfils comuns a tot l'Estat, aquest Llibre Blanc ressalta que “és imprescindible assenyalar la necessària diferenciació de perfils específics relatius a les diferents llengües oficials de les Comunitats Autònomes que així ho tinguin establert en els seus respectius Estatuts d'Autonomia” (ANECA, 2005, p. 80).

Aquest Llibre Blanc fou elaborat per experts d'universitats de l'estat espanyol, a partir d'unes pautes i requisits que donà el M.E.C.. Aquest, a partir de les orientacions que definia aquest Llibre Blanc, elaborà el “Reyal Decreto 1594/2011”, que defineix les directrius i la normativa dels graus de mestre, i estableix les especialitats docents del Cos de Mestre que desenvolupen les seves funcions en les etapes d'educació infantil i d'educació primària regulades en la “Ley Orgánica 2/2006”, del 3 de maig d'Educació, i que són les següents:

- Educació Infantil.
- Educació Primària.
- Llengua estrangera: Anglès.
- Llengua estrangera: Francès.
- Llengua estrangera: Alemany.
- Educació Física.
- Música.
- Pedagogia Terapèutica.
- Audició i Llenguatge.

També aquest “Reyal Decreto” afirma que en aquelles comunitats autònomes que tinguin una llengua cooficial regulada, tindran les seves pròpies especialitats relacionades amb aquesta.

Si s'observen els resultats de la tesi de Viscarro (2010) sobre “la titulació acadèmica de la persona encarregada de fer la psicomotricitat” (p. 126), la majoria de mestres que la porten a terme en els centres educatius són, bàsicament dos dels perfils mostrats anteriorment:

- Mestre d'Educació Primària amb l'especialització d'Educació Física (el 35,34%).
- Mestre d'Educació Infantil (el 25%).

Zabalza, a l'hora de definir el perfil professional, treballa sobre un esquema que està format per tres components principals (2007, p. 37-38):

- Les sortides professionals: aquest component està relacionat amb el que s'ha exposat sobre les demandes d'ocupació en la societat.

- Els àmbits de formació prioritaris: marca l'orientació acadèmica del perfil i fa referència al descrit en les estratègies i objectius de la universitat. Per exemple, l'orientació acadèmica del perfil professional que es desenvolupa en aquest treball de recerca va encaminada cap a la del psicomotricista en l'àmbit educatiu.

- La formació personal i sociocultural bàsica que es considera recomanable: la formació a les universitats ha d'anar més enllà dels continguts purament tècnics de les disciplines, entenent-la com un centre que a més forma i madura homes i dones que exerciran com a professionals en el futur. La psicomotricitat, dins els seus programes de formació, inclou una formació personal que busca evitar que les propostes formatives quedin en meres declaracions retòriques de valors o virtualitats personals, i té per objectiu afavorir en l'estudiant la maduresa personal, l'ètica professional, la creativitat, la capacitat de lideratge, el rigor científic, la formació crítica, la capacitat de compromís social.

Tejada exposa també els següents elements que configuren un perfil professional:

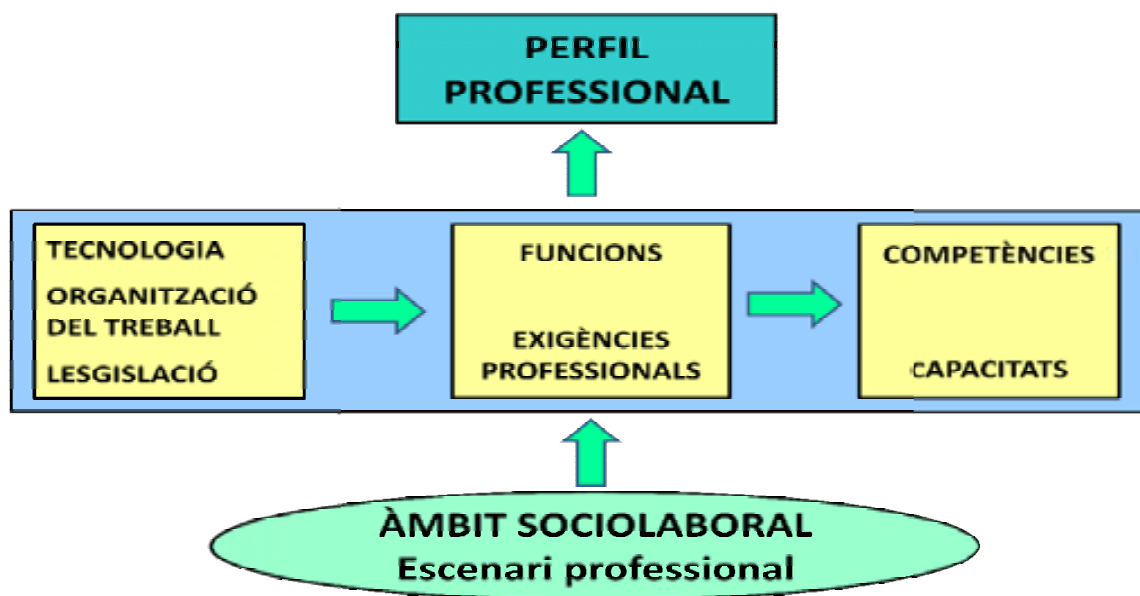


Figura 2: Elements que configuren un perfil professional (Tejada, 2009, p. 8)

En aquest treball de recerca, l'àmbit d'actuació professional és en el context aula – taller, ja que el psicomotricista de l'àmbit educatiu està en relació directa i continuada amb els grups d'aprenentatge, els alumnes del grup - classe.

Aquest escenari està condicionat per una sèrie d'aspectes que estan constantment evolucionant i canviant, i requereixen d'una formació contínua dels professionals per tal d'actualitzar-se. A més, aquests afectaran de manera significativa a les funcions a emprendre, als recursos a activar i també a la selecció dels continguts de la formació.

Aquests condicionants són per Tejada (2009) el primer element en la configuració del perfil professional i inclouen:

- La tecnologia: en el cas de la psicomotricitat, el seu condicionant és baix.
- L'organització del treball: dependrà de la corrent psicomotriu elegida, de la formació rebuda, del tipus d'escola, del recursos que es disposen...
- La normativa: serà marcada per les competències, objectius i continguts dels currículum d'educació infantil i primària que estan relacionats amb el treball psicomotriu.

El segon element en la configuració del perfil, per aquest autor són les funcions de l'actuació professional en formació que serien: la planificació, el desenvolupament, l'avaluació, la gestió – coordinació i la investigació – innovació (Tejada, 2009). En aquest sentit, el psicomotricista en l'àmbit educatiu, ha de tenir en compte els següents punts:

- Planificació: ha de dissenyar el programa d'educació psicomotriu, tenint en compte diferents aspectes, com: les característiques dels infants del grup - classe i el seu entorn, el marc teòric de la psicomotricitat, la documentació oficial. Per poder definir els diferents apartats d'aquesta programació.
- Desenvolupament: ha d'ajustar la seva intervenció a les característiques dels infants i al que està succeint a la sessió, utilitzant la tècnica pròpia de la psicomotricitat.
- Avaluació: ha d'avaluar la seva actuació impartida i verificar consegüentment els aprenentatges obtinguts per l'alumnat del grup classe.
- Gestió – coordinació: ha de participar de la dinàmica – política organitzativa en pro del desenvolupament organitzacional i la millora de la formació, a més de crear i mantenir relacions amb l'entorn professional, com poden ser els altres mestres de l'escola i altres psicomotricistes de l'àmbit educatiu.

- Investigació – innovació: ha d'analitzar el propi exercici que porta a terme i els programes desenvolupats, realitzant els canvis en els processos de formació que consideri oportuns per tal d'ajustar-se a les exigències de l'entorn i d'aquesta manera contribuir a la millora de la qualitat de la formació que imparteix.

En aquest punt s'ha buscat descriure els aspectes a tenir en compte a l'hora de concretar el perfil professional del psicomotricista en l'àmbit educatiu, mostrant els seus condicionants, funcions, atribucions i els àmbits d'actuació.

Pel que fa al tercer element de Tejada (2009), les competències, per la seva complexitat i importància per als objectius d'aquest treball d'investigació, s'exposaran en els següents apartats. Primer s'aprofundeix en el terme competència, mostrant la seva introducció en l'àmbit educatiu, diferents definicions i classificacions i les precaucions en el seu ús. Després es mostren les consideracions a tenir en compte a l'hora de definir les competències docents i diferents propostes de llistats a partir de les aportacions de diferents autors. Per acabar, es concretaran les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu, tant en la seva formació, com en el seu saber fer.

5. Les competències

5.1. Introducció de les competències al món educatiu

El terme competència ha entrat en força en els darrers anys, definint les competències que els estudiants dels diferents nivells educatius han d'adquirir, i també aquelles que els professionals han de desenvolupar en la seva tasca, per tal d'afrontar els nous reptes i la complexitat actual.

Però no es tracta d'un concepte nou, ja que en l'època medieval era usat per referir-se a "l'adquisició d'habilitats per part dels aprenents de diversos oficis en el seu treball amb el patró" (Cano, 2007, p. 34).

És precisament en l'àmbit professional, en el qual aquest terme ha estat usat àmpliament, tal i com ho recullen els treballs fets per Mertens (1996; 1997; 1998; 2001), en relació a les competències laborals. Aquest autor busca plantejar com es pot entendre el terme competència, per orientar

futures accions relacionades amb la competència laboral, i que puguin servir com instrument actiu en les polítiques, perquè els treballadors trobin feina en el mercat de treball.

I és que el terme competència implica una nova figura de treballador que fa evolucionar els anteriors enfocaments que han hagut. Alaluf i Stroobants (1994) realitzen el següent anàlisi d'aquesta evolució:

- En l'època del taylorisme, inspirat per Frederick Winslow Taylor, al principi del segle XX (Calvo, 2003-2004), predominava el *homo econòmicus*, que era l'obrer guiat pel seu interès de maximitzar la seva remuneració.

- Després, a finals del anys vint als Estat Units i gràcies als estudis de Elton Mayo (Soria, 2004), sorgeix la teoria de les relacions humanes, amb la que apareix una espècie de *homo socialbilis*, que era empès per una lògica dels sentiments.

- Avui apareix el *homo competens*, que el seu comportament estaria motivat per l'enriquiment de la seva cartera de competències.

Però què fa que aquest terme, associat a l'àmbit professional, arribi a l'àmbit educatiu?

Cano (2007), al analitzar el marc actual en el qual es troba la formació, observa que hi ha tres idees claus que afavoreixen l'aparició del terme competència:

a. En primer lloc

Hi ha l'actual societat del coneixement, en la qual van canviant de forma constant i accelerada, el coneixement i les tecnologies. Aquesta situació pot provocar que el coneixement que s'ha adquirit en la formació inicial i basat en l'adquisició de conceptes, pugui quedar ràpidament obsolet. Per aquest motiu, es dóna més importància a l'adquisició d'unes eines d'aprenentatge que permetin a la persona: aprendre a aprendre, adaptar-se al canvi i innovar.

b. En segon lloc

Es troba el fet de superar la fragmentació disciplinar que ve de temps anteriors, per passar a un enfocament en el qual s'integren els àmbits acadèmic i laboral. I és que l'aprenentatge de les competències és entès mitjançant la formació inicial, permanent i pràctica laboral, de forma contínua i coherent.

c. En tercer lloc

Es té en compte la visió de la formació integral, que des de fa anys es ve apostant i que serà fonamental per afrontar les situacions problemàtiques de la societat actual. Les competències subsumeixen les diverses intel·ligències múltiples de Howard Gardner: (lògica - matemàtica, lingüística, espacial, musical, corporal, naturalista i emocional, aquesta darrera inclou la interpersonal i la intrapersonal (1999); i a la vegada uneixen el que s'ha vingut anomenant coneixement conceptual, procedimental i actitudinal (Coll, Pozo, Sarabia i Valls, 1994). I “ho combinen tot en aquestes grans aptituds anomenades competències”, les quals “tenen un sentit global i aplicable” (Cano, 2007, p. 35).

Actualment, el sentit de les competències va més enllà de la perspectiva tècnica, lligada únicament al treball i obeint a una lògica productiva. Aquest cop es basa amb una perspectiva holística, que entén les competències lligades, no només al lloc de treball, sinó també a la persona, i incorporant, a més de les competències instrumentals i operatives, les competències personals i per a l'organització (Cano, 2007).

Pel que fa als orígens dels programes educatius basats en competències, aquests es troben en el pensament d'educadors, com Benjamin Bloom (Bowden i Marton, 2011), que promouien, cap als anys cinquanta i seixanta, el moviment d'objectius de comportament. Aquest moviment es centrava en els resultats desitjats dels programes d'aprenentatge, i en concret, en el fet que els professors descrivissin, de forma fiable, els canvis en el comportament observable dels alumnes, utilitzant verbs com expressa, nombra, selecciona, reconeix, calcula (Bloom, Hastings, Madaus, 1971).

En els setanta, sorgeixen quatre desenvolupaments relacionats amb aquest moviment: l'aprenentatge avançat (Bloom, 1974); les proves que fan referència a criteris (Popham, 1978); les proves d'elements de competència mínims (Jaeger i Tittle, 1980); i l'educació basada en competències (Burke, Hansen, Houston i Johnson, 1975). El desenvolupament del moviment d'elements de competència i els principis dels enfocaments basats en competències, es van produir en diferents moments i països. Per exemple, Estats Units els inicia als anys setanta (Houston, 1985), Anglaterra ho fa als vuitanta (Jessup, 1989; Tuxworth, 1989) i als noranta és Austràlia (Bowden i Masters, 1993).

Per Santmartí (2010) hi ha altres marcs teòrics que també influeixen en l'aparició de les competències en el marc educatiu, com la teoria del coneixement situat de Brown, Collins i Duguid, que té una visió del coneixement “com a resultat d'una activitat que té lloc en un context

cultural en el marc del qual es desenvolupa i s'utilitza" (p. 12); o el coneixement distribuït de Giere i Moffat que afirma que "el saber no és individual sinó que està distribuït en persones, representacions, objectes, instruments, llenguatges..., que formen un context cultural determinat" (p. 12).

I sobretot, destacar l'Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI, elaborat l'any 1994 (es conegut com a Informe Delors, ja que Jacques Delors va ser el president d'aquesta comissió). En aquest informe s'afirma que el concepte d'educació al llarg de la vida, és la clau per entrar en el segle XXI. I defineix que aquesta educació s'ha de basar en els següents quatre pilars (Delors, 1996, p. 34):

- Aprendre a conèixer, combinant una cultura general suficientment àmplia amb la possibilitat de profunditzar els coneixements en un petit nombre de matèries. El que suposa a més: aprendre a aprendre per poder aprofitar les possibilitats que ofereix l'educació al llarg de la vida.
- Aprendre a fer a fi d'adquirir no només una qualificació professional sinó, més generalment, una competència que capaciti a l'individu per fer front a gran nombre de situacions i a treballar en equip. Però, també, aprendre a fer en el marc de les diferents experiències socials o de treball que s'ofereixen als joves i adolescents, bé espontàniament a causa del context social o nacional, bé formalment gràcies al desenvolupament de l'ensenyament per alternativa.
- Aprendre a conviure junts desenvolupant la comprensió de l'altre i la percepció de les formes d'interdependència –realitzar projectes comuns i preparar-se per tractar els conflictes- respectant els valors de pluralisme, comprensió mútua i pau.
- Aprendre a ser, perquè floreixi millor la pròpia personalitat i s'estigui en condicions d'obrar amb creixent capacitat d'autonomia, de judici i de responsabilitat personal. Amb la finalitat, de no menysprear en l'educació cap de les possibilitats de cada individu: memòria, raonament, sentit estètic, capacitats físiques, aptitud per comunicar...

Aquest informe també aconsella que les reformes educatives que es portin a terme han de tenir en compte la concepció de l'educació com un tot, més enllà de l'adquisició de coneixements (Delors, 1996). És a dir, que ha d'haver un canvi de la concepció del procés d'ensenyament –aprenentatge, en el qual es doni "prioritat a l'aplicació pràctica de coneixements i procediments, als processos, al saber fer, en detriment d'un coneixement únicament basat en la memorització" (Cano, 2005, p. 9). Superant d'aquesta manera el model d'aprenentatge nocionista que es centrava bàsicament en el concepte. Ara s'inclou, a més del que "cal saber", també el "cal saber fer" i el que "cal ser" (Cano, 2005).

Per aquest informe serà important que aquesta concepció de l'educació es plasmi en la definició de les noves polítiques pedagògiques i en l'elaboració dels programes (Delors, 1996).

La Unió Europea, davant d'aquest nou paradigma de l'educació, es marca com a objectiu revisar els continguts curriculars i els mètodes d'ensenyament i aprenentatge dels diferents països membres, per tal de realitzar els canvis en els currículums que es creuin oportuns. Per aconseguir-ho, consultà a una sèrie d'experts sobre els sabers que els joves haurien d'aprendre per poder

afrontar els desafiaments i reptes que els depararà en el seu futur la societat de la informació (EURYDICE, 2002). Les conclusions extretes es relacionaven al voltant de tres camps (Santmartí, 2010, p. 12):

- Són fonamentals els sabers que possibiliten viure i participar en una societat que volem que sigui democràtica. És a dir, els joves han d'estar capacitats per plantejar-se problemes que ens afecten i per buscar com resoldre'ls junt amb els altres, per interpretar la informació i analitzar-la críticament, per expressar les seves idees tot fonamentant-les en coneixements (i no sols en opinions personals), per argumentar-les en públic i per escrit, per treballar en equip i consensuar punts de vista...
- Les noves necessitats de l'economia comporten estar preparat per canviar de feina i, per tant, per no deixar d'aprendre mai. L'expertesa no prové de tenir molta experiència i coneixements d'una professió, sinó de saber afrontar la resolució dels problemes que es generen en l'exercici de qualsevol treball, i la responsabilitat es relaciona més en tenir iniciativa que no pas en executar bé les ordres d'altres.
- En aquests moments la informació és a l'abast de tothom a través d'Internet, cosa que no passava fa vint anys. Per tant, no cal que l'escola es dediqui a transmetre-la, però, en canvi, sí que és molt necessari desenvolupar la capacitat per trobar-la de manera eficient, per comprendre-la utilitzant coneixements abstractes ben organitzats a la memòria, i per analitzar-la críticament.

Durant aquest procés de revisió del sistema educatiu dels països membres de la UE, es porta a terme el procés de creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), que es fruit del qüestionament de la situació de les universitats en la societat, i que busca aconseguir la qualitat en la docència. En aquest debat, es demana a la universitat que realitzi les reformes oportunes per capacitar als ciutadans que puguin fer front als canvis derivats de la globalització i el desenvolupament tecnològic, i que puguin també contribuir a la societat i d'adaptar-se i anticipar-se als seus requeriments, i tenint en compte la idea de seguir aprenent la resta de la vida (Blanco, 2007).

Per respondre a aquestes exigències, la Convergència Europea incorpora els suggeriments del projecte Tuning (González i Wagennar, 2003) que té per objectiu “oferir un plantejament concret que possibiliti l'aplicació del procés de Bolonya en l'àmbit de les disciplines o àrees d'estudi i en el de les institucions d'educació superior” (p. 3). Per aconseguir-ho promou “una metodologia en la qual tornar a dissenyar, desenvolupar, aplicar i avaluar els programes d'estudi de cada un dels cicles de Bolonya” (p. 3). Aquesta metodologia es basa en cinc línies d'apropament per tal d'organitzar la discussió en les àrees de coneixement (p. 6):

- 1) competències genèriques (acadèmiques de caràcter general),
- 2) competències específiques de cada àrea,
- 3) la funció de l'European Credit Transfer System (ECTS) com a un sistema d'acumulació,
- 4) enfocaments d'aprenentatge, ensenyament i avaluació, i
- 5) la funció de la promoció de la qualitat en el procés educatiu (insistent sobre sistemes basats en una cultura de la qualitat institucional interna).

A l'hora d'elaborar aquests programes d'estudi, perquè siguin comparables, compatibles i transparents, proposa el desenvolupament d'uns punts de referència en el context de les disciplines, que els expressa en termes de (González i Wagennar, 2003, p. 3):

- *Resultats de l'aprenentatge*, que són entesos com a “manifestacions del que s'espera que un estudiant sàpiga, entengui i sigui capaç de demostrar una vegada conclòs l'aprenentatge”. Es defineixen en termes de coneixements, destreses i nivell de competència que l'estudiant ha d'aconseguir.
- *Competències*, que “representen una combinació dinàmica de les capacitats cognitives i metacognitives, de coneixement i enteniment, interpersonals, intel·lectuals i pràctiques, així com els valors ètics”.

Per tal de poder afavorir l'assoliment d'aquests resultats de l'aprenentatge en els estudiants i que aquests desenvolupin aquestes competències, les diferents universitats han hagut de replantejar-se el disseny dels seus plans d'estudi i de les seves propostes metodològiques (Cano, 2008). Ja que ara l'educació superior ha d'anar més enllà de la simple conjunció d'habilitats, destreses i coneixements. Ha de buscar la generació de competències professionals, garantint la comprensió del que es transmet, a través del saber, saber fer, i saber ser i estar (Hernández, 2004). I el fet d'adoptar el crèdit europeu suposa, a més d'un mètode de quantificació, l'elecció d'una filosofia, en la qual el treball de l'estudiant és la base fonamental i que implica un enfocament nou de l'ensenyament i de l'aprenentatge (Villa, 2003).

Aquest nou replantejament de l'enfocament de l'educació superior, més encaminat cap al domini de funcions professionals específiques derivades dels diversos perfils professionals, ha xocat amb l'orientació inicial de la formació universitària, que era concebuda com un procés orientat més al desenvolupament intel·lectual i cultural i a l'acumulació de coneixements (Zabalza, 2007).

Però aquest nou enfocament, que promou el disseny per competències, ha de ser entès com “una nova mirada, on els currículums més que aconseguir-se a base de sumatoris de coneixements disciplinars fragmentats es dissenyen a partir del perfil holístic de ciutadans que desitgem formar, però en el qual els coneixements de cada disciplina siguin, per suposat, mantenint-se” (Cano, 2008, p. 14).

Per tant, aquest enfocament competencial del currículum no s'ha de veure com una revolució, ja que en ell es recullen moltes idees i pràctiques que ja es portaven a terme. Sinó que s'ha d'entendre com un oportunitat per als professionals de l'educació de reflexionar sobre com exerceixen aquesta professió i analitzar en quins aspectes es pot seguir avançant per aconseguir que els alumnes aprenguin més significativament i gaudeixin del saber (Santmartí, 2010, p. 14).

Un exemple seria el de la valoració de competències relacionades amb l'actitud de l'estudiant, que si bé és cert, que abans es realitzaven, d'un manera potser més subjectiva, ara es pretén objectivar

més l'apreciació del nivell del seu desenvolupament, fent un seguiment sistemàtic de la mateixa i amb una labor de tutoria individual i / o amb grup específica (Villa i Poblete, 2007).

Les actuacions realitzades amb aquesta direcció, han posat de manifest que l'oferta formativa de les universitats ha d'anar encaminada cap a propostes curriculars més flexibles, que estiguin més centrades en l'aprenentatge autònom dels estudiants, que utilitzin més les TIC, que l'orientació docent estigui basada en les competències i que sigui l'inici d'una capacitació professional que continuarà al llarg de la seva vida (URV, 2004).

En la formació del professorat, també s'ha observat aquest canvi, ja que fins fa poc, aquesta era dissenyada en clau logocèntrica, que venia determinada pel tipus de coneixements que havia de posseir el mestre o mestra, i que partia d'una concepció del coneixement fragmentada, disciplinar, lineal i acumulativa.

Actualment, i després d'aquest anàlisi de la societat, on la globalització, la complexitat i la ràpida creació, expansió i obsolescència del coneixement vinculada a les noves tecnologies de la informació i comunicació (NTIC), fan necessari la conveniència de desenvolupar competències, mitjançant enfocaments formatius integrals o integrats, que donin la possibilitat al professorat d'enfrontar-se a problemes complexos amb autonomia i professionalitat (Cano, 2007). I és que la formació competencial dels docents, ha d'incloure una bona formació sobre: la disciplina que impartiran, la psicopedagogia i les diferents competències (professionals i també personals) per desenvolupar la seva tasca diària (Cano, 2005).

En relació al disseny curricular de l'educació a l'escola, el terme competència que s'ha anat incorporant com a referent de la formació, no ha estat el relacionat amb les competències professionals específiques d'una professió determinada, sinó el vinculat a les "competències bàsiques" o "competències claus" que són definides per la Unitat Europea ERYDICE (2002) com aquelles que "es consideren indispensables per una participació satisfactòria en la societat al llarg de la vida" (p. 3). Aquest mateix organisme, ressalta que no hi ha una acceptació universal d'aquest concepte, però a partir de les diferents concepcions i interpretacions que s'han fet, es poden extreure les següents conclusions sobre les competències bàsiques o claus (també anomenades "fonamentals", "essencials") (p. 13):

- Ha de ser necessària i beneficiosa per qualsevol individu i per la societat en el seu conjunt.
- Ha de permetre que un individu s'integri apropiadament en un nombre de xarxes socials, al temps que roman independent i personalment eficaç tant en situacions que li són conegudes com en altres noves i imprevisibles.
- Ha de permetre a les persones actualitzar els seus coneixements i destreses constantment amb el fi de mantenir-se al corrent dels nous avanços, donat que totes les situacions estan subjectes a canvis.

Més endavant, en l'apartat de les diferents classificacions de les competències, s'ampliarà la descripció d'aquestes, mostrant alguns exemples d'elles.

L'Organització per la Cooperació i el Desenvolupament Econòmics (OCDE) i la Unió Europea han assenyalat les competències com el seu referent principal en el seu plantejament educatiu. També la LOE ha tingut en compte a l'hora d'estructurar el currículum i definir els criteris d'avaluació i promoció d'alumnes, aquestes competències bàsiques (Marchesi, 2007).

5.2. Definició de competència

En aquest camí descrit de la introducció de les competències en el món educatiu, s'ha comprovat que aquestes venen del món econòmic i laboral, ja que serveixen per definir en què consisteix l'activitat que es desenvolupa en les diferents professions. Però també s'utilitzen per concretar els aprenentatges necessaris per inserir-se en el món laboral (Zabalza, 2007).

Aquest origen professional ha estat un aspecte criticat de l'enfocament basat en competències, perquè s'havia generat la preocupació de que hi hagués un possible abandonament dels objectius estrictament acadèmics.

Mertens (1996; 1997; 1998; 2001) afirma que les competències laborals sobrepassen les simples qualificacions per a un lloc de treball específic i destaca que en la formació està havent-hi una evolució cap a aquest enfocament. Aquest mateix autor, amb l'objectiu de clarificar la idea de competència, la diferencia del concepte qualificació afirmant que (1997, p. 61):

- La qualificació és "el conjunt de coneixements i capacitats, inclosos els models de comportament i les habilitats, que els individus adquireixen durant els processos de socialització i d'educació/formació". És a dir, "la capacitat potencial per desenvolupar o realitzar les tasques corresponents d'una activitat o lloc de treball".
- La competència es refereix "només a alguns aspectes d'aquest conjunt de coneixements i habilitats: aquells que són necessaris per arribar a certs resultats exigits en una circumstància determinada" o d'altres de similars. En altres paraules, és "la capacitat real per aconseguir un objectiu o resultat en un context donat".

I és que els canvis tecnològics i organitzatius que estan donant, i també la modernització de les condicions de vida en el treball, obliguen a centrar-se més en les possibilitats de l'individu, en la seva capacitat per mobilitzar i desenvolupar aquestes possibilitats en situacions de treball concretes i evolutives, i en allunyar-se de les descripcions clàssiques de llocs de treball (Reis, Moore i Theunissen, 1994).

Aquest origen professional es pot comprovar també en algunes definicions de competència que l'associen amb l'exercici laboral, definint-la com:

La capacitat d'exercir efectivament una activitat de treball mobilitzant els coneixements, habilitats, destreses i comprensió necessaris per aconseguir els objectius que tal activitat suposa. El treball competent inclou la mobilització d'atributs del treballador com a base per facilitar la seva capacitat per solucionar situacions contingents i problemes que sorgeixin durant l'exercici de treball (Vargas, Casanova i Montanaro, 2001, p. 30).

En aquest sentit també es situa Bunk (1994), que afirma que una persona posseeix competència professional quan “disposa dels coneixements, destreses i aptituds necessaris per exercir una professió, pot resoldre els problemes professionals d'una forma autònoma i flexible, i està capacitat per col·laborar en el seu entorn professional i en l'organització del treball” (p. 8).

Aquesta visió de les competències, més enfocades a l'àmbit professional, tal i com s'ha exposat anteriorment, s'ha anat introduint dins del marc educatiu. Mertens (1997) afirma que en l'oferta de formació, es pot observar “una evolució cap a l'enfocament de competència laboral, en un intent de que les institucions educatives donin compte dels requeriments del sector productiu modern, atenent els endarreriments existents i millorin les condicions de qualificació i treball dels diversos sectors de la població” (p. 28).

Aquesta presència de les competències laborals dins el marc educatiu, també es fa evident en les definicions, que des d'aquest àmbit, es realitzen del terme competència. A continuació es mostren dues definicions que es consideren rellevants dins del marc educatiu:

- El Marc Europeu de Qualificacions per l'aprenentatge permanent (EQF) afirma que competència és la “demostrada capacitat per utilitzar coneixements, destreses i habilitats personals, socials i metodològiques, en situacions de treball o estudi i en el desenvolupament professional i personal” (Comisión Europea, 2009, p. 11).

- L'Organització per la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), basant-se en els estudis de Rychen i els seus col·laboradors (Rychen i Salganik, 2003 i 2004; Rychen i Tiana, 2004), en el seu Projecte de Definició i Selecció de Competències (DeSeCo), la defineix com “la habilitat per satisfer exigències complexes de manera satisfactòria o per portar a terme una tasca o una activitat”, la qual requereix unes “estructures mentals internes d'habilitats, capacitats i disposicions inserides en l'individu”, i suposa “una combinació d'habilitats pràctiques i cognoscitives interrelacionades, coneixements, motivacions, valors i ètica, actituds, emocions i altres components socials i comportamentals que poden mobilitzar-se conjuntament per una acció eficaç en un context particular” (Rychen i Tiana, 2004, p. 21).

En elles es pot observar la semblança que hi ha entre aquestes definicions situades en l'àmbit educatiu, i la visió de les competències en l'àmbit professional exposat anteriorment. Mostrant encara més, que l'àmbit professional hi té un important pes en aquesta concepció de les competències en el marc educatiu.

En l'anàlisi del significat d'aquestes definicions, crida l'atenció la capacitat que porta intrínseca la competència de mobilitzar varis recursos cognitius per afrontar a un determinat tipus de situació.

Segons Perrenoud (2010), i afegint aportacions pròpies, aquesta definició de competència inclou quatre aspectes:

1. Les competències no són en si mateix coneixements, habilitats, actituds, destreses, tècniques, procediments, capacitats, aptituds, qualificacions (atribucions del treballador), conductes, comportaments, valors, normes, motivació, emocions i altres comportaments socials i de comportament. Però aquests recursos són mobilitzats, integrats, orquestrats en el desenvolupament de la competència.

2. Aquesta mobilització només resulta apropiada en situació, i cada situació és única, diferent, encara que se la pugui tractar per analogia amb d'altres, que la persona ja coneix.

3. En el desenvolupament de la competència es produeixen una sèrie de processos mentals complexos, sostinguts per esquemes de pensament (Altet, 1994; Perrenoud, 1996, 1998), que permeten determinar, elegir (més o menys d'una manera conscient i ràpida) i realitzar (més o menys d'un mode eficaç) una acció relativament adaptada a la situació que s'està plantejant.

4. Les competències professionals es creen en la formació i també a la mercè de la navegació quotidiana del practicant, d'una situació de treball a un altra (Le Boterf, 1997).

Perrenoud, després d'aquest anàlisi, afirma que “descriure una competència torna, en certa mesura, a representar tres elements complementaris” (Perrenoud, 2010, p. 10):

- Els tipus de situacions de les quals dona un cert control.
- Els recursos que mobilitzen, coneixements teòrics i metodològics, actituds, habilitats i competències més específiques, esquemes motors, esquemes de percepció, avaluació, anticipació i decisió.
- La naturalesa dels esquemes del pensament que permeten la sol·licitació, la mobilització i l'orquestració dels recursos pertinents, en situació complexa i en temps real.

Aquests elements es poden observar com també apareixen en les següents definicions del terme competència:

- Le Boterf (2000): “És la seqüència d’accions que combinen diversos coneixements, un esquema operatiu transferible a una família de situacions” (p. 87).

- AQU¹⁷ (2002): “Es defineixen com el conjunt de sabers tècnics, metodològics, socials i participatius que s’actualitzen en una situació i en un moment particulars (p. 46).

- Bolívar i Pereyra (2006): S’entén com la capacitat que té una persona per posar en pràctica de forma integrada, els coneixements adquirits i trets de la personalitat, per tal de resoldre situacions en diversos contextos i aplicats a una situació laboral, educativa, personal, social.

- García i Camps (2006):

És el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats o destreses adquirides que dona lloc a un bon nivell de desenvolupament i actuació i, en l’àmbit professional, permeten a la persona desenvolupar amb èxit activitats de treball en la seva àrea professional, adaptar-se a noves situacions i transferir els seus coneixements, destreses i actituds a àrees professionals pròximes (p. 80-81).

- Villa i Poblete (2007): Inclou:

Els sabers o coneixements de les determinades matèries, segons les diferents àrees de coneixement, així com les habilitats en el seu sentit de coneixement pràctic o aplicat, i les actituds i valors personals que conformen i donen orientació al comportament de les persones (p. 46).

El propi Perrenoud (2001) realitza la seva definició de competència, la qual es força completa, ja que inclou els diferents elements descrits. Per aquest autor, la competència “és l’aptitud per afrontar amb eficàcia una família de situacions anàlogues, mobilitzant a consciència i de manera a la vegada ràpida, pertinent i creativa, múltiples recursos cognitius: sabers, capacitats, microcompetències, informacions, valors, actituds, esquemes de percepció, d’avaluació i de raonament” (p. 509).

En aquestes aportacions apareixen conceptes com habilitats, coneixements, capacitats i competències que han estat utilitzat sovint de manera intercanviable. Per tal de clarificar i establir les diferències entre ells, a continuació es mostra un esquema realitzat a partir de la proposta de la National Center for Education Statistics (NCES, 2002) que permet observar la seva estructura jeràrquica.

¹⁷ Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

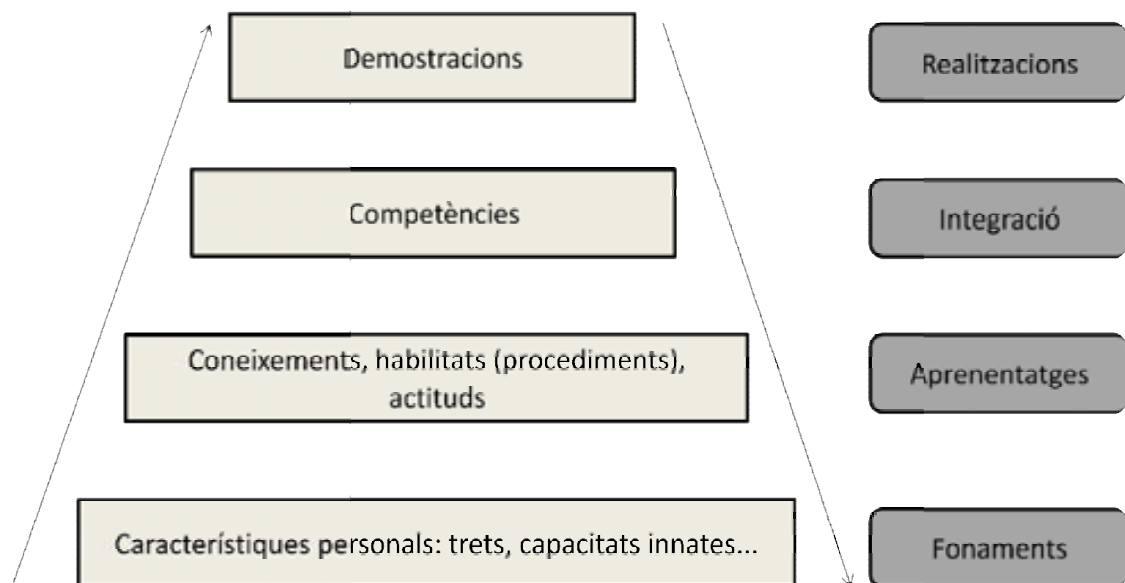


Figura 3: Jerarquia de resultats d'aprenentatge (NCES, 2002, p.8)

Els trets i les característiques personals són la base innata de l'aprenentatge des de la qual la persona pot anar construint les seves experiències subsegüents i que influiran en la persona a l'hora d'escollir les experiències d'aprenentatge i d'adquirir nivells i tipologies de coneixements i habilitats.

Els coneixements, les habilitats i les actituds es van desenvolupant a partir de les diferents experiències d'aprenentatge que té la persona al llarg de la vida: escola, família, treball, participació social...

Les competències, tal i com s'ha comentat anteriorment, són combinacions de coneixements, habilitats i actituds adquirides. Es desenvolupen a partir de situacions d'aprenentatge integratives on els coneixements i les habilitats adquirits per la persona interactuen per tal de donar una resposta eficient a la tasca que s'està portant a terme.

Les demostracions impliquen l'aplicació de les competències que s'han après en situacions concretes.

Per acabar aquest punt, i a mode de reflexió final, remarcar que seria un error caure en la creença que la formació basada en competències, s'ha de centrar exclusivament en les competències professionals. Com s'ha exposat, aquest enfocament busca el desenvolupament integral de la persona, fent-lo participi d'aquest procés, afavorint-li, no només el seu desenvolupament professional, sinó també el seu desenvolupament personal, per tal que esdevingui un ciutadà

responsable, i en el qual se li promou una reflexió sobre el que està aprenent i la seva aplicació (Villa i Poblete, 2007).

5.3. Classificació de les competències

Són moltes i variades les classificacions de les competències que s'han realitzat.

Una primera d'elles, és la que estableix dues categories àmplies (Gallego, 2000):

- Competències diferenciadores: possibiliten que una persona s'exerciti en forma superior a altres, en les mateixes circumstàncies de preparació i en condicions idèntiques.
- Competències de llindar: permeten un exercici normal o adequat en una tasca.

També es poden classificar en (Tobón, 2006):

- Competències laborals: fan referència a les dels obrers qualificats, la seva formació és mitjançant estudis tècnics d'educació per al treball i es solen aplicar en treballs molt específics.
- Competències professionals: són adquirides per les persones que han realitzat estudis d'educació superior (tecnològic o professional) i les seves principals característiques són l'alta flexibilitat i amplitud, l'abordatge d'imprevistos i l'afrontament de problemes d'alt nivell de complexitat.

Una altra classificació de les competències consisteix en l'establiment de quatre classes generals (Bunk, 1994):

- Competència tècnica: és el domini expert de les tasques i continguts de l'àmbit de treball, així com els coneixements i destreses necessaris per al seu desenvolupament.
- Competència metodològica: implica reaccionar aplicant el procediment adequat a les tasques assignades i a les irregularitats que es presenten, trobar solucions i transferir experiències a les noves situacions de treball.
- Competència social: és col·laborar amb altres persones de forma comunicativa i constructiva, mostrant un comportament orientat al grup i una entesa interpersonal.
- Competència participativa: és participar en l'organització de l'ambient de treball, tant l'immediat, com el de l'entorn, d'organitzar i decidir i d'acceptar responsabilitats.

Una de les classificacions més usades, és la que sorgeix d'aportacions, com les de Benavides (2003), Dalziel i col·laboradors (2000), Levy - Leboyer (1997), Mertens (2001) i Vargas (1999a; 1999b), que diferencien les competències segons l'àmbit d'acció de l'individu i les agrupen en (de Durán, Marcano i Moronta, 2009; Tobón, 2006):

a. Competències bàsiques

Són les competències fonamentals per viure en la societat i exercir qualsevol professió o ocupació i arribar a resultats exigits en circumstàncies determinades. Constitueixen la base sobre la que es formen les altres competències i són adquirides durant el procés de socialització i en l'educació bàsica i mitja.

Possibiliten analitzar, comprendre, resoldre problemes de la vida quotidiana i constitueixen l'eix central en el pensament de la informació de qualsevol tipus. Estan incloses, entre d'altres, les competències: comunicatives, matemàtiques, d'autogestió del projecte ètic de vida, per al maneig de les NTIC, de l'afrontament del canvi, del lideratge.

Dins aquestes competències hi ha unes especials anomenades cognitives de processament d'informació que es divideixen en:

- Competències d'interpretació: consisteix en la comprensió de la informació buscant determinar un sentit i significació a partir de l'anàlisi de textos, gràfiques, expressions musicals, esquemes, teatre, gestos i expressions orals.

- Competències d'argumentació: es basa en un conjunt d'habilitats, coneixements i actituds dirigits a l'explicació de determinats processos, proposicions, tesis, plantejaments, procediments, teories, successos, anècdotes, mites, fenòmens naturals i socials.

- Competències de propòsit: fa referència a les proposicions d'hipòtesis per explicar determinats fets; construir solucions als problemes; deduir les conseqüències d'un determinat procediment; elaborar uns determinats productes.

b. Competències genèriques, universals o transversal

Són els coneixements generals i professionals comuns en diverses ocupacions o professions. Es caracteritzen per: augmentar les possibilitats de trobar feina, al permetre a les persones canviar fàcilment d'un treball a un altre; afavorir la gestió, la consecució i conservació del lloc de treball; permetre l'adaptació a diferents entorns laborals, requisit essencial per afrontar els constants canvis en el treball donats per la competència, la crisi econòmica i la globalització; no estan lligades a una ocupació en particular; s'adquireixen mitjançant processos sistemàtics d'ensenyament i aprenentatge; i la seva adquisició i exercici pot ser avaluada de manera rigorosa.

Les principals competències que les empreses requereixen són: emprenedoria, gestió de recursos, treball en equip, gestió de la informació, comprensió sistèmica, resolució de problemes, planificació del treball. Tuning distingeix tres tipus de competències genèriques (González, Wagennar, 2003):

- Competències instrumentals: són habilitats cognitives (capacitat de comprendre i manipular idees i pensaments), capacitats metodològiques per manipular l'ambient (ser capaç d'organitzar el temps i les estratègies per a l'aprenentatge, prendre decisions o resoldre problemes), destreses tecnològiques (us de maquinària, destreses de computació i gerència de la informació) i destreses lingüístiques (comunicació oral i escrita, coneixement d'una segona llengua).

- Competències interpersonals: són capacitats individuals, tal com habilitats socials (interacció i cooperació socials).

- Competències sistèmiques: capacitats i habilitats relacionades amb sistemes globals (combinació de comprensió, sensibilitat i coneixements; per això és precís adquirir prèviament competències instrumentals i interpersonals).

c. Competències específiques o concretes

Són pròpies o precises d'un determinat lloc de treball, ocupació, professió o àrea laboral, i són necessàries per obtenir resultats específics. Tenen un alt grau d'especialització, així com processos educatius específics, generalment portats a terme en programes tècnics, de formació per al treball i en educació superior.

Aquestes competències variaran molt, segons la professió, ja que les requerides per a un administrador educatiu (disseny del projecte educació institucional, lideratge del projecte educatiu institucional, gestió de recursos, administració del pressupost, gestió de talent humà...), seran molt diferents de les d'un metge (revisió dels signes vitals, diagnòstic de la salut – malaltia, implementació de tractaments pertinents a les diverses malalties...).

Es poden dividir en els següents àmbits (Cano, 2005, p. 21):

- Àmbit de coneixement: fa referència a l'adquisició d'un corpus de coneixements, tècniques i teories pròpies de l'àmbit de cada professió o titulació.

- Àmbit professional: s'inclouen tant les habilitats de comunicació i indagació, com el know how ("saber com").

- Àmbit acadèmic: hi ha els respectius àmbits de know how, de comunicació i d'investigació.

I per acabar, la classificació de les competències laborals, que s'agrupen en (Tobón, 2006):

- Competències bàsiques: són comuns en tot el camp ocupacional i es requereixen com a recolzament de les altres competències. Exemples serien el treball en equip, la resolució de conflictes.
- Competències obligatòries: són comuns als llocs de treball d'una determinada ocupació o camp ocupacional i esdevenen indispensables per obtenir la titulació.
- Competències optatives: són específiques d'un grup de llocs de treball, de l'ocupació o del camp ocupacional. Per obtenir la titulació es requereix tenir competència en una o varies d'elles.
- Competències addicionals: són funcions molt especialitzades, que només realitzen menys del 20% de les persones que treballen en el camp ocupacional, degut a la seva especialització tecnològica o productiva que és inherent a elles.

Aquestes competències es desenvolupen segons les característiques pròpies del camp professional. En l'àmbit educatiu, els professionals de la docència, demostren les seves competències, en les seves accions quotidianes i laborals, en concordança amb la realitat del seu context i en relació amb la pràctica pedagògica (de Durán, Marcano i Moronta, 2009).

5.4. Precaucions en l'ús de l'enfocament de les competències

Quan s'usen les competències en un enfocament educatiu, s'ha de fer amb precaució, per tal de no caure en els extrems de reduccionisme i les mirades que són parcials, i que tradicionalment han tingut les institucions educatives que estaven influenciades pel pensament simple (Tobón, 2006).

Mertens (1996), en relació amb aquesta precaució a l'hora de treballar per competències, cita les paraules de Athanasou i Gonezi que afirmen que:

L'enfocament de l'educació i la capacitat basades en competències constitueixen en potència un marc coherent per a l'aprenentatge i desenvolupament d'una habilitat. No obstant, hi ha diferents maneres de conceptualitzar la naturalesa de la competència. Si no s'adopta l'apropiada o si les normes desenvolupades no són les adequades, aleshores no només no es desenvoluparà aquest potencial, sinó que, a mig termini, es perjudicarà l'estructura de desenvolupament habilitades (p. 61).

Per tal d'evitar aquests possibles errors i afavorir un bon desenvolupament de l'enfocament de les competències, Tobón (2006) anota una sèrie d'avertències que s'han de tenir en compte en el seu ús:

- En el discurs social és habitual sentir l'èmfasi en formar un ciutadà treballador competent. Però aquesta visió és reduccionista, ja que les competències requereixen abordar-se des del desenvolupament humà integral, i el camp laboral només és una de les múltiples dimensions que el formen. També s'ha de tenir en compte que els éssers humans no són recursos, sinó talents.

- El fet que les competències impliquin el pas de categories generals professionals a atributs específics en cada treballador, pot provocar el perill de caure en l'administració de competències, i no en el de persones íntegres. I que es produeixi una fragmentació del treball i aïllar més aquest del procés d'autorealització de les persones.

- Evitar creure que les competències són la panacea als problemes escolars i d'investigació. Simplement són un enfocament per orientar els processos educatius i que s'ha d'assumir amb esperit crític i flexible, i amb prudència i rigor, perquè poden aportar elements per millorar la qualitat de la formació humana.

- Reconèixer la importància de l'aportació de les competències en l'orientació dels processos d'aprenentatge i d'ensenyament, no ha de fer caure en el parany d'assumir totes les activitats i processos de les institucions educatives sota aquest únic aspecte (Granés, 2000), perquè s'estaria caient en una mirada fragmentària i reduccionista de l'acte educatiu. I hi ha molts processos pedagògics que no s'inclourien, com el cas de la cultura escolar, la constitució d'identitats, el desenvolupament afectiu, el funcionament de la institució escolar i l'articulació amb la societat.

- Estar prevenint per no caure en la tendència que hi ha en els docents d'utilitzar un sol enfocament en la formació de competències, ja que s'ha de buscar la combinació de diferents enfocaments en l'ensenyament. Per exemple: "al costat de la competència en l'aplicació de regles en situacions i contextos diversos que subministra un enfocament de joc de llenguatge, haurien de desenvolupar-se perspectives històriques i crítiques que permetin enriquir el sentit i la funció de la ciència en el món d'avui" (Granés, 2000, p. 216).

- Les competències, degut a que van entrar en l'educació des del camp de l'avaluació dels aprenentatges, s'han associat més a aquest procés de l'acte formatiu, empobrint així la filosofia de l'educació (Zubiría, 2002). Les institucions educatives han de revisar com usen l'enfocament de les competències, per tal que sigui part estructural de tot el procés pedagògic, i no només de l'avaluació.

- S'ha de superar la tendència dels diferents estaments implicats en la comunitat educativa, a fragmentar la realitat. La formació de competències es basa en un pensament complex, en el qual aquests estaments han d'aprendre a relacionar la informació entre si i amb altres fonts de dades, en concordança amb el context, per tal de reunir els coneixements que els permetin tenir diferents perspectives davant els problemes, donar-se compte dels seus eixos comuns i realitzant una prevenció davant la tendència de la ment humana cap a l'error i la il·lusió. En aquest sentit, és important tenir en consideració l'època actual, en la que hi ha una transició cap a un futur

desconegut, que provoca una educació per a la incertesa, projectada al futur, a la innovació i a la imaginació, que són característiques que fins ara eren inèdites (UNESCO, 1993).

- S'han d'establir límits en la formació de competències en les institucions educatives, per tal d'evitar que qualsevol nou coneixement, valor, actitud o destresa que esdevingui important per la societat, es converteixi en una nova competència, i en conseqüència, en una nova demanda per al sistema educatiu (Barrantes, 2001), que esdevindrà una nova demanda per als docents i també per als estudiants, i podrà arribar a crear una crisi i col·lapse del sistema, ja que el currículum actual dels diferents nivells educatius està sobrecarregat d'una gran quantitat de continguts i informació. També s'hauria d'exigir a la família, els medis de comunicació, la comunitat i les empreses, la seva responsabilitat en l'assumpte.

També, Cano (2005) ressalta la importància de tenir clar "en quin marc d'actuació cobren sentit les competències" (p. 29), per tal d'ajustar-s'hi. Aquesta autora, per definir-lo, es basa amb el decàleg sobre les competències de Perrenoud (2004, p. 189), en el qual exposa que és important que :

1. Existeixi un sistema de referències que susciti un ampli consens i que es converteixi en una eina de treball per tots.
2. Aquest sistema tingui en compte les competències com a recursos i no com a finalitats en si mateixes.
3. Les competències professionals se situïn més enllà del domini acadèmic, dels sabers que cal ensenyar, i tinguin en compte la seva transposició didàctica a classe.
4. Es tractin, amb aportacions teòriques i períodes de pràctiques, les dimensions transversals de l'ofici.
5. Les competències parteixin d'una anàlisi de la pràctica i incorporin aspectes com la por, la seducció, el desordre, el poder...
6. Les competències de base vagin per davant de l'estat de la pràctica, per no repetir models vells.
7. Aquestes competències puguin ser desenvolupades des de la formació inicial i al llarg de la formació permanent.
8. Es prenguin com a eina al servei dels plans de formació (del seu disseny, avaluació...).
9. S'inclogui la dimensió reflexiva, de tal manera que es renunciï a prescripcions tancades i es faciliti eines d'anàlisi de les situacions educatives complexes.
10. S'incorporin la implicació crítica i el plantejament sobre aspectes d'ètica associats a cada situació.

6. Les competències docents

Aquest apartat es centra en descriure les competències pròpies dels docents, de forma general, per tenir un punt de partida a l'hora de definir les competències pròpies dels docents que realitzen la psicomotricitat en l'àmbit educatiu.

Per descriure aquestes competències docents, primer es concreten una sèrie de punts que són útils per definir-les i per contextualitzar la seva ubicació dins del marc de les competències en general.

En la part final d'aquest apartat, es mostren una sèrie de llistats de competències docents, a partir de les aportacions de diferents autors que permetran tenir una visió de les competències docents a tenir en compte en el seu desenvolupament professional.

6.1. Consideracions a tenir en compte a l'hora de definir les competències docents

Com ha succeït al analitzar l'aparició del terme competència en l'actualitat, en què s'ha pogut comprovar que no era un concepte nou, sembla que el discurs sobre les competències docents, també fa temps que existeix. Per exemple, hi ha una sèrie d'idees i conceptes en els quals podrien estar vinculades: el pensament del professorat, el microensenyament i els rols del professorat (Cano, 2005).

A l'hora de definir les competències que han de posseir els docents, s'ha de vigilar en no ser molt genèric. Per evitar-ho serà important circumscriure's a un context determinat, com és l'escola del segle XXI, i als reptes que han d'afrontar els docents, perquè els seus estudiants puguin adquirir les competències bàsiques (Blanco, 2007).

En aquest sentit, serà important que el docent, a l'hora de desenvolupar la seva tasca, tingui en consideració l'enfocament holístic de les competències. Aquesta visió, segons Cano (2007), ha de conduir a canvis en dos plans diferents:

- En primer lloc, hauria de provocar canvis curriculars. Concretament, s'haurien de dissenyar plans d'estudi interdisciplinaris, en els quals l'eix central fossin les competències a adquirir pels estudiants. I s'haurien de deixar enrere la fragmentació en assignatures i matèries o, definint com

des dels diferents camps de coneixement es pot contribuir a la seva adquisició. Aquestes competències haurien d'estar consensuades per acadèmics, representants del món laboral, graduats..., ser considerades definitòries d'una bona pràctica professional futura.

- En segon lloc, hauria de promoure canvis didàctics de planificació curricular, de metodologia, com d'avaluació. S'han d'utilitzar més metodologies globalitzades i pròpies d'un marc constructivista, com el treballar per PBL (*Problem Based Learning*), per projectes, per centres d'interès... I les estratègies didàctiques han de deixar enrere el model conductista, basat en els resultats, per passar a promoure els processos, utilitzant estratègies que afavoreixin l'"aprendre a aprendre" i l'"aprendre fent". Pel que fa a l'avaluació, s'ha de passar a avaluar processos més que resultats, i a vincular-se més a les competències que s'intenten promoure.

Tampoc es pot oblidar que la tasca de docent es portarà a terme en l'escola i, fonamentalment en l'aula. En ella el docent es converteix en un mediador en el procés d'ensenyament – aprenentatge i també en un expert d'una determinada matèria, de la qual ha de tenir un ampli coneixement científic i de caràcter pedagògic. A aquestes dues dimensions s'afegeix una dimensió social més àmplia, que emmarca les anteriors, i que es formarà en últim terme, en la interacció de la pràctica docent en el context (Cano, 2005).

Un altre aspecte a considerar, seran els factors que formen part de l'aula i que tenen una gran repercussió en l'actuació del professor i de l'alumne (Gómez, 2006):

- La conducta del professor ve donada per la composició dels efectes de:

- La seva formació pedagògica i científica.
- La seva experiència.
- Els seus trets personals.
- Les seves actituds.
- El comportament dels alumnes, la qual depèn de:
 - Els seus trets personals.
 - Les seves actituds.
 - L'actuació docent.

- Les actituds de professors i alumnes estan influïdes per la percepció que uns tenen de la forma de comportar-se dels altres.

- La classe, com a grup social, també influeix en els comportaments i estats d'ànims de professors i alumnes i en les seves relacions mútues.

Tots aquests aspectes es sumen a la complexitat de la tasca de docent, que queda palesa en les paraules de Jiménez, quan defineix el terme formador, i que Tejada (2009) fa extensible al terme docent, al ser encara il·lustratives d'aquesta professió. Per Jiménez (1996), el formador:

Comprèn un grup heterogeni de persones, amb professions molt diferents, difícil de discernir, de conceptualitzar, d'establir responsabilitats i d'assignar funcions. La distinta procedència, la seva formació inicial, la seva concepció teòrica i pràctica de la vida i del treball, la diversitat de situacions en les quals ha d'operar, els nivells i modalitats de formació, les especialitats, els materials que ha d'utilitzar o dissenyar, la diversitat dels grups destinataris, no fan sinó afegir complexitat a una "professió" nova i no perfilada en la major part de les seves competències (p. 14-15).

En relació al desenvolupament de les competències docents, Álvarez (2001) afirma que la seva finalitat és que aquests professionals es sentint qualificats i tinguin poder de decisió real, a partir de la reflexió contextualitzada. Deixant enrere la tradicional dependència dels docents al poder polític, els experts, els llibres de text i la racionalitat burocràtica, i evitar el reproduir un discurs tècnic.

Es busca evitar caure en el paradigma positivista, en el qual l'exercici professional és concebut des de la racionalitat tècnica i destinat a solucionar problemes ben estructurats derivats del coneixement sistemàtic, mitjançant la selecció dels medis idonis, els quals, sovint són dissenyats per alguna altra persona. Ja que aquesta visió pot portar a pensar que definir competències professionals, estandarditzar-les, concretar-les en indicadors i descriptors i arribar a una visió parcel·lada, sigui el més idoni.

Però la proposta formativa per competències busca fugir d'aquesta visió, per anar a una més pròpia del paradigma interpretatiu, que entén el professor, no com un tècnic, sinó com un professional reflexiu (Cano, 2007).

Per tant, serà important, tal i com indica De la Rosa (2004) que la formació del professorat li exigeixi el desenvolupament creatiu, crític, reflexiu. Perquè els problemes, i seguint els plantejament de Schön (1994), no són entesos com estructures ben organitzades, sinó com situacions poc definides i desordenades, en les quals, a vegades, conflueixen elements conflictius i contradictoris.

6.2. Propostes de llistats de competències docents

Actualment, es poden trobar molts llistats de competències en relació al docent, que varien segons el tipus de professional concret que cada autor té com a referència i el nivell del sistema educatiu o context general o peculiar en el qual actua.

A mode de punt de partida, es tindrà en compte l'aportació de Houston, que defineix cinc categories de competències que es poden relacionar amb els docents i que es corresponen amb els enfocaments formatius pertinents (1985, p. 898-906):

1. Competències cognitives: enteses com a conjunt de coneixements i habilitats cognitives que els docents han de posseir.
2. Competències d'actuació: referides al conjunt d'actuacions pràctiques que els docents han de ser capaços d'executar efectivament. En aquest sentit, no és suficient amb el "saber sobre" o "saber com", cal operar pràcticament.
3. Competències de conseqüències: relacionades amb l'exercici eficaç d'una funció, que s'estableix a partir de la base del resultat de les operacions realitzades pel docent i els canvis obtinguts per la seva actuació. Un exemple seria utilitzar l'aprenentatge del seus alumnes com a resultat de la competència d'un professor.
4. Competències afectives: atribuïdes al conjunt d'actituds, formes d'actuació, sensibilitats, valors, etc. que es suposa que han de caracteritzar l'actuació d'un docent, tant en un context general, com en un de determinat.
5. Competències d'exploració: connectades al conjunt d'experiències per les quals el docent ha de passar i que solen estar relacionades amb algun altre tipus de competència. Són definides com "oportunitats d'aprenentatge" de les quals s'esperen conseqüències importants per a la formació dels futurs docents. Seria l'exemple del "practicum".

A aquesta classificació, Zabalza (2007) hi afegeix una categoria més, (les competències adquirides prèviament¹⁸), que la descriu de la següent manera:

Són el conjunt de coneixements, habilitats/destreses, etc. que els docents ja posseeixen, al marge d'on i com les hagin adquirit. Ja que en la societat actual del coneixement i l'aprenentatge permanent, la formació es pot obtenir mitjançant moltes diverses fonts i agents, i no únicament en els sistemes formals (processos de formació regulats). Els sistemes d'acreditació (incloses les pròpies institucions formadores) han d'estar en condicions de reconèixer aquestes competències i certificar-les com a patrimoni dels subjectes (p. 11).

El propi Zabalza (2007) planteja una classificació de competències docents, des d'una òptica funcional, i referides als professionals docents universitaris (p. 70-167):

- Planificar el procés d'ensenyament – aprenentatge.
- Seleccionar i preparar els continguts disciplinars.
- Oferir informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades.
- Maneig de les noves tecnologies.
- Dissenyar la metodologia i organitzar activitats.
- Comunicar-se i relacionar-se amb els alumnes.

¹⁸ El nom d'aquesta competència ha estat creat per l'autor d'aquesta tesi, tenint en compte la descripció que realitza Zabalza.

- Tutoritzar.
- Avaluar.
- Reflexionar i investigar sobre l'ensenyament.
- Identificar-se amb la institució i treballar en equip.

Per la seva part, Ayala (2008) proposa un altre model de competències docents, dels professors universitaris, el qual descriu les següents cinc competències (p. 3-8):

- Dissenyador d'escenaris, processos i experiències d'aprenentatge significatius:
 - Dissenya de manera organitzada el procés d'aprenentatge dels seus alumnes.
 - Dissenya processos i experiències d'aprenentatge en contextos reals.
 - Utilitza tècniques didàctiques adequades al nivell dels seus alumnes i a les característiques de la disciplina acadèmica.
 - S'assegura que els escenaris incloguin activitats que promoguin el desenvolupament d'habilitats, actituds i valors.
 - Utilitza la tecnologia en el disseny d'activitats per promoure la comunicació i l'aprenentatge.
- Expert en la seva disciplina acadèmica:
 - Domina àmpliament la disciplina acadèmica.
 - Participa en processos d'actualització constant en la seva disciplina.
 - Actualitza el seu curs en funció dels avanços de la seva disciplina i d'acord al nivell dels seus alumnes.
- Facilitador i guia d'un procés d'aprenentatge centrat en el desenvolupament integral de l'alumne:
 - Ofereix pautes i guies per portar a terme les activitats.
 - Suggereix, orienta i qüestiona als alumnes, orientant el procés d'aprenentatge.
 - Facilita els recursos necessaris per al desenvolupament de les activitats.
 - Verifica el desenvolupament d'habilitats, actituds i valors a través de les activitats.
- Avaluator del procés d'aprenentatge de l'alumne i responsable de la millora contínua del seu curs:
 - Avalua i retroalimenta el procés de desenvolupament dels alumnes.
 - Dissenya rúbriques per avaluar el desenvolupament d'habilitats, actituds i valors.
 - Avalua, documenta i millora el procés d'ensenyament i aprenentatge en el curs.
- Un docent conscient i actiu en el constant procés de canvi en educació i en un context intercultural:
 - Participa en processos d'investigació i innovació educativa.

- Actualitza els seus coneixements constantment i es preocupa per la seva millora contínua com a docent.
- Promou intercanvis acadèmics amb alumnes i professors d'altres universitats.
- Contextualitza el seu curs en àmbits reals i interculturals.

En relació al professorat de primària, Perrenoud defineix els següents deu dominis de competències que considera prioritaris en la seva formació contínua (2010, p. 10):

1. Organitzar i animar situacions d'aprenentatge.
2. Gestionar la progressió dels aprenentatges.
3. Elaborar i fer evolucionar dispositius de diferenciació.
4. Implicar als alumnes en els seus aprenentatges i en el seu treball.
5. Treballar en equip.
6. Participar en la gestió de l'escola.
7. Informar i implicar als pares.
8. Utilitzar les noves tecnologies.
9. Afrontar els deures i els dilemes ètics de la professió.
10. Organitzar la pròpia formació contínua.

L'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA), amb l'objectiu de facilitar i orientar l'adequació de les titulacions de mestre a l'EEES, elaborà el Llibre Blanc sobre el Títol de Grau en Magisteri, el qual recull les competències transversals (genèriques) i les específiques de formació disciplinar i professional de les diferents titulacions de mestre, a partir de les exposades en el projecte Tuning.

Entre les competències transversals (genèriques) que mostra aquest llibre es destaquen (ANECA, 2005, p. 84):

1. Instrumentals:
 - Capacitat d'anàlisi i síntesi.
 - Capacitat d'organització i planificació.
 - Comunicació oral i escrita en la llengua materna.
 - Coneixement d'una llengua estrangera.
 - Coneixement d'informàtica relatiu a l'àmbit d'estudi.
 - Capacitat de gestió de la informació.
 - Resolució de problemes.
 - Presa de decisions.
2. Personals:
 - Treball en equip.
 - Treball en un equip de caràcter disciplinari.
 - Treball en un context internacional.
 - Habilitats en les relacions interpersonals.
 - Reconeixement de la diversitat i la multiculturalitat.
 - Raonament crític.
 - Compromís ètic.
3. Sistèmiques:
 - Aprenentatge autònom.
 - Adaptació a les noves situacions.
 - Creativitat.
 - Lideratge.
 - Coneixement d'altres cultures i costums.
 - Iniciativa i esperit emprenedor.

- Motivació per la qualitat.
- Sensibilitat envers temes mediambientals.

També realitza un llistat, a tenir en compte, de les competències específiques de formació disciplinària i professional, que les divideix en (ANECA, 2005):

- Les comuns a tots els perfils de Mestre (p. 90).
- Les específiques de cada perfil / Titulació de Mestre (pp. 94 - 122).

Cano (2007), després d'analitzar diversos llistats de competències, considera que hi ha set competències genèriques que són les més rellevants (p. 46):

1. Competència de planificació i organització del propi treball.
2. Competència de comunicació.
3. Competència de treballar en equip.
4. Competència d'establir relacions interpersonals satisfactòries i de resoldre els conflictes.
5. Competència d'utilitzar les noves tecnologies de la informació i la comunicació.
6. Competència de disposar d'un autoconcepte positiu i ajustat.
7. Competència d'autoavaluació constant de les nostres accions per millorar la qualitat.

Per aquesta autora, les cinc primeres són aquelles que més apareixen en les diferents classificacions. I les dues últimes considera que són dues habilitats personals essencials per treballar de manera realista, ja que permeten adaptar-se a la realitat i amb un nivell d'exigència adequats (Cano, 2005).

Cano classifica aquestes competències dels docents, segons el tipus de competència a la que fan referència (2005):

Competències instrumentals:

2. Capacitat de comunicació (oral i escrita).
5. Capacitat d'utilitzar les noves tecnologies de la informació i la comunicació.

Competències personals:

1. Capacitat de planificació i organització del propi treball.
3. Capacitat de treballar en equip.
6. Autoconcepte positiu i ajustat.

Competències interpersonals:

4. Capacitat d'establir relacions interpersonals satisfactòries i de resoldre els conflictes.
7. Autoavaluació constant de les nostres accions.

Aquestes competències, per aquesta autora, han de permetre al docent, resoldre les seves tasques quotidianes amb eficiència i poder enfrontar-se a nous reptes amb il·lusió (Cano, 2005).

7. Les competències del perfil professional del psicomotricista

Tal i com exposa Guzmán i Marín (2011), quan es volen descriure les competències d'una pràctica docent en concret (en aquest cas és la del psicomotricista), aquestes estan en funció d'allò específic d'aquesta activitat i de la realitat donada.

En apartats anteriors s'ha concretat aquesta especificitat de la psicomotricitat i també les característiques pròpies del perfil professional del psicomotricista que, juntament amb la informació descrita sobre el terme competència i sobre les competències docents, i les aportacions actuals d'alguns actors, serviran per definir, en aquest apartat, les competències del perfil professional del psicomotricista.

Aquest camí comença amb la concreció d'aquelles competències que són pròpies del psicomotricista en la seva formació. Ja que les universitats, en la seva adaptació a la recent normativa europea, han dissenyat els seus nous plans d'estudi a partir de la descripció del perfil acadèmic – professional que hi està relacionat i descrivint les competències que li són vinculades.

El següent punt intenta anar més enllà i aborda les competències del psicomotricista en el seu saber fer, a partir de la proposta que realitza García (2011).

7.1. Les competències del psicomotricista en la seva formació

Per tal d'organitzar la planificació i desenvolupament d'un aprenentatge basat en competències, aquest ha d'estar en relació amb el perfil professional. I fruit d'aquest perfil hauran de sorgir les competències genèriques o transversals (instrumentals, interpersonals i sistèmiques) necessàries i les competències específiques (pròpies del psicomotricista en l'àmbit educatiu) per tal de capacitar la persona perquè pugui exercir aquesta professió (Poblete i García, 2007).

El psicomotricista, igual que el docent, segons Tejada (2009) “ha de planificar, impartir, tutoritzar i avaluar accions formatives, elaborant i utilitzant medis i recursos didàctics, promovent la qualitat de la formació i l’actualització didàctica” (p. 10).

Centrant-se en les competències en la formació del psicomotricista, es troben diferents aportacions. Mir (2006) realitza la següent proposta de competències per la formació de grau i de postgrau en psicomotricitat (p. 1-8):

El saber

Conjunt de coneixements teòrics o pràctics relacionats amb l’àmbit professional que permeten dominar de manera experta els continguts i les tasques pròpies de l’activitat del / la psicomotricista. El / la psicomotricista ha de tenir una sòlida formació científic - cultural i tecnològica.

Un saber teòric sobre els conceptes bàsics emanats de diferents perspectives o escoles de pensament de les ciències mèdiques, les ciències socials i humanes sobre el desenvolupament de la normalitat, de les seves alteracions i de les patologies.

Un saber sobre la consideració de la persona subjecte de la intervenció en la seva globalitat i en la seva singularitat.

Saber que a partir de la concepció, lectura, descripció i interpretació del cos en moviment, en l’espai, la seva relació amb els objectes, i amb els altres, a partir de les expressions verbals i no verbals, es podrà plantejar l’estratègia d’intervenció psicomotriu i els seus objectius.

Saber fer

Saber aplicar els coneixements a situacions laborals concretes, utilitzant els procediments més adequats, tècniques d’aprenentatge i tècniques de treball, solucionant problemes de forma autònoma i transferint les experiències adquirides a noves situacions. Apropiació d’estratègies i eines metodològiques per a la intervenció psicomotriu. Destreses i aptituds per realitzar amb facilitat i precisió les tasques

Saber ser i estar

Saber ser o competència personal: característiques i actituds personals cap a un mateix, cap als altres i cap a la pròpia professió, que possibiliten un òptim desenvolupament de l’activitat professional. Valors: Factors que conformen la personalitat madura de les persones. Actituds: Manera d’enfocar el desenvolupament de les diverses tasques d’una ocupació.

Presa de consciència de la pròpia expressivitat psicomotriu i de la pròpia identitat (manera de ser i d’estar).

Adquisició del sistema d’actituds del / la psicomotricista.

Autonomia i responsabilitat. Comunicació i cooperació.

La Universitat Rovira i Virgili, per la seva part, ressalta la importància del *Practicum*, dins la formació competencial en psicomotricitat, “com un escenari i un procés d’aprenentatge en la pràctica que permet el desenvolupament de competències professionals claus per l’especialista en psicomotricitat” i que es centra en afavorir en l’alumne (Camps, García, Molas, Morales i Valls, 2011, p. 4):

- La comprensió del nen des d’una perspectiva de globalitat. Aquesta comprensió li permetrà accedir a l’escolta de l’infant com un ésser d’acció, una acció en què conflueixen moviment, emoció i representació.
- La presa de consciència de la pròpia expressivitat psicomotriu (la manera personal d’escoltar, comunicar, manifestar i crear) i de la pròpia identitat, competències que s’articulen com un sistema d’actituds, en relació la nostra manera particular de ser i estar en el món.
- L’apropiació d’estratègies d’intervenció en les sessions de pràctica educativa i d’ajuda, en relació el temps i organització de la sessió i la pròpia tècnica del psicomotricista.
- El desenvolupament de l’ètica professional com psicomotricista en el camp de l’educació i de la teràpia, i de la consciència ètica com ciutadà i professional compromès amb la societat.

Aquesta mateixa universitat, en el context de formació de màster, ha considerat per al primer any de formació corporal, una sèrie de competències nuclears (Camps i Mila, 2011, p. 136-140).

Per la seva part, la Universidad de La Laguna, mitjançant el seu Servei de Psicomotricitat de la Facultat d'Educació, defineix les següents competències del psicomotricista¹⁹:

- Construcció d'un espai de comunicació a través del joc i del moviment.
- Disponibilitat corporal per arribar afectivament al cos del nen, adolescent o adult.
- Empatia tònica per comprendre com es sent el nen en el seu interior.
- Capacitat d'escolta i anàlisi de l'expressivitat global.
- Símbol de llei asseguradora.
- Desenvolupament d'un projecte que permeti que el nen, adolescent o adult connecti amb les seves necessitats afectives, acompanyant-lo en el seu joc per compensar-les i facilitant el trànsit cap a l'autonomia.

Aquesta universitat, en el Disseny del Marc del Grau de Psicomotricitat i Ciències de l'Activitat Física i l'Esport que presentaren en la Junta de la Facultat d'Educació, concreta les competències bàsiques, generals i específiques professionals que s'hauran d'assolir en finalitzar aquest grau.

Després d'aquesta exposició de les competències en la formació del psicomotricista, en el següent punt, aborda la descripció d'aquelles competències que el psicomotricista ha de tenir en compte en el desenvolupament de la seva tasca.

7.2. Les competències del psicomotricista en el seu saber fer

Hi ha molt poques aportacions sobre les competències del psicomotricista en la seva pràctica. Una d'aquestes, és la que fa García (2011), que després d'un anàlisi de diferents publicacions (Arnaiz, Rabadán i Vives, 2008; Aucouturier, 1994, 2004; Mila, 2008; Sánchez i Llorca, 2008) i un buidat d'aquestes, en els temes referits a la formació pràctica, realitza un procés de convergència d'aquelles competències que creu que podrien ser aglutinades en un mateix àmbit competencial.

Aquesta autora parla d'estratègies, habilitats, capacitats i actituds del psicomotricista, sota l'enfocament actual de competències. I a partir d'aquest anàlisi d'experts, identifica les següents nou competències relacionades amb el saber fer del psicomotricista en el desenvolupament de la seva tasca i exposa les característiques de cadascuna (García, 2011):

¹⁹ Extret de la pàgina web de la Universidad de La Laguna <http://serviciodepsicomotricidadull.blogspot.com.es/p/como-entendemos-la-psicomotricidad.html>

1) Competència per a l'observació de l'infant

Aquesta competència es refereix a la capacitat del psicomotricista per observar, escoltar i comprendre l'infant, a partir de la seva expressivitat psicomotriu. Aquesta expressivitat psicomotriu és entesa per Aucouturier (2004) com “la manera que cada nen té de manifestar el plaer de ser ell mateix, de construir d'una manera autònoma i de manifestar el plaer de descobrir i de conèixer el món que l'envolta” (p. 130). I aquest mateix autor, precisa que la comprensió d'una altra persona “no és considerar-la un objecte d'anàlisi intel·lectual sobre el qual es pot exercir un poder de domini per mitjà del saber, sinó que és sobretot un intent de captar el sentit del seu testimoni emocional” (Aucouturier, 2004, p. 212).

Sánchez i Llorca (2008) ressalten la importància d'aquesta capacitat per ajustar la resposta del psicomotricista a les demandes i necessitats de l'infant. I afegeixen que es tracta d'una capacitat que permet interpretar el cos i el moviment, més enllà d'observar els components de la postura i instrumentals, el que es veu, el formal. Ja que serveix per fer una lectura de la seva intencionalitat i sentit.

Aquesta competència per observar i escoltar l'infant requereix d'una sèrie de disposicions prèvies, com (Sánchez i Llorca, 2008):

- La parada: permet una mirada tranquil·la sobre l'infant i sobre el grup.
- L'empatia: permet estar prop del sentiment de l'altre, sense arribar a fusionar-se amb ell.
- El control de les pròpies projeccions: implica preguntar-se sobre la pròpia mirada.

A l'hora de posar en pràctica aquesta competència, es poden tenir en compte els treballs realitzats amb alumnes sobre el desenvolupament d'estratègies, instruments i plans d'observació dels darrers anys, en els quals hi ha propostes fonamentades i ben elaborades. Exemples d'aquests treballs són els de Aucouturier (2004), Sánchez i Llorca (2008), Arnaiz i Bolarín (2000), Arnaiz, Rabadán i Vives (2008), García (2000).

2) Competència per entrar en sintonia afectiva amb l'infant

Per Aucouturier (2004), per poder entrar amb aquesta sintonia afectiva amb l'infant s'ha de poder viure el plaer d'existir en relació empàtica amb cada infant, sentint el plaer que es genera a partir de l'acció, la creació i la comunicació.

El psicomotricista pot utilitzar diferents formes d'intervenció, per exemple pot jugar un paper de model, de mirall on es poden reflectir les vivències de l'infant, les seves emocions, percepcions i

representacions... També pot intervenir en determinats moments jugant per a l'infant, i no jugant amb l'infant, ja que ha de mostrar una implicació emocional propera, però ha d'haver una distància en l'expressivitat motriu. I ha de saber escoltar l'individual i/o el grup, i també poder amplificar, és a dir, comunicar a la resta del grup, les situacions que siguin d'interès per al grup (Arnaiz, Rabadán i Vives, 2008).

3) Competència per al maneig del dispositiu de la sessió

Els elements que engloben el dispositiu de la sessió en psicomotricitat són l'espai, el temps i el material.

El psicomotricista ha de saber organitzar-lo i ser creatiu per tal de permetre l'evolució de l'expressivitat psicomotriu i ajustar-lo als diferents escenaris per la pràctica psicomotriu, tenint en compte l'edat i el desenvolupament de la capacitat d'acció i simbolització (Aucouturier, 2004; Sánchez i Llorca, 2008).

4) Competència per l'ús dels mediadors personals

El psicomotricista, per tal d'ajustar-se a l'acció de l'infant, pot utilitzar una sèrie de mediadors de comunicació, corporals i lingüístics, com poden ser la mirada, el gest, la veu, el llenguatge (Mila, 2008; Sánchez i Llorca, 2008).

L'ús d'aquests mediadors també li serà útil per al maneig dels límits i les normes i per al reconeixement afectiu del nen.

5) Competència per a l'assegurament afectiu

El psicomotricista ha de crear en la sala un ambient que li doni seguretat afectiva a l'infant, per tal d'afavorir els seus processos d'assegurament (Aucouturier, 2004). Ja que la seguretat afectiva és la necessitat més important de la infància, segons la psicologia del desenvolupament.

La sala de psicomotricitat, per l'infant és un espai simbòlic assegurador i de sosteniment que li representa el cos de la seva mare, i es pot convertir en un espai estimat pel qual l'infant circula amb tranquil·litat, o en un espai poc volgut, que pot arribar a rebutjar (tirar, empènyer, atacar, destruir). També pot ser un espai de transició.

La pràctica psicomotriu, davant de les possibles angoixes que pot tenir l'infant, busca afavorir-li processos d'assegurament mitjançant el plaer de les activitats motrius.

En definitiva, el psicomotricista ha de crear un ambient acollidor i que doni seguretat a tots, ha de valorar els processos de l'infant i les seves competències a manera de reconeixement, i comprendre la profunditat de l'expressió dels seus comportaments (Arnaiz, Rabadán i Vives, 2008).

6) Competència per a la promoció del desenvolupament

El psicomotricista ha d'utilitzar diferents estratègies que ajudin al desenvolupament de l'infant, en aspectes com: les seves competències motrius; la seva funció simbòlica, mitjançant el plaer de fer, de jugar, de crear, passar per diferents nivells de simbolització, del plaer de fer al plaer de pensar el fer...; els seus processos de descentració, que li permetin l'accés al plaer de pensar i al pensament operatori (Aucouturier, 2004; Sánchez i Llorca, 2008).

Aquestes propostes han de partir de l'activitat dels infants, buscant reforçar i completar les accions que realitzen, ja que així es poden afavorir la repetició espontània de les activitats referides al plaer sensoriomotor, la introducció de petites modificacions, el treball de la frustració de forma progressiva... mitjançant les propostes que ajuden al recorregut de la sessió i així afavorir l'autonomia en les accions i els jocs dels infants. Serà important anticipar els moments posteriors i seleccionar els temes a desenvolupar a partir de les situacions que sorgeixin i els interessos dels infants (Arnaiz, Rabadán, Vives, 2008).

Sánchez i Llorca (2008) proposen una sèrie d'estratègies d'implicació en el joc per afavorir el desenvolupament infantil: estratègies generals, en el ritual d'entrada, en les activitats sensoriomotrius, en l'activitat simbòlica, en la representació, en el ritual de sortida.

7) Competència per al maneig de dificultats

El psicomotricista ha de saber manejar les dificultats que vagin sorgint durant la sessió, com els comportaments problemàtics entre els infants o en relació amb el dispositiu. Aquestes dificultats poden sorgir en els infants per una repetició de comportaments inestables, impulsius, provocadors, o d'inactivitat, encara que se'ls estigui oferint un espai d'acollida i seguretat afectiva. També poden aparèixer perquè l'infant vulgui desestabilitzar la posició del psicomotricista. Però aquesta provocació ha de ser entesa com el desig que té l'infant de ser reconegut com a diferent i d'expressar el seu desig d'identitat (Aucouturier, 2004).

Arnaiz, Rabadán i Vives (2008) aconsellen ser receptius als bloqueigs que es puguin produir en alguns infants, mantenint un ambient comunicatiu i fent evolucionar comportaments provocadors, seductors, inhibits, agressius... ajudant als infants a millorar les seves habilitats comunicatives.

8) Competència per a la relació amb els altres

El psicomotricista, en la seva tasca, sovint ha d'intervenir en el marc escolar o en una altra institució educativa o sanitària, on ha de mantenir relacions amb d'altres col·legues i professionals, o amb la pròpia direcció del centre. També, de vegades, ha de ser mediador entre els diferents ambients que envolten l'infant, sent la família el que ocupa un lloc central, especialment quan l'infant té dificultats. Serà important tenir cura a l'hora d'explicar la feina que es realitza amb l'infant, ajudant a comprendre els comportaments problemàtics i la manera particular en la qual seran abordats, per tal d'afavorir la comprensió del fill, de l'alumne (Arnaiz, Rabadán i Vives, 2008; Mila, 2008; Sánchez i Llorca, 2008).

9) Competència per a la construcció del saber

Ha de permetre al psicomotricista poder construir el seu saber, a partir de la seva formació (tant teòrica, com personal), de la seva acció i de l'intercanvi amb els altres, esdevenint així una construcció social i intersubjectiva que li ha de permetre revisar la seva pràctica per modificar-la i millorar-la.

Amb aquesta descripció de les diferents competències del psicomotricista en el desenvolupament de la seva tasca, s'observa que apareixen molts aspectes tractats en l'apartat de la tecnicitat del psicomotricista. Fet que fa pensar que aquests poden ser rellegits i redefinits en termes de competències.

8. L'avaluació i el desenvolupament professional del docent

Després d'aquesta descripció del terme competència i d'exposar les diferents competències que pertanyen al docent i al propi psicomotricista, a continuació s'aprofundeix en un aspecte clau en l'actual marc competencial: l'avaluació.

L'avaluació permet saber el grau d'assoliment que el docent, i en aquest cas, el psicomotricista, té de cadascuna de les competències que li són assignades per portar a terme la seva tasca professional.

Com que es tracta d'un concepte complex de definir, per tal d'afavorir la seva comprensió, primer es concretarà el seu significat, es mostrarà l'evolució que ha tingut dins de l'educació i es situarà en el moment actual, sota la mirada competencial.

Després es mostraran els principis, les fases i activitats que cal tenir en compte a l'hora d'elaborar i aplicar un sistema d'avaluació.

A continuació, s'abordarà l'avaluació del docent, ressaltant la seva complexitat i controvèrsia, però també els avantatges que se'n deriven i la seva importància en relació al seu desenvolupament professional. I s'establiran les consideracions i l'estructura que s'haurà de seguir per dissenyar el sistema d'avaluació del docent, sota l'actual marc competencial.

Al final, s'intentarà abordar l'avaluació en el psicomotricista sota aquest enfocament competencial i de millora del desenvolupament professional.

8.1. Delimitació del terme avaluació

L'avaluació és un concepte difícil de concretar, ja que han estat moltes i diferents les aportacions i interpretacions que se n'han donat. A més, se li associa un caràcter no uniforme i polisèmic, ja que se la considera "la suma de molts factors diferents, a vegades diversos entre sí, que pretenen configurar un element o concepte comú" (Castillo i Cabrerizo, 2010, p. 5).

El terme avaluació apareix, a principis del segle passat, a partir del procés d'industrialització que s'estava produint als Estats Units i que va incidir i modificar l'organització social i familiar, i també va obligar els centres educatius a adaptar-se a les exigències de l'aparell productiu (Giroux, 1981).

Un altre aspecte que els centres docents van introduir en les pautes per al desenvolupament de les tasques d'índole pedagògic – didàctic, foren els principis bàsics de tota acció en l'àmbit administratiu: planificar, realitzar i avaluar, que Henry Fayol (1916) proposava en la seva obra *Administració general i industrial*. Aquests principis marcarien el modern discurs científic en el camp de l'educació.

Aquests enfocaments fan traslladar al camp educatiu la idea empresarial de mesurar quantitativament els resultats de la seva producció. En aquest cas, el que s'ha pretès durant molts anys, i en alguns casos, encara fins avui, és mesurar el progrés de l'alumne quantificant el què ha après. És a dir, s'ha entès avaluar, com mesurar la quantitat de coneixements dominats pels alumnes sobre una determinada matèria, al finalitzar el seu període d'ensenyament. Aquesta idea

també va ser afavorida, per l'aparició dels tests psicològics que permetien quantificar científicament les capacitats i l'aprenentatge / rendiment de l'alumne (Casanova, 2007).

Però el terme avaluació, en el camp educatiu, tal i com es pot observar en la taula 1 ha anat evolucionant de forma notable, passant per diferents períodes històrics que han anat modificant la seva concepció, fins l'actualitat.

Taula 1: Evolució de la concepció del terme avaluació (Castillo i Cabrerizo, 2010, p.16)

Períodes		Avaluació entesa com
1r	Fins als anys 20	Mesura. Enfocament conductista
2n	Anys 1930-40	Consecució d'objectius de coneixement
3r	Fins finals dels 60	Avaluació de la totalitat del sistema educatiu
4t	Dècada dels 70 (a Espanya: LGE)	Valoració del canvi ocorregut en l'alumne Valoració de programes i mètodes
5è	Dècada dels 80	Avaluació quantitativa / qualitativa
6è	Dècada dels 90 (a Espanya: LOGSE)	Formativa / diferenciada / integradora
7è	Inicis del S. XXI (a Espanya: LOE)	Valoració del grau d'adquisició de les competències bàsiques. Demostració <i>evident</i> dels resultats.

Aquesta evolució ha estat gràcies a moltes aportacions (taula 2) que s'han anat fent al llarg d'aquests anys en aquest camp i que han permès aquesta profunda transformació del terme avaluació.

Taula 2: Aportacions de diferents autors sobre l'avaluació (Castillo i Cabrerizo, 2010, p. 8)

Anys	Autor	Aportacions rellevants
1887/1898	J. Rice	Primera avaluació formal educativa realitzada a Amèrica.
1916	H. Fayol	Demostrea que en totes les organitzacions existeixen determinades funcions fonamentals per al seu èxit: prevenir, organitzar, dirigir, coordinar i controlar.
1942	R. Tyler	Pare de l'avaluació educacional, es centra en l'ús d'objectius definits clarament, mitjançant la construcció i utilització d'instruments d'avaluació apropiats.
1943/1945	Exèrcit dels Estats Units	Utilització massiva de tests psicològics, obrint el camí per l'aplicació a l'alumnat i d'aquesta manera conèixer el seu aprenentatge - rendiment.
1960/1969	Bloom, Mager, Stenhouse...	L'avaluació es centra en la valoració del canvi produït en l'alumne com resultat d'una formació d'objectius educatius.
1963	L. J. Cronbach	Avaluació com un procés de recollida i ús de la informació, com presa de decisions posterior.
1971	D. L. Stufflebeam	Defensa la necessitat d'avaluar metes i analitzar serveis.
1972	H. Parlett i D. L. Hamilton	Proposaren el concepte d'avaluació il·luminativa, concedint gran importància al context a avaluar.
1978	M. Scriven i D. L. Stufflebeam	Proposen el concepte de <i>metaavaluació</i> amb la finalitat de comprovar i reforçar la qualitat de les avaluacions.
1982	Stenhouse	Proposa el concepte de professor com investigador
1982	J. Elliot	Proposa el concepte d'autoavaluació, mostrant el seu interès per les interpretacions dels integrants de l'avaluació.
1986	S. Kemmis	Proposa el principi de pluralitat de valors, en el qual prima el coneixement dels valors per l'emissió de judicis apropiats per part dels avaluadors.
1986	J. L. Rodríguez Diéguez	Proposa 3 eixos per a l'avaluació: quantitativ – qualitatiu, normatiu – criterial, i formatiu – sumatiu.
2002	S. Castillo Arredondo	Enfocament sistèmic de l'avaluació: procés <i>regulador</i> dels processos d'aprenentatge i d'ensenyança; i acreditació dels resultats obtinguts.

En l'actualitat ha adquirit un major protagonisme, degut que la comunitat educativa és més conscient que mai de la seva importància i de les repercussions que se'n deriven de l'acció d'avaluar o de ser avaluat.

L'avaluació educativa, segons autors com Martínez (2006), Casanova (2007), Bixio (2007), Castillo i Cabrerizo (2010), passa a tenir un nou paper, en el qual adquireix una major rellevància i determinació en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Se la considera un tema absolutament important per determinar la validesa d'aquest procés i que ha d'estar al servei de l'ensenyament.

La funció de l'avaluació passa a ser la de regular tot el procés d'aprenentatge de l'alumne, ja que es considera que aquest és conseqüència directa, resultat i derivació dels diferents processos d'ensenyament. Per aquest motiu, l'avaluació ha de permetre al docent decidir i adaptar les seves estratègies pedagògiques a les característiques de l'alumnat i verificar el progrés que té aquest mentre avança en els seus aprenentatges.

Per tant, l'avaluació s'ha d'entendre com un procés que, a més de constatar si l'alumne és o no competent en l'aplicació pràctica dels coneixements propis de la matèria, també ha d'avaluar el docent i les estratègies que utilitza, i la institució que propicia o no, determinats models d'ensenyament i aprenentatge.

En definitiva, que esdevé l'eix integrador, vertebrador i dinamitzador d'aquest procés, i es converteix en una estratègia de perfeccionament, que busca millorar, recolzar, orientar, reforçar i ajustar el sistema escolar a l'alumnat. D'aquesta manera, els protagonistes d'aquest procés d'ensenyament i aprenentatge, els propis alumnes, poden gaudir-lo, i no patir-lo, com ha succeït i succeeix encara.

Sanmartí (2010) ressaltava aquest canvi en el paradigma avaluatiu, afirmant que s'ha passat de l'avaluació d'aprenentatges, a l'avaluació per als aprenentatges. Per aquesta autora, l'avaluació és entesa com una oportunitat d'aprenentatge que ha de proporcionar informació sobre la progressió en el desenvolupament de competències i suggerir camins de millora i de promoció d'aquestes.

Aquest nou paradigma ressaltava la importància de fer més conscient la persona avaluada de les seves habilitats, capacitats i eines a l'hora de resoldre certes tasques. D'aquesta manera sabrà quins són els seus punts forts que ha de potenciar i els dèbils que ha de corregir per enfrontar-se a situacions futures. Aquesta situació ha provocat que l'avaluació es trobi en la cruïlla didàctica, ja que a la vegada que és efecte, també és causa dels aprenentatges.

Si es té en compte que una competència “comporta la realització d’una acció eficaç, que respongui una demanda “complexa” i “diversa” (imprevisible)”, en la que es “tracta de combinar o integrar sabers ben diferenciats en l’actuació, no de conèixer-los només de manera separada” (Sanmartí, 2010, p. 13), l’avaluació d’una competència no es pot basar en realitzar activitats que sols es centren en un component, com per exemple els exercicis i qüestions que sols treballen el record i la repetició d’una informació (paraula o frase) inclosa en el llibre de text.

S’han de buscar instruments complexes i variats que permetin analitzar els diferents components que s’utilitzen quan es duu a terme aquesta acció concreta, com poden ser les habilitats cognitives d’ordre superior (anàlisi, síntesi, judici crític), les habilitats pràctiques, relacionals... Tampoc s’ha d’avaluar per una banda els coneixements i per l’altra les competències, ja que el coneixement és un component bàsic de la competència, i sense saber el seu ús, no es pot arribar a ser competent. I s’ha d’anar més enllà de la mera qualificació, ja que aquesta sols és un subconjunt de l’avaluació (Sanmartí, 2010).

En aquesta avaluació de les competències serà fonamental que hi hagi una coherència entre el propòsit a avaluar i el procediment seleccionat per portar-ho a terme. Però la complexitat de la seva avaluació requereix al professorat d’una capacitat tècnica i d’una sensibilització del seu veritable valor perquè pugui prestar el temps i la dedicació oportuns per realitzar-la de la millor manera possible. Ja que pot passar que pel desconeixement de tècniques més adequades o perquè hi ha competències que són més difícils d’avaluar o requereixen major temps i dificultat en la seva execució, s’usin determinats procediments que no són apropiats per avaluar el que veritablement es vol avaluar (Cano, 2011).

Un altre aspecte a tenir en compte, en relació a l’avaluació és el que afirma Perrenoud (1990) sobre aquesta:

L’avaluació és un tema constant de preocupació dels docents, de les autoritats escolars i dels investigadors de l’Educació. Això indica de per si que es tracta d’un “punt sensible”, molt carregat afectiu i ideològicament, perquè a través de l’avaluació es concreten les desigualtats i, per tant, les contradiccions, entre la utopia pedagògica d’una “escola per tots” i la realitat de les diferències. El discurs sobre l’avaluació està amb freqüència carregat de valors, ja sigui autocrític o autojustificador, cínic o idealista. Però també és molt ric en informacions indirectes sobre les pràctiques i serveix com a pretext per plantejar-se preguntes (p. 30).

D’aquestes paraules s’extreu que el factor humà està directament implicat en l’essència de l’avaluació que provoca que es jutgin els fets i les situacions basant-se en l’emocionalitat o l’efectivitat (favorable o desfavorable) que una persona o un esdeveniment desperta en un mateix, deixant de banda les raons objectives, que són aquelles que haurien de regnar en l’avaluació.

Aquest mateix autor ens proposa diferents factors que afavoriran l'objectivitat i ajudaran a disminuir aquesta subjectivitat en l'avaluació (Perrenoud, 1990):

- El judici atent, no perdent ningun detall de la conducta del que es pretén avaluar.
- La capacitat d'anàlisi de les conductes observades, preguntant-se les causes i conseqüències d'aquestes.
- Ànim serè o estabilitat emocional, és a dir, que el propi estat d'ànim no influeixi en les judicis d'avaluació que realitzin.
- No deixar-se influir en el propi judici, per ningun factor aliè a la característica o element que s'intenta avaluar.

8.2. Elaboració i aplicació d'un sistema d'avaluació

Per portar a terme aquesta avaluació educativa de forma idònia, dins l'actual marc competencial, es tenen en compte els principis per definir un sistema d'avaluació que han elaborat Ferreres i González (2006, p. 178-179), a partir de les aportacions d'Estebaranz (1994), Kemmis (1989), Mateo (2000), Santos (1993), Zabalza (1987) i les recomanacions del Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa (CCEEE) (1998):

- Conveniència i oportunitat: respecta la individualitat, la legalitat i l'ètica.
- Utilitat: en relació amb la finalitat i en consideració amb les audiències i els receptors dels informes.
- Claredat: pel que fa a la redacció, i també en el lèxic o la simbologia que s'utilitzi.
- Senzillesa: per afavorir que sigui intel·ligible i assequible.
- Exactitud i precisió tècnica: integra terminologies quantitatives i qualitatives sobre les característiques del subjecte o objecte avaluat, context de realització, fonts d'informació, instruments utilitzats, propòsits, extractes de dades i qualificacions, conclusions, informe raonat, etc.
- Viabilitat i facilitat: l'avaluació ha de ser realista, econòmica en temps, recursos i esforç tant de l'avaluador, com de l'avaluat o informant.
- Autonomia, responsabilitat i homogeneïtat: afavoreix l'ús de tècniques i instruments i criteris d'avaluació consensuats amb altres professors o avaluadors i, en el seu cas, amb els alumnes o altres persones, evitant la subjectivitat i procurant la intersubjectivitat (per a dades qualitatives) i l'objectivitat (per a dades quantitatives).

- Racionalitat: entendre l'avaluació com un procés de diàleg, comprensió i millora (Santos, 1993); això significa també comunitat d'interessos (Kemmis, 1989) i implica estratègies de convicció, negociació i recerca de coneixement i d'interessos comuns per damunt de les tendències exclusivament personals.

Per aquests autors, l'avaluació es entesa com (Ferrerres i González, 2006):

Un procés continu, ordenat i sistemàtic de recollida d'informació quantitativa i qualitativa, que respongui a certes exigències –vàlida, dependent, fiable, útil, precisa viable, etc.-, obtinguda a través de diverses tècniques i instruments, que després de ser confrontada o comparada amb criteris establerts ens permet emetre judicis de valor fonamentals que facilitin la presa de decisions i que afecten a l'objecte avaluat (p. 174).

Aquesta visió de l'avaluació, des d'una perspectiva operativa com a procés, fa que s'hagin de passar una sèrie de fases en l'estructuració i aplicació d'aquesta avaluació. Mateo (2000) afirma que s'han de concretar les següents fases i proposa una sèrie d'activitats que impliquen cadascuna d'elles (p. 37 – 38):

1a Fase: Planificació

En aquesta fase es realitzen les següents activitats:

- Establir el propòsit de l'avaluació, finalitat i funció.
- Especificar els judicis que s'han d'emetre, les decisions potencials que s'haurien de prendre i les audiències que haurà que atendre.
- Delimitar l'objecte de l'avaluació i les fonts d'informació.
- Delimitar els procediments de l'avaluació (model i instrumentació).
- Definir els agents que efectuaran l'avaluació.
- Establir la temporalització de l'acció avaluativa.

2a fase: Desenvolupament

Les activitats d'aquestes fases es centren en:

- Negociar les condicions i el tipus d'informació que es pretén recollir, així com les condicions o circumstàncies que la rodegen.
- Recollir aquesta informació mitjançant les tècniques i instruments descrits en la fase anterior per que quedi constància. La majoria d'aquests hauran d'haver estat adaptats, o fins i tot elaborats pel propi avaluador.
- Tractar aquesta informació per fer-la manejable i facilitar la seva síntesi, codificació, registre, anàlisi, interpretació i elaboració dels primers resultats.

3a fase: Contrastació

Durant aquesta fase es porten a terme les següents activitats:

- Analitzar els resultats, comparant-los amb les dades tractades i els criteris establerts.
- Formular judicis de valor.
- Elaboració de l'informe raonat.
- Prendre decisions enfocades cap a la millora.
- Divulgar els resultats.
- Negociar amb les audiències.
- Realitzar el seguiment.

4a fase: Metaavaluació

L'activitat d'aquesta fase és avaluar la pròpia avaluació.

Aquest terme és encunyat per Scriven (1988) que fa referència a la incorporació de la reflexió sobre la qualitat de la pròpia avaluació realitzada en la pràctica educativa.

Per a la seva execució es fa necessari també definir els aspectes bàsics que s'avaluaran i establir uns criteris o normes que serviran de referència. En aquest cas, es tenen en compte els proposats pel CCEEE. Aquest organisme proposa uns estàndards per avaluar programes projectes i materials educatius, agrupats amb les quatre característiques o atributs bàsics de l'avaluació ben fonamentada (CCEEE, 1998):

- Utilitat: inclou les normes, perquè l'avaluació sigui formativa, oportuna i influent, i així satisfer les necessitats d'informació de l'audiència. Es concreten les següents normes:

- La identificació de l'audiència.
- La confiança en l'avaluador.
- La selecció i l'àmbit d'aplicació de la informació.
- La interpretació valorativa.
- La claredat, difusió i oportunitat de l'informe.
- La transcendència de l'avaluació.

- Viabilitat (facilitat): comprèn les normes que afirmen que l'avaluació educativa ha de realitzar-se en un context real i ha de ser fàcil d'aplicar, eficient en el seu plantejament i viable des de diferents punts de vista. Les tres normes són:

- Procediments pràctics.
- Viabilitat política.

- Relació cost / producte ajustada.
- Legitimitat (propietat): inclou les normes que exigeixen que l'avaluació educativa sigui legal, ètica i respectuosa, per afavorir el benestar dels participants de l'avaluació, i també dels afectats pels resultats. Es defineixen les següents:

- Obligació formal.
- conflicte d'interessos.
- Exposició total i sincera.
- Dret a la informació pública.
- Dret del subjecte.
- Interaccions entre persones.
- Equilibri de l'informe.
- Responsabilitat econòmica.

- Precisió: comprèn les normes que pretenen garantir que l'avaluació sigui comprensiva i ben fonamentada, facilitant informació escaient a les característiques de l'objecte d'estudi, utilitzant la metodologia més apropiada en cada cas, identificant el seu mèrit o valor i aportant conclusions derivades de les evidències trobades. Les normes que la formen són:

- Identificació de l'objecte.
- Anàlisi del context.
- Propòsits i procediments descrits.
- Fonts d'informació de confiança.
- Mesures vàlides.
- Mesures fiables.
- Control sistemàtic de les dades.
- Anàlisi de la informació quantitativa.
- Anàlisi de la informació qualitativa.
- Conclusions fonamentals.
- Informe objectiu.

Aquests estàndards marquen les pautes per portar a terme una bona avaluació des de la vessant científica, investigadora, metodològica, que contempli i resisteixi la pròpia metaavaluació, a la vegada que il·lumina aquesta última.

És a dir, que aquests estàndards no indiquen ni defineixen el que és un bon ensenyament, un bon programa, una bona direcció o un bon material docent. Sinó que informen de si l'avaluació sobre aquests objectes s'ha efectuat correctament.

Per a la seva aplicació, s'ha de tenir en compte que aquests han estat elaborats a Estats Units, i que per tant, s'han de revisar i realitzar les adequacions necessàries a la situació pròpia.

Per ajustar el sistema d'avaluació a la situació que es planteja, l'avaluador haurà de contemplar de forma esquemàtica i simplificada, una sèrie de consideracions que li permetran definir el model més adequat i el seu enfocament.

A continuació, es mostren aquestes consideracions que han estat elaborats a partir de les aportacions d'autors, com Castillo i Cabrerizo (2010), Ferreres i González (2006), Jiménez (2000), Mateo (2000), Medina, Domínguez i Medina, (2010), Poblete i García (2007), Sanmartí (2010), i que han estat formulats en forma de pregunta, perquè l'avaluador les hagi de respondre segons el seu plantejament:

a. Qui sol·licita l'avaluació?

Es tindrà en compte l'origen dels agents avaluadors:

- Intern: són els alumnes, docents i/o equip directiu del propi centre.
- Extern: pot ser l'Administració Educativa, experts, sindicats, departament, comunitat.

b. Per a què s'avalua?

S'exposarà amb quina finalitat s'efectua:

- Diagnòstica: iniciar el procés educatiu amb un coneixement real de les característiques (personals i acadèmiques) del subjecte avaluat, per dissenyar les estratègies didàctiques i acomodar la pràctica docent a aquesta realitat.

- Formativa o processual: cerca obtenir informació de tots els elements que configuren el procés educatiu mentre s'està desenvolupant, per realitzar els ajustaments, reorientacions, reforçaments, comprovacions, regulacions que afavoreixin la seva millora.

- Sumativa: pretén comprovar si al finalitzar el procés educatiu s'han assolit els objectius que s'havien proposat.

- D'impacte: esbrina la persistència, la permanència o la repercussió de determinades accions formatives, una vegada transcorregut un temps després de la finalització del procés. També es pot referir a processos de seguiment de plans institucionals tractant d'advertir les influències de les accions anteriorment realitzades.

c. Què s'avalua?

S'haurà de concretar l'objecte d'avaluació que poden ser alguns dels membres de la comunitat educativa (alumnes, personal docent, personal no docent), i també el currículum, els recursos, els plans i programes, els projectes, les estratègies metodològiques, les institucions de formació i els contextos, etc.

I es determinarà si és un aspecte:

- General: competències, coneixements, programació, relacions personals, clima d'aula, rendiments per zones territorials, etc.
- Particular: us de les noves tecnologies en un centre, selecció de materials per a una matèria, un PCC, un alumne amb necessitats educatives especials, etc.

d. Quins són els referents?

Tenint en compte que el que busca aquest sistema d'avaluació és saber el grau d'adquisició de les competències, els referents seran:

- Les competències específiques i genèriques que es treballaran. Es definiran les dimensions que la constitueixen en relació a:

- El coneixement – saber: inclou les bases en les quals es fonamenta, les investigacions rellevants aplicades, les aportacions per la millor comprensió, el seu sentit en la millora dels processos d'E-A, les fites assolides per comprendre-la...
- La pràctica – aprendre a fer: comprèn el coneixement pràctic, les bones pràctiques, la coherència amb el saber – coneixement, les solucions aportades a la millora del procés d'E-A, el poder de transformació i projecció en el desenvolupament professional...
- Les actituds i valors: per exemple les d'obertura, indagació, innovació, superació contínua, harmonia...
- El compromís amb el desenvolupament de la tasca formativa i avanç integral en el domini de la competència: integra aspectes com la implicació total amb l'assoliment de la competència, la satisfacció amb el domini, la il·lusió en la transformació permanent, el nivell d'acceptació de la competència...

- Els criteris d'avaluació derivats de les lleis, de documents, de la normativa (PEC, PCC) i dels propis docents que marcaran la ponderació de la qualificació final. Aquests criteris d'avaluació es poden concretar a partir de tres referents principals:

- El propi objecte - subjecte avaluat: la referència es concreta per comparació amb la individualitat objecte d'avaluació.

- El grup normatiu: es busca la posició relativa de l'objecte avaluat en relació a la mitja del grup al que forma part.
 - Un criteri prefixat: la valoració es realitza per comparació respecte al criteri d'excel·lència que s'ha preestablert.
- Els indicadors de cada competència que hauran d'aportar evidències rellevants i significatives del grau de desenvolupament de cadascuna d'elles. Aquests indicadors han de mostrar el tipus d'actuacions observables esperades, en quines situacions han de manifestar-se, si procedeix, i en quina mesura o grau, si és rellevant.
- Els nivells d'assoliment que solen estar definits en relació a aquests tres criteris:
- El nivell bàsic: és el coneixement necessari per desenvolupar l'habilitat pretesa. Poden ser dades, fets, característiques, principis, postulats, teories, etc. I aquest pot ser un primer pas d'autoavaluació, que a la persona li permet conèixer el seu nivell inicial en la competència.
 - El segon nivell: indica el mode en el qual s'aplica el coneixement o la destresa en situacions diverses. Exemple d'aquesta aplicació podrien ser, si l'analitza, el resol, l'aplica, l'enjudicia, el clarifica, etc.
 - El tercer nivell: fa referència al mode en el qual la persona és capaç d'integrar la destresa o habilitat en la seva pròpia vida (o en alguna faceta: acadèmica, interpersonal, social, laboral, etc.) i es capaç de demostrar la seva habilitat, l'ús que fa de la competència.

e. Quina metodologia s'utilitza?

Es concretarà partint del paradigma que il·lumina teòricament el disseny d'aquest sistema d'avaluació, que podrà ser:

- Quantitatiu: es basa amb el mètode hipotètic – deductiu, comparació de grups, planificació experimental, estudis pilot, comprovació, etc.
- Qualitatiu: es basa en el mètode inductiu, exploratori, descriptiu, expansiu, estudi de casos, etc. I la seva estratègia és holística.
- Mixta (triangulació de metodologies): la combinació de varis tipus de metodologies.

f. Quan s'avalua?

Dependrà del moment en el qual es pretén portar a terme l'avaluació:

- A l'inici del procés, serà una *avaluació inicial o diagnòstica*: determina, per exemple, el grau en el qual es troba l'avaluat sobre una competència abans d'iniciar-se el procés formatiu i també indaga en les causes dels errors o dificultats que vagin sorgint durant el procés i en els resultats obtinguts.

- De forma contínua al llarg del procés, serà una *avaluació contínua* o *formativa*: busca, per exemple, orientar i oferir una retroalimentació a l'avaluat sobre el seu procés en l'adquisició de la competència, per tal de detectar els punts forts a potenciar, i els punts febles a millorar.

- Al final del procés, serà una *avaluació final* o *sumativa*: constata, per exemple, els resultats quan s'ha acabat el procés formatiu, mitjançant la mesura del grau d'assoliment de la competència per part de l'avaluat.

- Al cap d'un temps de la finalització del procés, serà una *avaluació diferida*: valora l'impacte d'un programa o actuació determinada, i els resultats poden servir per iniciar o diagnosticar una situació, institució o estudiant, reiniciant un altre cicle avaluatiu.

g. On s'avalua?

Es concretarà en quin espai es realitzarà l'avaluació. Alguns exemples poden ser: en la classe, durant les reunions, en ambients informals, en els despatxos, en entorns oberts.

h. Qui avalua?

Es definirà l'agent que recollirà la informació, aplicarà els instruments i tractarà les dades i informacions. Podrà ser:

- Autoavaluació: l'avaluador avalua el seu propi treball.
- Heteroavaluació: l'avaluador avalua a un altre que és l'avaluat.
- Coavaluació: determinades persones o grups s'avaluen mútuament i intercanvien el seu paper alternativament.

i. Com s'avalua?

Haurà de descriure quins aspectes es tenen en compte a l'hora de portar-la a la pràctica. Per exemple:

- Metodologies innovadores.
- Fomentació de la creativitat.
- Concepció del currículum com a "punt de partida".
- Utilització de les TIC.

j. A qui o on es dirigeix per recollir la informació?

Es descriurà la procedència de la informació que es recollirà, la qual es podrà obtenir de:

- Persones físiques: directors, professors, alumnes, pares, companys, supervisors, assistents socials, etc.
- Documentació: actes, informes, exàmens, reunions, assemblees, programacions, projectes, etc.

k. Amb què es recull les dades i les informacions?

Es definiran els instruments, les tècniques i els dispositius de recollida d'informació que s'utilitzaran durant el seu procés, tenint en compte:

- El moment del procés educatiu que seran utilitzats²⁰:
 - Inicial: KPSI inicial, Q-sort, mapa semàntic, preguntes obertes, plantejament d'interrogants, conversa.
 - Continuada: base d'orientació, graelles d'autoavaluació i coavaluació, diari de classe, avaluació de qualsevol activitat a partir de rúbriques, treball cooperatiu (regulació del grup, regulació de la feina), conversa / debat, carpeta d'aprenentatge.
 - Final: KPSI justificat, text interpretatiu / argumentatiu, mapa conceptual, exposicions orals, examen, control, qüestionari, valoració del procés del treball cooperatiu, avaluació de la feina del grup, carpeta d'aprenentatge.
- La naturalesa de les competències treballades: ja que cada competència té components molt diferents que necessiten procediments diversos per ser avaluats correctament.
- El principi de multivarietat i triangulació instrumental, que garanteixi la validesa, fiabilitat, flexibilitat i imparcialitat.
- El propòsit que es desitja avaluar:
 - Avaluació de coneixements: la prova de resposta llarga, la prova de resposta curta, les proves objectives.
 - Avaluació d'actituds i valors: les tècniques d'observació, proves d'autoavaluació, escales d'actituds.
 - Avaluació de comportaments competencials: carpetes d'aprenentatge, informes, proves d'execució, treballs.

²⁰ Informació extreta del document elaborat per Roser Canals i que es pot consultar en aquest enllaç: <http://www.xtec.cat/crp-santcugat/rosercanalsavaluacioxcompetenciesprimaria.pdf>

l. Com serà l'elaboració de materials i el tractament de la informació?

Es tindran en compte els coneixements i la infraestructura que es disposen en relació als suports informàtics i de comunicació: fotocopiadora, correu electrònic, gravadora, càmera de fotos, càmera de vídeo, equip informàtic, programes (BMDP, AQUAD, SSPS, Atlas.ti, NVIVO, etc.).

m. Amb quins mitjans es disposa?

S'hauran de concretar els costos de la seva realització i elaborar un pressupost que haurà d'incloure les despeses en material, personal i viatges, el temps, la disponibilitat, les ajudes, les subvencions.

n. Com s'elabora l'informe?

Es definirà qui realitza l'informe:

- El propi avaluador (autoavaluació).
- Un altre avaluador.
- Un equip avaluador intern.
- Un equip avaluador extern.

Per tal d'afavorir una bona comunicació entre els avaluadors i els interessats de l'avaluació, s'haurà d'explicitar a qui s'ha d'informar, quan i amb quina funció, en relació a quins continguts, i amb quins instruments i documents.

El llenguatge haurà de ser clar, concís i precís, per tal de respondre als interrogants i les necessitats avaluatives que s'hagin plantejat.

I en ell s'hauran de mostrar clarament els judicis valoratius en relació als continguts avaluats, donar consells sobre les possibles alternatives de decisió, concretar pautes per la seva elecció, definir estratègies pel seu seguiment i realitzar la posterior avaluació de l'opció que s'hagi escollit.

Caldrà concretar els compromisos i consensos que es pretenen assolir i marcar la seva confidencialitat, propietat i ús.

o. A qui es comunica l'informe?

S'estipularà la naturalesa de la/les audiència/es:

- Alumnes.
- Famílies.
- Docents, col·legues, etc.

- Directors, supervisors, etc.
- Administració, etc.
- Comunitat científica, etc.
- Societat, etc.
- Altres.

p. Quines conseqüències tindrà l'avaluació?

Es precisaran les conseqüències de la presa de decisions en relació a aspectes:

- Laborals.
- Econòmics.
- Personals.
- Professionals.
- Legals.
- Socials.
- Sumatius.

q. Qui ha de prendre les decisions?

Es fixaran qui seran els responsables de prendre les decisions:

- El propi avaluador.
- L'equip avaluador.
- El propi avaluador (autoavaluació).
- Altres persones o institucions alienes a l'avaluador.

L'ensenyament i aprenentatge, són dos elements, que durant el procés que es porten a terme, es troben estretament lligats i formen part d'una mateixa unitat dins l'aula. En aquest procés d'E - A es poden diferenciar clarament dos processos avaluable:

- Per una banda hi haurà l'avaluació del procés educatiu de l'alumne, on es tindran en compte les habilitats, les actituds i valors i les estratègies d'aprenentatge d'aquest subjecte a l'hora d'avaluar els continguts que ha après.

- I per altra banda, s'avaluaran els aspectes docents del procés d'ensenyament que incideixen en l'aprenentatge, com la metodologia utilitzada, la intercomunicació a l'aula, el nivell d'exigència (Castillo i Cabrerizo, 2010).

El present treball de recerca es centra en l'avaluació del docent, i més concretament, del docent que realitza la psicomotricitat.

8.3. L'avaluació del docent basat en les seves competències per millorar el seu desenvolupament professional

La pràctica docent és un element clau en el desenvolupament curricular, ja que inclou el conjunt d'actuacions de caràcter pedagògic, motivacional, metodològic, d'avaluació, que porten a terme els docents per realitzar la seva tasca educativa, amb l'objectiu d'optimitzar el procés d'aprenentatge de l'alumnat, perquè desenvolupin el seu procés educatiu en les millors condicions possibles.

Segons Castillo i Cabrerirzo (2010), l'avaluació del docent esdevé un dels aspectes essencials dins l'avaluació del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Però l'avaluació del docent és una tasca complexa, degut a que es pot centrar en molts aspectes: la seva formació, la seva competència, el seu comportament en l'aula (preparació de les classes, actuació), els resultats que obté. I a més, es fa difícil aïllar els seus diversos components i facetes.

També dificulta la seva realització, el fet que sigui controvertida, i provoqui, en primera instància, rebuig, i fins i tot, indiferència, ja que hi ha molts docents que no volen ser avaluats per motius, com: la por a l'avaluació pel desconeixement de les seves formes i objectius; la falta de credibilitat de les instàncies avaluadores; les possibles repercussions de la mateixa avaluació, etc. Per evitar-ho i aconseguir que sigui eficaç, serà important una sensibilització prèvia del docent, prudència i, sobretot, generar un clima de confiança i claredat (Pastor, 2006).

També hi ha altres factors derivats del fet avaluatiu del docent, que poden dificultar la seva realització, com poden ser els relatius a (Villa i Morales, 1993):

- El context: el clima organitzatiu, els recursos, el lideratge...
- La política: el dispositiu de control, la consistència dels discursos i les pràctiques...
- Els procediments o operatius: els instruments i els dispositius d'avaluació, la qualitat tècnica...
- El professor: la motivació, l'eficàcia.

Tot i les dificultats exposades, l'avaluació del docent és una tasca que s'ha de portar a terme per les avantatges que se'n deriven de la seva aplicació, ja que és la millor garantia per estimar la qualitat de la pràctica educativa que s'està desenvolupant i la seva incidència en el propi creixement professional. Aquesta avaluació permet conèixer-se, interpretar i prendre les decisions més encertades en el camí que es desitja emprendre en el compromís d'actualització contínua i de millora de la concepció i actuació instructiu – educativa (Castillo, 2008).

Cruz (2007) presenta algunes de les raons que motiven la realització de l'avaluació del docent:

- a. Proporciona als alumnes un servei d'alta qualitat.
- b. Ajuda al professorat a avaluar i millorar la seva competència professional.
- c. Motiva i ajuda al professorat a avaluar i perfeccionar la seva pràctica docent constantment.
- d. Manté una rendició de comptes del professorat.
- e. Reconeix i premia l'excel·lència en la pràctica docent.
- f. Detecta i rehabilita la pràctica docent ineficaç.
- g. Salvaguarda els interessos dels alumnes i de la comunitat d'una pràctica incompetent o perniciosa.
- h. Acomiada al professorat que ho fa malament reiteradament.
- i. Supervisa i coordina l'ensenyança entre varies classes.
- j. Avalua l'actuació docent com a base per planificar el desenvolupament professional.
- k. Millora la credibilitat de l'escola.

En aquestes es pot comprovar la importància de l'avaluació del docent en relació al seu desenvolupament professional, ja que aquesta avaluació li permetrà millorar la seva competència professional i perfeccionar la seva pràctica docent. A més, la seva realització, tal i com s'observa, li servirà de base per planificar el seu propi desenvolupament professional.

Actualment, des d'un punt de vista polític, l'avaluació docent es considera la principal eina per millorar la qualitat de la pràctica docent. Però segons Darling (2014), l'avaluació per si sola no és suficient, ja que per aquesta autora, el què farà millorar la qualitat de l'ensenyament, i també aquesta professió, serà la creació d'un sistema més ampli que doni suport a l'ensenyament i l'aprenentatge mitjançant el treball de l'avaluació i el desenvolupament professional, que en última instància, se centrarà en la millora contínua.

Medina (1998) també ressalta aquesta relació i defineix que "l'avaluació de l'acció docent és l'element essencial de la comprensió i desenvolupament professional del professorat" (p. 305).

Aquest mateix autor, destaca el desenvolupament professional, com un dels objectius que ha de tenir l'avaluació del professorat, tal i com es pot comprovar a continuació en la seva proposta de finalitats bàsiques d'aquesta (p. 307):

1. Millorar la formació contínua integral innovadora de cada docent i la seva coherència amb la capacitat dels estudiants.
2. El desenvolupament professional en els seus diversos àmbits: aula, departament, centre, comunitat universitària, etc.
3. La millora contínua de la institució acadèmica en el seu conjunt.
4. La construcció d'una cultura innovadora des de la que respondre als permanents reptes de les reformes acadèmiques en curs i de les transformacions socials.

En aquesta mateixa línia, Castillo (2008) afirma que:

La interdependència i complementarietat entre el desenvolupament professional i la complexitat de la tasca avaluadora es basen tant en la incidència formativa d'aquesta tasca creadora de saber, com en el compromís permanent amb la millora de l'educació per la seva repercussió global en les imatges personals i professionals del docent, derivades de la conformació entre col·legues i estudiants (p. 191).

Mc Kenna, Nevo, Stufflebeam, Thomas (1998) ressalten l'aportació de De Vicente que exposa que "l'avaluació és un instrument de primer ordre, no sols perquè assenyala on es troba el nivell mínim d'exigència en la competència dels professors, sinó essencialment, pel seu potencial en el desenvolupament progressiu dels docents" (p. 17).

I és que les persones estan necessitades de retroalimentació en el seu propi exercici professional, i aquesta informació es converteix en motivació per elles i passa a ser motor del propi desenvolupament professional (De Vicente, 1996).

Com es pot comprovar el concepte desenvolupament professional pren rellevància en l'avaluació del docent. Però la seva elecció no ha estat a l'atzar, ja que existeixen altres conceptes similars, com: "formació permanent, formació contínua, formació en servei, desenvolupament de recursos humans, aprenentatge al llarg de la vida, reciclatge o capacitat" (Tejada, 2011). Però si és té en compte la seva definició (Robalino i Körner, 2006):

Procés d'aprenentatge dels docents al llarg de tota la vida professional que integra la formació inicial, el període d'inserció en la professió, la formació en servei (entesa com programes formals dirigits), la superació permanent en el nivell local (entre pares, en els equips docents) i la autoformació dels professors, tot aquest procés per garantir el desenvolupament i enfortiment de competències socials, ètiques i tècniques en el marc d'una professió en permanent construcció (p. 3).

S'observa que és el que millor s'adapta a la concepció del docent, com a professional de l'ensenyament, que busca millorar la seva tasca, mitjançant "una actitud permanent d'indagació, de plantejament de preguntes i problemes, i la recerca de les seves solucions" (Robalino, 2007, p. 3), que es pròpia del desenvolupament professional i que està molt acord amb la situació actual, on els

continus canvis en la societat actual, fan necessari que els professionals, en aquest cas els docents, estiguin oberts a adaptar-se a les noves situacions que es plantegen.

Marcelo (2009), a partir de la proposta de Guskey estableix que aquest desenvolupament professional del docent és:

- Intencional: ja que s'evita la improvisació, al anar dirigit cap a l'assoliment d'uns determinats propòsits que són valuosos i que poden ser avaluats.

- Evolutiu: perquè s'allarga durant tota la carrera docent del professorat.

- Sistèmic: al incloure, a més dels aspectes personals o individuals dels docents, els esforços d'aquests en el desenvolupament professional que han d'emmarcar-se dins l'entorn organitzatiu, cultural i social de l'escola.

Aquest mateix autor afegeix que el propòsit de l'avaluació del docent hauria de ser (Tejada, 2011, p.24):

- a) Estimular i afavorir el desenvolupament professional dels docents.

- b) Contribuir a la millora de la gestió dels recursos humans.

- c) Afavorir la formació integral dels educands.

Per aquest motiu, si es promou un sistema d'avaluació que presenti unes fites assolides de millorament docent i unes oportunitats de desenvolupament professional, els docents avaluats es podran sentir estimulats per tractar d'assolir-les (Tejada, 2011). I d'aquesta manera, es deixarien enrere els diferents factors derivats del fet avaluatiu del docent, que s'han exposat a l'inici d'aquest apartat, i que podrien inhibir el seu desenvolupament professional.

En aquest sentit, Mateo (2000), a partir de les aportacions de Stronge, proposa les següents accions bàsiques que busquen promoure la realització de l'avaluació del docent:

- Establiment d'objectius mútuament beneficiosos, tant per als docents, com per a la institució.

- Emfatització de la comunicació sistemàtica, en la qual tots els aspectes clau han de ser tractats informativament de forma correcta (pública o privada).

- Creació de un clima afavoridor de l'avaluació, en el qual la confiança entre les parts implicades i l'honestetat i la transparència en les actuacions, siguin la norma i no l'excepció.

- Garantia en l'aplicació tècnica del sistema avaluatiu, realitzant-se sota unes condicions de qualitat i precisió exigides per les més elementals normes de l'avaluació educativa.

- Ús de múltiples fonts de dades, per tenir una imatge més real de l'activitat desenvolupada pel docent i proveir una plataforma molt més poderosa sobre la que construir plans de millora realistes.

Mateo (2008) també ressalta la importància d'identificar prèviament els continguts que defineixen i especifiquen el terme *funció docent*, ja que seran els que permetran operativitzar la praxi avaluativa. Per fer-ho, parteix de dues llistes d'indicadors claus que proposen, per una banda, Scriven (1988, 1994), i per l'altra, Schalock, Cowart i Staebler (1993).

Scriven (1988, 1994) suggereix que els docents siguin avaluats mentre realitzen les tasques que se'ls exigeix legalment que han de ser responsables de saber i de fer. Aquest mateix autor proposa una llista de responsabilitats que s'han de tenir en compte en l'avaluació de la competència i actuació del docent, i que segons ell ha de reunir un bon docent:

1. Coneixements de la matèria

- En les àrees de la seva competència.
- En les matèries transversals del currículum.

2. Competències d'instrucció

- Habilitats comunicatives.
- Habilitats de gestió de l'aula:
 - Gestió del procés.
 - Gestió del progrés.
 - Gestió de les emergències.
- Habilitats de programació i desenvolupament:
 - Planificació del curs.
 - Selecció i creació de materials.
 - Utilització dels recursos disponibles.
 - Avaluació del curs, de l'ensenyament, dels materials i del currículum.

3. Competències avaluatives

- Coneixements sobre l'avaluació dels estudiants:
 - Habilitats de construcció i administració de proves.
 - Classificació, puntuació, qualificació: procés i resultat.
- Registre i informe del rendiment dels estudiants:
 - Coneixement sobre els informes de rendiment.
 - Procés d'informació a estudiants, administradors, pares i altres.

4. Professionalitat:

- Ètica.
- D'actitud.
- De millora.
- De servei:
 - Coneixement sobre la professió.
 - Ajuda als professors novells i als col·legues.
 - Treball per a les organitzacions professionals
 - Investigació sobre l'ensenyament.
 - Coneixement dels deures.
 - Coneixement del centre i el seu context.

5. Altres deures amb el centre i la seva comunitat.

Per la seva part, Schalock, Cowart i Staebler (1993) proposen una llista d'indicadors claus per a l'avaluació del docent que està enfocada més a l'anàlisi de la productivitat i l'efectivitat docent:

1. Coneixement docent

És la preparació que es té en les matèries relacionades amb la professió: la matèria que s'ha d'ensenyar, pedagogia, psicologia del desenvolupament, etc. Es demostra amb el rendiment, tests, assaigs, entrevistes i altres tipus de proves.

2. Habilitats docents

Són els mitjans en els quals els docents apliquen la seva preparació per a la docència; mètodes i tècniques didàctiques, estímuls, etc. S'avalua mitjançant la conducta a l'aula o en situacions de simulació.

3. Competència docent

Fa referència a la preparació específica que es té per complir amb les responsabilitats i funcions professionals de manera adequada. Alguns exemples són: el disseny i planificació docent, la motivació dels estudiants, l'orientació i control del progrés dels estudiants, els treballs amb els col·legues, els administradors i els pares. S'avalua mitjançant l'observació dels professors i els seus alumnes en el context escolar i amb entrevistes a col·legues, directius, pares i estudiants.

4. Efectivitat docent

És la contribució del docent als progressos dels estudiants dins una àrea concreta de continguts, en un període de temps concret. L'avaluació es fa mitjançant diferents mesures de l'aprenentatge, en els que s'analitzen els progressos, degudament contextualitzats i interpretats.

5. Productivitat docent

Es tracta de la contribució del docent als progressos dels estudiants en tot l'àmbit educatiu, en un període de temps concret. L'avaluació es fa mitjançant diferents mesures de la formació dels alumnes, en els que s'analitzen els progressos, degudament contextualitzats i interpretats.

6. Professionalitat docent

Està relacionat amb el seguiment d'una conducta pròpia d'un veritable professional de la docència, que inclou aspectes, com: compliment professional, treball amb col·legues, directius i pares, serveis a la comunitat escolar, integració en activitats de perfeccionament professional, autocrítica professional, etc. S'avalua a partir de documents, entrevistes i informes de fonts diverses.

L'avaluació del docent s'ha de portar a terme sota l'enfocament competencial i ha d'esdevenir una de les tasques més importants a realitzar, tant en el processos de formació en general, com en els processos d'acompliment i desenvolupament professional en particular.

Però actualment, tot i que els docents han d'educar en competències per la normativa educativa actual, i que per al seu propi desenvolupament professional han de demostrar quines competències generals i específiques tenen i utilitzen per a la seves classes, la majoria d'ells no han estat educats o formats en competències (Castejón, 2013).

A més, cal recordar la complexitat de les competències a l'hora d'avaluar-les, ja que no poden ser observades directament, sinó que s'han d'avaluar quan el subjecte avaluat, en aquest cas el docent, està realitzant el seu acompliment. Serà doncs important, que el docent concreti prèviament els dispositius que siguin vàlids i fiables per avaluar cada competència i determini les diferents dimensions avaluatives: moments, criteris, instruments, avaluadors, finalitats, models, i també els tipus d'acompliments i la quantitat i qualitat de les evidències que s'han de recollir (Tejada, 2011).

Per tal de facilitar la concreció d'aquest sistema d'avaluació, sota el marc competencial, es tindran en compte les consideracions que proposa Echeverría (2002) per elaborar qualsevol pla d'avaluació de la competència professional (p. 36-37):

- Concretar l'objectiu de l'avaluació (professionalització, classificació, mobilitat interna, remuneració,...), per orientar la concepció del sistema d'avaluació.
- Elegir un enfocament d'avaluació individual, però fent estimacions de la contribució a l'actuació col·lectiva.
- Assenyalar quines són les àrees subjectes a avaluació personal i/o col·lectiva (coneixements, aptituds, actituds de resposta davant les demandes professionals, etc.).
- Delimitar les pràctiques professionals que poden servir de situació d'avaluació, especificant els criteris i els nivells de domini.
- Precisar un dispositiu avaluador creïble, acceptat i consensuat, que defineixi qui avalua: comitè d'avaluació, coavaluació....
- Fixar els procediments per recollir la informació i elaborar els instruments d'avaluació.

Durant la seva aplicació, l'avaluació serà (Scriven, 1994):

- Concebuda com a un procés, en el qual no hi ha períodes rígids, ni curts i que respecta al màxim el ritme individual de cada persona.

- Realitzada durant l'activitat habitual de la persona i, sempre que sigui possible, mentre desenvolupa les seves funcions i tasques habituals. És a dir, sempre en situacions lligades a la pràctica professional.

- Interessada essencialment en els resultats reflectits del seu exercici, més que en els coneixements que pugui tenir.

- Basada en les evidències establertes en la norma pactada, per la qual les persones coneixen bé els resultats que han d'assolir.

- Contrastada amb les evidències de l'activitat de les pròpies persones, i no amb el dels seus pares o grups, com sol succeir en els sistemes tradicionals.

- Dictaminada en termes de si la persona és "competent" o "encara no és competent", sense ponderació de notes o percentatges.

- Acordada entre els que avaluen i els que són avaluats, amb el recolzament d'experts.

- Delimitada a través de "guies d'avaluació", per tal d'evitar l'ús de diferents criteris davant una mateixa norma, quan intervenen varis "jutges".

A l'hora de portar a terme el sistema d'avaluació del docent es tindrà en compte la següent estructura, on es defineixen les diferents fases i activitats a realitzar. Aquesta estructura s'ha elaborat a partir de l'exposada en l'apartat anterior, i se li han afegit les aportacions específiques de l'avaluació del docent que han fet autors, com Villa i Morales (1993), Medina (1998), Jiménez (2000), Mateo (2000, 2008), Ferreres i González (2006), Rodríguez (2006), Medina et al. (2010), Tejada (2011):

1a fase: Planificació

En aquesta fase es realitzen les següents activitats:

- La identificació del sistema de necessitats del centre educatiu, tenint en compte el seu context social i cultural, i que han de ser assolides per l'acció col·lectiva de tot l'equip educatiu. Aquest examen permetrà clarificar la missió i el propòsit educatiu del centre, ajudar a definir el projecte educatiu i clarificar els objectius institucionals.

- La derivació dels objectius institucionals, a partir de les necessitats definides per afavorir el seu coneixement i implementació, i juntament amb l'anàlisi de les capacitats del sistema, vehicularan l'establiment del grau de consecució que es voldrà pretendre.

- La definició del model de qualitat per la docència, elaborat a partir de la implementació dels objectius institucionals, la clarificació del nexa relacional amb les necessitats del centre i l'anàlisi dels recursos disponibles. Aquest model ha de ser orientador en el procés d'avaluació del docent, i significatiu i sostenible per la institució, possibilitant la seva inserció en els processos de gestió de la qualitat de la pròpia institució.

- La determinació de les funcions i responsabilitats del docent, a partir de models de docència ben establerts i definits. Ha de servir per establir amb la major precisió possible les obligacions i activitats a complir pel docent i el seu sentit en el context de desenvolupament general de la docència en el centre. Per a la seva concreció es tindran en compte els llistats d'indicadors claus de la funció docent exposats anteriorment.

- El desenvolupament dels criteris d'avaluació i dels seus indicadors, derivats de les funcions i àrees de responsabilitat bàsiques del docent i del model de qualitat de la docència, seran peces clau en el procés de concreció del sistema d'avaluació. Els criteris provindran una dimensió general, dins de la qual serà possible valorar o jutjar el nivell de realització assolit pel subjecte. I els indicadors, al ser observables, permetran quantificar els criteris definits i facilitar els processos d'objectivació de l'avaluació.

- La fixació dels "estàndards" per l'avaluació de l'activitat docent, a partir dels diferents elements exposats fins ara, per determinar els nivells d'actuació del docent considerats com acceptables, i incrementar la possibilitat de transparència i neteja dels judicis valoratius i la defensa legal del subjecte davant de possibles arbitrietats.

2a fase: Desenvolupament

Les activitats d'aquesta fase es centren en :

- Documentar l'activitat professional del docent mitjançant el recolliment de suficients evidències d'aquesta activitat que permeti la posterior avaluació i justifiqui racionalment la presa de decisions personals i institucionals basades en l'avaluació.

- Utilitzar diferents fonts i estratègies per recollir aquesta informació, com poden ser:

- L'observació a l'aula.
- L'opinió dels pares.
- L'opinió dels alumnes.
- Avaluació a partir del judici emès per les famílies.
- El rendiment en l'aprenentatge dels alumnes.
- L'autoinforme.
- La carpeta d'aprenentatge.

- Recollir la informació mitjançant els instruments, les tècniques i els dispositius definits en la fase anterior, i que permetran que la informació quedi emmagatzemada.

- Tractar aquesta informació per fer-la manejable i facilitar la seva síntesi, codificació, registre, anàlisi, interpretació i elaboració dels primers resultats.

3a fase: Contrastació

Durant aquesta fase es realitzen les següents activitats:

- Una emissió dels judicis valoratius respecte de la docència: seran fruit del model de qualitat de la docència que s'hagi concretat i que haurà servit per definir els procediments d'aquest disseny avaluatiu. En ell s'hauran d'haver indicat els elements de la docència més significatius per un moment determinat i concretat el tipus d'informació a recollir, els instruments a utilitzar, la seva seqüenciació i el tipus d'anàlisi a fer, per tal d'afavorir l'emissió d'aquests judicis de valor que buscaran afavorir els processos de millora i desenvolupament professional

- Un ús intensiu i extensiu de la informació per a la derivació de les propostes de millora: per un costat, s'analitzarà la informació amb profunditat, rellevància i intensitat, a partir del model de qualitat de la docència i utilitzant els procediments tècnics més avançats i correctes; i per l'altre, s'integrarà la informació avaluativa recollida, dins del pla estratègic del centre, per analitzar-la conjuntament amb d'altres informacions rellevants recollides i projectar propostes de millora.

4a fase: Metaavaluació

S'inclouen les consideracions per analitzar si des del principi, tot el sistema d'avaluació s'ha desenvolupat correctament. Es tenen en compte les recomanacions del CCEEE que proposa uns estàndards per realitzar la metaavaluació de l'avaluació dels docents que s'agrupen en les quatre característiques o atributs bàsics d'una avaluació ben fonamentada (CCEEE, 2001):

- Utilitat:

- Orientació constructiva: incideix en la qualitat del centre i en el desenvolupament personal i professional del professorat.
- Usos definits: es precisa la identificació de les accions i responsables.
- Credibilitat de l'avaluador: personal qualificat i autoritzat.
- Informe funcional: clar, oportú, precís i pertinent.
- Seguiment i impacte: no és suficient amb informar, s'han de decidir accions i establir un seguiment i avaluació de les mateixes.

- Viabilitat (facilitat):

- Procediments pràctics.
- Viabilitat política.
- Viabilitat fiscal.

- Legitimitat (propietat):

- Orientació al servei: respecte a principis educatius concrets.
- Orientacions formals de l'avaluació: respecte a l'equitat i legalitat.
- Conflicte d'interessos: evitar processos inapropiats i discriminacions.
- Accés a informes d'avaluació de personal: confidencialitat i control estipulats.
- Interaccions amb els avaluats: considerada i cortès.

- Precisió:

- Definició de funcions i responsabilitats.
- Entorn de treball.
- Documentació de procediments: rigor, sistematització.
- Validesa i fiabilitat de les tècniques, instruments i les dades aportades.
- Control sistemàtic de les dades.
- Control de l'orientació.
- Control sistemàtic de l'avaluació: revisió del procés d'avaluació per millorar-lo.

També en l'elaboració del sistema d'avaluació de les competències del docent s'hauran de tenir en compte les consideracions exposades en l'apartat anterior que tractava l'avaluació en general i que ajudaran a la seva definició i adequació. A continuació, s'exposen aquestes consideracions que s'han basat en les diferents preguntes clau i s'han ajustat a les peculiaritats de l'avaluació del docent, a partir de les aportacions dels autors d'aquesta temàtica citats anteriorment:

a. Qui sol·licita l'avaluació?

Es tindrà en compte l'origen dels agents avaluadors:

- Intern: són els alumnes, docents i/o equip directiu del propi centre.
- Extern: pot ser l'Administració Educativa, experts, sindicats, departament, comunitat.

b. Per a què s'avalua?

Es definiran les intencions de l'avaluació, que es solen centrar en:

- Una finalitat de control, orientat a la presa de decisions al voltant de quatre línies d'actuació:
 - 1a Optimitzar i aprofitar les competències existents.
 - 2a Captar noves competències que no es disposen o no interessa desenvolupar.
 - 3a Desenvolupar i generar competències no existents.
 - 4a Compensar l'adquisició de competències.
- Una finalitat de millora de l'activitat docent, orientada cap als individus i les seves necessitats formatives.

c. Què s'avalua?

Es delimita l'objecte d'avaluació que inclou el perfil professional, les competències que el constitueixen i les dimensions de cada competència: saber, pràctica, actitud, comprensió... La seva descripció ha de ser precisa i clarificadora.

d. Quins són els referents?

Per descriure l'objecte d'avaluació de forma precisa i clarificadora es tindran en compte els següents aspectes:

- Delimitació de conceptes que poden generar confusió:
 - Aptituds docents: els coneixements, les habilitats o els valors específics considerats importants per ser un bon professor i que el professor pot o no posseir.
 - Competència docent: el repertori de competències que el professor posseeix. Quan major sigui aquest repertori, més competent es considera el professor.

- Actuació docent: la conducta del professor. Aquesta dependrà del competent que sigui, de la situació i context en el qual es realitza l'acció i també de la capacitat per aplicar les seves competències en un moment donat.
- Efectivitat docent: els resultats que un professor assoleix, definits en termes del que fan els alumnes. Ja que aquesta efectivitat docent depèn de la competència i actuació docent i també de com responen els alumnes.
- Els criteris d'avaluació derivats de les lleis, de documents, de la normativa (PEC, PCC), que es concretaran a partir de les tres referències exposades (el propi objecte - subjecte avaluat, el grup normatiu, un criteri prefixat) i que fixaran la ponderació per definir la qualificació final.
- Els indicadors de les diferents funcions, com per exemple: la programació, el desenvolupament - impartició, l'avaluació, la innovació - millora.
- Els nivells d'assoliment, que a més de definir-se en relació als tres criteris descrits (nivell bàsic, segon nivell i tercer nivell), buscarà mostrar:
 - El nivell de domini i les seqüències de l'assoliment de cada dimensió durant un període.
 - L'avanç en els sabers (inclou els models, les concepcions i les bases teòriques de cada competència docent) i en la pràctica (es refereix a la coherència entre els models i la seva aplicació, planificació, comunicació, disseny de mitjans, utilització del sistema metodològic...).
 - La coherència i transferència al domini, la solució i la realització de: problemes professionals, solució de situacions problemàtiques, estudi de casos, desenvolupament de projectes, execució adequada de pràctiques docents, nous escenaris interculturals i tecnològics, demandes de les noves organitzacions, deontologia professional.
 - El nivell de compromís i de projecció de l'avaluació com a concepció i pràctica valorativa i processual de realitats docents i implicació amb la millora contínua.

e. Quina metodologia s'utilitza?

Es concretarà partint del paradigma que il·lumina teòricament el disseny d'aquest sistema d'avaluació. Podrà ser el paradigma:

- Quantitatiu: es basa amb el mètode hipotètic – deductiu, comparació de grups, planificació experimental, estudis pilot, comprovació, etc.
- Qualitatiu: es basa en el mètode inductiu, exploratori, descriptiu, expansiu, estudi de casos, etc. I la seva estratègia és holística.
- Mixta (triangulació de metodologies): la combinació de varis tipus de metodologies.

f. Quan s'avalua?

S'establiran els tres moments en els quals es requereix la seva aplicació:

- A l'inici de la valoració de les competències: realitzada amb caràcter diagnòstic i que coincideixi amb el principi del curs o trimestre, amb la finalitat de que el docent conegui la seva situació de partida.

- Durant l'exercici de la docència: es porta a terme al llarg del curs, amb un caràcter essencialment formatiu i és entesa com a procés per a la correcció contínua, la "retroinformació" global, la millora permanent i el compromís professional.

- En acabar el període (un trimestre, un curs): té un caràcter holístic que permet comprovar el rigor i la comprensió del període i generar coneixements que ajuden al docent a ser conscient del moment i avanç que ha assolit en el seu desenvolupament professional, afavorint-li el seu procés formatiu, al proporcionar-li les bases per prendre decisions i millorar com a docents.

g. On s'avalua?

Es descriurà en quin espai es realitzarà l'avaluació. Alguns exemples poden ser: en la classe, durant les reunions, en ambients informals, en els despatxos, en entorns oberts.

h. Qui avalua?

Es definirà l'agent que recollirà la informació, aplicarà els instruments i tractarà les dades i informacions. Podrà ser:

- El propi docent: autoavaluació.
- Un expert, un agent extern: heteroavaluació.
- L'alumnat o un altre docent: coavaluació (si hi ha intercanvis de papers avaluat i avaluador).

i. Com s'avalua?

Es determinaran els següents aspectes:

- La metodologia: quantitativa, qualitativa, mixta.
- Els models: que poden ser formatiu, autoavaluador i coavaluador.
- Les estratègies: exemples de quals serien: tests i proves, observació a l'aula, escales d'avaluació, carpeta d'aprenentatge d'evidències, projectes, autoavaluació, coavaluació, incident crític i realitzacions o exhibicions.

j. A qui o on es dirigeix per recollir la informació?

Es fixarà la procedència de la informació que es recollirà, la qual es podrà obtenir de:

- Persones físiques: directors, professors, alumnes, pares, companys, supervisors, assistents socials, etc.
- Documentació: actes, informes, exàmens, reunions, assemblees, programacions, projectes, etc.

k. Amb què es recull les dades i les informacions?

S'especificaran els instruments, les tècniques i els dispositius de recollida d'informació que s'utilitzaran durant el seu procés, tenint en compte:

- El moment del procés educatiu que seran utilitzats: inicial, continuada i final.
- La naturalesa de les competències treballades: ja que cada competència té components molt diferents que necessiten procediments diversos per ser avaluats correctament.
- El principi de multivarietat i triangulació instrumental, que garanteixi la validesa, fiabilitat, flexibilitat i imparcialitat.
- El propòsit que es desitja avaluar:
 - Per avaluar els coneixements que sap i com usar-los: proves teòriques i pràctiques, exàmens, qüestionaris, entrevistes...
 - Per avaluar com ho faria: carpetes d'aprenentatge, projectes, anàlisi de simulacions, role - playing...
 - Per avaluar el què fa: llistes de control, observació participant, autoanàlisi de la pràctica docent, anàlisi de documents, de l'estructuració de la pràctica professional, recollida d'incidents crítics, diaris, auto-informes, enregistraments, materials elaborats, documents, quadern de classe, informes...

l. Com serà l'elaboració de materials i el tractament de la informació?

Es tindran en compte els coneixements i la infraestructura que es disposen en relació als suports informàtics i de comunicació: fotocopiadora, correu electrònic, gravadora, càmera de fotos, càmera de vídeo, equip informàtic, programes (BMDP, AQUAD, SSPS, Atlas.ti, NVIVO, etc.).

m. Amb quins mitjans es disposa?

S'hauran de concretar els costos de la seva realització i elaborar un pressupost que haurà d'incloure les despeses en material, personal i viatges, el temps, la disponibilitat, les ajudes, les subvencions.

n. Com s'elabora l'informe?

Es definirà qui realitza l'informe:

- El propi avaluador (autoavaluació).
- Un altre avaluador.
- Un equip avaluador intern.
- Un equip avaluador extern.

Per tal d'afavorir una bona comunicació entre els avaluadors i els interessats de l'avaluació, s'haurà d'explicitar a qui s'ha d'informar, quan i amb quina funció, en relació a quins continguts, i amb quins instruments i documents.

El llenguatge haurà de ser clar, concís i precís, per tal de respondre als interrogants i les necessitats avaluatives que s'hagin plantejat.

I en ell s'hauran de mostrar clarament els judicis valoratius en relació als continguts avaluats, donar consells sobre les possibles alternatives de decisió, concretar pautes per a la seva elecció, definir estratègies per al seu seguiment i realitzar la posterior avaluació de l'opció que s'hagi escollit.

Caldrà concretar els compromisos i consensos que es pretenen assolir i marcar la seva confidencialitat, propietat i ús.

o. A qui es comunica l'informe?

En aquesta avaluació, la informació recollida sol anar destinada al propi docent. Però pot ser que aquesta vagi destinada a altres audiències, com:

- Altres docents, col·legues, etc.
- Directors, supervisors, etc.
- Administració, etc.
- Comunitat científica, etc.
- Alumnes.
- Famílies.
- Societat, etc.
- Altres.

p. Quines conseqüències tindrà l'avaluació?

Es precisaran les conseqüències de la presa de decisions en relació a aspectes:

- Laborals.
- Econòmics.
- Personals.
- Professionals.
- Legals.
- Socials.
- Sumatius.

q. Qui ha de prendre les decisions?

Es fixaran qui seran els responsables de prendre les decisions:

- El propi avaluador (autoavaluació si és el propi docent avaluat).
- L'equip avaluador.
- Altres persones o institucions alienes a l'avaluador.

8.4. L'avaluació del psicomotricista basat en les seves competències, per millorar el seu desenvolupament professional

La intenció inicial d'aquest treball de recerca, era descriure també, en aquest marc teòric, l'avaluació del psicomotricista basat en les seves competències, per millorar el seu desenvolupament professional.

Per aquest motiu es va realitzar una recerca de publicacions sobre aquesta temàtica, incloent-hi els conceptes “avaluació”, “psicomotricista”, “competències”, “desenvolupament professional” en les diferents bases de dades consultades durant la realització d'aquest estudi²¹.

Es van trobar aportacions sobre l'avaluació de les estratègies d'intervenció del psicomotricista d'autors, com: Camps (2005), Camps i Mila (2011), Sánchez i Llorca (2001, 2008), Franc (2004), García (2000, 2006, 2011), Martínez i Forcadell (2012). Però aquestes publicacions no concretaven

²¹ Les diferents bases de dades consultades van ser: CCUC, DIALNET, ERIC, EBSCO, SAGE JOURNALS, MEDLINE, REDINED, CSIC, TESEO, TDX, MDX, DICE.

l'avaluació del psicomotricista sota el marc competencial i en relació amb la millora del seu desenvolupament professional.

Aquesta situació va fer plantejar l'elaboració d'aquest concepte en el marc teòric, ja que s'observà que era necessari realitzar tot el procés d'investigació per a la seva concreció.

Aleshores es va decidir focalitzar aquesta recerca en dissenyar un sistema d'avaluació centrat en les competències del psicomotricista que treballa en l'àmbit educatiu i que esdevingués una eina útil per millorar el desenvolupament professional del psicomotricista avaluat.

Per acabar aquest apartat sobre l'avaluació es mostren uns quadres – resum sobre l'avaluació de les competències, en general, i la centrada amb el docent, que pretenen ser unes guies per l'elaboració d'aquest sistema d'avaluació de les competències del psicomotricista (taules 3, 4 i 5).

Taula 3: Fases i activitats a seguir per confeccionar i aplicar un sistema d'avaluació de les competències (adaptació a partir de Ferreres i González, 2006; Jiménez, 2000; Mateo, 2000 i 2008; Medina, 1998; Medina, Domínguez i Medina, 2010; Rodríguez, 2006; Tejada, 2011; Villa i Morales, 1993)

Fases	Avaluació de les competències	Avaluació de les competències del docent
1a Planificació	<ul style="list-style-type: none"> - Establir el propòsit de l'avaluació, finalitat i funció. - Especificar els judicis que s'han d'emetre, les decisions potencials que s'haurien de prendre i les audiències que haurà que atendre. - Delimitar l'objecte de l'avaluació i les fonts d'informació. - Delimitar els procediments de l'avaluació (model i instrumentació). - Definir els agents que efectuaran l'avaluació. - Establir la temporalització de l'acció avaluativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - La identificació del sistema de necessitats del centre educatiu. - La derivació dels objectius institucionals. - La definició del model de qualitat per a la docència. - La determinació de les funcions i responsabilitats del docent. - El desenvolupament dels criteris d'avaluació i dels seus indicadors - La fixació dels "estàndards" per a l'avaluació de l'activitat docent.
2a Desenvolupament	<ul style="list-style-type: none"> - Negociar les condicions i el tipus d'informació que es pretén recollir, així com les condicions o circumstàncies que la rodegen. - Recollir aquesta informació mitjançant les tècniques i instruments descrits en la fase anterior, perquè quedi constància. La majoria d'aquests hauran d'haver estat adaptats, o fins i tot elaborats pel propi avaluador. - Tractar la informació per tal de codificar-la, registrar-la, analitzar-la i elaborar els primers resultats. 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentar l'activitat professional del docent mitjançant el recolliment de suficients evidències d'aquesta activitat que permeti la posterior avaluació i justifiqui racionalment la presa de decisions personals i institucionals basades en l'avaluació. - Utilitzar diferents fonts i estratègies. - Recollir informació mitjançant els instruments, les tècniques i els dispositius definits en la fase anterior. - Tractar la informació per tal de codificar-la, registrar-la, analitzar-la i elaborar els primers resultats.
3a Contrastació	<ul style="list-style-type: none"> - Analitzar els resultats, comparant-los amb les dades tractades i els criteris establerts. - Formular judicis valoratius. - Elaboració de l'informe raonat. - Prendre decisions enfocades cap a la millora. - Divulgar els resultats. - Negociar amb les audiències. - Realitzar el seguiment. 	<ul style="list-style-type: none"> - Emetre judicis valoratius respecte de la docència. - Usar la informació recollida de forma intensiva i extensiva per derivar propostes de millora.
4a Metaavaluació	<p>Reflexionar sobre la qualitat de la pròpia avaluació realitzada en la pràctica educativa, a partir dels estàndards que proposa el Comitè Conjunt d'Estàndards per a l'Avaluació Educativa per avaluar programes projectes i materials educatius (CCEEE, 1998) i que estan agrupats amb les quatre característiques o atributs bàsics de l'avaluació ben fonamentada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilitat - Viabilitat (facilitat - Legitimitat (propietat). - Precisió. 	<p>Analitzar si des del principi, tot el sistema d'avaluació s'ha desenvolupat correctament, seguint els estàndards que recomana el Comitè Conjunt d'Estàndards per a l'Avaluació Educativa (CCEEE) per realitzar la metaavaluació de l'avaluació dels docents que s'agrupen en les quatre característiques o atributs bàsics d'una avaluació ben fonamentada (CCEEE, 2001):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilitat - Viabilitat (facilitat - Legitimitat (propietat). - Precisió.

Taula 4: Consideracions per definir el model d'avaluació competencial (adaptació a partir de Castillo i Cabrerizo, 2010; Ferreres i González, 2006; Jiménez, 2000; Mateo, 2000 i 2008; Medina, 1998; Medina, Domínguez i Medina, 2010; Poblete i García, 2007; Rodríguez, 2006; Sanmartí, 2010; Tejada, 2011; Villa i Morales, 1993)

Preguntes clau	Avaluació de les competències	Avaluació de les competències del docent
Qui sol·licita l'avaluació	Es tindran en compte l'origen dels agents avaluadors: <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Intern</i>: els alumnes, docents i/o equip directiu del propi centre. ◦ <i>Extern</i>: l'Administració Educativa, experts, sindicats, departament, comunitat. 	Es tindran en compte l'origen dels agents avaluadors: <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Intern</i>: els alumnes, docents i/o equip directiu del propi centre. ◦ <i>Extern</i>: l'Administració Educativa, experts, sindicats, departament, comunitat.
Per a què avaluar	S'exposarà amb quina finalitat s'efectua: <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Diagnòstica</i>. ◦ <i>Formativa</i>. ◦ <i>Sumativa</i>. ◦ <i>D'impacte</i>. 	Es defineixen les intencions de l'avaluació del docent, que es solen centrar en: <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Una finalitat de control</i>, orientat a la presa de decisions al voltant de quatre línies d'actuació: <ol style="list-style-type: none"> 1a Optimitzar i aprofitar les competències existents. 2a Captar noves competències que no es disposen o no interessa desenvolupar. 3a Desenvolupar i generar competències no existents. 4a Compensar l'adquisició de competències. ◦ <i>Una finalitat de millora de l'activitat docent</i>, orientada cap als individus i les seves necessitats formatives.
Què s'avalua	S'haurà de concretar l'objecte d'avaluació. I es determinarà si és un aspecte: <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>General</i>: ◦ <i>Particular</i>: 	Es defineix l' <i>objecte d'avaluació</i> : que inclou el perfil professional, les competències que el constitueixen i les dimensions de cada competència: saber, pràctica, actitud, comprensió.
Quins són els referents	Per saber el grau d'adquisició de les competències, els referents seran: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Les <i>competències</i>. ◦ Els <i>critèris d'avaluació</i>. ◦ Els <i>indicadors</i>. ◦ Els <i>nivells d'assoliment</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Delimitació de conceptes que poden generar confusió: <ul style="list-style-type: none"> · <i>Les aptituds docents</i>. · <i>Les competències docents</i>. · <i>L'actuació docent</i>. · <i>L'efectivitat docent</i>. ◦ Els <i>critèris d'avaluació</i>. ◦ Els <i>indicadors de les diferents funcions</i>. ◦ Els <i>nivells d'assoliment</i>.
Quina metodologia s'utilitza	Podrà ser el paradigma: <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Quantitatiu</i> ◦ <i>Qualitatiu</i> ◦ <i>Mixta</i> 	Podrà ser el paradigma: <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Quantitatiu</i> ◦ <i>Qualitatiu</i> ◦ <i>Mixta</i>
Quan s'avalua	Dependrà del moment en el qual es pretén portar a terme l'avaluació: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Avaluació diagnòstica ◦ Avaluació reguladora o formativa ◦ Avaluació sumativa ◦ Avaluació diferida 	Es requereix aplicar-se en un triple moment: <ul style="list-style-type: none"> ◦ A l'inici de la valoració de les competències. ◦ Durant l'exercici de la docència. ◦ En acabar el període.

Preguntes clau	Avaluació de les competències	Avaluació de les competències del docent
On s'avalua	Es concretarà en quin espai es realitzarà l'avaluació.	Es concretarà en quin espai es realitzarà l'avaluació.
Qui avalua	Es definirà l'agent que recollirà la informació, aplicarà els instruments i tractarà els dades i informacions: <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Autoavaluació</i>: l'avaluador avalua el seu propi treball. ◦ <i>Heteroavaluació</i>: l'avaluador avalua a un altre que és l'avaluat. ◦ <i>Coavaluació</i>: determinades persones o grups s'avaluen mútuament i intercanvien el seu paper alternativament. 	Es definirà l'agent que recollirà la informació, aplicarà els instruments i tractarà els dades i informacions: <ul style="list-style-type: none"> ◦ El propi docent: <i>autoavaluació</i>. ◦ Un expert, un agent extern: <i>heteroavaluació</i>. ◦ L'alumnat o un altre docent: <i>coavaluació</i> (si hi ha intercanvis de papers avaluat i avaluador).
Com s'avalua	Haurà de descriure quins aspectes es tenen en compte a l'hora de portar-la a la pràctica, per exemple: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Metodologies innovadores. ◦ Fomentació de la creativitat. ◦ Concepció del currículum com a "punt de partida". ◦ Utilització de les TIC. 	Es concreten els següents aspectes: <ul style="list-style-type: none"> ◦ La <i>metodologia</i>: quantitativa, qualitativa, mixta. ◦ Els <i>models</i>: que poden ser formatiu, autoavaluador i coavaluador. ◦ Les <i>estratègies</i>.
A qui o on es dirigeix per recollir la informació	Es descriurà la procedència de la informació que es recollirà: <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Persones físiques</i> ◦ <i>Documentació</i> 	Es descriurà la procedència de la informació que es recollirà: <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Persones físiques</i> ◦ <i>Documentació</i>
Amb què es recull les dades i les informacions	Es definiran els instruments, les tècniques i els dispositius de recollida d'informació que s'utilitzaran durant el seu procés, tenint en compte: <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>El moment del procés educatiu que seran utilitzats</i>: <ul style="list-style-type: none"> · Inicial · Continuada · Final ◦ <i>La naturalesa de les competències treballades</i>. ◦ <i>El principi de multivarietat i triangulació instrumental</i>. ◦ <i>El propòsit que es desitja avaluar</i>: <ul style="list-style-type: none"> · Avaluació de coneixements · Avaluació d'actituds i valors · Avaluació de comportaments competencials 	Es definiran els instruments, les tècniques i els dispositius de recollida d'informació que s'utilitzaran durant el seu procés, tenint en compte: <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>El moment del procés educatiu que seran utilitzats</i>: <ul style="list-style-type: none"> · Inicial · Continuada · Final ◦ <i>El principi de multivarietat i triangulació instrumental</i> ◦ <i>El propòsit que es desitja avaluar</i>: <ul style="list-style-type: none"> · Per avaluar els coneixements que sap i com usar-los · Per avaluar com ho faria · Per avaluar el què fa
Com serà l'elaboració de materials i el tractament de la informació	Es tindran en compte els coneixements i la infraestructura que es disposen en relació als suports informàtics i de comunicació.	Es tindran en compte els coneixements i la infraestructura que es disposen en relació als suports informàtics i de comunicació.

Preguntes clau	Avaluació de les competències	Avaluació de les competències del docent
Amb quins mitjans es disposa	Es concretaran els costos de la seva realització i s'elaborarà un pressupost.	Es concretaran els costos de la seva realització i s'elaborarà un pressupost.
Com s'elabora l'informe	Es definirà: <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Qui realitza l'informe.</i> ◦ <i>A qui s'ha d'informar, quan i amb quina funció</i>, en relació a <i>quins continguts</i>, i amb quins <i>instruments</i> i <i>documents</i>, per tal d'afavorir una bona comunicació entre els avaluadors i els interessats de l'avaluació. 	Es definirà: <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Qui realitza l'informe.</i> ◦ <i>A qui s'ha d'informar, quan i amb quina funció</i>, en relació a <i>quins continguts</i>, i amb quins <i>instruments</i> i <i>documents</i>, per tal d'afavorir una bona comunicació entre els avaluadors i els interessats de l'avaluació.
A qui es comunica l'informe	Es concretarà la naturalesa de la/les audiència/es: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Alumnes ◦ Famílies. ◦ Docents, col·legues... ◦ Directors, supervisors... ◦ Administració... ◦ Comunitat científica... ◦ Societat... ◦ Altres. 	En aquesta avaluació, la informació recollida sol anar destinada al propi docent. Però pot ser que aquesta vagi destinada a altres audiències, com: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Altres docents, col·legues... ◦ Directors, supervisors... ◦ Administració... ◦ Comunitat científica... ◦ Alumnes ◦ Famílies ◦ Societat... ◦ Altres.
Quines conseqüències tindrà l'avaluació	Es precisaran les conseqüències de la presa de decisions en relació a aspectes: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Laborals ◦ Econòmics ◦ Personals ◦ Professionals ◦ Legals ◦ Socials ◦ Sumatius 	Es precisaran les conseqüències de la presa de decisions en relació a aspectes: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Laborals ◦ Econòmics ◦ Personals ◦ Professionals ◦ Legals ◦ Socials ◦ Sumatius
Qui ha de prendre les decisions	Es fixaran qui seran els responsables de prendre les decisions: <ul style="list-style-type: none"> ◦ El propi avaluador. ◦ L'equip avaluador. ◦ El propi avaluador (autoavaluació). ◦ Altres persones o institucions alienes a l'avaluador. 	Es fixaran qui seran els responsables de prendre les decisions: <ul style="list-style-type: none"> ◦ El propi avaluador (autoavaluació si és el propi docent avaluat). ◦ L'equip avaluador. ◦ Altres persones o institucions alienes a l'avaluador.

Taula 5: Els estàndards per realitzar la metaavaluació (adaptació CCEEE, 1998 i 2001)

Atributs bàsics d'una avaluació ben fonamentada	Estàndards Avaluació General	Estàndards Avaluació Docent
Utilitat	<ul style="list-style-type: none"> · La identificació de l'audiència. · La confiança en l'avaluador. · La selecció i l'àmbit d'aplicació de la informació. · La interpretació valorativa. · La claredat, difusió i oportunitat de l'informe. · La transcendència de l'avaluació. 	<ul style="list-style-type: none"> · Orientació constructiva. · Usos definits. · Credibilitat de l'avaluador. · Informe funcional. · Seguiment i impacte.
Viabilitat (facilitat)	<ul style="list-style-type: none"> · Procediments pràctics. · Viabilitat política. · Relació cost / producte ajustada. 	<ul style="list-style-type: none"> · Procediments pràctics. · Viabilitat política. · Viabilitat fiscal.
Legitimitat (propietat)	<ul style="list-style-type: none"> · Obligació formal. · Conflicte d'interessos. · Exposició total i sincera. · Dret a la informació pública. · Dret del subjecte. · Interaccions entre persones. · Equilibri de l'informe. · Responsabilitat econòmica. 	<ul style="list-style-type: none"> · Orientació al servei. · Orientacions formals de l'avaluació. · Conflicte d'interessos. · Accés a informes d'avaluació de personal. · Interaccions amb els avaluats.
Precisió	<ul style="list-style-type: none"> · Identificació de l'objecte. · Anàlisi del context. · Propòsits i procediments descrits. · Fonts d'informació confiables. · Mesures vàlides. · Mesures fiables. · Control sistemàtic de les dades. · Anàlisi de la informació quantitativa. · Anàlisi de la informació qualitativa. · Conclusions fonamentals. · Informe objectiu. 	<ul style="list-style-type: none"> · Definició de funcions i responsabilitats. · Entorn de treball. · Documentació de procediments. · Validesa i fiabilitat de les tècniques, instruments i les dades aportades. · Control sistemàtic de les dades. · Control de l'orientació. · Control sistemàtic de l'avaluació.

Capítol 2: Disseny de la investigació

1. Objectius de la investigació

Aquesta investigació es centra en la figura del psicomotricista que treballa en l'àmbit educatiu i el seu objectiu principal és:

Concretar un sistema d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu, que afavoreixi la millora del seu desenvolupament professional

Per assolir aquest objectiu principal es defineixen els següents objectius específics:

1. Descriure els paràmetres que estableixen el rol del psicomotricista.
2. Mostrar el tipus de perfil professional dels mestres que fan psicomotricitat a l'escola.
3. Exposar la formació inicial i permanent del mestre en psicomotricitat.
4. Delimitar les competències, categories i indicadors del perfil professional del psicomotricista.
5. Dissenyar un instrument per avaluar les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.

2. Metodologia de la investigació

La metodologia utilitzada en aquesta recerca va ser de tipus qualitatiu i es va realitzar una triangulació metodològica entre el mètode de la Teoria fonamentada i el de la Investigació - acció).



Figura 4: Triangulació metodològica

2.1. Metodologia qualitativa

En el moment de decidir quin tipus de metodologia utilitzar per desenvolupar aquesta recerca s'analitzaren les característiques de les metodologies quantitatives i qualitatives i s'observà que la quantitativa es centrava en descriure, explicar, quantificar, predir i controlar una situació o fenomen. Mentre que la qualitativa buscava descriure, comprendre i interpretar-ho a través de les percepcions i significats produïts per les experiències dels participants (Hernández, Fernández i Baptista, 2010; Ruiz, 2007; Icart i Pulpón, 2012).

En la mesura que s'anava definint l'objecte d'estudi d'aquesta recerca (les competències del psicomotricista i la seva avaluació), s'observà que per investigar-lo calia anar cap a un enfocament més del tipus qualitatiu, que quantitatiu.

El motiu fou perquè en aquesta investigació es volia descriure, interpretar i comprendre aquest objecte d'estudi i es considerà que era necessari seguir una metodologia qualitativa, ja que permetria submergir-se en ell, apropar-se, orientar-se, situar-se a dins, contactar amb el seu nucli... per després poder concretar el seu significat, generar teoria i elaborar una proposta de millora.

Per concretar el disseny d'aquest estudi es tingueren en compte les característiques que proposa Ruiz (2007) com a específiques de la metodologia qualitativa:

a. L'objectiu de la recerca ha de ser captar i reconstruir el significat de l'objecte d'estudi

El fet que l'objecte d'estudi inicial (els paràmetres del rol del psicomotricista en l'àmbit educatiu i la seva avaluació) no tingués d'entrada una naturalesa tancada i concreta, feia necessari entendre'l com una demarcació conceptual oberta en molts sentits. En la seva comprensió s'havia d'estar susceptible a inesperades i insòlites ramificacions, i en el seu significat s'havia d'admetre profunditat, a més de densitat i extensió.

Aquest fet va suposar que la definició inicial del problema, així com la direcció específica de la investigació fossin enteses, des del principi com a provisionals. Durant el desenvolupament de la recerca es va estar obert a revisar-ho per comprovar quins aspectes eren encertats i quines modificacions calia fer. Per exemple es van anar incloent noves categories, com: el perfil professional, les competències, l'avaluació, el desenvolupament professional, l'avaluació del docent.

En aquest sentit, es va tenir en compte l'aportació de Morse (1994) que exposa que el tema seleccionat pot ser una àrea d'interès (en aquest cas, a l'inici, el tema seleccionat foren els paràmetres del rol del psicomotricista i la seva avaluació), més que un problema definit amb precisió, el qual, quasi mai pot quedar formulat en una pregunta precisa.

b. El llenguatge ha de ser bàsicament conceptual i precís

Amb l'objectiu d'afavorir que la informació recollida en aquesta investigació fos conservada, participada i intercanviada, es van anar traduint en símbols que fossin comuns dins de la temàtica tractada. Es buscava que el llenguatge utilitzat fos operatiu, aïllat d'ambigüitats, i que servís per descriure els fenòmens amb la màxima precisió.

En aquest estudi es va tendir més a l'aprofundiment interpretatiu, que a l'estandardització generalitzadora. Fet que va requerir codificar el llenguatge de la informació recollida (aportacions d'experts i mestres, publicacions, pròpia experiència), en clau de paraules, conceptes, descripcions i narracions que ajudessin a la seva categorització, en lloc de números, taules, algorismes i paràmetres.

Però en moments puntuals es va estar obert a utilitzar les codificacions quantitatives, al considerar-les més oportunes per analitzar la informació recollida i mostrar els resultats obtinguts.

c. El mode de captar la informació no ha de ser estructurat, sinó flexible i desestructurat

Tenint en compte l'exposat en els dos primers punts, en el moment de decidir com recollir la informació per interpretar-la, s'observà que s'havia de ser flexible als canvis que poguessin anar sorgint. I també que la seva estructura s'havia d'anar elaborant a mesura que s'anés avançant, perquè concretar-la podia provocar una rigidesa que perjudicaria el desenvolupament de la recerca.

El mode en el qual es va recollir la informació i la seva estructura són exposats en els següents apartats d'aquest capítol. En ells es mostren les diferents fonts, instruments, tècniques i mostres utilitzades, així com la justificació de la seva elecció.

d. El procediment ha de ser més inductiu que deductiu

Tal i com s'ha mostrat en els punts anteriors, la sistematització i la teorització no van ser elaborades a partir d'una teoria i hipòtesis concretes i precises, ni es va cercar treure conseqüències d'un principi, proposició o supòsit.

Sinó que primer, a partir de les dades recollides durant el procés de recerca sobre les diferents categories plantejades, es va buscar concretar les competències pròpies del perfil professional del mestre que fa psicomotricitat en un centre educatiu.

Després, a partir de la creació de noves categories, es va dissenyar un instrument que permetés avaluar-les.

I finalment es va confeccionar un sistema d'avaluació que servís de guia per dur a terme aquesta avaluació, amb la finalitat de millorar el desenvolupament professional del propi psicomotricista.

2.2. Metodologia de la Teoria fonamentada

Per poder fer aquest procés de codificació i categorització de les categories es va decidir partir de la corrent metodològica qualitativa de la Teoria fonamentada que Glaser i Strauss desenvolupen, originalment, en el 1967, a través del llibre *The Discovery of Grounded Theory*.

La seva elecció fou perquè en el moment d'elaborar el marc teòric de l'objecte d'estudi inicial (els paràmetres del rol del psicomotricista en l'àmbit educatiu i la seva avaluació), s'observà que hi havia poques publicacions sobre aquesta temàtica, la qual cosa feia difícil de concretar el seu significat.

Durant el transcurs d'aquesta recerca, aquesta dificultat va esdevenir més gran, perquè es va considerar que hi havia una sèrie de conceptes relacionats amb aquest objecte d'estudi inicial plantejat que s'havien també de tenir també en compte a l'hora de concretar la proposta final. Aquests conceptes eren: el perfil professional, l'enfocament competencial, l'avaluació, el desenvolupament professional, l'avaluació del docent.

Després d'analitzar-los i observar la seva rellevància, van ser integrats en el procés de recerca. Aleshores es va definir l'objecte d'estudi final: l'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu per millorar el seu desenvolupament professional. I al revisar la literatura sobre aquesta temàtica es detectà aquesta dificultat, ja que no hi havia un marc preexistent dins la disciplina de la psicomotricitat que ajudés a la seva estructuració.

A continuació, es va decidir de concretar un marc de referència seguint les directrius de la metodologia de la Teoria fonamentada, mitjançant un procediment sistemàtic qualitatiu per generar

teoria que permet explicar, de forma conceptual, una acció, una interacció o una àrea del comportament humà i el món social (Glaser i Strauss, 1967).

L'actuació del psicomotricista és un acte social de relació entre ell i els infants. Però es tracta d'una relació "especial", ja que el psicomotricista ha de tenir en compte, en tot moment, la tècnica pròpia de la psicomotricitat per decidir com actuar.

Per aquest motiu es va determinar que aquest treball de recerca es centraria en la concreció de les competències que el psicomotricista hauria de tenir assolides, per tal que la seva intervenció estigués enquadrada dins dels objectius plantejats per la psicomotricitat en l'àmbit educatiu.

Per tal de generar aquesta teoria que permetés definir primer les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu, després un instrument i finalment el sistema d'avaluació que afavorís el seu desenvolupament professional, la investigació es focalitzà en la densitat conceptual (recerca d'elements relacionats amb l'objecte d'estudi), més que en la descripció densa (Strauss i Corbin, 1994).

Durant el procés de recollida, selecció i interpretació de la informació qualitativa, es van seguir les directrius analítiques d'aquesta metodologia, a través de successives recollides de dades i desenvolupaments conceptuals (Charmaz, 2000).

I es tingué en compte que aquesta metodologia no es tracta en si d'una teoria, sinó d'una "metodologia general per desenvolupar teoria que està fonamentada en una recollida i anàlisi sistemàtics de dades. La teoria es desenvolupa durant la investigació, i això es realitza a través d'una contínua interpel·lació entre l'anàlisi i la recollida de dades" (Strauss i Corbin, 1994, p. 273).

A mesura que s'anaren recollint les dades, aquestes s'analitzaren inductivament i s'elaboraren conceptes i teories emergents. Aquesta metodologia considera que solament d'aquesta manera la teoria estarà estretament relacionada amb les realitats quotidianes, el que realment succeeix (Strauss i Corbin, 1998).

Dels diferents dissenys que hi ha de la Teoria fonamentada, s'escollí el disseny sistemàtic que concreten Corbin i Strauss (2007), perquè no hi havia un marc teòric fort sobre l'objecte d'estudi (l'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu per millorar el seu desenvolupament professional). Però es volia tenir en compte la teoria que hi havia sobre els diferents continguts relacionats amb aquest objecte d'estudi:

- La psicomotricitat: definició, especificitat, corrents, àmbits d'actuació, presència en l'àmbit educatiu, característiques del docent que la desenvolupa.

- El psicomotricista: rol, tecnicitat, formació (dimensions i presència en l'educació superior), perfil professional.

- Les competències: introducció al món educatiu, definició, classificació, consideracions en el seu ús, les pròpies dels docents i dels psicomotricistes (en la seva formació i en el desenvolupament de la seva tasca).

- L'avaluació: delimitació del terme, elaboració i aplicació d'un sistema d'avaluació, relació amb el desenvolupament professional i avaluació de les competències dels docents.

2.3. Metodologia de la Investigació – Acció

Un cop es va generar aquesta nova teoria que concretava les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu, es decidí anar més enllà.

Es pretenia unir aquesta teoria a la pràctica, per potenciar el caràcter educatiu d'aquesta investigació i retornar el que s'havia investigat a la població destinatària (Rodríguez, Gil i García, 1999), i així augmentar l'efectivitat de la seva pràctica (McKernan, 1996).

Per aconseguir-ho s'utilitzaren una sèrie d'elements de la investigació – acció amb la finalitat d'ajudar a elaborar un sistema d'avaluació per orientar al psicomotricista en l'avaluació i millora de les seves competències.

L'elecció d'aquesta metodologia fou per la seva visió grupal, ja que el seu fi no és reforçar les posicions individuals, sinó les col·lectives.

Aquesta metodologia, segons Elliot (1993) va més enllà de la reflexió sobre el treball o la resolució de problemes, busca afavorir el desenvolupament professional, el desenvolupament curricular, la investigació i la reflexió filosòfica unificada.

Per aquest motiu, es decidí apropar la recerca que s'estava elaborant als seus destinataris (mestres que fan psicomotricitat a les escoles i experts que són formadors d'estudiants en aquesta disciplina), per tal que aportessin les seves reflexions sobre la proposta elaborada i el seu desenvolupament a la pràctica (Kemmis, 1988).

Per aconseguir-ho es demanà la implicació i col·laboració d'aquests en la concreció de l'objecte d'estudi, ja que tal i com afirma Sandín (2003), ells poden detectar les seves necessitats, ja que coneixen millor que ningú la problemàtica a resoldre, l'estructura a modificar, el procés a millorar i les pràctiques que requereixen transformació. I també poden reflexionar sobre la implementació del resultat obtinguts de l'estudi. En aquest cas se'ls demanà que revisessin la proposta que s'havia elaborat de l'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu per millorar el seu desenvolupament professional.

L'objectiu era obtenir els seus coneixements col·lectius per tal de transformar i millorar l'estructura de la proposta final de l'objecte d'estudi i produir coneixement i accions que fossin útils per a la seva pràctica.

Per aconseguir-ho es seguiren les tres fases de la investigació – acció que proposa Stringer (1999), i que es mostren a continuació. En cada una d'elles es mostra la tasca realitzada en aquesta recerca:

1. Recollir dades: s'obtenen les valoracions i aportacions de les persones consultades sobre l'instrument d'avaluació.
2. Analitzar i interpretar aquestes dades: es segueix el procés del disseny sistemàtic de la Teoria fonamentada, passant per les diferents fases exposades.
3. Resoldre els problemes i implementar millores en l'instrument: es modifica l'instrument d'avaluació a partir de les respostes i propostes rebudes.

Després d'aquest procés s'elaborà un sistema d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu, que fos una guia, tant per als mestres psicomotricistes, com per als experts formadors, per dur a terme aquesta avaluació, amb la finalitat de millora del desenvolupament professional.

3. Mostra

El tipus de mostreig propi de la Teoria fonamentada és el teòric, ja que els seus creadors, Glaser i Strauss (1967) consideren que els investigadors haurien de desenvolupar una sensibilitat teòrica, abans d'utilitzar estratègies de mostreig estadísticament depurades. Per aconseguir-ho, afirmen que l'investigador ha de tenir la capacitat de buscar en les dades la resposta a les diferents preguntes plantejades que descriuen la realitat estudiada.

Aquest autors defineix el mostreig teòric com “un procés de recollida de dades per generar teoria a partir de la qual l’analista en un temps recull, codifica i analitza les seves dades i decideix quines noves dades ha de recollir i on ha de trobar-les, en ordre a desenvolupar una teoria emergent” (Glaser i Strauss, 1967, p. 45).

Es tracta d’una estratègia de selecció seqüencial i relacionada amb el desenvolupament de la fase d’interpretació de les dades en una investigació, que pretén identificar aquella informació que permet respondre a les diferents preguntes que van sorgint durant l’estudi. Considera que les noves dades recollides provoquen noves explicacions que al mateix temps fan necessari l’obtenció de més informació, la qual ha de ser rebutjada o comprovada, verificada i integrada, dins de la interpretació del problema analitzat (Glaser i Strauss, 1967).

El criteri bàsic per seleccionar els subjectes en aquesta metodologia és, segons Glaser i Strauss (1967), la seva rellevància teòrica pel posterior desenvolupament de categories emergents. En aquest sentit, en el moment d’elegir els subjectes es va tenir en compte el seu potencial en relació a la recerca d’indicadors representatius dels conceptes teòrics pertinents que facilitessin la identificació de les seves propietats i dimensions, i ajudessin a refinar-los o expandir-los. Es considerà que l’important no era el número de subjectes seleccionats, sinó la potencialitat de cada un per ajudar a desenvolupar una major comprensió teòrica sobre l’àrea que s’estava estudiant.

Aquest tipus de mostreig considera que l’investigador, quan recull les primeres informacions, compta amb algunes preconcepcions teòriques que guien el seu estudi. Però després de la recol·lecció d’aquestes, ja pot formular algunes explicacions i plantejar les preguntes que guiaran el seu treball posterior (Glaser i Strauss, 1967).

3.1. Selecció d’un cas típic – ideal de referent en psicomotricitat

En aquest sentit, es va decidir recollir aquestes primeres dades mitjançant la selecció d’un cas típic – ideal.

Es tracta d’un “procediment en el qual l’investigador idea el perfil del cas millor, més eficaç o més desitjat d’una població i, posteriorment, troba un cas del món real que s’ajusti a aquell de forma òptima” (Goetz i Le Compte, 1988, p. 102).

Per trobar aquest informant – clau en la investigació es va concretar un perfil amb els atributs essencials que havia de complir el subjecte a elegir, que foren els següents:

- Profund coneixement de la problemàtica abordada (els paràmetres del rol del psicomotricista i la seva avaluació).
- Àmplia formació en la disciplina de la psicomotricitat.
- Gran experiència com a psicomotricista.
- Formador en psicomotricitat reconegut internacionalment.
- Investigador i consultor en psicomotricitat.
- Autor de publicacions relacionades amb aquesta problemàtica.
- Disponibilitat de temps.
- Interès per la present investigació.

En la recerca d'un subjecte que s'adaptés a aquest perfil s'utilitzà un mostreig per oportunitat, ja que de manera fortuïta es presentà la possibilitat d'entrevistar a un expert que complia amb tots aquests atributs: el professor Juan Mila.

En el seu currículum²² es pot comprovar la seva rellevància:

- Professor Director de la Licenciatura de Psicomotricidad de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica, de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República, en Uruguai.
- Professor Honoris Causa de la Organizació Internacional de Psicomotricitat i Relaxació de París, França.
- Membre del Comité Científico del Centre International de Psychosomatique (CIPS) de Paris, Francia, y Responsable Científico del Departamento Montevideo - Uruguay del CIPS.
- President de la Red Latinoamericana de Universidades con Formación en Psicomotricidad.
- Director Fundador de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales.
- Investigador i consultor nacional i internacional en Psicomotricidad.
- Autor de varis llibres y publicaciones de la especialidad. Destacar la publicació, l'any 2008, del llibre “De profesión psicomotricista”, el contingut del qual està totalment relacionat amb l'objecte d'estudi.
- Membre del Comité Editor de varias publicaciones internacionales de la especialidad.
- Professor invitat de diverses Universitats de França, Espanya, Portugal, Itàlia i de varis països llatinoamericans.

²² Extret de la pàgina web: <http://www.corpusweb.com.ar/mila/mila.html>

En aquell moment, el professor Juan Mila es trobava a Barcelona, participant com a formador en diferents cursos relacionats amb la psicomotricitat i gràcies a les gestions del Dr. Joaquim Serrabona es va poder concretar una trobada, en la que es va portar a terme una entrevista semi – estructurada.

Després de realitzar l'entrevista al professor Juan Mila es tingué en compte el que exposen els autors Glaser i Strauss (1967) sobre el mostreig teòric, en el qual consideren que el procés de selecció de les dades està sota control del propi desenvolupament de la teoria. Per aquest motiu, les dades obtingudes de l'entrevista foren analitzades, es formularen una sèrie de conceptes teòrics i es plantejaren diferents preguntes que es decidí que havien de ser respostes per experts en aquesta temàtica.

3.2. Selecció d'experts en els paràmetres del rol del psicomotricista i la seva avaluació

Per seleccionar aquests subjectes no es seguiren lleis de l'atzar, sinó que s'utilitzà un mostreig intencional sota un criteri estratègic, en el qual es buscaren experts en el coneixement dels diferents conceptes que havien sorgit durant la revisió de la literatura i sobretot, que haguessin realitzat alguna publicació sobre l'objecte d'estudi plantejat inicialment: els paràmetres del rol del psicomotricista en l'àmbit educatiu i la seva avaluació.

En aquest mostreig es pretenia recollir informació rellevant relacionada amb les diferents categories que s'havien concretat sobre aquest objecte d'estudi i poder generar teoria a partir de la seva codificació i anàlisi.

A partir d'aquests criteris de selecció es va triar la següent mostra d'experts a entrevistar:

- La Dra. Lola García Olalla: es tracta d'una persona amb molta experiència amb psicomotricitat, com així es pot comprovar en el seu currículum:

- Doctora en Psicologia en l'Àrea de Psicologia Evolutiva i de l'Educació.
- Professora – col·laboradora del Departament de Psicologia, de la Universitat Rovira i Virgili (URV), de Tarragona, en l'Àrea de Psicologia Evolutiva i de l'Educació.
- Psicomotricista.
- Coordinadora del Màster Internacional en Educació i Teràpia Psicomotriu de la URV.

- Investigacions sobre el desenvolupament en la primera infància i la intervenció psicomotriu en diverses etapes del cicle vital.
- Autora de diferents publicacions relacionades amb la disciplina de la psicomotricitat, de les quals es destaquen les seves aportacions al voltant de les competències del psicomotricista, tant en la seva formació, com en el desenvolupament de la seva tasca professional.

- El Dr. Miquel Llorca Linares: en el seu currículum es pot comprovar la seva dilatada carrera al voltant de la psicomotricitat:

- Doctor en Pedagogia en l'Àrea de Didàctica i Organització Escolar.
- Professor emèrit del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, de la Universidad de La Laguna (ULL), de Tenerife.
- Psicomotricista.
- Coordinador del Seminario de Formación Permanente en Psicomotricidad de la ULL.
- Autor de diferents publicacions relacionades amb la disciplina de la psicomotricitat. Es ressalten aquelles que tracten el rol del psicomotricista, en les quals defineix els diferents paràmetres a tenir en compte i un instrument per avaluar-los.

- La professora Núria Franc Batlle: té una llarga trajectòria al voltant de la psicomotricitat, tal i com es pot observar en el seu currículum:

- Mestra i Psicopedagoga.
- Professora del Departament d'Expressions artístiques, motricitat humana i esport, de la Universitat de Vic
- Psicomotricista.
- Formadora de psicomotricistes a Espanya, Argentina i Brasil des de 1992.
- Autora de diferents articles relacionats amb la disciplina de la psicomotricitat i d'un treball de recerca sobre la participació del psicomotricista en el joc de l'infant, en el qual delimita les finalitats que han de guiar les actuacions del psicomotricista, així com els indicadors que permeten interpretar el grau en què les actuacions del psicomotricista s'ajusten a aquestes finalitats.

De la informació recollida de les entrevistes i la seva posterior anàlisi sorgiren nous conceptes i preguntes relacionades amb el marc teòric i la metodologia que varen fer necessari la realització d'una nova entrevista a un expert en ells.

3.3. Selecció d'un expert en la metodologia per concretar les competències del perfil professional del docent i la seva avaluació

Mitjançant un mostreig intencional sota un criteri estratègic, es buscà un expert amb els següents aspectes: les metodologies per concretar un perfil professional, les competències del docent i l'avaluació del desenvolupament professional del docent basat en competències. I es considerà que el catedràtic José Tejada Fernández era la persona idònia pel seu currículum²³:

- Catedràtic d'Universitat de Didàctica i Organització Educativa en el Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona.

- Doctor en Ciències de l'Educació.

- Llicenciat en Psicologia i Pedagogia.

- La seva docència i investigació s'ha centrat en els camps de l'avaluació, la innovació i la formació de formadors.

- Autor de diferents publicacions relacionades amb aquests camps de les quals es destaquen aquelles que tracten el perfil professional del docent i les seves competències, la importància de la formació contínua i l'avaluació del desenvolupament professional docent basat en competències.

3.4. Selecció dels destinataris de la recerca: experts formadors en psicomotricitat i mestres psicomotricistes

Un cop elaborada la proposta d'avaluació del desenvolupament professional basat en competències, es va decidir saber l'opinió dels futurs destinataris d'aquesta. Per seleccionar aquests subjectes es realitzaren dos mostreigs intencionals estratègics:

- Primer es seleccionaren una sèrie d'experts amb àmplia trajectòria dins de la psicomotricitat i que fossin especialistes en alguns dels seus àmbits d'actuació (educatiu o terapèutic), per tenir una opinió des de diferents punts de vista. I a més, que fossin formadors d'estudiants en aquesta disciplina. Els elegits foren els següents:

- Dra. Sandra Gilabert (URV) (àmbit educatiu)

- Dr. Gil Pla (àmbit educatiu)

- Dra. Roser Güell (UdG) (àmbit educatiu)

- Dra. Carme Jove (UdL) (àmbit educatiu)

²³ Extret de la pàgina web: <http://grupocifo.uab.cat/tejada/>

- Professora Nuria Franc (àmbit educatiu)
- Dr. Miquel Llorca (àmbit terapèutic)
- Dra. Lola García (àmbit terapèutic)
- Dr. Joaquim Serrabona (àmbit terapèutic)
- Professor Josep Rota (àmbit terapèutic)
- Professor Juan Mila (àmbit educatiu i terapèutic)

- Després es seleccionaren una sèrie de mestres que desenvolupessin sessions de psicomotricitat en centres educatius en les diferents etapes educatives que van dels 0 als 8 anys. Els mestres triats van ser aquests:

- Mar Pérez (1r Cicle d'Educació Infantil, de 0 a 3 anys).
- Estrella Masabeu Tierno (1r Cicle d'Educació Infantil, de 0 a 3 anys).
- Laura Moya (1r Cicle d'Educació Infantil, de 0 a 3 anys).
- Sebastià Pi (1r Cicle d'Educació Infantil, de 0 a 3 anys).
- Montse Castellà (2n Cicle d'Educació Infantil, de 3 a 6 anys).
- Sara Manchado (2n Cicle d'Educació Infantil, de 3 a 6 anys).
- Mar Moya (2n Cicle d'Educació Infantil, de 3 a 6 anys).
- Francesc Porta (2n Cicle d'Educació Infantil, de 3 a 6 anys, i Cicle Inicial d'Educació Primària, de 6 a 8 anys).
- Marta Coll (2n Cicle d'Educació Infantil, de 3 a 6 anys, i Cicle Inicial d'Educació Primària, de 6 a 8 anys).
- Cristina Guijosa (2n Cicle d'Educació Infantil, de 3 a 6 anys, i Cicle Inicial d'Educació Primària, de 6 a 8 anys).

En aquesta selecció de mestres es buscà que n'hi haguessin amb una gran experiència en psicomotricitat, per saber si consideraven que hi havia algun aspecte que s'havia de modificar, incloure o treure. I també s'escolliren mestres amb poca experiència, per saber si el contingut de l'instrument era entès també per ells, ja que es pretenia que el llenguatge utilitzat fos comprès per tots els professionals, i afavorir així, que la seva aplicació fos satisfactòria.

3.5. Selecció d'un expert en metodologia qualitativa

Finalment, mitjançant un mostreig intencional sota un criteri estratègic, es buscà un expert en metodologia qualitativa, que tingués coneixements sobre la realització d'anàlisis de contingut i de la Teoria fonamentada, per tal de fer una revisió del desenvolupament del disseny de la recerca.

L'elegit fou el Dr. Joan Miquel Verd, perquè aquestes temàtiques apareixen en la seva docència i en els seus interessos de la recerca, tal i com es pot comprovar en el seu currículum²⁴:

- Doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Professor i secretari del Departament de Sociologia, de la Universitat Autònoma de Barcelona i Responsable de l'Àrea de Professorat i Afers Acadèmics d'aquest Departament.
- Les seves publicacions i activitat investigadora giren al voltant de la Sociologia del Treball i els Mètodes d'Investigació.
- La seva activitat docent s'ha centrat en la Metodologia i Tècniques d'Investigació Qualitatives. En relació als graus i llicenciatures, la seva docència s'ha orientat a tractar:
 - a) el plantejament metodològic d'una recerca i el seu disseny,
 - b) tècniques qualitatives d'obtenció de dades,
 - c) l'anàlisi de textos i del discurs, i
 - d) aplicacions de les eines de recerca qualitativa en la investigació de mercats.
- Pel que fa als postgraus, la seva activitat docent s'ha orientat cap:
 - a) l'anàlisi de continguts i del discurs,
 - b) la Teoria fonamentada (Grounded Theory),
 - c) els dissenys de recerca qualitius i mixtos, i
 - d) l'ús d'eines informàtiques aplicades a l'anàlisi qualitativa.

4. Mètode d'obtenció de dades

Aquesta investigació es desenvolupa mitjançant una triangulació metodològica dins l'àmbit qualitatiu. Però en l'obtenció de les dades s'estava obert a utilitzar tant tècniques qualitatives, com quantitatives, mentre aquestes darreres s'ajustessin a les finalitats de la recerca.

La prioritat era obtenir la informació a través de les paraules dels participants, per identificar en elles les unitats d'anàlisi i establir les diferents categories d'aquest estudi (les competències)

²⁴ Extret de la pàgina web: http://iet.uab.cat/index.php?option=com_contact&view=contact&id=17%3Ajoan-miquel-verd-pericas&catid=11%3Ainvestigacio-professorat&lang=ca

Tenint en compte el problema plantejat, l'objecte d'estudi definit, els objectius i finalitats concretats i el marc metodològic dissenyat, el protocol d'obtenció de dades es va dur a terme mitjançant la següent triangulació de dades:

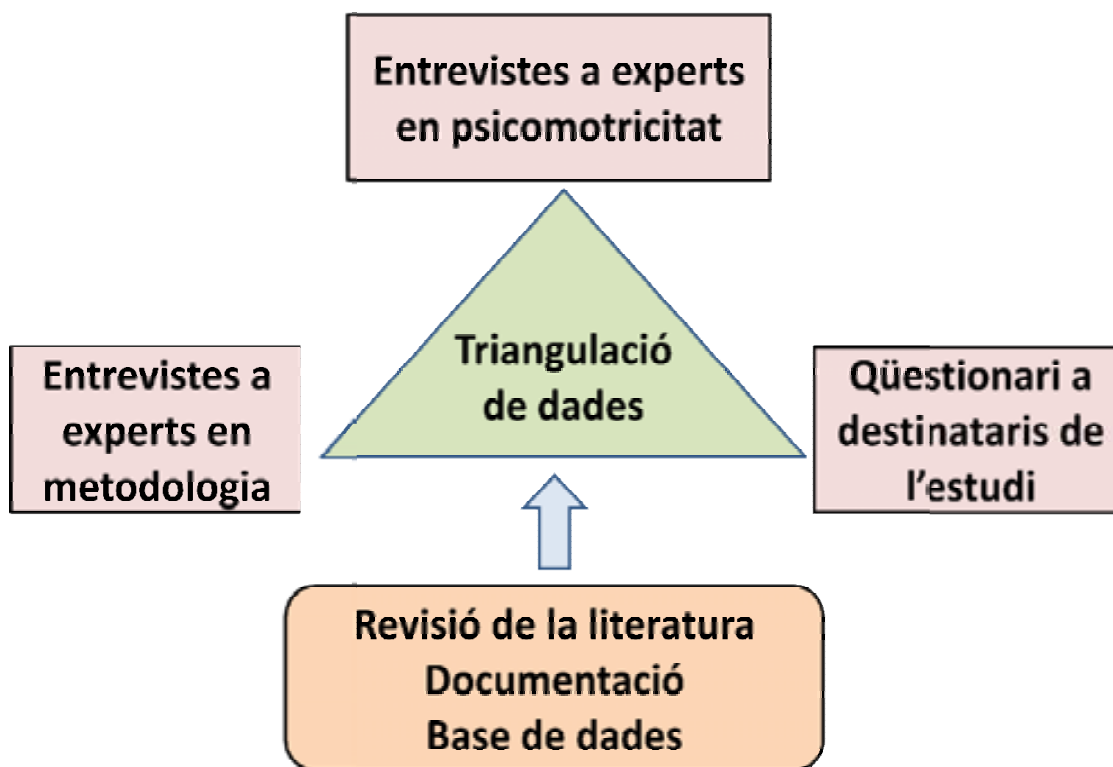


Figura 5: Triangulació de les dades

Amb la utilització de diferents fonts i tècniques d'obtenció de dades i informació es buscava afavorir una major riquesa, amplitud i profunditat en les dades.

En cada extrem del triangle de la figura 5 hi ha una de les tècniques emprades per recollir dades primàries:

- Entrevistes a experts en psicomotricitat: per tal que ajudessin a respondre les diferents preguntes que s'estaven plantejant i així ajudar a la concreció i construcció de teoria.
- Entrevistes a experts en metodologia: per afavorir la concreció i revisió de la metodologia que s'estava utilitzant en el desenvolupament d'aquesta recerca
- Qüestionari als destinataris de l'estudi: a experts formadors d'estudiants en psicomotricitat i mestres que desenvolupen aquesta disciplina als seus centres educatius, per tal de saber la seva opinió sobre la proposta d'instrument per avaluar les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu per millorar el seu desenvolupament professional.

I a sota del triangle hi ha un requadre amb les fonts secundàries que es consultaren durant tot el procés de recerca:

- Revisió de la literatura: relacionada amb les categories sorgides, tant aquelles que feien referència a la concreció de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu i la seva avaluació, com aquelles que ajudaven a elaborar el marc teòric.

- Documentació: sobre algunes de les categories sorgides, perquè l'accés a les seves dades era difícil d'aconseguir de forma primària o directa.

- Base de dades: elaborada durant el procés de recollida d'informació sobre les diferents categories.

En els següents punts s'expliquen detalladament les principals fonts i tècniques d'obtenció de dades d'aquesta triangulació, es descriu com es portaren a terme i es justifica la seva elecció.

4.1. Entrevistes a experts

L'elecció de l'entrevista com a tècnica fou per obtenir dades d'una font primària, en aquest cas d'experts en les diferents categories tractades. Es buscava recollir informació específica que permetés ajudar a concretar els diferents conceptes teòrics i metodològics que anaven sorgint durant el desenvolupament del treball de recerca i respondre les preguntes que s'anaven plantejant per tal d'afavorir la concreció i construcció de teoria i el plantejament del disseny d'aquesta investigació.

Janesick (1998) afirma que en l'entrevista, mitjançant les preguntes formulades i les respostes donades, s'obté una comunicació i la construcció conjunta de significats relacionats amb el tema que es tracta.

En aquest sentit, per focalitzar l'entrevista cap a l'objecte d'estudi, es decidí que aquestes serien semiestructurades. Abans de cada entrevista s'estipulà un guió que durant el seu desenvolupament va permetre anar reconduint-les per obtenir dades sobre els temes que es volia tractar en cadascuna. També es va deixar la llibertat de poder introduir preguntes addicionals en les quals poder precisar conceptes o obtenir major informació sobre els conceptes desitjats.

Per a la seva realització es tingueren en compte les característiques essencials per a les entrevistes qualitatives que exposen Hernández et al. (2006, p. 598) a partir de la proposta de Rogers i Bouey:

1. El principi i el final de l'entrevista no es predeterminen ni es defineixen amb claredat. Inclús les entrevistes poden efectuar-se en varies etapes, ja que es considera flexible.

2. Les preguntes i l'ordre en el qual es fan, s'adeqüen als participants.

3. L'entrevista qualitativa és en bona mesura anecdòtica.

4. L'entrevistador comparteix amb l'entrevistat el ritme i direcció de l'entrevista.

5. El context social és considerat i resulta fonamental per a la interpretació de significats.

6. L'entrevistador ajusta la seva comunicació a les normes i llenguatge de l'entrevistat.

7. L'entrevista qualitativa té un caràcter més amistós.

Al llarg d'aquesta investigació es portaren a terme les següents entrevistes:

a. Entrevista inicial a un referent en psicomotricitat

Al començament d'aquesta investigació i després d'una primera revisió de la literatura, en la qual s'havia comprovat la manca de publicacions sobre els paràmetres del rol del psicomotricista i la seva avaluació, es va decidir de realitzar una immersió inicial en el camp del problema plantejat, mitjançant una entrevista a un referent en psicomotricitat.

El guió de l'entrevista (annex 4.1) es va elaborar a partir dels següents objectius que es pretenien assolir en la seva realització:

- Saber la seva opinió sobre la proposta inicial de l'estructura d'aquest treball de recerca que s'havia elaborat fins aquell moment.

- Preguntar-li quins considera que són els paràmetres del rol del psicomotricista.

- Demanar-li una proposta de bibliografia per poder definir cadascun d'aquests paràmetres i també d'altres aspectes relacionats amb aquesta temàtica, com la formació del psicomotricista i les corrents de la psicomotricitat.

La informació d'aquesta entrevista va ser recollida mitjançant unes anotacions durant el seu desenvolupament.

b. Entrevistes a experts en els paràmetres del rol del psicomotricista i la seva avaluació

Durant la concreció del marc teòric i definició de l'objecte d'estudi inicial (els paràmetres del rol del psicomotricista en l'àmbit educatiu i la seva avaluació), començaren a sorgir una sèrie de conceptes que generaven dubtes a l'hora de definir-los:

- La diferència entre el perfil professional i el rol del psicomotricista.
- La diferència entre paràmetres i competències.
- Les competències del psicomotricista.
- Els instruments per avaluar les competències del psicomotricista, així com el seu procés d'elaboració.
- L'actitud del psicomotricista.
- La relació entre el psicomotricista i l'infant.
- Els dispositius de la sessió.
- Les actuacions del psicomotricista davant de situacions concretes.
- L'observació de l'infant.

Per aquest motiu es va decidir realitzar una sèrie d'entrevistes a experts sobre aquests conceptes, amb l'objectiu de clarificar la concreció de cadascun. Es prioritzà en la seva selecció, aquells que havien realitzat publicacions sobre l'objecte d'estudi plantejat inicialment.

Tenint en compte aquest objectiu, es va elaborar un guió de l'entrevista (annex 5.1) que serví per obtenir aquesta informació dels entrevistats.

La informació d'aquestes entrevistes va ser recollida mitjançant l'enregistrament de l'àudio, durant el seu desenvolupament i posteriorment es va fer la seva transcripció.

c. Entrevista a un expert en la metodologia per concretar les competències del perfil professional del docent i la seva avaluació

Al observar que la informació trobada sobre l'avaluació de les estratègies d'intervenció del psicomotricista no estava sota el marc competencial, ni relacionada amb la millora del desenvolupament professional, es decidí entrevistar a un expert amb la metodologia per concretar un perfil professional, les competències del docent i l'avaluació del desenvolupament professional del docent basat en competències.

Aleshores s'elaborà un guió (annex 7.1) a partir dels següents objectius:

- Esbrinar com s'ha de realitzar l'avaluació del desenvolupament professional docent basat en competències.
- Establir la metodologia d'investigació apropiada per definir el perfil professional d'un docent, en aquest cas el psicomotricista, i les seves competències.

La informació d'aquesta entrevista va ser recollida mitjançant unes anotacions durant el seu desenvolupament.

d. Entrevista a un expert en metodologia qualitativa

Després d'aplicar el disseny de la investigació que s'havia concretat, es determinà que aquest havia de ser revisat per un expert en metodologia qualitativa, per tal de tenir una supervisió externa del procés realitzat.

Es confeccionà un guió (annex 10.1) per tal d'assolir els següents objectius:

- Verificar que el desenvolupament del disseny de la investigació de la tesi s'ajustava a la triangulació metodologia seguida.
- Comprovar que les diferents tècniques d'investigació utilitzades s'ajustaven al disseny de la investigació plantejat i a les metodologies qualitatives elegides.

La informació d'aquesta entrevista va ser recollida mitjançant unes anotacions durant el seu desenvolupament.

4.2. Documents

Una font important de dades qualitius són els documents, materials i artefactes diversos, ja que poden ajudar a comprendre el fenomen central de l'estudi. A través d'ells l'investigador pot conèixer els antecedents d'un ambient, les experiències, vivències o situacions i el seu funcionament quotidià (Hernández et al., 2010).

A continuació, a partir de la proposta de classificació dels documents elaborada per Hernández et al. (2010), es mostren els documents utilitzats específicament en aquesta investigació per obtenir informació sobre algunes de les categories que s'estaven tenint en consideració durant el procés de recerca, i que el seu accés primari i directe era difícil:

a. Individuals

S'usaren documents escrits personals preparats per raons professionals: reports, llibres, articles, treballs de recerca, tesis... que la seva difusió és generalment pública. Aquests documents mostraven aspectes, com: diferents pràctiques psicomotrius, actuacions i competències del

psicomotricista, les característiques del mestre que fa psicomotricitat, la formació inicial i permanent en psicomotricitat.

b. Grupals

Es consultaren documents grupals generats amb certa finalitat oficial per un grup de persones, per exemple: ponències per a un congrés, unes jornades.

També s'analitzaren documents i materials organitzacionals, com publicacions internes (bolletins, revistes) i també plans d'estudi de les universitats per revisar la formació inicial i permanent en psicomotricitat dels mestres.

4.3. Qüestionari

Aquesta tècnica s'utilitza, tot i no ser una de les més representatives de la investigació qualitativa, perquè se solen associar a enfocaments i dissenys d'investigació típicament quantitativs per les següents raons (Rodríguez et al., 1999):

- Es construeixen per contrastar punts de vista, no per explorar-los.
- Afavoreixen l'apropament a formes de coneixement nomotètic no ideogràfic.
- El seu anàlisi es recolza en l'ús d'estadístiques que pretenen apropar els resultats en uns pocs elements (mostra) a un punt de referència més ampli i definitori (població).
- Es solen dissenyar i analitzar sense comptar amb altres perspectives que aquella que reflexa el punt de vista de l'investigador.

Però segons Rodríguez et al. (1999), poden ser utilitzats com a tècnica de recollida de dades en les investigacions qualitatives, si en la seva elaboració i administració es respecten les següents exigències fonamentals (p. 185):

- a) el qüestionari és un procediment d'exploració d'idees i creences generals sobre algun aspecte de la realitat;
- b) el qüestionari es considera com una tècnica més, no l'única ni la fonamental, en el desenvolupament del procés de recollida de dades;
- c) en l'elaboració del qüestionari es parteix dels esquemes de referència teòrics i experiències definides per un col·lectiu determinat i en relació amb el context del que són part;
- d) l'anàlisi de les dades del qüestionari permet que la informació es comparteixi per participants en la investigació;
- e) l'administració del qüestionari no produeix rebuig algun entre els membres de determinats col·lectius, sinó que és majoritàriament acceptat i se'l considera una tècnica útil en el procés d'apropament a la realitat estudiada.

Tenint en compte aquestes consideracions s'elaborà un qüestionari (annex 8.1) sobre el marc conceptual que s'havia elaborat de l'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu per millorar el seu desenvolupament professional.

Aquest qüestionari va ser enviat a una mostra d'experts en psicomotricitat que eren formadors d'estudiants en aquesta disciplina i també a una mostra de mestres que desenvolupaven psicomotricitat en els seus centres educatius.

Es pretenia recollir informació, mitjançant el sondeig de l'opinió dels enquestats sobre la proposta d'instrument d'avaluació, per poder validar les competències, categories i indicadors que s'inclouien. Es buscà l'obtenció del mateix tipus de resposta de cadascun d'ells, per tal de poder determinar possibles relacions entre les respostes d'uns i altres.

Es decidí utilitzar el qüestionari, perquè es buscava recollir informació a una mostra significativa de subjectes, des del punt de vista intencional, més que quantitatiu, mantenint un format comú en les preguntes i minimitzant els efectes de l'entrevistador.

En el disseny del qüestionari (annex 8.1) es tingué en compte l'estructura seguida en la validació d'instruments portada a terme per jutges. En ell es mostraven els diferents indicadors, de les categories i competències del psicomotricista que formaven l'instrument d'avaluació d'aquest, perquè els enquestats responguessin de forma codificada i tancada els següents aspectes de cadascun dels indicadors:

- La seva univocitat: havien de definir si l'indicador era entès sols d'una manera clara (sí), o si es podia interpretar de maneres diferents i podia resultar confús (no). Es tractava d'una pregunta tancada i dicotòmica.

- La seva pertinència: havien de mostrar si l'indicador era considerat adient (sí) o inadequat (no), respecte a l'objectiu principal de la recerca. Per tant, també es tractava d'una pregunta tancada i dicotòmica.

- La seva importància: havien de concretar el valor que tenia l'indicador en relació al conjunt d'indicadors de totes les competències del psicomotricista. Es tractava d'una pregunta tancada i amb diverses opcions de resposta en format escala: el valor 0 volia dir gens necessari i el 5 que era imprescindible.

L'elecció de les preguntes tancades va ser, perquè requereixen menys esforç de respondre per als enquestats i són més fàcils de codificar i preparar per al seu anàlisi, al reduir-se l'ambigüitat de les respostes i afavorir les comparacions entre elles (Burnet, 2009; Hernández et al., 2010).

Per evitar les desavantatges de les preguntes tancades, com pot ser la limitació de la resposta, ja que en ocasions ninguna de les categories descriu en exactitud el que les persones enquestades tenen en ment, al final de cada competència hi havia un espai, perquè poguessin realitzar una resposta textual oberta. En ell podien indicar aquelles observacions o comentaris sobre la competència en si, les seves categories i indicadors descrits o sobre qualsevol altre aspecte que ells consideressin oportú, com per exemple, la justificació d'algunes de les respostes tancades donades.

També al final del qüestionari hi havia un altre espai, perquè poguessin realitzar una resposta textual oberta en relació a aspectes formals, lingüístics, d'escriptura, de l'instrument en general, i descriure aquelles mancances i suggeriments que estimessin necessaris.

A l'hora d'elegir aquest tipus de preguntes s'acceptà la dificultat que es tindria a l'hora de codificar i classificar les respostes obtingudes per ser analitzades, perquè es valorava la importància de donar als enquestats l'oportunitat que poguessin aprofundir en la seva opinió i proporcionar una informació més àmplia.

El qüestionari es va aplicar als enquestats de forma autoadministrada per mitjà del correu electrònic. Primer se'ls va demanar si volien participar en la resposta d'aquests qüestionaris, i si la seva resposta era afirmativa, se'ls sol·licità que havien de comprometre's a no divulgar la informació que se'ls passava, ja que aquesta no es podia difondre fins a la finalització de la tesi. Tots els subjectes consultats acceptaren aquesta condició i de participar-hi.

Després d'agrair la seva participació, se'ls envià les instruccions per respondre el qüestionari, explicant la seva estructura, la finalitat de la seva utilització i l'ús que se'n farien de les dades recollides. En aquest sentit se'ls exposà que en el redactat final de la tesi constaria el seu nom com a enquestat, però es mantindrà en l'anonimat la informació específica que aportessin en la resposta del qüestionari.

Durant aquest procés de recollida de les seves respostes del qüestionari es van anar resolent aquells dubtes que s'anaven plantejant, per tal d'afavorir que les seves aportacions s'ajustessin als objectius de la seva aplicació.

Al final, tothom va respondre les diferents qüestions plantejades, tret d'una experta que no va respondre sobre la univocitat, pertinència i importància de tres indicadors i ho va justificar en l'apartat d'observacions i comentaris.

5. Mètode d'anàlisi de les dades

El procés d'anàlisi de les dades en la metodologia qualitativa es diferencia de la quantitativa (entre altres aspectes), perquè en la quantitativa primer es recol·lecten totes les dades i després aquestes són analitzades. I en canvi, en la metodologia qualitativa, la recol·lecció i l'anàlisi de les dades succeeixen pràcticament en paral·lel, i aquest anàlisi no és estàndard, ja que cada estudi requereix d'un esquema propi d'anàlisi (Hernández et al., 2010).

Tot i aquesta manca d'estructura comú per realitzar el procés d'anàlisi en la metodologia qualitativa, sí que hi ha una sèrie de directrius i recomanacions generals que es poden seguir i adaptar a la pròpia recerca que s'està desenvolupant.

En aquesta investigació es tingueren en compte les següents propostes (Hernández et al., 2010; Rodríguez et al., 1999):

- Les característiques que defineixen la naturalesa de l'anàlisi qualitatiu.
- L'esquema del procés d'anàlisi fonamentat en les dades qualitatives.
- El mètode de comparació constant de la Teoria fonamentada.
- El procés de codificació de la Teoria fonamentada de disseny sistemàtic.

Tenint en compte aquestes aportacions, s'establiren una sèrie de consideracions que ajudarien a definir el model d'anàlisi de les dades d'aquesta recerca.

- Es volia concretar un pla general, un camí amb rumb, eclèctic i sistemàtic. Però aquest no havia de ser rígid, ni mecànic, ni en línia recta, ni seguir una sèrie de regles i procediments concrets de com analitzar les dades, ja que es volia tenir llibertat per poder construir el propi model d'anàlisi, que es pogués modificar i modelar a partir de les dades i dels resultats que s'anessin obtenint.

- Durant el procés d'anàlisi hauria d'haver un continu moviment entre les primeres dades recol·lectades i les últimes, per ser interpretades i trobar significats que permetessin ampliar, a

mesura que fos necessari, la base de dades²⁵ que s'estava elaborant, fins que es construís un significat conjunt de les dades.

- La interacció entre la recollida de les dades i la seva anàlisi hauria de permetre una major flexibilitat en la interpretació d'aquestes i una adaptabilitat a l'hora d'elaborar les conclusions.

- El procés d'anàlisi hauria de concloure quan, després d'analitzar múltiples casos, ja no es trobés informació nova. Strauss i Corbin (2002) anomenen a aquesta situació "saturació teòrica" i ho defineixen com el "punt en la construcció de la categoria en el qual ja no emergeixen propietats, dimensions, o relacions noves durant l'anàlisi" (p. 157). Però si es trobessin inconsistències o falta de claredat en l'enteniment del problema plantejat, es tornaria al camp o context per recollir més dades.

- Es buscava relacionar els resultats de l'anàlisi amb la teoria fonamentada o construir teories.

A partir d'aquestes consideracions, s'elaborà el següent model d'anàlisi de dades que es va seguir en aquesta recerca de forma cíclica i simultàniament:

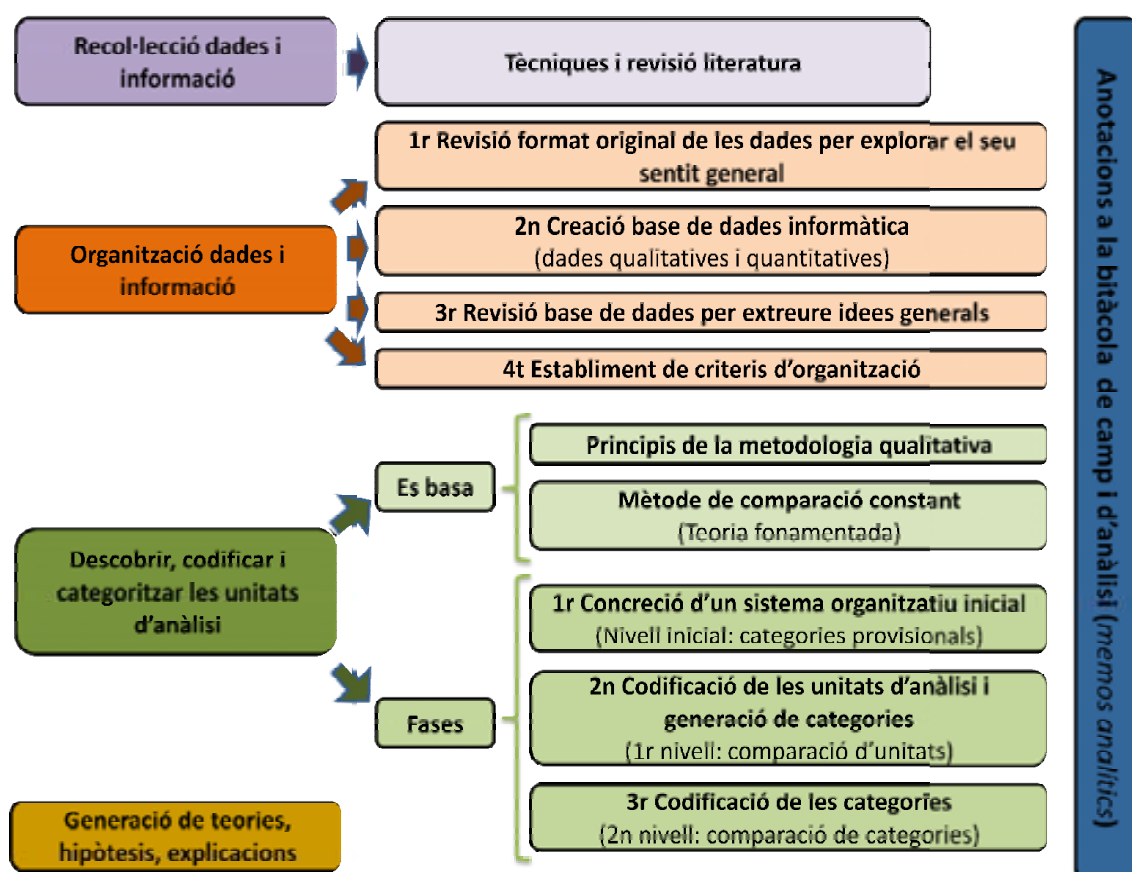


Figura 6: Model d'anàlisi de dades seguit en aquesta recerca (modificat a partir d'Hernández et al., 2010; Rodríguez et al., 1999; Strauss i Corbin, 2002)

²⁵ La manera com s'elaborà aquesta base de dades serà detallat en el punt Descobrir, codificar i categoritzar la(les) unitat(s) d'anàlisi o segments de contingut.

5.1. Anotacions a la bitàcola de camp i d'anàlisi

Durant tot el procediment de recollida de dades i informació del posterior anàlisi es va anar escrivint diferents anotacions en una bitàcola de camp i d'anàlisi, per tal de documentar-ho i poder expressar les pròpies reaccions.

En la bitàcola de camp s'anotaren les dades i informacions obtingudes durant la utilització de les diferents tècniques que es consideraven rellevants en relació al problema plantejat.

Aquesta bitàcola de camp fou molt útil per elaborar a posteriori la bitàcola d'anàlisi, en la que s'anotaren aspectes relacionats amb (Hernández et al., 2010):

- El mètode utilitzat.
- Les preguntes, idees, conceptes, significats, categories que anaven sorgint de l'anàlisi en relació al plantejament del problema.
- La credibilitat i verificació de l'estudi.

Amb la redacció d'aquesta bitàcola d'anàlisi es pretenia assegurar l'aplicació coherent de les regles emergents per tal d'afavorir la generació de categories i les seves definicions, i també l'assignació d'unitats posteriors a les categories que s'havien estipulat.

Com que el procés de codificació i categorització que es va dur a terme va seguir en gran part, la corrent metodològica qualitativa de la Teoria fonamentada, per realitzar el redactat d'aquestes anotacions o "memos analítics", com així s'anomenen en aquesta metodologia (Strauss i Corbin, 1998), es tingueren en compte els suggeriments que aquesta proposa per al seu redactat, les quals es centraren en:

- L'elecció de les categories provisionals a l'inici de l'estudi i també de la generació i/o consolidació de les categories definitives.
- Les dificultats a l'hora de categoritzar les unitats d'anàlisi.
- Les reflexions sobre la metodologia més adequada al problema i els objectius plantejats: triar entre metodologia quantitativa o qualitativa; elegí entre diferents metodologies, com la descriptiva, observacional, teoria fonamentada, investigació – acció.
- Els esbossos i propostes de categorització per concretar les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.

- La informació recollida sobre els diferents apartats del marc teòric, per tal de fer el redactat d'aquest i que després permeteren elaborar una base de dades sobre les diferents categories definides durant la investigació.

- L'esquema per mostrar les fases seguides durant el desenvolupament del disseny d'aquest estudi.

- Les aportacions realitzades per les directores, tant presencialment, en les moltes reunions realitzades, com la informació obtinguda en els diferents correus enviats.

- Les observacions i suggeriments dels membres del tribunal de seguiment, després d'exposar el projecte que explicava el que s'havia treballat aquell any.

- Les propostes de futures investigacions i publicacions, a partir dels diferents resultats obtinguts d'aquest procés d'anàlisi.

Dins aquesta bitàcola es destaca la base de dades que es va anar elaborant amb les dades i informacions que s'anaven obtenint al llarg de procés, i com s'exposa en els següents punts, tingué un important paper en aquest procés d'anàlisi.

5.2. Recol·lecció de dades i d'informació

Per obtenir les dades, s'utilitzaren les diferents tècniques descrites: entrevistes, documents, qüestionari.

I també va ser important la informació obtinguda de la revisió constant de la literatura.

5.3. Organització de les dades i la informació

Per tal d'organitzar el volum de dades i d'informació recollida es seguiren els següents passos:

1r Revisió del format original de les dades per explorar el seu sentit general

Les dades que s'anaven obtenint a partir de les diferents tècniques de recol·lecció eren examinades en el format que havien estat recollides per trobar el significat general que se'n desprenia d'elles.

2n Creació d'una base de dades informàtica (dades qualitatives i quantitatives)

Després, les dades qualitatives obtingudes eren introduïdes en un processador de textos per crear una base de dades que afavorís el seu posterior anàlisi.

Si les dades tenien un format diferent i no podien ser-hi incloses, aquestes eren transformades per poder aconseguir-ho. Per exemple:

- Les anotacions realitzades a mà durant les diferents entrevistes s'introduïren en el processador de textos.
- Els enregistraments d'àudio de les tres entrevistes a experts en l'objecte d'estudi van ser transcrits per fer un anàlisi exhaustiu de llenguatge.
- Els documents consultats van ser escanejats o transcrits.

Pel que fa a les dades quantitatives (per exemple, les obtingudes del qüestionari) van ser introduïdes en un programa de càlcul per poder elaborar gràfiques i afavorir el seu posterior anàlisi.

3r Revisió de la base de dades per extreure idees generals

Un cop les dades recol·lectades eren agrupades en el processador de textos o en el programa de càlcul, aquestes van ser llegides i rellegides varies vegades per familiaritzar-se amb elles, comprendre el seu sentit general i intentar esbrinar que deien per extreure les idees generals²⁶.

4t Establiment de criteris d'organització

A continuació, per estructurar el volum de dades recol·lectades, es determinaren els següents criteris d'organització:

- Per la tècnica utilitzada per recollir les dades: entrevistes, documents, qüestionari.
- Cronològic: per exemple, les diferents entrevistes estan ordenades per la data de la seva realització.
- Pel concepte del marc teòric: a l'annex 3.1 es pot consultar l'evolució del marc teòric al llarg del desenvolupament de la recerca. Aquests conceptes foren una base important per anar concretant les categories provisionals primer i després les definitives i centrals.

²⁶ Aquest procés s'explicarà en el següent punt "Descobrir, codificar i categoritzar la(les) unitat(s) d'anàlisi o segments de contingut".

5.4. Descobrir, codificar i categoritzar les unitats d'anàlisi

Per concretar aquest procés de descobriment, codificació i categorització de les unitats d'anàlisi o segments de contingut es tingueren en compte, per una banda els principis que proposa la metodologia qualitativa (Ruiz, 2007, p. 68):

- a) El millor sistema de codis és el que millor ajuda a la interpretació final de les dades.
- b) Es poden utilitzar números, però convé no perdre mai la riquesa de les dades per al seu futur anàlisi.
- c) Els codis poden fer-se i refer-se contínuament. Mai han de ser presos com alguna cosa definitiva.
- d) Els codis poden ser utilitzats per a noves entrevistes, observacions i qualsevol altre mètode de recollir informació.
- e) Existeixen múltiples mètodes de categoritzar les dades per poder resumir-les i analitzar-les, raó per la qual inicialment cal acceptar varis modes de fer-ho.
- f) Un mode útil de codificar és el de categoritzar per dominis.

I també es segueixen les indicacions de l'estratègia que proposa la metodologia de la Teoria fonamentada per fer la categorització: el mètode de comparació constant. Aquest mètode codifica i analitza les diferents dades obtingudes de forma simultània per desenvolupar conceptes i contrastar constantment les categories i les propietats sorgides al llarg de l'estudi (Hernández et al., 2010 i Rodríguez et al., 1999).

A partir d'aquests principis i indicacions es concretà i desenvolupà un procés de descobriment, codificació i categorització que va seguir les següents fases:

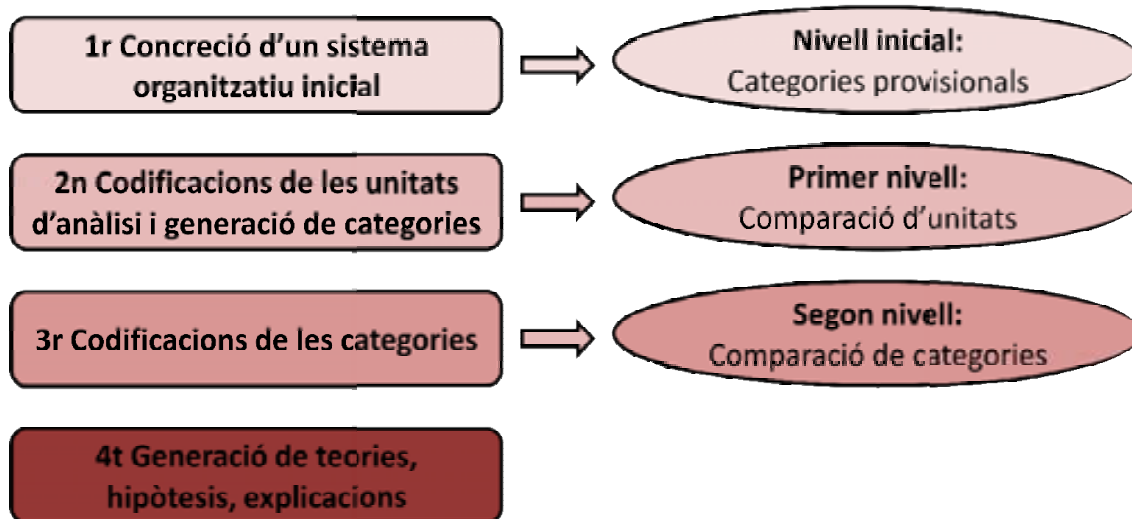


Figura 7: Fases del procés de descobriment, codificació i categorització (modificat a partir d'Hernández et al., 2010; Strauss i Corbin, 1998)

1r Concreció d'un sistema organitzatiu inicial (nivell inicial)

Degut a que no hi havia un marc de referència concret sobre el problema inicial plantejat: els paràmetres del rol del psicomotricista en l'àmbit educatiu²⁷, es va definir un sistema organitzatiu, per tenir una perspectiva sobre les dades que ajudés a recol·lectar-les, ordenar-les i relacionar-les de manera sistemàtica.

Els components d'aquest sistema organitzatiu foren les següents categories provisionals, relacionades amb aquest problema inicial, que emergiren de l'entrevista al professor Juan Mila i de la revisió de la literatura:

- El perfil professional del psicomotricista.
- El rol del psicomotricista.
- Les competències del psicomotricista.
- El passos a seguir per construir un instrument d'avaluació.
- Els paràmetres i competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.
- Les estratègies per recollir informació.
- L'actitud del psicomotricista.
- La relació psicomotricista i infant.
- Les actuacions del psicomotricista davant de situacions.
- Els dispositius de la sessió.
- La concreció de l'objectiu de la tesi.
- L'observació de l'infant.

Cadascuna d'aquestes categories va ser definida breument, també de forma provisional, a partir de la informació extreta d'aquesta entrevista i de la revisió de la literatura, perquè durant el procés d'anàlisi fos més fàcil distribuir els diferents fragments del contingut i unitats d'anàlisi provinents de les dades obtingudes.

Aquestes categories provisionals serviren com a punt de partida per concretar el marc teòric de referència que es desenvolupà. Ja que a partir d'aquestes s'elaborà una base de dades en la qual es van anar incloent les dades i informacions que s'anaven obtenint de cadascuna d'elles.

²⁷ Després aquest problema serà concretat de la següent manera: Les competències del perfil professional del psicomotricista en l'àmbit educatiu.

L'anàlisi de la informació recollida en algunes d'aquestes categories provisionals va servir per iniciar el procés de categorització de la primera categoria central de l'estudi: les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu²⁸.

Però aquestes categories i definicions eren considerades provisionals, perquè es pretenia que fossin revisades i modificades al llarg del procés de recerca, tenint en compte els resultats obtinguts del procés d'anàlisi de les dades i informacions que s'anessin obtenint de: la revisió de la literatura, les diferents tècniques de recollida de dades, les aportacions dels membres del tribunal de seguiment, les directores de la tesi.

Les modificacions que es realitzaren de les categories varen ser: la reducció o ampliació del seu contingut, la creació de noves, la fusió entre elles o fins i tot, la seva eliminació.

D'aquesta manera, es buscava tenir una nova visió dels fenòmens analitzats i poder realitzar classificacions pròpies, a partir del procés d'anàlisi de dades.

Durant aquest procés es tingué present en tot moment que aquesta categorització provisional no esbiaixés les interpretacions que es fessin de les dades i que impedissin veure l'aportació nova d'aquesta investigació.

2n Codificacions de les unitats d'anàlisi i generació de categories (primer nivell)

Aquesta codificació fou predominantment concreta i involucrà identificar les propietats de les dades, interpretar el significat de les unitats d'anàlisi i la generació de categories a partir de la comparació d'aquestes.

Es tingué en compte les característiques de la *codificació oberta* de la Teoria fonamentada que consisteix en "el procés analític per mitjà del qual s'identifiquen els conceptes i es descobreixen en les dades les seves propietats i dimensions" (Strauss i Corbin, 1998, p. 110).

Per aconseguir-ho, a mesura que s'obtenien dades de les diferents tècniques utilitzades, s'agafava un segment del contingut d'aquestes (peça de les dades), se l'analitzava en si mateix per veure a quina categoria (concepte més abstracte) podia pertànyer i es deduïen similituds i diferències conceptuals amb d'altres segments (com si es muntés un trencaclosques).

²⁸ En l'annex 9.1 i 3.1 es poden veure els quadres que mostren l'evolució de les categories relacionades amb aquesta categoria central i també les relacionades amb la redacció del marc teòric de referència, respectivament.

Ressaltar que aquests segments del contingut eren fragments escrits amb les pròpies paraules que havia utilitzat la persona consultada. Si els segments eren diferents en termes de significat i concepte, anaven en categories diferents. I si eren similars es consideraven que formaven part d'una mateixa categoria.

Aquest procés es va anar repetint amb els diferents segments de contingut de les diferents dades que s'anaven obtenint, per tal d'anar atorgant-los significat i anar generant i/o consolidant les diferents propostes de categories, mitjançant la utilització del mètode de comparació constant.

Per identificar les unitats d'anàlisi es va realitzar l'elecció de lliure flux, ja que els segments del contingut seleccionats no posseïen una mida equivalent. Es seleccionava l'inici del segment i fins que no es trobava un significat en relació al problema plantejat o categories generades, no es determinava el final del segment. Aleshores aquest segment de contingut passava a ser una unitat d'anàlisi.

Per tal d'afavorir la vinculació de les dades obtingudes amb les categories estipulades es va anar confeccionant una base de dades, en la qual s'anaren afegint a cada categoria, les unitats d'anàlisi que compartien naturalesa, significat i característiques amb aquesta.

Un exemple és la base de dades elaborada a partir de les dades obtingudes de les tres entrevistes a experts amb el problema plantejat, en la qual, els segments del contingut (les pròpies paraules dels entrevistats) que van esdevenir unitats d'anàlisi, van ser distribuïdes en les diferents categories provisionals que s'havien estipulat en aquells inicis de la recerca, i varen permetre observar unes primeres propietats de cadascuna d'elles (annex 5.4).

En aquesta base de dades es pot observar al final una categoria anomenada "altres", que va ser creada en aquest procés de categorització per incloure-hi aquelles unitats d'anàlisi que no s'observava en claredat que generessin una nova categoria o que eren difícil de classificar. Durant el procés, les unitats d'anàlisi d'aquesta categoria van anar sent revisades per comprovar si estaven relacionades amb les categories que s'havien estipulat o podien generar noves categories.

La classificació d'aquesta base de dades va permetre consultar de forma ràpida, tota la informació (unitats d'anàlisi) que s'havia recollit de cada categoria. Estava oberta a ser modificada i ampliada amb les noves dades que s'anessin recollint.

En aquest sentit, durant el procés d'elaboració d'aquesta base de dades va haver varis moments en els quals, després d'haver categoritzat les diferents unitats d'anàlisi que s'havien extret, es va fer una revisió de les dades que s'havien recollit fins aquell moment, per tal de:

1. Comprovar si s'havia captat o no el significat que buscaven transmetre els participants o el que es pretenia trobar en els documents consultats.
2. Reflexionar si s'havien inclòs totes les categories possibles rellevants.
3. Revisar les regles per establir les categories emergents.
4. Avaluar el treball realitzat.

Aquestes revisions varen permetre comprovar els següents aspectes:

- Algunes categories esperades no havien aparegut.
- Algunes categories no s'havien desenvolupat per complet o s'havien definit parcialment.
- Algunes categories eren massa complexes i/o generals, i era necessari fragmentar-les, creant subcategories.
- Algunes d'aquestes subcategories generades eren suficientment rellevants i s'havien de considerar com a una pròpia categoria.

Aquesta codificació va permetre definir les propietats i dimensions de les categories i realitzar una fonamentació i estructura inicial de la teoria.

3r Codificacions de les categories (segon nivell)

Aquesta codificació fou més abstracta i conceptual que l'anterior, ja que es realitzaren les següents tasques:

- Descriure i interpretar el significat de les categories.
- Agrupar categories codificades en temes i patrons.
- Relacionar categories.
- Exemplificar temes, patrons i relacions amb unitats d'anàlisi.

Aquest procés es portar a terme a partir de dos tipus de codificacions:

a. Basada amb la codificació axial

La primera va ser realitzada a partir de la codificació axial que consisteix en un "procés de relacionar les categories amb les seves subcategories, denominat "axial" perquè la codificació

ocorre al voltant de l'eix d'una categoria, i enllaça les categories en quant a les seves propietats i dimensions” (Strauss i Corbin, 1998, p. 134).

En aquesta codificació s'examinà en la base de dades elaborada, la informació recollida de cada categoria per tal de descriure el significat de cadascuna i formar categories denses, ben desenvolupades i relacionades entre si, que permetessin unes explicacions més precises i completes dels fenòmens.

Aleshores, a partir dels significats descrits i dels exemples de segments que es mostraven en la base de dades elaborada, s'inicià la comparació entre categories per identificar similituds i diferències, i considerar possibles vincles entre elles.

L'objectiu era poder integrar les categories en temes i subtemes més generals amb base a les seves propietats. Els temes eren categories amb major amplitud conceptual que agrupaven les categories generades en la codificació de les unitats d'anàlisi.

Per descobrir aquests temes, primer es localitzaren els patrons que apareixien de manera repetitiva entre les categories i subcategories mitjançant el mètode de comparació constant. En ell s'observà que hi havia elements en comú en algunes d'elles, i es decidí fusionar aquelles que tenien unes propietats i dimensions semblants, i eliminar les que es considerava que estaven incloses en d'altres.

Després, en el moment de determinar els temes s'observà que moltes de les categories tenien suficient informació per ser considerades, cadascuna, un tema per ella mateixa (annex 9.1)²⁹.

L'establiment d'aquests temes, categories i subcategories va permetre ampliar la base de dades elaborada, la qual va esdevenir un marc conceptual de referència que mostrava les relacions trobades entre ells. I també va servir per assenyalar els vuits en la teoria que s'anava creant, els quals indicaven les dades addicionals que s'havien de recollir per poder desenvolupar millor les categories.

b. Basada en la codificació selectiva

Per a la segona codificació es tingué en compte la codificació selectiva, ja que es buscava integrar i refinar la teoria (Strauss i Corbin, 1998).

²⁹ En l'annex 9.1 (Evolució del procés de categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu) es mostren els diferents temes elegits i la seva relació amb les categories generades. També es pot comprovar l'evolució de la classificació i redactat de les diferents categories.

Per poder construir aquesta teoria, primer es comprovà que s'havien realitzat els següents passos en codificacions anteriors:

- Reduir el volum de dades obtingudes en unitats d'anàlisi (elaborat en la categorització oberta).
- Analitzar posteriorment aquestes unitats per generar categories, subcategories i temes (desenvolupat en la categorització oberta i axial).
- Establir relacions entre els diferents temes, categories i subcategories, per tal de detectar si hi havia elements en comú entre ells (portat a terme en la categorització axial).

Un cop comprovat que aquests passos s'havien realitzat, s'inicià la categorització selectiva, en la que es buscà ser conscient de les relacions entre els diferents temes, categories i subcategories, per tal d'elaborar afirmacions que reflectissin aquestes relacions i servissin per explicar, en un sentit general, el que estava ocorrent.

En aquest sentit, és continuà amb la revisió i ampliació de la base de dades, ajustant-la a les perspectives teòriques relacionades amb l'objecte d'estudi (psicomotricitat, àmbit educatiu, formació del psicomotricista, competències, perfil professional, avaluació, avaluació del docent, desenvolupament professional).

I també es buscà que les diferents categories estipulades s'interrelacionessin entre elles, per tal d'afavorir la formació d'un esquema teòric més ampli, el qual ajudaria a establir les categories centrals, en una primera instància, i que després permetria concretar el concepte unificador.

La finalitat no era sols resumir les dades obtingudes, sinó que es buscava avançar paulatinament cap a la interpretació d'aquestes, des d'un punt de vista més abstracte, per esbrinar les que es consideraven categories centrals.

Per aconseguir-ho es tingueren en compte els criteris que proposen Strauss i Corbin (1998, p. 160) i s'arribaren a les següents conclusions:

- Hi havia diferents conceptes que estaven relacionats amb el problema plantejat i la seva presència en el marc teòric de la investigació es va començar a observar que havia de ser més important de la considerada inicialment. Aquests conceptes foren: les competències, el perfil professional, l'avaluació i l'avaluació del docent.
- També va aparèixer algun concepte nou que no sabia contemplat a l'inici, com: el desenvolupament professional.

- En el cas concret de les competències, al relacionar-les amb la figura del psicomotricista en l'àmbit educatiu, va esdevenir una categoria central en la present investigació.

- També l'avaluació del docent i el desenvolupament professional es convertiren més endavant en categories centrals.

- En relació a les competències del psicomotricista que s'havien concretat en les diferents categoritzacions, s'observà a partir de les dades obtingudes del qüestionari i de la revisió de la literatura, que hi havia una competència que havia estat omesa fins aquell moment: la programació del procés d'ensenyament i aprenentatge de la psicomotricitat. I aleshores es decidí que s'havia de crear, juntament amb les seves categories i indicadors.

En aquest procés per concretar les categories centrals s'ha de ressaltar el paper que va tenir la revisió de la literatura pels següents motius:

- Va permetre trobar els conceptes que encaixaven perfectament amb les idees que estaven sorgint de l'anàlisi de les dades obtingudes.

- Es va prendre consciència de la ubicació de les troballes obtingudes en la present recerca en relació al coneixement professional de la disciplina tractada.

- Va contribuir a un major desenvolupament i refinament de les categories generades en la investigació.

Aquesta revisió de la literatura es va portar a terme, però, tenint en compte els següents aspectes:

- Primer es va descriure, a partir de les dades obtingudes, la idea que es volia categoritzar i després es buscà en la literatura un concepte que encaixés totalment amb aquesta, deixant de banda aquells que sols ho fessin de forma parcial.

- Després es revisà l'encaix de la categoria creada, tant en la present recerca, com en les disciplines relacionades.

- Es tingué en compte en tot moment que els conceptes triats no havien d'impedir que s'adquirissin noves perspectives i enfocaments que eren importants per l'avanç del coneixement dels camps tractats.

Un exemple d'ús de la literatura fou quan es volia trobar un concepte que aglutinés en ell aspectes, com: coneixements, habilitats, actituds, destreses, tècniques, procediments, capacitats, aptituds, qualificacions (atribucions del treballador), conductes, comportaments, valors, normes, motivació, emocions i altres comportaments socials i de comportament, relacionats en aquest cas, amb els paràmetres del rol del psicomotricista. I al revisar la literatura s'observà que el terme

“competència” s’ajustava a la perfecció amb aquesta idea, ja que en el seu desenvolupament aquests recursos eren mobilitzats, integrats i orquestrats.

Aleshores es decidí concretar el redactat dels diferents temes, categories i subcategories relacionats amb la figura del psicomotricista en l’àmbit educatiu, tenint en compte les característiques pròpies d’aquest marc competencial.

Els temes passaren a ser les competències del psicomotricista, i les categories i subcategories anteriors es convertiren en les categories de cadascuna de les competències i serviren de base, juntament amb les propietats i dimensions de cadascuna, per definir els seus indicadors.

El mateix va succeir més tard, quan l’avaluació del docent i el desenvolupament professional van esdevenir també categories centrals. Ja que eren dos conceptes que s’ajustaven perfectament als objectius d’aquesta investigació que estava centrada en l’avaluació del mestre (un docent) que realitza la psicomotricitat en un centre educatiu, amb la finalitat de que aquest fos conscient de la seva tasca professional i pogués millorar les seves competències i perfeccionar la seva pràctica (el seu desenvolupament professional).

Aleshores l’enfocament d’aquest treball de recerca es va reconduir per estar emmarcat dins la definició d’aquests conceptes.

Un cop definides aquestes categories centrals (l’avaluació del docent, les competències del psicomotricista i el desenvolupament professional) es va decidir de relacionar-les entre elles i va sorgir el concepte unificador (la categoria central final): el sistema d’avaluació de les competències del psicomotricista en l’àmbit educatiu per millorar el desenvolupament professional.

Aquest concepte unificador es va definir, com: una eina que el psicomotricista utilitza per revisar i millorar la realització de la seva tasca professional, ja que li permet saber el nivell d’assoliment que té de les diferents competències. Aquesta informació afavoreix que sigui conscient de quines té ben assolides i quines ha de millorar mitjançant un treball personal o una formació externa per dur a terme la seva professió de manera més eficaç.

Al analitzar aquesta definició s’observà que captava l’essència de la present investigació i encaixava amb les diferents dades obtingudes i els temes, categories i subcategories plantejats.

4t Generar teories, hipòtesis, explicacions

Un cop finalitzava una codificació de les categories, la informació recollida en la base de dades era analitzada i estructurada tenint en compte com s'havien concretat durant aquesta codificació els temes, les categories centrals, les altres categories, les subcategories, els patrons, les unitats d'anàlisi, el propi concepte integrador.

Aquesta revisió servia per valorar si era necessari obtenir més dades o s'havia arribat a la saturació teòrica. Per exemple, un cop s'havia definit la primera categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu, s'observà que s'havien de tenir en compte uns conceptes nous (metodologia per definir un perfil professional, el desenvolupament professional, l'avaluació de les competències docents) i es va considerar que era important obtenir informació sobre aquests. Per aquest motiu es decidí realitzar una entrevista a un expert sobre aquesta temàtica i revisar la literatura sobre aquests conceptes.

Un altre moment fou quan s'havia concretat la tercera categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu, en el qual es valorà que seria important saber l'opinió dels destinataris de la recerca sobre la categorització elaborada, mitjançant un qüestionari de validació.

Després de realitzar aquestes revisions, si s'havia concretat que s'havien d'obtenir més dades (com així va succeir amb els exemples exposats), s'iniciava altre cop el model d'anàlisi de dades descrit (figura 6), des del seu inici. És a dir, que primer es recol·lectaven les dades estipulades i a continuació es realitzaven les codificacions i categoritzacions de les diferents fases descrites (el patró cíclic³⁰).

La integració de les noves dades que s'anaven obtenint en la base de dades elaborada provocaven canvis en l'estructura dels temes (competències), categories i subcategories (annex 9.4). Per exemple, una d'aquestes integracions de les dades fou realment important, ja que s'observà que s'havia de crear una competència nova.

L'element clau que va permetre generar la teoria en aquesta recerca fou el procés de categorització³¹ (figura 8) que es va seguir. Ja que a través d'ell es van anar concretant les categories d'aquesta recerca, fins arribar a la saturació teòrica, en el qual es comprovà que les dades obtingudes es distribuïen fàcilment en les diferents categories estipulades i no se'n generaven de noves.

³⁰ El concepte del patró cíclic serà explicat a l'apartat les "Fases de la investigació i el cronograma".

³¹ En l'apartat de "Les fases de la investigació" s'aprofundeix en com es desenvolupà aquest procés de categorització i en el capítol dels "Resultats" es mostren les diferents categoritzacions concretades.

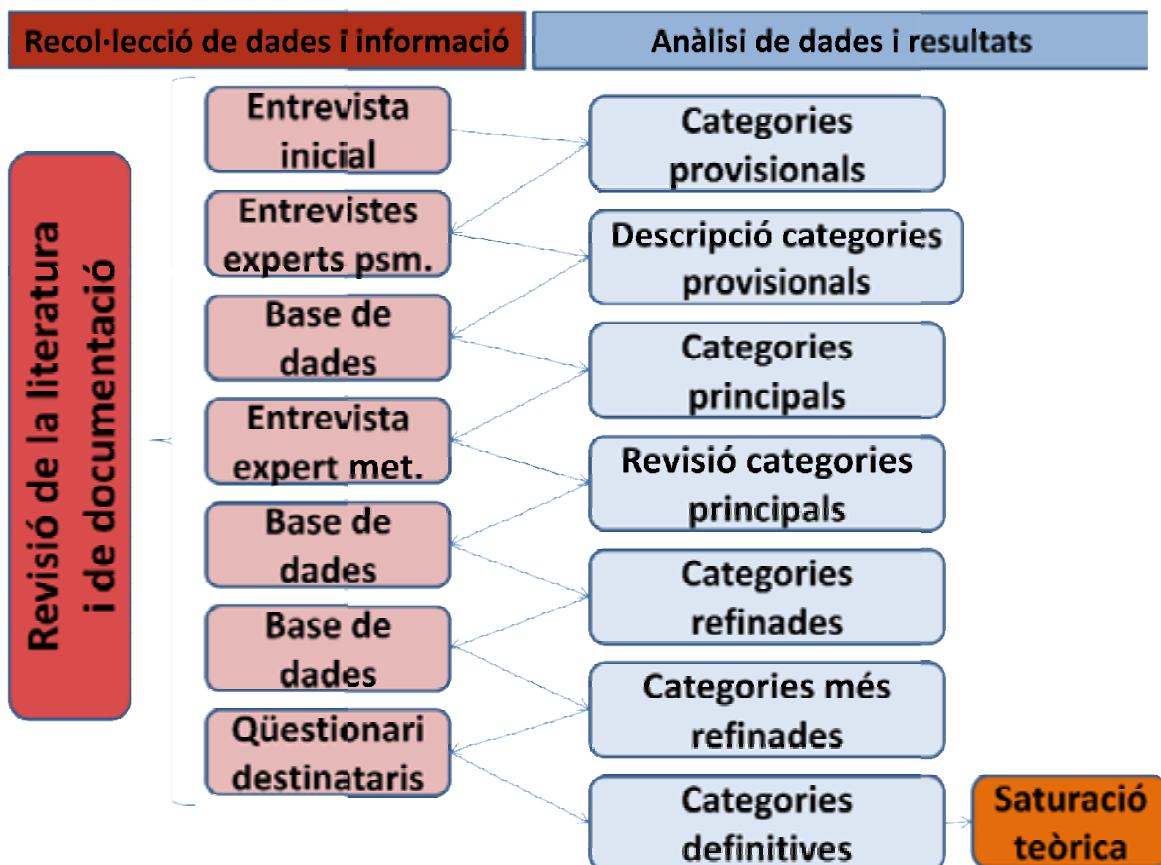


Figura 8: Procés realitzat de categorització de les competències del psicòmetricista en l'àmbit educatiu, fins arribar a la saturació teòrica

En aquest procés de categorització s'observa que el procés seguit començà amb la recol·lecció de dades i informació a través de les diferents tècniques utilitzades i també de la revisió de la literatura i documentació consultada i/o elaborada. A continuació, aquestes dades i informacions foren analitzades i s'obtingueren un resultat, els quals varen permetre anar concretant cada vegada més, les categories d'aquesta recerca, arribant al final a la saturació teòrica.

Cadascun d'aquestes anàlisis de contingut i posterior interpretació dels resultats s'adequà a les característiques de les dades i informacions obtingudes, i a la finalitat que s'havia estipulat. Però en general es seguiren aquests passos:

1r Es realitzà un buidatge textual de les dades i informacions recol·lectades.

2n Aquestes dades i informacions van ser organitzades segons les categories definides en aquell moment i es van introduir en la base de dades que s'estava elaborant.

3r S'analitzà la base de dades segons la finalitat de l'anàlisi de contingut que s'havia proposat. Aquesta finalitat podia ser per: revisar, modificar i/o precisar més les categories establertes; delimitar l'objecte d'estudi, l'objectiu general, els específics i/o la metodologia.

Dins aquest procés de categorització s'establiren dos tipus de categories:

a. Categories que ajudaven a concretar el marc teòric de referència de la recerca³²

Aquesta categorització fou molt important per detectar quins eren els conceptes que estaven relacionats amb l'objecte d'estudi.

Primer es revisà la literatura sobre aquests i les dades obtingudes mitjançant les tècniques de recollida que estiguessin relacionades, per tal d'observar si realment eren uns conceptes a tenir en consideració i si s'havien d'incloure en el marc de referència que s'estava elaborant.

Un cop valorada la seva inclusió, eren definits en el marc teòric de la recerca. Aquest fet permetia comprendre'ls i integrar-los de forma ajustada al procés que s'estava realitzant.

b. Categories que concretaven les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu³³

Per definir aquestes categories es van realitzar les següents fases:

b.1. Elaboració de la primera categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

Després d'analitzar la base de dades de les diferents categories provisionals, elaborada a partir de la informació i de les dades recollides de les diferents entrevistes realitzades, la documentació consultada i la revisió de la literatura, es va decidir que com a punt de partida per agrupar les diferents aportacions, s'utilitzaria la proposta de categories i indicadors per analitzar la participació del psicomotricista en el joc del nen i la nena, que havia realitzat Franc (2004b).

Però s'observà que hi havia aspectes que apareixen en d'altres aportacions que no estaven inclosos en aquesta i, aleshores es va decidir d'ampliar-ho, fins a esdevenir la proposta del primer esbós, en la que es van concretar una sèrie de competències i categories (annex 6.1).

Tota la informació recollida va ser distribuïda segons les competències i categories proposades en aquest primer esbós, permetent crear una base de dades important per tal de comprendre el marc teòric de referència en què s'hauria de basar l'actuació del psicomotricista.

³² Consultar l'annex 3.1 que mostra l'evolució del procés de categorització dels conceptes del marc teòric de referència.

³³ Consultar l'annex 9.1 que exposa l'evolució del procés de categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.

Dins de cada competència s'inclogué aquella informació que ajudava a descriure-la, comprendre-la i permetia comprovar si les categories proposades eren les adequades. I en cada categoria estipulada s'afegiren aspectes que ajudessin a definir els seus indicadors.

Durant aquest procés de creació d'aquesta nova base de dades realitzada a partir d'aquest primer esbós, a mesura que s'anava introduint la informació de les diferents publicacions consultades, aquesta s'anava analitzant amb l'objectiu de poder confeccionar la primera categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu. Però abans d'arribar a ella s'elaboraren altres esbossos que ajudarien a assolir aquest fi.

Fruït d'aquest anàlisi, en el qual es consultaren també altres publicacions, sorgí el segon esbós (annex 6.2). Aleshores, la informació recollida de les entrevistes va ser organitzada segons aquest darrer esbós, per tal de poder-la analitzar segons aquesta nova estructura.

Però s'observà que calia seguir amb aquest anàlisi i es realitzà el tercer esbós (annex 6.3).

En aquell moment, es decidí que s'havia de fer una anàlisi de contingut profunda i intensa de tota la documentació que s'havia elaborat (bases de dades, diferents esbossos, redactat del marc teòric), per tal de concretar la primera categorització (annex 6.4), en la qual es varen definir les diferents competències, les seves categories i indicadors.

b.2. Elaboració de la segona categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

La revisió de la primera categorització es va portar a terme tenint en compte els següents aspectes:

- La base de dades elaborada sobre les categories principals, que havia estat ampliada gràcies a la revisió de la literatura realitzada a partir de la metodologia i els passos per definir un perfil professional³⁴ (en aquest cas el del psicomotricista), que havia proposat el catedràtic José Tejada en la seva entrevista.

- La redacció del marc teòric.

- Les anàlisis de contingut realitzades de les diferents entrevistes.

- Els diferents esbossos confeccionats sobre les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.

- Les aportacions dels membres del tribunal de seguiment.

³⁴Al capítol dels resultats es mostra aquesta metodologia i el passos per definir un perfil professional.

b.3. Elaboració de la tercera categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

Es va realitzar a partir de la revisió de la segona categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu, tenint en compte per una banda les observacions del tribunal de seguiment:

- Intentar reduir al màxim el nombre d'indicadors de cada competència.
- Facilitar l'ús d'aquesta pauta d'observació.
- Mostrar un llistat d'indicadors de les diferents competències del psicomotricista, per tal que cada mestre pugui seleccionar els que cregui més significatius pel nivell que treballa, les característiques espacials i materials, el grau d'experiència, el projecte psicomotriu de l'escola...

I per altra banda, es segueixen els següents passos marcats per les directores de la tesi:

1. Comprovar si les categories definien les competències relacionades.
2. Comprovar si els indicadors eren coherents amb les categories i les competències relacionades.
3. Aglutinar els indicadors que eren comuns en diferents competències.
4. Revisar els indicadors, per tal que fossin:
 - Significatius pel que fa a les possibles respostes que s'esperava obtenir.
 - Referits a la revisió i seguiment.
 - Rellevants com a elements avaluadors.
 - Rellevants amb el seu valor absolut amb explicitació de la realitat constatable.
 - Vàlids per a l'Educació Infantil i Primer Cicle de l'Educació Primària.
 - Intel·ligibles per al conjunt del professorat.

b.4. Elaboració de la quarta categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

Per analitzar les dades obtingudes de l'aplicació del qüestionari es van seguir els següents passos:

1. Establiment d'uns criteris per analitzar les dades obtingudes de l'aplicació del qüestionari de validació a experts formadors en psicomotricitat i mestres psicomotricistes:
 - Criteris atenent al subjecte:
 - Des d'un punt de vista general.
 - De forma individual, de cada col·lectiu: els experts formadors i els mestres.
 - Des d'una perspectiva de comparació entre els dos col·lectius.

- Criteris atenent a la tipologia de les dades:
 - a. Criteris quantitativs:
 - Exposar en tant per cent, la valoració global de tots els indicadors proposats, en relació a la univocitat, pertinència i importància.
 - Mostrar el nombre de respostes per cada indicador, en relació a la univocitat, pertinència i importància.
 - b. Criteris qualitativs:
 - Observar l'ajustament de l'aportació de cada jutge en relació amb els objectius de la finalitat de l'instrument.
- Criteris atenent al redactat final de l'instrument:
 - Reduir al mínim el nombre d'indicadors.
 - Modificar el redactat de les competències, categories i indicadors en funció de les aportacions (quantitatives i qualitatives) dels jutges.

2. Tractament de la informació recollida: Un cop, les diferents validacions van ser rebudes, es procedí a realitzar el buidatge de tota la informació en dues graelles, una per les aportacions dels experts i l'altra per als mestres³⁵. En elles es van escriure les valoracions numèriques sobre la univocitat, pertinència i importància de cada indicador, i també les observacions i comentaris que havien escrit sobre les diferents competències, categories, indicadors, i també sobre l'instrument en general.

3. Exposició de les dades obtingudes: S'elaborà un document que mostra les dades sobre les valoracions de la univocitat, pertinència i importància de cada indicador mitjançant gràfiques (annex 8.4). També es varen transcriure les observacions i comentaris que havien fet aquests experts i mestres sobre aquests indicadors, les diferents competències i categories i sobre l'instrument en general. Aquest document fou fonamental per poder fer la posterior interpretació dels resultats obtinguts de l'aplicació d'aquest qüestionari.

³⁵ Consultar els annexos 8.2 i 8.3 que mostren el buidatge de les valoracions, observacions i comentaris sobre l'instrument d'avaluació del psicomotricista en l'àmbit educatiu dels experts formadors en psicomotricitat i dels mestres psicomotricistes, respectivament.

En aquest punt es revisà la teoria generada i s'observà que s'havia:

- Arribat a la saturació de les categories i no es trobaven informacions noves.
- Donat resposta al plantejament del problema.
- Generat un enteniment sobre el fenomen investigat.

I és decidí que era el moment de deixar d'obtenir i analitzar més dades i concloure aquest estudi.

6. Les fases de la investigació i el cronograma

En aquest estudi es partí de l'esquema del procés qualitatiu que proposa Hernández et al.:

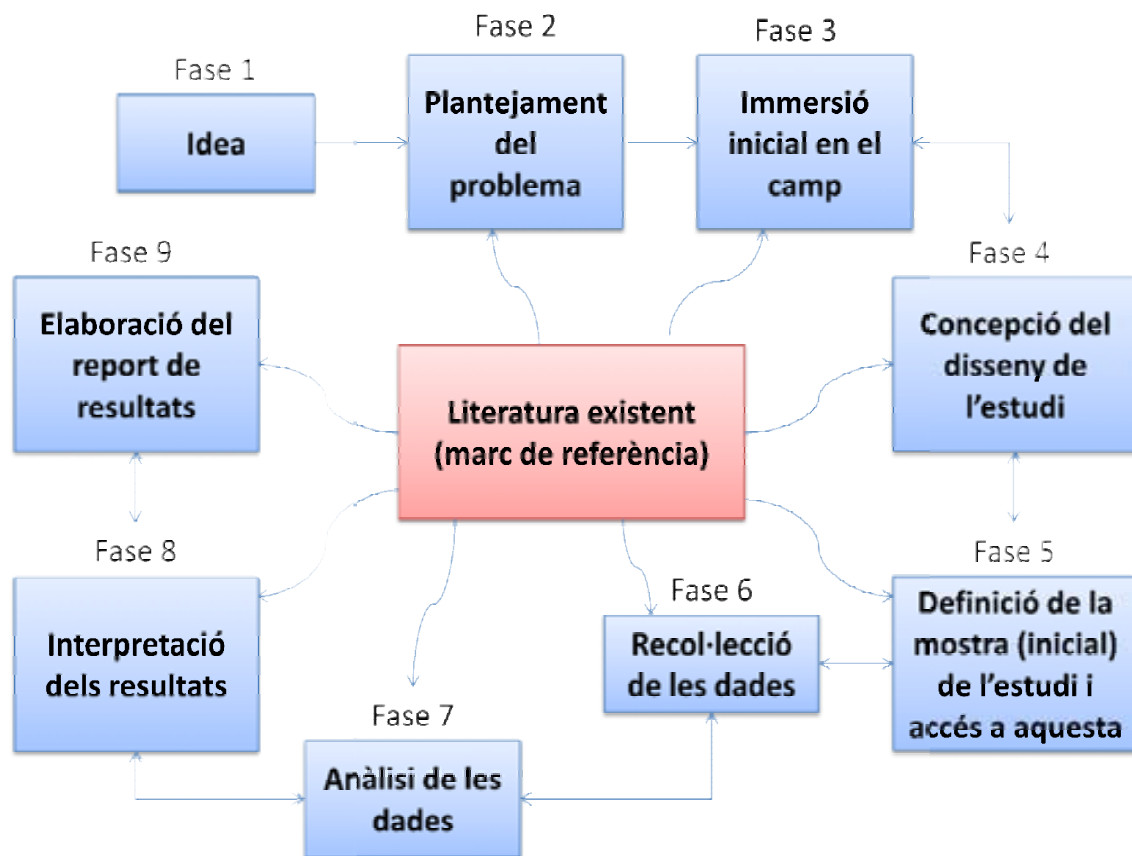


Figura 9: Procés qualitatiu. (Hernández et al., 2010, p 8.)

L'elecció d'aquest esquema fou per varis motius. El primer per la importància que dona a la revisió de la literatura, ja que aquesta comença a estar present just després de concretar la idea inicial. En la figura 9 es pot comprovar com les fletxes que surten de la revisió de la literatura van a les diferents fases, començant per la segona, la del plantejament del problema, i arribant a la darrera, la de l'elaboració del report de resultats.

La revisió de la literatura es considerarà clau com a recolzament i consulta per:

- Ajudar a plantejar el problema qualitatiu inicial.
- Definir els conceptes teòrics que anaven apareixent i decidir si eren inclosos o no en la investigació.
- Concretar un marc teòric de referència que sustentés aquesta recerca.
- Determinar la metodologia a utilitzar.
- Comparar les dades obtingudes amb la teoria ja existent, per veure la seva validesa per al present estudi.

També es tingué en compte que en la metodologia qualitativa, l'investigador ha de ser conscient que "els seus valors i creences poden distorsionar el desenvolupament dels successos estudiats" (Icart i Pulpón, 2012, p. 32). En d'altres paraules, que la pròpia història de vida de l'investigador generada de les seves experiències, idees i opinions sobre el problema a estudiar poden influir en la seva concreció (Williams, Unrau i Grinnell, 2005).

Per evitar que succeís en aquest estudi, es va descriure al començament el recorregut que havia portat a terme l'investigador, fins a l'inici de la present investigació. En ell quedava reflectit la seva història de vida, en la qual es mostraven les seves experiències, idees, valors, creences i opinions sobre el problema a estudiar.

I també es tingué present en tot moment aquesta revisió de la literatura, perquè en aquest cas fou útil per (Hernández et al., 2010):

1. Detectar conceptes claus que no s'havien tingut en compte.
2. Nodrir-se d'idees en relació a mètodes de recol·lecció de dades i anàlisis que havien utilitzat altres.
3. Tenir en ment els errors que altres havien comès anteriorment.
4. Conèixer diferents maneres de pensar i abordar el plantejament.
5. Millorar l'enteniment de les dades i profunditzar les interpretacions.

Un altre motiu per l'elecció d'aquest esquema fou, perquè les fletxes que uneixen les diferents fases, a partir de la tercera (immersió inicial en el camp), tenen un doble sentit. Aquest fet permet que durant el desenvolupament de l'estudi es pugui anar a fases anteriors per revisar el que ja s'ha fet, establir les modificacions oportunes i tornar a fases posteriors.

A continuació, per elaborar el propi procés d'aquesta investigació (figura 10), s'ajustà aquest esquema proposat per Hernández et al. (2010) al problema plantejat, els objectius de la recerca exposats, la metodologia descrita, la mostra utilitzada, el mètode d'obtenció de dades definit i les directrius i consideracions exposades en el mètode d'anàlisi de les dades.

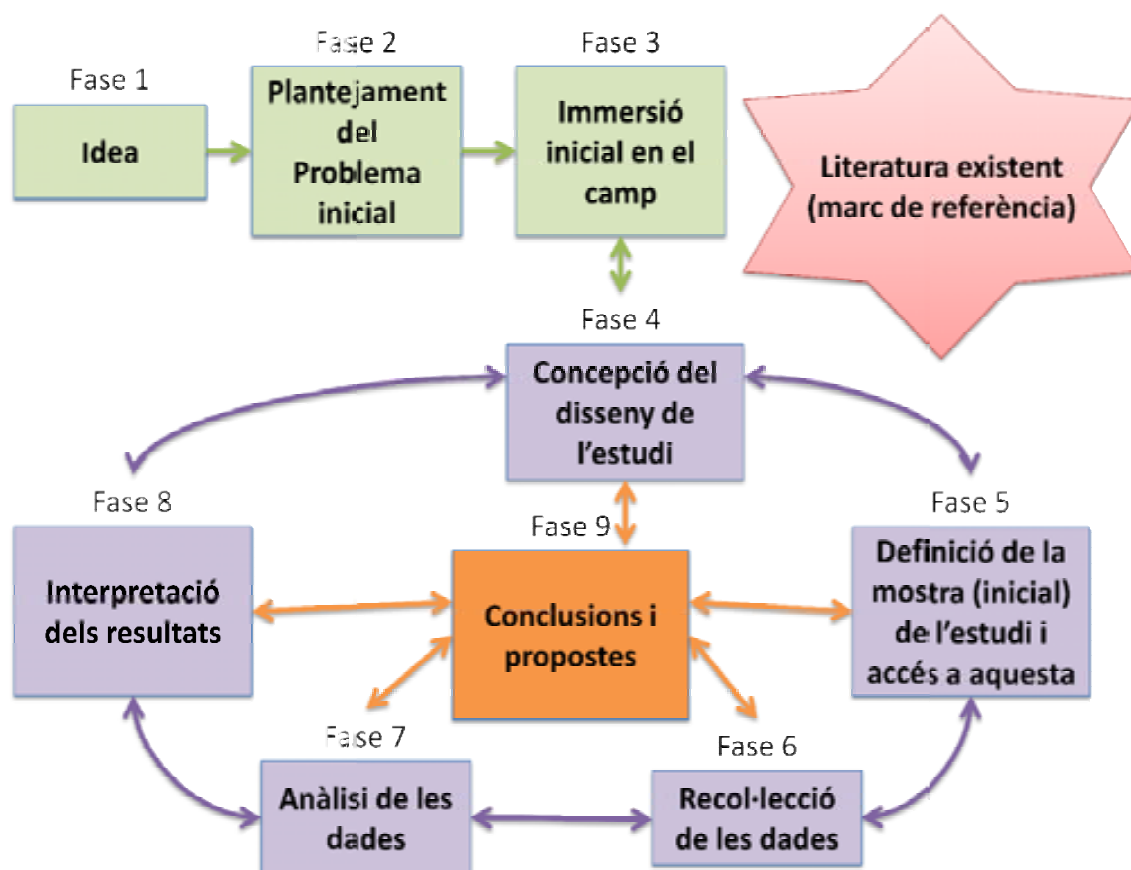


Figura 10: Procés seguit en aquesta investigació (adaptació a partir d'Hernández et al., 2010)

L'elecció de la revisió de la literatura en format d'estrella fou perquè es volia reflectir la seva importància i presència al llarg de tot el procés.

A continuació es descriuen, de forma esquemàtica, les diferents fases seguides durant el procés de desenvolupament del disseny d'aquesta investigació.

Per facilitar la seva comprensió, s'ha estructurat en els següents apartats:

1. Mostra les tres primeres fases realitzades de forma lineal (taula 6).
2. Exposen els diferents patrons cíclics realitzats entre la quarta i la vuitena fase (taules 7, 8, 9, 10, 11 i 12).
3. Descriu la darrera fase en la que s'exposen les conclusions de l'estudi i les propostes d'investigació futures (taula 13).

Els resultats obtinguts en les diferents fases, així com la seva interpretació, conclusions i propostes seran exposats en els següents capítols.

6.1. Les tres primeres fases realitzades de forma lineal

En aquesta primera part es portaren a terme les tres primeres fases seguides, una després de l'altra.

Taula 6: Les tres primeres fases de la investigació realitzades de forma lineal

Fase 1 Idea	<i>Juny 2010</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexió al voltant de l'experiència personal, acadèmica i professional prèvia de l'investigador. - Concreció de la idea: El rol del psicomotricista en l'àmbit educatiu. 	
Fase 2 Plantejament del problema inicial	<i>Juny – octubre 2010</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Revisió de la literatura sobre la idea. - Establiment del problema inicial: Definir els paràmetres del rol del psicomotricista i la seva avaluació. - Estructuració inicial del marc teòric³⁶. 	
Fase 3 Immersió inicial en el camp	<i>Octubre 2010</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Revisió de la literatura sobre el problema inicial plantejat. S'observa una manca de publicacions. - Realització de l'entrevista a un referent en aquesta temàtica, mitjançant una selecció de cas típic – ideal³⁷ (professor Juan Mila). 	

6.2. Els diferents patrons cíclics realitzats entre la quarta i la vuitena fase

A partir de la quarta fase (concepció del disseny de l'estudi), fins a la vuitena (interpretació resultats) es va seguir un patró cíclic que seguia els següent procés:

- Primer es concebia el disseny d'aquest estudi, concretant unes categories.
- Després es definia la mostra per obtenir dades empíriques sobre aquestes categories.
- A continuació s'obtenien aquestes dades.
- El següent pas era analitzar les dades recollides.
- Finalment, s'exposaven els resultats que eren interpretats en relació a les categories per realitzar les modificacions oportunes.
- Aleshores es consultava la literatura i si es consideraven que faltaven noves dades, es tornava a iniciar aquest procés. I així successivament fins arribà a la saturació teòrica.

³⁶ A l'annex 3.2 es pot consultar l'evolució de l'índex del marc teòric.

³⁷ Es defineixen els atributs essencials del perfil de l'informant – clau a entrevistar i es tria mitjançant un mostreig per oportunitat: el professor Juan Mila.

Aquesta patró cíclic es va portar a terme des de l'inici d'aquesta recerca, ja que després d'haver definit el primer disseny d'aquest estudi (fase 4), haver concretat la seva mostra inicial i haver accedit a aquesta (fase 5), haver recol·lectat les dades (fase 6) i analitzat aquestes (fase 7), en la exposició i interpretació dels resultats (fase 8) i consulta de la literatura, s'observà que era necessari tornar a revisar el disseny de l'estudi (fase 4), per tal d'adequar-lo a la nova situació. Aquest nou disseny va requerir plantejar una nova mostra, tornar a recol·lectar noves dades empíriques, realitzar el seu posterior anàlisi i interpretar els resultats que s'havien obtingut.

Aquest patró cíclic es realitzar sis cops durant el procés d'aquesta recerca, fins que es va considerar que s'havia arribat a la saturació teòrica.

Taula 7: El primer patró cíclic realitzat entre la quarta i la vuitena fase

Fase 4 Concepció del disseny de l'estudi	<i>Octubre 2010 – Març 2012</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Anàlisi de contingut de l'entrevista al professor Juan Mila³⁸. - Revisió de la literatura³⁹. - Concreció de: l'objecte d'estudi, l'objectiu general, els específics i la metodologia.⁴⁰ - Establiment d'unes categories provisionals⁴¹. 	
Fase 5 Definició de la mostra inicial de l'estudi i accés a aquesta	<i>Març 2012</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Mostreig intencional, sota un criteri estratègic, per seleccionar experts en les categories provisionals. 	
Fase 6 Recol·lecció de les dades	<i>Març – abril 2012</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Realització i enregistrament de les entrevistes, després de definir els objectius, el guió, el lloc i la data (annex 5.1). 	
Fase 7 Anàlisi de les dades	<i>Març - abril 2012</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Buidatge de les entrevistes (annex 5.2). - Fragments relacionats amb les categories provisionals extrets de les entrevistes a experts en els paràmetres del rol del psicomotricista i la seva avaluació (annex 5.3). 	
Fase 8 Interpretació dels resultats	<i>Abril 2012</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Elaboració d'una base de dades amb la informació aportada pels entrevistats sobre les diferents categories provisionals (annex 5.4). - Observació de la importància de definir l'actitud del psicomotricista en competències. 	

³⁸ A l'annex 4.2 hi ha la informació extreta de l'entrevista al professor Juan Mila.

³⁹ La literatura va ser proposada pel professor Juan Mila i per les dues directores de la tesi, i també trobada en les diferents bases de dades consultades sobre el problema inicial plantejat.

⁴⁰ A l'annex 2.1 es pot observar l'evolució de la concreció de l'objecte d'estudi, l'objectiu general, els específics i de la metodologia al llarg de la recerca.

⁴¹ A l'annex 9.1 hi ha el quadre que mostra l'evolució de la concreció de les categories del disseny d'aquest estudi, al llarg del seu desenvolupament.

Taula 8: El segon patró cíclic realitzat entre la quarta i la vuitena fase

Fase 4 Concepció del disseny de l'estudi	<i>Abril - juny 2012</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Revisió de la literatura sobre les diferents categories provisionals que permet: <ul style="list-style-type: none"> · Justificar la introducció del terme competència (annex 3.3). · Definir el concepte perfil professional i les característiques del perfil del docent i del psicomotricista. · Exposar les dimensions de la formació en psicomotricitat, la seva presència en l'estat espanyol i a Catalunya, i la seva situació a les universitats catalanes després de l'adaptació dels plans d'estudi a la normativa de l'EEES. · Una aproximació a les competències del docent i també del psicomotricista. Però s'observa que hi havia una manca de publicacions sobre les del psicomotricista. - Concreció de: l'objecte d'estudi, l'objectiu general, els específics i la metodologia (annex 2.1). 	
Fase 5 Definició de la mostra de l'estudi i accés a aquesta	<i>Juny 2012</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Mostreig intencional de les fonts d'informació sobre la categoria provisional, les competències del perfil professional del psicomotricista: <ul style="list-style-type: none"> · Base de dades de les categories provisionals. · Anàlisi de contingut de les entrevistes. · Publicacions relacionades amb aquesta categoria provisional (annex 3.4). 	
Fase 6 Recol·lecció de les dades	<i>Juny 2012</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Recollida de la informació de les diferents fonts consultades. 	
Fase 7 Anàlisi de les dades	<i>Juny - juliol 2012</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Organització de la informació recollida segons les diferents categories provisionals. - Ampliació de la base dades. 	
Fase 8 Interpretació dels resultats	<i>Juliol - setembre 2012</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Concreció de les categories principals a partir de la informació de la base de dades⁴²: <ul style="list-style-type: none"> · Intent fallit de categorització a partir de la proposta de García (Camps i Mila, 2011) de les competències per la formació del psicomotricista⁴³. · Primer esbós de les competències i categories del psicomotricista en l'àmbit educatiu. · Segon esbós de les competències i categories del psicomotricista en l'àmbit educatiu. · Tercer esbós de les competències i categories del psicomotricista en l'àmbit educatiu. · Primera categorització, en la qual es definiren les diferents competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu, així com les categories i indicadors de cadascuna. 	

Taula 9: El tercer patró cíclic realitzat entre la quarta i la vuitena fase

Fase 4 Concepció del disseny de l'estudi	<i>Setembre 2012 - febrer 2013</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Revisió de la literatura sobre els conceptes: desenvolupament professional, avaluació i avaluació docent, que fan replantejar l'enfocament d'aquest estudi⁴⁴. - Concreció de: l'objecte d'estudi, l'objectiu general, els específics i la metodologia (annex 2.1). - Manca d'informació de la categoria principal: Avaluació del desenvolupament professional del psicomotricista basat en les seves competències⁴⁵. 	

⁴² Al capítol dels "Resultats" s'exposen aquests tres esbossos i la primera categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.

⁴³ Es va elegir perquè definia clarament cadascuna de les competències i establia uns components, indicadors i instruments de cadascuna per tal d'efectuar la seva avaluació. Però després d'analitzar aquesta proposta amb profunditat, es conclouí que aquesta categorització no s'ajustava als objectius de la recerca, ja que estava sols centrada en la formació, i aquest treball de recerca també està enfocat cap a l'exercici professional.

⁴⁴ Es comprovà que les seves definicions s'ajustaven perfectament a la finalitat d'aquest projecte de recerca: crear un sistema d'avaluació que permetés al psicomotricista revisar la realització de la seva tasca professional, per tal d'analitzar el seu grau d'assoliment de les diferents competències definides.

Fase 5 Definició de la mostra de l'estudi i accés a aquesta	<i>Febrer 2013</i>
- Mostreig intencional sota un criteri estratègic per trobar un expert en les metodologies per concretar un perfil professional, les competències del docent i l'avaluació del desenvolupament professional del docent basat en competències (el catedràtic José Tejada).	
Fase 6 Recol·lecció de les dades	<i>Febrer 2013</i>
- Realització de l'entrevista, després de concretar els objectius, el guió, el lloc i la data (annex 7.1).	
Fase 7 Anàlisi de les dades	<i>Febrer – març 2013</i>
- Buidatge de l'entrevista al catedràtic José Tejada ⁴⁶ . - Organització de la informació extreta de l'entrevista segons les categories principals. - Ampliació de la base dades.	
Fase 8 Interpretació dels resultats	<i>Març 2013</i>
- Estipulació de la metodologia i els passos per definir un perfil professional, en aquest cas del docent que porta a terme la psicomotricitat ⁴⁷ . - Comprovació positiva del seguiment d'aquesta metodologia i dels passos proposats. Ja que s'observà que s'havien anat seguint alguns d'ells i d'altres ja havien estat plantejats de portar-los a terme més endavant.	

Taula 10: El quart patró cíclic realitzat entre la quarta i la vuitena fase

Fase 4 Concepció del disseny de l'estudi	<i>Març - juny 2013</i>
- Revisió de la literatura sobre una sèrie de conceptes relacionats amb l'objecte d'estudi: l'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu per millorar el seu desenvolupament professional ⁴⁸ . - Redacció del marc teòric i ampliació de la informació de les diferents categories principals de la base de dades.	
Fase 5 Definició de la mostra de l'estudi i accés a aquesta	<i>Juny 2013</i>
- Mostreig intencional de les fonts d'informació per revisar la primera categorització a partir de la informació recollida sobre les diferents categories principals: <ul style="list-style-type: none"> · Base de dades de les categories principals. · Anàlisi de contingut de les entrevistes. · Esbossos confeccionats sobre les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu. · Publicacions relacionades amb la categoria: les competències del perfil professional del psicomotricista. · Aportacions dels membres del tribunal de seguiment. 	
Fase 6 Recol·lecció de les dades	<i>Juny 2013</i>
- Recollida de la informació de les diferents fonts consultades.	
Fase 7 Anàlisi de les dades	<i>Juny - juliol 2013</i>
- Organització de la informació recollida segons les diferents categories principals. - Ampliació de la base dades de les diferents categories principals.	

⁴⁵ S'havia trobat informació sobre l'avaluació de les estratègies d'intervenció del psicomotricista, però no estaven definides sota el marc competencial, ni relacionades amb la millora del desenvolupament professional.

⁴⁶ A l'annex 7.2 s'exposa la informació extreta de l'entrevista al catedràtic

⁴⁷ Al capítol dels "Resultats" es mostra aquesta metodologia i els passos per definir un perfil professional.

⁴⁸ Aquests conceptes són: psicomotricitat, psicomotricista, perfil professional, competències, docent, desenvolupament professional, avaluació i avaluació del docent.

Fase 8 Interpretació dels resultats	<i>Juliol - setembre 2013</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Concreció de les categories refinades a partir de la informació de la base de dades de les categories principals i la metodologia i els passos a seguir per definir el perfil professional del docent: <ul style="list-style-type: none"> · Segona categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu⁴⁹. 	
Fase 7 Anàlisi de les dades	<i>Octubre 2013 – gener 2014</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Revisió de la segona categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu, tenint en compte les observacions del tribunal de seguiment i seguint els passos marcats per les directores⁵⁰. - Ampliació de la base dades de les diferents categories refinades. 	
Fase 8 Interpretació dels resultats	<i>Gener 2014</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Concreció de les categories més refinades a partir de l'anàlisi de contingut anterior: <ul style="list-style-type: none"> · Tercera categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu⁵¹. 	

Taula 11: El cinquè patró cíclic realitzat entre la quarta i la vuitena fase

Fase 4 Concepció del disseny de l'estudi	<i>Gener – febrer 2014</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Revisió del marc teòric elaborat i del disseny de la investigació per comprovar si s'havia assolit l'objectiu: Dissenyar un instrument per a l'avaluació del desenvolupament professional del psicomotricista en l'àmbit educatiu. - Concreció de: l'objecte d'estudi, l'objectiu general, els específics i la metodologia (annex 2.1). 	
Fase 5 Definició de la mostra de l'estudi i accés a aquesta	<i>Març - abril 2014</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Dos mostres intencionals estratègics: <ul style="list-style-type: none"> · Experts formadors d'estudiants en psicomotricitat. · Mestres psicomotricistes. 	
Fase 6 Recol·lecció de les dades	<i>Març – juny 2014</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Qüestionari a experts formadors i mestres en psicomotricitat sobre la primera proposta de l'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu⁵². 	
Fase 7 Anàlisi de les dades	<i>Maig – juny 2014</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Establiment d'uns criteris d'anàlisi⁵³. - Buidatge de les dades obtingudes dels qüestionaris (annex 8.2 i 8.3). - Organització i exposició d'aquestes dades (annex 8.4). 	
Fase 8 Interpretació dels resultats	<i>Juny 2014</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretació de la informació obtinguda sobre⁵⁴: <ul style="list-style-type: none"> · Les aportacions (observacions i comentaris) de l'instrument, des d'un punt de vista general. · Les valoracions de la univocitat, pertinència i importància dels indicadors, des d'un punt de vista general · Les valoracions i aportacions de cada competència, categoria i indicador, exposant el redactat final de cadascuna - Concreció de les categories definitives: <ul style="list-style-type: none"> · Quarta categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu. - Descripció de l'evolució de les diferents categoritzacions: <ul style="list-style-type: none"> · Evolució del procés de categorització dels conceptes del marc teòric de referència · Evolució del procés de categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu 	

⁴⁹ Aquesta segona categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu es mostra en l'annex 6.5.

⁵⁰ Els passos estan descrits a l'apartat del "Mètode d'anàlisi de les dades".

⁵¹ Aquesta tercera categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu es mostra en l'annex 6.6.

⁵² Aquesta primera proposta de l'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu, així com el disseny i estructura del qüestionari es mostren en el capítol "Resultats".

⁵³ Aquests criteris es mostren a l'apartat del "Mètode d'anàlisi de les dades".

⁵⁴ A l'annex 8.5 s'exposen les interpretacions realitzades de la informació obtinguda a través dels qüestionaris.

- Evolució del procés de categorització de les competències, categories i indicadors de l'instrument d'avaluació de les competències del perfil professional del psicomotricista en l'àmbit educatiu
- Concreció del sistema d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu, que afavoreixi la millora del seu desenvolupament professional.

Taula 12: El sisè patró cíclic realitzat entre la quarta i la vuitena fase

Fase 4 Concepció del disseny de l'estudi	<i>Juny 2014</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Revisió del marc teòric elaborat i del disseny de la investigació per comprovar si la metodologia utilitzada havia permès assolir els diferents objectius d'aquest estudi. - Revisió per part d'una persona externa, del desenvolupament del disseny de la recerca. 	
Fase 5 Definició de la mostra de l'estudi i accés a aquesta	<i>Juny 2014</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Mostreig intencional estratègic per trobar un expert en la metodologia qualitativa (el Dr. Joan Miquel Verd). 	
Fase 6 Recol·lecció de les dades	<i>Juliol 2014</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Realització de l'entrevista, després de concretar els objectius, el guió, el lloc i la data (annex 10.1). 	
Fase 7 Anàlisi de les dades	<i>Juliol 2014</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Organització de la informació extreta de l'entrevista al Dr. Joan Miquel Verd segons les diferents parts del disseny de la recerca (annex 10.2). 	
Fase 8 Interpretació dels resultats	<i>Juliol 2014</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Ajustament del disseny de la recerca, a partir de la informació obtinguda sobre els següents aspectes en l'entrevista : <ul style="list-style-type: none"> · El paper de la revisió de la literatura. · La metodologia utilitzada. · El mostreig realitzat. · El mètode d'obtenció de dades portat a terme. · El mètode d'anàlisi de dades seguit. · Les fases de la investigació desenvolupades. - Comprovació de l'assoliment de la saturació teòrica, la resposta al plantejament del problema i la generació de l'enteniment sobre el fenomen investigat, mitjançant la revisió de: <ul style="list-style-type: none"> · La informació extreta de l'entrevista sobre el desenvolupament del disseny de la recerca. · L'evolució del procés de categorització. 	

6.3. La darrera fase en la que s'exposen les conclusions de l'estudi i les propostes d'investigació futures.

De la interpretació dels darrers resultats en sorgiren les conclusions de l'estudi i unes propostes d'investigació futures.

Taula 13: La darrera fase: conclusions i propostes d'investigació futures

Fase 10 Conclusions i propostes	<i>Juliol - agost 2014</i>
<ul style="list-style-type: none">- Redacció de les conclusions de l'estudi a partir de les interrelacions entre el marc teòric de referència elaborat, els objectius plantejats, el procés d'anàlisi realitzat i els resultats obtinguts d'aquest procés d'investigació.- Elaboració de la proposta final de l'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu i de la guia amb les definicions de les diferents competències, categories i indicadors.- Proposició de futures línies d'investigació per superar els límits d'aquest estudi, centrades en:<ul style="list-style-type: none">· La utilització del sistema d'avaluació pels mestres psicomotricistes· L'ús del sistema d'avaluació per concretar les competències a assolir en cada tipus de formació.	

Capítol 3: Resultats

En aquest capítol es presenten de forma cronològica els resultats que s'obtingueren del procés d'anàlisi de les dades recollides mitjançant les diferents tècniques exposades i els diferents processos de categorització realitzats al llarg d'aquest projecte de recerca, i que van permetre elaborar la proposta final de l'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.

Els resultats que es mostren són els següents:

- L'entrevista inicial a un referent en psicomotricitat.
- Les entrevistes a experts en els paràmetres del rol del psicomotricista i la seva avaluació.
- La primera categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.
- L'entrevista a un expert en l'avaluació del desenvolupament professional docent basat en competències.
- La segona categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.
- La tercera categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.
- La proposta inicial d'instrument per avaluar les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.
- La quarta categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.
- El sistema d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu per afavorir la millora del seu desenvolupament professional
- L'entrevista a un expert en metodologia qualitativa.

1. Entrevista inicial a un referent en psicomotricitat

A l'annex 4.2 es detalla la informació extreta de l'entrevista al professor Juan Mila, de la qual es destaquen aquestes dues aportacions:

- Una bibliografia específica sobre l'objecte d'estudi definit en aquell moment (El rol del psicomotricista) que permetria ampliar la visió sobre aquest i descobrir nous conceptes que s'haurien de tenir en consideració.
- La proposta de co - directora de la tesi, de la doctora Cori Camps, per ser una referent de la temàtica.

2. Entrevistes a experts en els paràmetres del rol del psicomotricista i la seva avaluació

Als annexos hi ha diferents documents elaborats a partir de les dades obtingudes d'aquestes entrevistes:

- a. La transcripció del seu contingut, seguint les preguntes preestablertes en el guió (annex 5.2).
- b. La selecció dels fragments de les entrevistes relacionats amb les categories provisionals (annex 5.3).
- c. La base de dades elaborada a partir de la informació obtinguda de les entrevistes de cada categoria provisional (annex 5.4).

De la informació recollida en aquestes entrevistes es destaquen els següents punts:

- Elecció del concepte “competències”, en lloc del de “paràmetres”, per definir el què ha de ser capaç de fer i el què ha de tenir el psicomotricista per desenvolupar la seva tasca.
- Elecció del concepte “perfil professional del psicomotricista”, en lloc de “rol del psicomotricista”, perquè està més vinculat a les competències, i aquest s’ha de definir abans que el rol.
- Definició més detallada de les diferents categories provisionals.
- Punt de partida per concretar la primera categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.

3. Primera categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

A la taula 14 es mostra un quadre, en el qual es pot comprovar l'evolució de les diferents categories que concretaven les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu al llarg del procés d'aquesta primera categorització.

En la primera categorització, a més de concretar les diferents competències del perfil professional del psicomotricista en l'àmbit educatiu, també es varen establir unes categories per cada competència, i uns indicadors per cadascuna de les categories, amb la finalitat de poder comprovar si cada competència estava assolida o no (annex 6.4).

Taula 14: Evolució de les diferents categories que concretaven les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu al llarg del procés de la primera categorització

1r esbós	2n esbós	3r esbós	1a categorització
Organització del dispositiu de la sessió.	La utilització del dispositiu de la sessió de forma ajustada a les característiques de la sessió i dels infants.	Utilització del dispositiu de la sessió de forma ajustada a les característiques de la sessió i dels infants.	Utilització del dispositiu de la sessió de forma ajustada a les característiques de la sessió i dels infants.
Fonaments de la participació. Implicació.	L'adaptació dels elements que envolten la intervenció psicomotriu per tal d'afavorir la maduració, el desenvolupament i l'aprenentatge de l'infant.	Claredat i seguretat als infants que els permeti desenvolupar el joc en un marc de contenció i ambient acollidor i assegurador, que garanteixi la seguretat de tots.	Generador d'un ambient acollidor i segur per als infants que els permeti desenvolupar el joc en un marc de contenció.
		Disponibilitat a acompanyar l'infant per enriquir i desenvolupar el seu joc, tot respectant les seves produccions. Adaptació dels elements que envolten la intervenció psicomotriu, per tal d'afavorir la maduració, el desenvolupament i l'aprenentatge de l'infant.	Disponibilitat a acompanyar l'infant per enriquir i desenvolupar el seu joc, tot respectant les seves produccions.
	L'observació de l'infant.	Capacitat per observar, escoltar i comprendre l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu.	Capacitat per observar, escoltar i comprendre l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu.
Autoavaluació.	L'autobservació.	Autoavaluació.	Anàlisi de la pròpia actuació.
Capacitat de comunicació amb la família i altres professionals.	La relació amb els altres (família i altres professionals).	La relació amb els altres (família i altres professionals).	
Construcció del saber.		Construcció del saber.	

4. Entrevista a un expert en l'avaluació del desenvolupament professional docent basat en competències

A l'annex 7.1 es detalla la informació extreta de l'entrevista al catedràtic José Tejada.

D'aquesta es destaca la informació que va permetre clarificar la metodologia i els passos que s'havien de fer per definir un perfil professional, en aquest cas el del psicomotricista:

1r Recollir informació mitjançant diferents fonts i tècniques, que podien ser:

- Revisió de la literatura.
- Entrevista a experts.
- Qüestionari a professionals en la pràctica.
- Observació.

2n Definir el perfil teòric: amb una sèrie de competències, unitats competencials i indicadors.

3r Fer una validació teòrica: del nivell d'importància i pertinència de les diferents competències, unitats competencials i indicadors.

5. Segona categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

A l'annex 6.5 es pot observar la segona categorització realitzada a partir d'un intens anàlisi de contingut de diferents aspectes⁵⁵. D'aquests es destaquen la informació recollida en la base de dades relacionada amb les diferents categories principals i la metodologia, i els passos proposats pel catedràtic José Tejada per definir el perfil professional del docent, en la seva entrevista.

Aquesta categorització ajudà a definir les categories refinades.

⁵⁵ Els aspectes que van ser analitzats estan descrits en l'apartat del "Mètode d'anàlisi de les dades".

6. Tercera categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

Després d'un profund anàlisi de contingut de la segona categorització, tenint en compte les aportacions del tribunal de seguiment i seguint els passos proposats per les directores de la tesi es concretà la tercera categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu (annex 6.6)

Aquesta categorització va permetre refinar més les categories, tal i com es pot comprovar en l'annex 9.2 que mostra l'evolució de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu i de les seves categories i indicadors al llarg d'aquestes tres categoritzacions.

7. Proposta d'instrument per avaluar les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

A partir de la tercera categorització de les competències del perfil professional del psicomotricista en l'àmbit educatiu s'elaborà una proposta inicial d'instrument per avaluar-les (taula 15) amb una escala de valors de quatre possibles respostes: *Gens*, *Poc*, *Bastant* i *Molt*.

Es buscava evitar la tendència de respondre l'opció central que sol succeir quan hi ha un nombre senar de possibles respostes.

Taula 15: Proposta inicial d'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

Competències		Categories	Indicadors	Gens	Poc	Bastant	Molt	
Competència per ajustar el dispositiu de la sessió a les característiques de la sessió i dels infants		1. Organització de l'espai	- Adequa la distribució de l'espai als objectius i al desenvolupament de la sessió.					
			- Delimita l'espai a utilitzar.					
			- Mostra creativitat a l'hora d'organitzar l'espai.					
		2. Organització del temps	- Indica l'inici i el final dels diferents moments de la sessió.					
			- És flexible amb l'organització del temps, ajustant-lo al desenvolupament de la sessió.					
		3. Organització del material	- Atura l'activitat quan ho creu necessari.					
			- Escull el tipus, quantitat i distribució del material segons els objectius de la sessió.					
		Competència per generar un ambient acollidor i segur per als infants que els permeti desenvolupar-se en un marc de contenció	1. Seguretat física i afectiva	- Ajusta el material en funció del desenvolupament i parts de la sessió.				
				- Ofereix seguretat física i afectiva durant el desenvolupament de la sessió.				
- Permet a l'infant que actuï, esperant sense envair-lo i ajustant-se al que necessita.								
2. Establiment de límits i el seu respecte	- Es situa en l'espai de la sala més idoni per acompanyar les accions i demandes dels infants.							
	- Recorda al principi de la sessió, les normes a seguir (respectar l'espai i els materials, no fer-se mal i no fer mal als companys i passar-s'ho bé) i reflexiona amb el grup sobre la seva acceptació.							
3. Actuació davant les dificultats	- Es mostra segur i ferm davant els incompliments de les normes, argumentant la seva decisió i adaptant-se a cada situació.							
	- És receptiu i respectuós amb els bloquejos que es puguin produir en alguns infants.							
	- Es capaç de contenir l'infant de forma ajustada.							
	- Fomenta la convivència i manté un ambient comunicatiu, afavorint l'ús del diàleg i la resolució pacífica dels conflictes.							
		- Fa evolucionar els comportaments provocadors, seductors, inhibits, agressius... permetent als infants expressar el seu desig de ser reconegut i ajudant-los a millorar les seves habilitats comunicatives.						

⁵⁶ Indicar si és: autoavaluació (un mateix), coavaluació (un altre mestre/psicomotricista) o supervisió (un expert).

Competències	Categories	Indicadors	Gens	Poc	Bastant	Molt
Competència per mostrar disponibilitat per acompanyar l'infant, en l'enriquiment i desenvolupament del seu joc, tot respectant les seves produccions	1. Acompanyament del joc de l'infant	- Busca promoure el desenvolupament de l'infant a nivell integral (motriu, emocional, cognitiu, social i moral).				
		- Entra i surt del joc de l'infant per fer-lo evolucionar, mostrant la necessària implicació a nivell afectiu, però sense confondre's amb les emocions de l'infant.				
		- Prioritza el joc i el plaer de l'infant, per sobre del seu propi plaer.				
		- És capaç d'esperar i no anticipar-se, ni interrompre les accions dels infants.				
	2. Mediadors de comunicació en la relació amb l'infant	- Adequa el to a les accions, demandes i característiques dels infants.				
		- Adopta una postura ajustada a nivell tònic.				
		- Demostra una gestualitat adient a les diferents situacions.				
		- Fa servir un to de veu adequat a cada situació.				
		- Estableix consonància entre el llenguatge verbal i no verbal.				
		- Posa paraules a les accions i emocions de l'infant.				
		- Utilitza la mirada per reconèixer i donar seguretat a l'infant.				
		- Usa el contacte corporal per comunicar-se i sostenir l'infant.				
	3. Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant	- Aprofita els objectes com a mediador per relacionar-se amb l'infant.				
		- Reforça positivament les accions i produccions de l'infant.				
		- Invita als infants a participar en les dinàmiques que es generen.				
		- Realitza propostes d'activitats tenint en compte la zona de desenvolupament potencial de l'infant.				
		- Convida o provoca a participar en determinades activitats.				
		- Mostra sorpresa davant els moviments, gests, jocs que realitza l'infant.				
		- Porta a terme jocs d'oposició, en determinats infants.				
		- Afavoreix la relació entre iguals.				
	- Propicia la iniciativa i autonomia dels infants.					

Competències	Categories	Indicadors	Gens	Poc	Bastant	Molt
Competència per a l'observació, escolta i avaluació de l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu	1. Mirada individual i perifèrica	- Pren certa distància per observar la situació concreta de l'infant, del grup i del desenvolupament de la sessió.				
		- Focalitza la mirada en les situacions més significatives que succeeixen en el desenvolupament de la sessió.				
		- És conscient del que succeeix en el grup, mentre està proper a un o més infants.				
		- Observa des de diferents punts de la sala.				
	2. Empatia cap a l'infant	- Capta i dona significat a l'expressivitat psicomotriu de l'infant.				
		- Accepta i es relaciona de forma empàtica amb tots els infants i les seves iniciatives.				
	3. Avaluació de l'expressivitat psicomotriu de l'infant.	- Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat, el desenvolupament psicomotor de l'infant i els paràmetres psicomotors per realitzar una observació objectiva.				
		- Disseny i aplica instruments d'avaluació de l'infant i analitza els seus resultats				
		- L'avaluació la realitza el psicomotricista, un altre psicomotricista i/o docent, els infants.				
		- Les tècniques que utilitza per avaluar la seva actuació són categorials (lístes de control, escales d'estimació, rúbriques), descriptives – narratives (diari, relat), tecnològiques (vídeo, fotografia)...				
Competència per millorar, analitzar i reflexionar la pròpia pràctica	1. Capacitat de mirar-se i deixar-se mirar	- Mostra predisposició a millorar la pròpia intervenció.				
		- Accepta l'anàlisi crítica i reflexiva de la pròpia actuació.				
		- Pren consciència d'aspectes vinculats a les seves emocions, dificultats, repeticions, límits, competències, resistències, projeccions, relacions amb els infants (preferències, evitacions...).				
	2. Avaluació de l'actuació del psicomotricista	- Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat i de les competències del desenvolupament professional del psicomotricista.				
		- Disseny i aplica instruments d'avaluació del psicomotricista i analitza els seus resultats.				
		- L'avaluació la realitza el propi psicomotricista (autoavaluació), un altre psicomotricista i/o docent (coavaluació), un expert (supervisió), els infants...				
	3. Formació per millorar la seva pràctica.	- Assisteix a conferències, jornades, congressos, cursos.				
		- Participa en seminaris, grups de treball, assessoraments, projectes d'innovació educativa.				
		- Col·labora en projectes d'innovació educativa.				

Competències	Categories	Indicadors	Gens	Poc	Bastant	Molt
Competència per difondre el treball realitzat a: famílies, altres professionals, comunitat científica	1. Informació a les famílies	- Domina les habilitats socials en el tracte i relació amb la família de cada estudiant i amb el conjunt de famílies.				
		- Es comunica amb les famílies dels infants, oferint informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades, a partir de l'observació de l'infant durant les sessions de psicomotricitat.				
	2. Intervé en el funcionament de la institució i en els altres organismes relacionats	- Participa i s'implica en els actes, reunions i esdeveniments de la institució a la qual pertany.				
		- Coneix l'organització de les escoles d'Educació Infantil i/o Primària i la diversitat d'accions que comprenen el seu funcionament.				
		- Col·labora en els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social.				
	3. Capacitat de treballar en equip amb altres professionals	- Dissenya, planifica i avalua el procés d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment, com en col·laboració amb d'altres docents i professionals del centre.				
		- Treballa en i amb equips del mateix àmbit o interdisciplinar en els quals pot haver-hi: mestres de la mateixa escola, altres psicomotricistes, professionals externs de l'escola.				
	4. Reflexió, investigació i difusió d'aportacions dins de la comunitat científica	- Imparteix conferències, cursos, seminaris, assessoraments.				
		- Difon el treball realitzat en jornades, congressos, revistes especialitzades.				
		- Elabora i participa en projectes de recerca.				

8. Quarta categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

Un cop es varen portar a terme els diferents passos per analitzar les dades recollides de l'aplicació del qüestionari⁵⁷, es realitzà la interpretació dels resultats obtinguts.

Aquesta interpretació es va dividir en els següents apartats:

- Les observacions i comentaris de l'instrument, des d'un punt de vista general.
- Les valoracions, observacions i comentaris de la univocitat, pertinència i importància dels indicadors, des d'un punt de vista general.
- Les valoracions i aportacions de cada competència, categoria i indicador, i exposició del redactat final de cadascun.

8.1. Observacions i comentaris de l'instrument, des d'un punt de vista general

Es va decidir començar aquesta interpretació per les aportacions que havien mostrat els experts i els mestres en relació a l'instrument, des d'un punt de vista general, per tal de tenir una primera visió de la seva opinió.

La majoria d'informació va ser extreta del darrer apartat del qüestionari, en el qual se'ls havia demanat que realitzessin les aportacions que creguessin oportunes en relació a aspectes formals, lingüístics i d'escriptura de l'instrument en general. I també que descriguessin les mancances i altres suggeriments que consideressin oportuns. I sobretot, se'ls havia sol·licitat que diguessin la seva opinió sobre si havien trobat aquest instrument útil i fàcil per millorar la seva tasca de psicomotricista.

⁵⁷ Aquests passos per analitzar les dades obtingudes dels qüestionaris es detallen en el punt "Elaboració de la quarta categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu", dins l'apartat del "Mètode d'anàlisi de les dades".

Les aportacions es van agrupar en els següents temes, per tal de facilitar la seva exposició i comprensió:

a. Proposta de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

Diferents jutges consultats afirmaren que les sis competències proposades cobrien el ventall competencial del psicomotricista, en l'àmbit educatiu, i que abastaven totes les vessants de la psicomotricitat, anant més enllà de la clàssica valoració que dóna informació sols sobre què s'aconsegueix en els infants amb les intervencions en la sala. També exposaven que aquesta proposta estava molt ben estructurada, ja que recollia el nivell de competències del psicomotricista i categoritzava i delimitava els seus nivells d'intervenció.

b. Formulació de les competències, categories i indicadors

Alguns experts proposaven de revisar l'enunciat de cada competència, ja que el consideraven massa llarg i que feia referència a la definició o descripció d'aquesta, la qual es plantejava que hauria d'estar inclosa en un apartat previ de l'instrument. En aquest sentit, aconsellaven definir la competència amb un nombre genèric que acollís el nucli central de la competència i no posar "competència de" a l'inici de la seva formulació.

Una mestra recomanava de vigilar amb les paraules utilitzades, perquè segons ella, n'hi ha que tenen molta força i depèn de com es diuen poden semblar el que no és.

La redacció de les categories i els indicadors, en general, la trobaven més encertada que la de les competències. I els indicadors els consideraven significatius, fonamentals i necessaris per poder avaluar les competències plantejades.

Hi havia una experta que proposava afegir indicadors relacionats amb l'actuació amb els alumnes amb necessitats educatives dins l'àmbit educatiu. Per exemple si es feien sessions individuals o només grupals, si es portaven a terme sessions terapèutiques.

c. Nombre de possibles respostes

Un expert trobava encertat que el nombre de possibles respostes fos "par" (gens, poc, bastant, molt), ja que d'aquesta manera s'evitava la indefinició d'una opció intermèdia.

d. Utilitat de l'instrument

Els mestres exposaven que els semblava un instrument d'avaluació increïble, molt complet i elaborat, ple de recursos i fàcil d'entendre, que reflectia i recollia de manera clara i directa tot allò que havia d'incloure la figura del psicomotricista en tots els àmbits que formen la seva professió.

Consideraven que seria una eina útil i de profit, que sens dubte ajudaria a l'adult que portés a terme les sessions de psicomotricitat, a reflexionar sobre la seva acció i tasca educativa, per poder millorar-la i ajustar-se a les necessitats veritables dels infants.

Ressaltaven com a punt fort, que es pogués utilitzar com a graella per autoavaluar-se, per avaluar a un company o per ser avaluat per un expert, sense necessitat de modificar-la, perquè el seu contingut era coherent i complet.

Tant en aquest apartat d'observacions i comentaris de l'instrument en general, com després en l'indicador en concret que ho inclou, ressaltaven la importància de fer aquestes supervisions i cointervencions per revisar i millorar la pròpia pràctica. I consideraven aquest aspecte imprescindible i un espai privilegiat de formació.

Poder tenir un material com aquest, opinaven que segur que els facilitarà la feina d'autoavaluació i reflexió sobre la pròpia pràctica a molts professionals. Ja que indicaven que la majoria de psicomotricistes disposen d'un temps limitat que es sol dedicar als nens i deixen "per quan puguin" realitzar aquest tipus d'avaluació.

També comentaven que realitzar aquesta reflexió d'aquest instrument els havia fet pensar molt en la seva manera de veure i d'entendre la psicomotricitat, i reafirmar-se en la idea de que mai un es pot aturar, i que necessita més formació per poder continuar.

e. Dificultats sorgides durant la revisió de l'instrument i per a la seva futura aplicació

Alguns mestres tingueren problemes per comprendre alguns indicadors, ja que no entenien el significat dels continguts que es tractaven en ells i ho argumentaven que podia ser per la manca de coneixements sobre la psicomotricitat que tenien.

Els mestres de 0 a 3 anys consideraren que potser alguns ítems no eren adients per aquesta franja d'edat. Però es plantejaren de portar-los a terme, a partir de la pròpia imaginació del psicomotricista, per observar quina era la reacció dels infants d'aquestes edats davant d'aquestes noves situacions.

Hi havia algun mestre que exposava que en el seu centre educatiu hi havia una falta de recolzament de la resta de companys per al desenvolupament de la psicomotricitat mostrada en aquest document. Perquè, segons ell, no els interessava que els infants gaudissin aprenent i descobrint per ells mateixos que eren capaços de fer i fins on podien arribar, i on el psicomotricista no tenia un paper tan directiu.

f. Aplicació de l'instrument en d'altres àmbits, que no sigui l'educatiu

Alguns experts es plantejaven de poder aplicar aquest instrument a d'altres àmbits que no fos l'educatiu, com el terapèutic o el reeducatiu. I suggerien que per fer-ho pot ser s'haurien de definir altres competències o concretar més, alguns indicadors.

g. Proposta de crear una nova competència sobre la programació del procés d'ensenyament i aprenentatge de la psicomotricitat

Un expert proposava d'incloure un apartat sobre el projecte educatiu de centre, per tal de comprovar si aquest era coherent amb la pràctica psicomotriu educativa. Opinava que aquesta coherència era molt important, per tal que el treball es pogués coordinar.

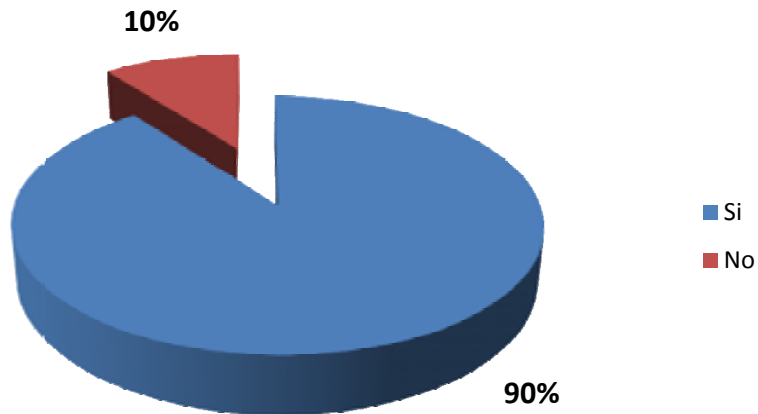
I una mestra troba a faltar un ítem relacionat amb l'elaboració d'una bona documentació de les sessions per informar a les famílies o per fer extensible la pràctica educativa.

8.2. Valoracions, observacions i comentaris de la univocitat, pertinència i importància dels indicadors, des d'un punt de vista general

S'analitzaren les aportacions que havien donat els experts i els mestres sobre els diferents indicadors proposats per avaluar les competències del psicomotricista, i s'observà que, majoritàriament, aquests s'havien considerat unívocs, pertinents i amb una importància entre 4 i 5.

A continuació es mostren unes gràfiques, en les quals es pot veure el percentatge de valoracions que van considerar cadascuna de les possibles respostes en relació a la univocitat, pertinència i importància de cada indicador, des d'una perspectiva general. A sota de cada gràfic hi ha un redactat que explica els resultats obtinguts.

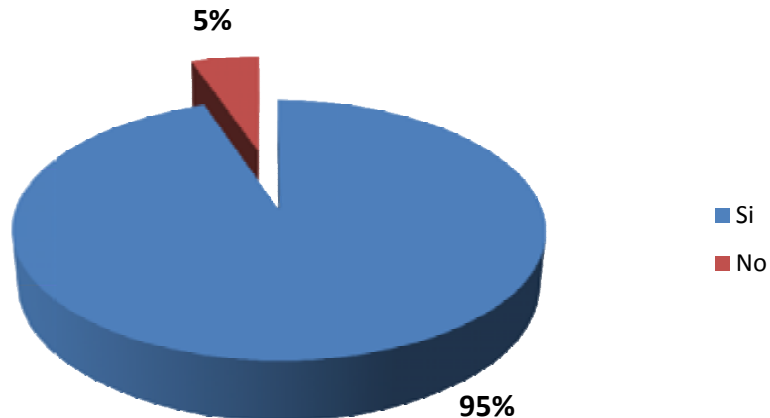
Univocitat



Gràfic 1: Percentatge de valoracions que van considerar que un indicador era o no unívoc

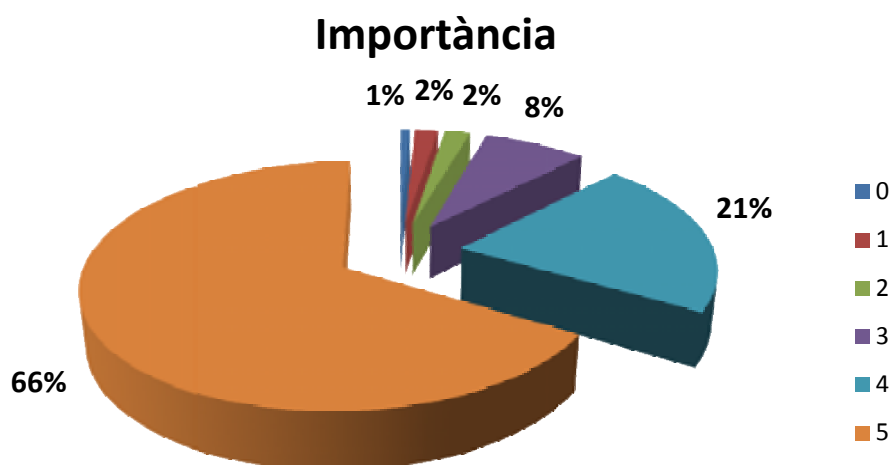
En relació a la seva univocitat, un 90% de les valoracions realitzades van considerar els indicadors proposats que s'entenen d'una manera clara. I un 10% de les valoracions trobaren algun indicador que podia ser interpretat de manera diferent i podia arribar a resultar confús.

Pertinència



Gràfic 2: Percentatge de valoracions que van considerar que un indicador era o no pertinent

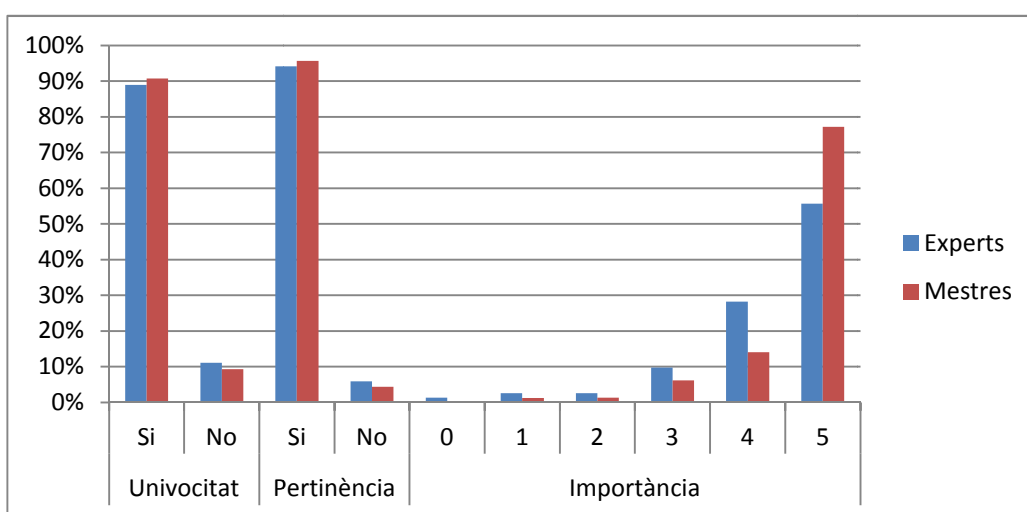
Pel que fa a la pertinència dels indicadors, un 95% de les valoracions consideraren que aquests eren adients en relació a l'objectiu d'elaborar un instrument per avaluar les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu. Mentre que un 5% d'aquestes trobaren algun indicador inadequat per aquesta finalitat.



Gràfic 3: Percentatge de valoracions que van considerar els diferents graus d'importància dels diferents indicadors

I sobre la importància dels diferents indicadors, s'observà que un important gruix de les valoracions s'aglutinaven entre els dos nivells màxims. Concretament un 87% d'aquestes es situaven entre els valors 4 i 5. Ressaltar que un 56% consideraren els indicadors proposats imprescindibles en relació a les competències del psicomotricista i que el segon valor màxim aglutinava un 21%. Els quatre valors més baixos (entre 0 i 3), sols varen rebre un 12% de les valoracions realitzades.

També es va poder observar que les respostes entre els experts i els mestres consultats, foren força similars, tal i com es reflecteix en el següent gràfic:



Gràfic 4: Respostes entre els experts i els mestres consultats foren força similars

La majoria de les valoracions realitzades, per part dels dos col·lectius, sobre la univocitat dels indicadors, fou positiva en un tant per cent similar, considerant-los clars i que s'entien bé. Per als experts ho va ser per al 89% de les valoracions i per als mestres, el 91%.

Aquesta igualtat i alt percentatge positiu en la resposta, també es va veure en les valoracions sobre la pertinència dels diferents indicadors, perquè els resultats foren semblants en els dos col·lectius. En els experts, el 94% de les valoracions van considerar els indicadors adients per l'objectiu de la recerca, i en els mestres fou el 96%.

Però va ser en la importància dels diferents indicadors, on es van poder distingir petites diferències en les valoracions dels dos col·lectius. En els experts, un 56% de les valoracions donaven el valor màxim d'importància als diferents indicadors, mentre que en els mestres, el percentatge era més elevat, arribant al 77%. En canvi, el tant per cent de valoracions per al segon valor màxim era més elevat als experts, un 28%, que per als mestres, un 14%. Fet que mostrà que els mestres tendiren més a valorar els indicadors amb la màxima puntuació, mentre que als experts els costà més de considerar els diferents indicadors imprescindibles.

Aquesta diferència quedava reduïda si es sumaven les valoracions dels dos valors màxims, ja que per als experts, el 84% de les valoracions realitzades assenyalaren aquests valors (4 i 5), i per als mestres fou el 91%.

Aquests resultats indicaren que el nombre de valoracions per les quatre puntuacions més baixes (de 0 a 3), fou més elevat en el cas dels experts (un 16%) que en el dels mestres (un 9%).

8.3. Valoracions i aportacions de cada competència, categoria i indicador, i exposició del redactat final de cadascun

Es realitzà una interpretació del document que mostrava les valoracions de la univocitat, pertinència i importància de cada indicador mitjançant gràfiques, i també les observacions i comentaris dels experts i mestres sobre aquests indicadors, i de les competències i categories⁵⁸.

⁵⁸ Aquest document que mostra les observacions, comentaris i valoracions dels enquestats sobre les competències, categories i indicadors, es pot consultar a l'annex 8.4.

El procés per realitzar la interpretació d'aquest document fou profund, ja que s'analitzaren detalladament cadascuna de les aportacions dels enquestats, per valorar amb exactitud la univocitat, pertinència i importància de cada indicador i també l'estructura i redactat de les diferents competències i categories.

Si la interpretació de les aportacions de cada competència, categoria i indicador era considerada positiva es deixaven aquests tal com estaven. Però si es detectaven aportacions significatives que feien replantejar-los, aleshores es realitzava una intensa reflexió de la informació aportada pels enquestats en relació a la competència, categoria i indicador que s'estava analitzant, per realitzar les modificacions oportunes per ajustar-los al que aquests havien comentat.

Aquestes modificacions de les competències, categories i/o indicadors es centraren en alguna d'aquestes possibilitats:

- Modificar el seu redactat, per tal que fos més clar, entenedor i ajustat a la seva finalitat.
- Fusionar-lo amb un altre que s'havia valorat que tenien una relació.
- Eliminar-lo, perquè es considerava que estava inclòs en un altre o no s'ajustava als propòsits establerts per a l'instrument.
- Afegir-ne un de nou, perquè s'observava que aquell aspecte, per la seva rellevància, era necessari de crear-lo i que estès separat dels altres.

Per la seva extensió, aquestes interpretacions de les aportacions dels enquestats i les posteriors modificacions realitzades de la tercera categorització es mostren en l'annex 8.5.

Aquesta interpretació exhaustiva d'aquest document va permetre revisar, modificar i concretar les diferents competències, categories i indicadors que s'havien exposat en la tercera categorització i s'elaborà la quarta categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu (annex 8.6).

Si s'analitza aquesta quarta categorització s'observa que apareix una nova competència, la "Programació del procés d'ensenyament i aprenentatge de la psicomotricitat", que va ser fruit d'aquest procés d'anàlisi de la informació obtinguda en la validació d'aquest l'instrument i de la revisió de la literatura sobre aquesta temàtica.

Un dels experts enquestats proposava d'incloure un apartat en el qual es pogués revisar la coherència entre la pràctica psicomotriu educativa desenvolupada i el projecte educatiu del centre on es porta a terme, per tal de facilitar la seva coordinació.

Aquesta aportació feia pensar en la part prèvia del desenvolupament d'aquesta pràctica psicomotriu educativa, en la qual s'havia de dissenyar, planificar i programar el treball que es portaria a terme. I segons aquest expert, havia d'estar relacionat amb el projecte educatiu del centre on es realitzaria.

Aleshores, es decidí revisar la literatura sobre aquesta temàtica per decidir si incloure o no, aquesta competència. S'observaren els següents aspectes:

- La planificació del treball és la primera funció a realitzar en una actuació professional (Tejada, 2009).

- Segons l'informe Tuning (González i Wagennar, 2003), la planificació del treball és una de les competències que les empreses requereixen als seus treballadors.

- Per Cano (2005), la capacitat de planificació i organització del propi treball és una de les set competències genèriques més rellevants del docent i es troba dins de les competències personals.

- Dins l'avaluació de les competències docent, Schalock, Cowart i Staebler (1993) consideren que un indicador per avaluar el compliment de les seves responsabilitats i funcions professionals és el disseny i planificació docent.

- Scriven (1988, 1994), en l'avaluació de la competència i actuació del docent, proposa avaluar, dins les competències d'instrucció, les habilitats de programació i desenvolupament, les quals inclouen: la planificació del curs, la selecció i creació de materials, la utilització dels recursos disponibles i l'avaluació del curs, de l'ensenyament, dels materials i del currículum.

- En relació a l'estructura i aplicació de l'avaluació, entesa des d'una perspectiva operativa com a procés, per Mateo (2000), la primera fase és la de planificació. Aquesta també apareix com la primera fase a l'hora de portar a terme el sistema d'avaluació del docent.

- En el Llibre Blanc sobre el Títol de Grau en Magisteri (ANECA), la capacitat d'organització i planificació apareix com una de les competències transversals (genèriques), dins de les instrumentals.

- En la menció en “Educació psicomotriu”, dins el Grau d’Educació Infantil de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, hi ha una assignatura que s’anomena “Planificació i Programació de la Pràctica Psicomotriu a l’Escola”.

Al comprovar la seva importància es va decidir que s’havia de crear una competència sobre la programació del procés d’ensenyament i aprenentatge de la psicomotricitat que es duria a terme, en la qual s’havien de definir una sèrie de categories i indicadors que incloguessin els diferents aspectes exposats.

8.4. Evolució de les diferents categoritzacions

Un cop definida aquesta darrera categorització, es varen confeccionar una sèrie de documents per observar i revisar el procés de categorització portat a terme.

D’aquesta manera es va poder veure l’evolució seguida i comprovar que aquesta s’havia ajustat a les finalitats de l’estudi i que s’havia arribat a la saturació teòrica.

En alguns d’aquests documents apareixen les diferents categories (provisionals, principals...) que s’havien concretat al llarg de la recerca. A continuació es mostra en quin moment es van establir les diferents categories:

- Categories provisionals: es defineixen abans de les entrevistes a experts en els paràmetres del rol del psicomotricista i la seva avaluació.

- Descripció de les categories provisionals: es concreten després d’aquestes entrevistes.

- Categories principals: són les generades fruit de la primera categorització de les competències del psicomotricista en l’àmbit educatiu.

- Categories refinades: són les generades fruit de la segona categorització d’aquestes competències.

- Categories més refinades: són les generades en la tercera categorització d’aquestes competències.

- Categories definitives: s’estipulen en la quarta categorització d’aquestes competències, quan s’ha arribat a la saturació teòrica.

Aquests documents es centraren en els següents aspectes:

a. Evolució del procés de categorització dels conceptes del marc teòric de referència

Aquest quadre permet veure l'evolució dels conceptes que estaven inclosos dins del marc teòric de referència que es va anar elaborant durant el present estudi (annex 3.1).

b. Evolució del procés de categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

En aquest document es mostra l'evolució de les diferents categoritzacions sobre les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu, al llarg de tot el procés de recerca (annex 9.1).

A la columna de l'esquerra hi ha els diferents temes que es seleccionaren per estar presents al llarg de les diferents propostes de categorització i en les altres columnes es pot veure l'evolució de cadascun d'ells durant aquest procés.

Entre les categories provisionals i les principals, hi ha els diferents esbossos que es varen realitzar per poder concretar aquestes darreres.

c. Evolució del procés de categorització de les competències, categories i indicadors de l'instrument d'avaluació de les competències del perfil professional del psicomotricista en l'àmbit educatiu

Per explicar aquesta evolució es varen elaborar els següents documents:

1r Evolució de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu i de les seves categories i indicadors al llarg de les tres primeres categoritzacions, que van ser prèvies a l'elaboració de l'instrument d'avaluació de les competències del perfil professional del psicomotricista en l'àmbit educatiu (annex 9.2).

2n Evolució de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu i de les seves categories i indicadors abans de la validació de l'instrument (tercera categorització) i després d'aquesta (quarta categorització) (annex 9.3).

3r Evolució de les competències, categories i indicadors al llarg de les quatre categoritzacions (annex 9.4).

9. Sistema d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu per afavorir el seu desenvolupament professional

Aquest sistema d'avaluació s'ha realitzat a partir del marc teòric de referència elaborat sobre l'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu, en el qual es mostraren els sistemes d'avaluació en general i del docent (taules 3, 4 i 5), i s'ha ajustat a les particularitats de les competències definides del perfil professional del psicomotricista que treballa en l'àmbit educatiu.

A continuació, s'exposen les diferents fases que l'avaluador ha de seguir per realitzar aquest sistema d'avaluació i en cadascuna d'elles s'assenyalen les activitats que s'han de dur a terme durant el seu desenvolupament.

1a Fase: Planificació

En aquesta fase, l'activitat es centra en definir cadascun dels elements que formen part del sistema d'avaluació.

Per aconseguir aquest finalitat es recomana respondre una sèrie de preguntes que ajuden a la seva concreció. A continuació, es mostren les possibles respostes d'aquestes preguntes (taula 16). El responsable de planificar aquest sistema d'avaluació haurà de seleccionar aquelles respostes que més s'ajusten al seu propòsit, finalitat i funció.

Taula 16: Llistat de preguntes i respostes per concretar la planificació del sistema d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu (modificat a partir de la taula 4)

Preguntes clau	Avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu
Qui sol·licita l'avaluació	Dependrà de l'origen dels agents avaluadors: <ul style="list-style-type: none">◦ Intern: els alumnes, docents i/o equip directiu del propi centre.◦ Extern: l'Administració Educativa, experts, sindicats, departament, comunitat.
Per a què avaluar	Podrà ser alguna d'aquestes intencions: <ul style="list-style-type: none">◦ Una finalitat de control: orientat a la presa de decisions al voltant de quatre línies d'actuació:<ul style="list-style-type: none">1a Optimitzar i aprofitar les competències existents.2a Captar noves competències que no es disposen o no interessa desenvolupar.3a Desenvolupar i generar competències no existents.4a Compensar l'adquisició de competències.◦ Una finalitat de millora de l'activitat docent: orientada cap als individus i les seves necessitats formatives.

Preguntes clau	Avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu
Què s'avalua	L'objecte d'avaluació són les competències del perfil professional del psicomotricista en l'àmbit educatiu ⁵⁹ .
Quins són els referents	Es tindran en compte els següents aspectes: <ul style="list-style-type: none"> ◦ La delimitació dels conceptes aptitud, competència, actuació i efectivitat docent. ◦ Els criteris d'avaluació concretats a partir de la normativa sobre l'objecte d'estudi, les característiques del propi psicomotricista avaluat i un criteri d'excel·lència prefixat⁶⁰. ◦ Els indicadors de les diferents funcions del psicomotricista en l'àmbit educatiu. ◦ Els tres nivells d'assoliment de les competències (nivell bàsic, segon nivell i tercer nivell).
Quina metodologia s'utilitza	Es decidirà a partir del paradigma que il·lumina teòricament el disseny del sistema d'avaluació que es porta a terme. Podrà ser el paradigma: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Quantitatiu: es basa amb el mètode hipotètic – deductiu, comparació de grups, planificació experimental, estudis pilot, comprovació, etc. ◦ Qualitatiu: es basa en el mètode inductiu, exploratori, descriptiu, expansiu, estudi de casos, etc. I la seva estratègia és holística. ◦ Mixta (triangulació de metodologies): la combinació dels dos paradigmes.
Quan s'avalua	S'establiran els moments en els quals es porta a terme i es recomana que siguin: <ul style="list-style-type: none"> ◦ A l'inici de la valoració de les competències: amb caràcter diagnòstic, perquè el docent conegui la seva situació de partida. ◦ Durant l'exercici de la docència: amb caràcter essencialment formatiu, per a la correcció contínua, la “retroinformació” global, la millora permanent i el compromís professional. ◦ En acabar el període (trimestre, curs): amb caràcter holístic, per comprovar el rigor i la comprensió del període i generar coneixements que ajuden al docent a ser conscient del moment i avanç que ha assolit en el seu desenvolupament professional, afavorint-li el seu procés formatiu, al proporcionar-li les bases per prendre decisions i millorar com a docents.
On s'avalua	Es concretaran en quins espais es realitzarà l'avaluació. Poden ser: el gimnàs, el pati, una aula, durant les reunions, en ambients informals, en els despatxos, en entorns oberts.
Qui avalua	Es definirà l'agent que serà el responsable de recollir la informació mitjançant els instruments i tractar les dades i informacions. Pot ser: <ul style="list-style-type: none"> ◦ El propi psicomotricista: autoavaluació. ◦ L'alumnat o un altre docent: coavaluació (si hi ha intercanvis de papers avaluat i avaluador). ◦ Un expert en psicomotricitat, un agent extern: heteroavaluació.
Com s'avalua	Es determinaran els següents aspectes: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Metodologia: quantitativa, qualitativa, mixta. ◦ Model: que pot ser formatiu, autoavaluador i coavaluador. ◦ Estratègies: tests i proves, observació a l'aula, escales d'avaluació, carpeta d'aprenentatge d'evidències, projectes, autoavaluació, coavaluació, incident crític, realitzacions, exhibicions.
A qui o on es dirigeix per recollir la informació	Es fixarà la procedència de la informació que es recollirà, la qual es podrà obtenir de: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Persones físiques: directors, professors, alumnes, pares, companys, supervisors, assistents socials, etc. ◦ Documentació: actes, informes, exàmens, reunions, assemblees, programacions, projectes, etc.

⁵⁹ Per facilitar la comprensió de les diferents competències, categories i indicadors del psicomotricista en l'àmbit educatiu, en el capítol de les “Conclusions” s'exposa una guia en la que es defineixen cadascun d'ells de forma precisa i clarificadora.

⁶⁰ Aquest criteri d'excel·lència prefixat són les competències, categories i indicadors definits per al psicomotricista de l'àmbit educatiu i que es varen definir en la quarta categorització (annex 8.6).

Preguntes clau	Avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu
Amb què es recull les dades i les informacions	<p>S'especificaran els instruments⁶¹, les tècniques i els dispositius de recollida d'informació que s'utilitzaran durant el seu desenvolupament. Es tindrà en compte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ El moment del procés educatiu que seran utilitzats: inicial, continuada i final. ◦ La naturalesa de les competències treballades: cada competència té components molt diferents que necessiten procediments diversos per ser avaluats correctament. ◦ El principi de multivarietat i triangulació instrumental: per garantir la validesa, fiabilitat, flexibilitat i imparcialitat. ◦ El propòsit que es desitja avaluar: <ul style="list-style-type: none"> · Per avaluar els coneixements que sap i com usar-los: proves teòriques i pràctiques, exàmens, qüestionaris, entrevistes... · Per avaluar com ho faria: carpeta d'aprenentatge, projectes, anàlisi de simulacions, "role-playing"... · Per avaluar el què fa: llistes de control, observació, autoanàlisi de la pròpia pràctica, anàlisi de documents, de l'estructuració de la pràctica professional, recollida d'incidents crítics, diaris, auto-informes, enregistraments, materials elaborats, documents, quadern de classe, informes...
Com serà l'elaboració de materials i el tractament de la informació	Es tindran en compte els coneixements i la infraestructura que es disposen en relació als suports informàtics i de comunicació: càmera de fotos, càmera de vídeo, equip informàtic, correu electrònic, gravadora, fotocopiadora, programes (BMDP, AQUAD, SSPS, Atlas.ti, NVIVO, etc.).
Amb quins mitjans es disposa	S'hauran de concretar els costos de la seva realització i elaborar un pressupost que haurà d'incloure les despeses en material, personal i viatges, el temps, la disponibilitat, les ajudes, les subvencions.
Com s'elabora l'informe	<p>Es realitzaran les següents tasques:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Definir qui realitza l'informe, que pot ser: <ul style="list-style-type: none"> · El propi avaluador (autoavaluació). · Un altre avaluador. · Un equip avaluador intern. · Un equip avaluador extern. ◦ Explicitar a qui s'ha d'informar, quan i amb quina funció, en relació a quins continguts, i amb quins instruments i documents. ◦ Respondre als interrogants i les necessitats avaluatives que s'hagin plantejat mitjançant un llenguatge clar, concís i precís. ◦ Mostrar clarament els judicis valoratius en relació als continguts avaluats. ◦ Donar consells sobre les possibles alternatives de decisió. ◦ Concretar pautes per a l'elecció de l'alternativa i de les estratègies de seguiment i posterior avaluació de l'opció que s'hagi escollit. ◦ Concretar els compromisos i consensos que es pretenen assolir i marcar la seva confidencialitat, propietat i ús.
A qui es comunica l'informe	S'estipularà la naturalesa de la/les audiència/es, que pot ser: altres psicomotricistes, docents, col·legues; directors, supervisors; administració; comunitat científica; alumnes; famílies; societat; altres.
Quines conseqüències tindrà l'avaluació	Es precisaran les conseqüències de la presa de decisions en relació a aspectes que poden ser: laborals, econòmics, personals, professionals, legals, socials, sumatius.
Qui ha de prendre les decisions	<p>Es fixaran qui seran els responsables de prendre les decisions:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ El propi avaluador (autoavaluació si és el propi psicomotricista avaluat). ◦ L'equip avaluador. ◦ Altres persones o institucions alienes a l'avaluador.

⁶¹ En el capítol de les "Conclusions" es mostra la proposta d'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu dissenyada en aquest estudi.

2a fase: Desenvolupament

Les activitats d'aquesta fase s'agrupen en les següents:

- Documentar l'activitat professional del psicomotricista, mitjançant la recollida de suficients evidències d'aquesta activitat que permeti la posterior avaluació, i justifiqui racionalment la presa de decisions personals i institucionals basades en l'avaluació.

- Utilitzar diferents fonts i estratègies per recollir aquesta informació, com poden ser:

- L'observació a l'aula.
- L'opinió dels pares.
- L'opinió dels alumnes.
- Avaluació a partir del judici emès per les famílies.
- El rendiment en l'aprenentatge dels alumnes.
- L'autoinforme.
- La carpeta d'aprenentatge.

- Recollir la informació mitjançant els instruments, les tècniques i els dispositius definits en la fase anterior, i que permetran que la informació quedi emmagatzemada.

- Tractar aquesta informació per fer-la manejable i facilitar la seva síntesi, codificació, registre, anàlisi, interpretació i elaboració dels primers resultats.

3a fase: Contrastació

En aquesta fase es portaran a terme les següents activitats:

- Analitzar la informació obtinguda amb profunditat, rellevància i intensitat, a partir dels criteris establerts en el model definit en la primera fase i utilitzant els procediments tècnics especificats.

- Emetre judicis valoratius de l'actuació del psicomotricista, a partir de l'anàlisi anterior, i redactar un informe raonat.

- Prendre decisions enfocades cap a la millora del desenvolupament professional del psicomotricista avaluat.

- Integrar la informació avaluativa recollida, dins del pla estratègic del centre, per analitzar-la conjuntament amb d'altres informacions rellevants recollides, i projectar noves propostes de millora.

4a fase: Metaavaluació

L'activitat d'aquesta fase busca reflexionar sobre la qualitat del sistema d'avaluació que s'ha dut a terme, a partir de l'anàlisi dels estàndards que proposa el Comitè Conjunt d'Estàndards per a l'Avaluació Educativa (CCEEE, 2001) per realitzar la metaavaluació de l'avaluació dels docents.

Aquests estàndards s'agrupen en aquestes quatre característiques o atributs bàsics de l'avaluació ben fonamentada:

- Utilitat:

- Orientació constructiva: incideix en la qualitat del centre i en el desenvolupament personal i professional del professorat.
- Usos definits: es precisa la identificació de les accions i responsables.
- Credibilitat de l'avaluador: personal qualificat i autoritzat.
- Informe funcional: clar, oportú, precís i pertinent.
- Seguiment i impacte: no és suficient amb informar, s'han de decidir accions i establir un seguiment i avaluació de les mateixes.

- Viabilitat (facilitat) :

- Procediments pràctics.
- Viabilitat política.
- Viabilitat fiscal.

- Legitimitat (propietat):

- Orientació al servei: respecte a principis educatius concrets.
- Orientacions formals de l'avaluació: respecte a l'equitat i legalitat.
- Conflicte d'interessos: evitar processos inapropiats i discriminacions.
- Accés a informes d'avaluació de personal: confidencialitat i control estipulats.
- Interaccions amb els avaluats: considerada i cortès.

- Precisió:

- Definició de funcions i responsabilitats.
- Entorn de treball.
- Documentació de procediments: rigor, sistematització.
- Validesa i fiabilitat de les tècniques, instruments i les dades aportades.
- Control sistemàtic de les dades.
- Control de l'orientació.
- Control sistemàtic de l'avaluació: revisió del procés de posada en pràctica del sistema d'avaluació per millorar-lo.

10. Resultats de l'entrevista a un expert en metodologia qualitativa

A l'annex 10.2 es mostren les respostes del Dr. Joan Miquel Verd a les diferents preguntes que se li van plantejar per revisar el desenvolupament del disseny d'aquesta investigació, de les quals s'extragueren les següents consideracions:

- Es destacà el paper clau de la revisió de la literatura al llarg de tot el procés, que serví per elaborar el marc teòric.

- Es confirmà que la metodologia utilitzada havia estat bàsicament qualitativa i s'havien utilitzat dos tipus:

- La Teoria fonamentada: sobretot en el procés d'anàlisi de les dades, ja que s'havia seguit el disseny sistemàtic que proposen Strauss i Corbin (1998). Perquè tot i que no hi havia un marc teòric fort, aquest s'havia tingut en compte. I es descartaren els altres dissenys, com l'emergent de Glaser (1978, 1992), que considera que no hi ha marc teòric i és purament inductiu, i el constructivista de Charmaz (2000), que afirma que el nivell de l'investigador i investigat és el mateix. I en el present estudi aquestes dues situacions no s'havien produït.

- La Investigació – acció: s'utilitzaren alguns elements d'aquesta metodologia, perquè es considerà que s'havia anat més enllà del que proposa la Teoria fonamentada, que és sols descriure el que s'ha analitzat. Ja que es buscava dissenyar un instrument per avaluar les competències del psicomotricista de l'àmbit educatiu per millorar el seu desenvolupament professional. I a continuació confeccionar un sistema d'avaluació del mestre psicomotricista que servís de guia per portar-la a terme.

- Es canvià el nom de l'apartat mètode de recol·lecció de les dades, per mètode d'obtenció de les dades. I es confirmà que en ell havien d'estar les entrevistes, la documentació i el qüestionari, mitjançant el qual s'havia validat l'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.

- Es verificà que els mostreigs realitzats havien estat intencionals i s'havien utilitzat dos tipus: el teòric i l'estratègic. I que aquest apartat s'havia d'explicar abans que el mètode d'anàlisi de les dades.

- Es considerà encertat el mètode d'anàlisi de les dades, en el qual es seguí el disseny sistèmic de la Teoria fonamenta i s'utilitzà el mètode de comparació constant, propi d'aquesta metodologia. També es decidí d'utilitzar aquest mètode per analitzar les dades obtingudes de la validació de l'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.

- Es proposaren les següents fases de la investigació:

1r Es seguí un patró cíclic que es va anar repetint fins arribar a la saturació teòrica, en el qual es realitzaren les següents accions:

- a. Revisió de la literatura.
- b. Recull de dades empíriques.
- c. Anàlisi de les dades obtingudes.
- d. Interpretació dels resultats.

2n S'arribà a la saturació teòrica, després de validar la proposta d'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.

3r Es revisà el procés realitzat, per comprovar que s'havien seguit les diferents fases, i que efectivament s'havia arribat a la saturació teòrica.

4t Es proposà que en la darrera fase es redactarien les conclusions, que inclourien l'instrument final i la guia per utilitzar-lo. I també es concretarien les propostes de línies d'investigació futures relacionades amb les conclusions extretes d'aquesta investigació.

*Capítol 4: Conclusions
i propostes*

En la primera part d'aquest capítol es presenten les conclusions del present estudi en relació als diferents objectius plantejats en el capítol dos, per comprovar el seu grau d'assoliment.

Al final, s'exposen les qüestions d'aquesta recerca que queden obertes per ser abordades en altres projectes d'investigació, i se'n concreta una que ja s'ha iniciat. També es suggereixen altres propostes per enfortir la situació de la disciplina de la psicomotricitat dins del camp professional i de la investigació.

1. Conclusions en relació als objectius de la recerca

Les conclusions presentades en aquest apartat mostren les interrelacions entre el marc teòric de referència elaborat, els objectius plantejats, el procés d'anàlisi realitzat i els resultats obtinguts a partir del procés d'investigació efectuat.

En el desenvolupament d'aquest procés d'investigació s'ha utilitzat una triangulació metodològica dels mètodes qualitius de la Teoria fonamentada i la Investigació – acció.

Aquesta triangulació ha estat clau per guiar en tot moment les diferents fases de la recerca, ja que ha servit per determinar el tipus d'informació i de dades que es necessitaven en cada moment, i com es podien obtenir. I també ha permès marcar, clarament, el procés d'anàlisi intens i complex que s'ha dut a terme.

Aquest procés d'anàlisi, i la posterior interpretació dels resultats, han estat fonamentals per realitzar el procés de categorització, el qual ha possibilitat l'assoliment dels diferents objectius que s'havien definit per aquest estudi, tal i com així s'exposa a continuació.

1.1. Objectius específics

En relació als objectius específics, les conclusions extretes de cadascun són les següents:

1. Descriure els paràmetres que estableixen el rol del psicomotricista

En el procés per determinar els paràmetres que estableixen el rol del psicomotricista s'ha evidenciat que es tracta d'una professió complexa de desenvolupar, perquè requereix d'una tècnica específica, en la qual s'han de tenir en compte molts aspectes.

Però gràcies a la recerca bibliogràfica que s'ha dut a terme, s'han pogut determinar els paràmetres més importants que defineixen el rol del psicomotricista, els quals es concreten i defineixen a continuació:

- *La capacitat d'observació i escolta*: el psicomotricista ha de ser capaç de situar-se en el lloc de l'infant per comprendre i acceptar la seva actuació. Per aconseguir-ho cal que mantingui una relació asimètrica i una empatia tònica amb l'infant.

- *Els mediadors de comunicació en la relació amb l'infant*: el psicomotricista ha de buscar mantenir una relació afectiva amb l'infant, a través d'aquests mediadors, que poden ser: la mirada, la gestualitat, el cos, la veu, els espais, els objectes.

- *Les estratègies d'implicació en el joc de l'infant*: el psicomotricista ha d'utilitzar aquestes estratègies per tal d'acompanyar l'activitat que està realitzant l'infant, amb la finalitat d'assegurar que aquest es senti lliure, dins d'un clima de confiança, seguretat i convivència en el grup. I s'han distingit unes estratègies generals que es poden utilitzar al llarg del desenvolupament de la sessió, i unes altres d'específiques que es poden dur a terme, segons els diferents moments de la sessió i el tipus de joc que l'infant està realitzant.

- *El dispositiu de la sessió de psicomotricitat*: els elements que marquen aquest dispositiu són: els espais, el temps i els materials. I s'ha subratllat que el psicomotricista ha de decidir com organitzar-los, en funció de les característiques dels infants i el propòsit i desenvolupament de la sessió

- *L'observació i l'avaluació de l'expressivitat de l'infant en el joc i de les estratègies d'intervenció del psicomotricista*: en l'àmbit de la psicomotricitat, l'avaluació es sustenta en l'observació. I s'ha considerat que el psicomotricista, per poder ser un bon observador, ha de tenir en compte aquestes consideracions per dur-la a terme: objectivitat, autoobservació, concreció dels punts claus (què, qui, com, quan, per a què), els nivells d'observació. Aquest paràmetre s'ha dividit en els següents:

· L'observació i l'avaluació de l'expressivitat de l'infant en el joc: en l'àmbit de la psicomotricitat, l'observació es realitza per captar i donar significat a l'acció de l'infant, i així el psicomotricista pot comprendre i ajustar la seva intervenció. S'ha destacat la conveniència de realitzar aquesta observació tenint en compte els principis de la pràctica psicomotriu, el desenvolupament psicomotor de l'infant i els paràmetres psicomotors, els quals són: la relació de l'infant amb ell mateix, amb l'espai, amb el temps, amb els objectes i amb els altres.

· L'observació i l'avaluació de les estratègies d'intervenció del psicomotricista: s'ha ressaltat la utilitat i importància que el psicomotricista analitzi el seu propi paper per comprovar si està afavorint el desenvolupament i aprenentatge de l'infant. I s'han exposat diferents propostes de categories, paràmetres, dimensions i indicadors per tal d'observar la seva intervenció, així com diferents estratègies per portar-la a terme.

Aquests paràmetres estan més desenvolupats en el marc teòric d'aquest estudi.

2. Mostrar el tipus de perfil professional dels mestres que fan psicomotricitat a l'escola

En la revisió dels estudis realitzats⁶² sobre el perfil professional dels mestres que desenvolupen psicomotricitat a l'escola s'ha evidenciat que aquests, majoritàriament, tenen la titulació acadèmica de Mestre d'Educació Física o Mestre d'Educació Infantil. Aquest fet es considera positiu, ja que són els dos perfils de mestre que més s'aproximen a les característiques psicoevolutives dels infants i als principis de la psicomotricitat.

També es remarca el fet que la psicomotricitat s'ha anat introduint dins l'escola i ha esdevingut una pràctica educativa més, que és ben valorada per un nombre important de mestres. I es destaca que durant aquestes darreres dècades s'ha anat adaptant a les diferents lleis d'educació i al currículum actual.

Però en aquests estudis s'han detectat una sèrie d'aspectes que s'haurien de millorar:

- Tot i que la majoria de mestres psicomotricistes consideren que es necessita una formació específica per portar a terme les sessions de psicomotricitat, un nombre important no l'han rebut, i comenten que no tenen els suficients coneixements sobre els fonaments, principis, pràctiques per realitzar-la.

⁶² Els estudis consultats són: Viscarro (2010), Martín i Rodríguez (2010), Quirós (2000), Serrabona (2003), Francino (2010), Moya (2000).

- La gran part dels mestres no segueixen un projecte dissenyat prèviament d'intervenció psicomotriu. I si a l'escola hi ha varis mestres que realitzen la psicomotricitat, no es solen coordinar entre ells.

- En general, tenen una experiència treballant la psicomotricitat entre 1 i 10 anys.

- Solen disposar de poc temps per desenvolupar les sessions de psicomotricitat (entre 30 i 45 minuts).

- Un nombre important de mestres, no desenvolupen totes les parts de la sessió de psicomotricitat.

3. Exposar la formació inicial i permanent del mestre en psicomotricitat

En la reflexió sobre la formació en psicomotricitat s'ha ressaltat la seva especificitat, ja que a més de les dimensions teòrica i pràctica que són també comuns d'altres formacions, se n'ha destacat una tercera, la personal o corporal. Aquesta última, ajuda al psicomotricista a ser més conscient de la seva història afectiva (desigs, plaers sensoriomotrius, frustracions, emocions), i afavoreix la seva capacitat de sentir les seves mínimes transformacions tòniques i emocionals en la seva interacció.

En els estudis⁶³ consultats sobre formació en psicomotricitat, ha quedat reflectit, que tot i que en les darreres dècades ha augmentat la presència d'aquesta disciplina en la formació inicial dels mestres, aquesta encara és baixa. S'ha remarcat que han aparegut diferents assignatures que tracten aquesta matèria, i fins i tot, que s'han creat mencions en el Grau d'Educació Infantil, en algunes universitats, però encara no s'ha pogut iniciar ningun Grau en aquesta disciplina. Ni tan sols el de la Universitat de La Laguna que ja el tenen dissenyat.

En relació a la formació permanent, s'ha subratllat que la seva oferta també ha augmentat i que ha estat la via, per mitjà de la qual, molts mestres han optat per esdevenir psicomotricistes. Però s'ha percebut que algunes d'aquestes formacions no tenen validesa oficial i que són pocs els mestres que formen part de grups de treball, de recerca, seminaris, sobre aquesta disciplina.

Aquest darrer aspecte es valora negativament, perquè els resultats del treball d'aquests grups seria una eina important per tal d'afavorir que la psicomotricitat fos reconeguda com a "disciplina didàctica educativa i preventiva. Com també ho seria la realització de tesis doctorals, ja que si bé es destaca que s'han defensat cinquanta tesis en els darrers trenta-sis anys, relacionades amb aquesta

⁶³ Els estudis consultats són: Viscarro (2010), Martín i Rodríguez (2010), Quirós (2000), Serrabona (2003), Francino (2010), Moya (2000) i l'estudi de la Comisión de Formación de la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (Fernández, 2003).

disciplina⁶⁴, es considera que n'hi hauria d'haver cada vegada més, per tal de contribuir al reconeixement científic de la professió.

En contraposició a aquesta situació, es remarca la creació, darrerament, de màsters oficials que inclouen continguts d'aquesta disciplina, com:

- El Màster Universitari de Recerca en Educació, d'àmbit investigador, a la Universitat Autònoma de Barcelona, que inclou l'especialitat Art, Cos i Moviment.

- El Màster Universitari en Educació Física i Psicomotricitat de 0 a 12 anys, d'àmbit professionalitzador, a la Universitat Ramon Llull.

La seva creació es considera un impuls per augmentar la presència d'aquesta disciplina dins dels camps:

- **Formatiu:** amb la inclusió, d'una manera més generalitzada, de la psicomotricitat en els plans d'estudi de les universitats, com a una matèria més en la formació inicial i permanent dels propis mestres i educadors en general.

- **Professional:** amb el reconeixement del psicomotricista en el catàleg de professions.

- **Investigador:** amb la realització de recerques sobre aquesta disciplina i les seves posteriors publicacions en revistes d'impacte.

Per aconseguir aquestes millores s'assenyala que han d'anar acompanyades d'un recolzament dels organismes oficials competents. Però en els estudis consultats s'ha pogut apreciar que la percepció per part dels mestres de la implicació de l'administració per oferir formació en psicomotricitat, és molt negativa. I la poca oferta que s'ofereix és considerada poc ajustada a les necessitats reals de l'aula.

Per tant, es valora que queda molt camí per tal d'aconseguir que la presència de la psicomotricitat millori en la formació dels docents.

⁶⁴ A l'annex 11.1 es mostra un llistat d'aquestes tesis. Aquesta informació s'ha extret de la base de dades TESEO, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

4. Delimitar les competències, categories i indicadors del perfil professional del psicomotricista

El procés per concretar el perfil professional del psicomotricista no ha estat una tasca fàcil, ja que, com s'ha pogut comprovar, es tracta d'una professió que no està reconeguda en el catàleg de professions de l'estat espanyol i, d'altra banda, la seva presència en l'àmbit formatiu hauria de millorar-se.

Tot i aquests aspectes negatius, s'ha ressaltat que hi ha una demanda d'ocupació d'aquesta professió en la societat i que en els darrers anys s'han realitzat diferents esforços per millorar aquesta situació per equiparar-la a la d'altres països d'Europa i Sud Amèrica.

Per precisar el perfil professional del psicomotricista ha estat de gran ajuda revisar els perfils dels mestres⁶⁵ que segons els estudis anteriors, solen desenvolupar aquesta tasca en els centres educatius, i tenir en compte els elements que influeixen en la seva determinació. Un d'aquests aspectes, concretament, les competències, és fonamental per a poder definir el perfil professional del psicomotricista, tot i que es tracta d'un concepte complex de definir i d'utilitzar.

La concreció del marc teòric de referència sobre les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu i l'intens procés d'anàlisi de les dades, han permès realitzar un procés de categorització, en el qual s'ha aconseguit definir les competències, categories i indicadors del perfil professional del psicomotricista en l'àmbit educatiu. S'han establert les següents competències:

1. Programar el procés d'ensenyament i aprenentatge de la psicomotricitat: el psicomotricista ha de tenir un domini del marc teòric i curricular de la psicomotricitat, conèixer les necessitats d'aprenentatge dels infants del seu grup i del seu entorn, i poder concretar, a partir d'aquesta informació, els diferents apartats d'una programació.

2. Manejar el dispositiu de sessió: el psicomotricista ha de ser capaç d'organitzar l'espai, el temps i el material, en funció de les característiques dels infants i els objectius i el desenvolupament de la sessió

3. Crear un ambient acollidor, segur i flexible: el psicomotricista ha de mostrar una seguretat física i afectiva a l'infant, vetllar per l'establiment dels límits i el seu respecte, i actuar de forma assertiva davant les dificultats que puguin sorgir.

4. Acompanyar l'infant en el desenvolupament del seu joc: el psicomotricista ha de d'elegir quins mediadors de comunicació i estratègies d'acompanyament s'adeqüen més en cada situació del joc de l'infant.

⁶⁵ Es consultà el Llibre Blanc del Títol de Grau en Magisteri (ANECA, 2005).

5. *Observar i avaluar l'infant*: el psicomotricista ha de captar, tant el que succeeix a de forma individual, com grupal, durant la sessió, mostrar empatia cap a l'infant, i avaluar l'expressivitat psicomotriu d'aquest.

6. *Analitzar i reflexionar sobre la pròpia pràctica*: el psicomotricista ha de permetre tant autoavaluar-se, com deixar que l'avaluïn, tenint en compte un marc teòric de referència i utilitzant instruments d'avaluació adequats. I també ha de mostrar-se predisposat a formar-se per millorar la seva pràctica.

7. *Relacionar-se amb la comunitat educativa i científica*: el psicomotricista ha de saber comunicar a les famílies, de forma adequada, la informació observada dels infants. I ha de ser capaç de treballar amb equip amb d'altres professionals, i reflexionar, investigar i difondre les seves aportacions dins de la comunitat educativa i científica.

En l'apartat de les conclusions sobre l'objectiu principal d'aquest estudi es defineixen més àmpliament aquestes competències, així com les diferents categories i indicadors de cadascuna.

5. Dissenyar un instrument per orientar al psicomotricista en l'avaluació i millora de la seva competència professional

El disseny d'aquest instrument s'ha aconseguit gràcies a dos processos.

El primer ha estat el procés de categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu. Ja que en ell, a més d'establir les diferents competències del seu perfil professional, s'han definit les categories i indicadors de cadascuna d'elles. Aquesta concreció ha permès precisar la informació a recollir de cada competència per saber el seu grau d'assoliment, i elaborar, a partir de la tercera categorització, la proposta inicial de l'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.

L'altre procés clau ha estat el de validació d'aquesta proposta inicial d'instrument. Perquè els resultats, obtinguts de les aportacions d'una mostra representativa dels destinataris d'aquest estudi (mestres psicomotricistes i experts formadors), sobre la univocitat, pertinència i importància de cadascun dels indicadors, categories i competències, han esdevingut molt importants per arribar a la saturació teòrica d'aquest estudi. Aquest fet ha permès donar a l'instrument més valor, consistència i precisió, i poder dissenyar la proposta final d'instrument d'avaluació i una guia per poder-lo aplicar que s'exposaran en el següent apartat.

1.2. Objectiu principal

L'objectiu principal d'aquest estudi ha estat:

Concretar un sistema d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu, que afavoreixi la millora del seu desenvolupament professional

En el procés per elaborar aquest sistema d'avaluació s'ha comprovat que hi havia diferents conceptes⁶⁶ que s'havien de tenir en compte i que, prèviament, s'havien de definir per tal de detectar les relacions entre ells i poder confeccionar aquest sistema de forma adequada. Aquests s'han determinat i clarificat a mesura que s'han assolit els objectius específics plantejats.

En aquest procés s'ha detectat, entre altres aspectes, l'evidència de l'estreta relació entre l'avaluació de les competències del docent i la millora del seu desenvolupament professional.

Aquesta relació ha esdevingut l'eix central d'aquest estudi i ha marcat la finalitat a assolir amb la utilització d'aquest sistema d'avaluació, que s'ha considerat que ha d'estar enfocat cap a la millora, recolzament, orientació, reforçament i ajustament de la intervenció del psicomotricista, i amb la finalitat última d'afavorir l'aprenentatge de l'alumnat.

Es pretén que tant aquest sistema d'avaluació, com la proposta final de l'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu, esdevinguin una eina que faciliti al mestre psicomotricista la revisió de la seva tasca, per tal que sigui conscient del grau d'assoliment de les diferents competències, i d'aquesta manera pugui saber quines són aquelles que té assolides i quines ha de millorar, mitjançant la formació.

En el capítol de resultats s'han exposat les diferents fases i activitats que l'avaluador ha de portar a terme per poder aplicar aquest sistema d'avaluació.

A continuació es mostra la proposta final de l'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu⁶⁷, el qual s'ha dissenyat a partir de la quarta categorització d'aquestes competències, i després d'haver comprovat que s'havia arribat a la saturació teòrica,

⁶⁶ Aquests conceptes eren: el terme psicomotricitat, el rol del psicomotricista i la seva formació, el perfil professional del psicomotricista, el terme competències, les competències del docent i del psicomotricista, el terme avaluació, l'avaluació del docent i del psicomotricista, l'avaluació de les competències del docent i del psicomotricista i el desenvolupament professional.

⁶⁷ El redactat d'aquesta proposta de l'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu va ser revisada lingüísticament.

s'havia donat resposta al plantejament del problema i s'havia generat l'enteniment sobre el fenomen investigat (taula 17).

Es tracta d'un instrument que pretén ajudar a l'avaluador a recollir les dades i informacions sobre les diferents competències estipulades. Però s'ha de tenir en consideració la naturalesa de cadascuna d'elles per definir el procediment més adequat per avaluar-les correctament.

I pot ser utilitzat tant per la persona avaluada (autoavaluació), un altre mestre (coavaluació) o un expert en psicomotricitat o agent extern (heteroavaluació), i es pot aplicar en els diferents moments del procés educatiu.

Taula 17: Proposta final d'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

Nom del mestre/psicomotricista: _____			Nivell/s educatiu: _____			
Tipus d'avaluació⁶⁸: _____			Curs / data: _____			
Competències	Categories	Indicadors	Gens	Poc	Bastant	Molt
Programar el procés d'ensenyament i aprenentatge de la psicomotricitat	1. Domini del marc teòric i curricular de la psicomotricitat	1. Coneix i comprèn els principis i conceptes centrals de la psicomotricitat.				
		2. Pren com a referent les directrius marcades pels documents oficials (currículum vigent, PEC).				
	2. Coneixement de les necessitats d'aprenentatge dels infants del grup i de l'entorn	1. Considera les característiques psicoevolutives dels diferents desenvolupaments propis de l'edat dels infants.				
		2. Té una visió integral de l'infant, en la qual inclou els aspectes motors, cognitius, emocionals i socials.				
		3. Parteix dels coneixements previs dels infants.				
		4. Té en consideració les característiques del context socioeconòmic de l'entorn del centre educatiu.				
	3. Concreció dels apartats de la programació, a partir del marc teòric i curricular de la psicomotricitat i de les característiques dels infants i de l'entorn	1. Estableix les capacitats / competències i els objectius d'aprenentatge a assolir.				
		2. Concreta la seqüència dels continguts a partir de les capacitats / competències i els objectius d'aprenentatge.				
		3. Dissenya les activitats d'ensenyament i aprenentatge amb una metodologia que permet l'exploració lliure i l'activitat motriu espontània de l'infant.				
		4. Ajusta els recursos personals (formació específica, nombre d'adults i d'infants) a les necessitats de la metodologia psicomotriu.				
		5. Disposa d'uns recursos materials diversos i suficients, i d'espais amplis i adequats per al desenvolupament de les sessions.				
		6. Destina suficient temps a la durada de la sessió i a la seva periodicitat durant el curs.				
7. Especifica les activitats i els instruments d'avaluació per recollir informació sobre el procés de desenvolupament de l'infant.						
8. Contempla els resultats d'aprenentatge específics de la psicomotricitat en els indicadors dels informes de centre d'avaluació dels infants.						

⁶⁸ Indicar si és: autoavaluació (un mateix), coavaluació (un altre mestre/psicomotricista) o supervisió (un expert).

Competències	Categories	Indicadors	Gens	Poc	Bastant	Molt
Manejar el dispositiu de sessió	1. Organització de l'espai	1. Adequa la distribució de l'espai als objectius i característiques dels infants.				
		2. Diferencia l'espai a utilitzar segons les fases de la sessió.				
		3. Mostra varietat i flexibilitat en l'organització de l'espai segons el desenvolupament de la sessió i permet la iniciativa dels infants.				
	2. Organització del temps	1. Orienta l'inici i el final dels diferents moments de la sessió.				
		2. És flexible amb l'organització del temps, ajustant-lo al desenvolupament de la sessió.				
		3. Atura l'activitat quan cal reajustar la dinàmica de la sessió.				
	3. Organització del material	1. Escull el tipus, quantitat i distribució del material segons els objectius de la sessió i les característiques dels infants.				
		2. Ajusta el material en funció del desenvolupament i les fases de la sessió.				
	Crear un ambient acollidor, segur i flexible	1. Seguretat física i afectiva	1. Organitza els espais i la col·locació del material per tal de garantir la seguretat física dels infants.			
2. Permet a l'infant que explori lliurement, esperant sense envair-lo i ajustant-se a la seva demanda, mitjançant els mediadors corporals, per tal que es senti segur i acompanyat.						
2. Establiment de límits i el seu respecte		1. Recorda al principi de la sessió, les normes a seguir (respectar l'espai i els materials, no fer-se mal, no fer mal als companys i passar-s'ho bé).				
		2. Afavoreix, de forma progressiva, l'elaboració i reflexió amb el grup dels límits a respectar.				
		3. Es mostra segur davant els incompliments de les normes, argumentant la seva decisió i adaptant-se a cada situació.				
3. Actuació davant les dificultats		1. És receptiu i respectuós amb els bloquejos que es puguin produir en alguns infants.				
		2. Fomenta la convivència i manté un ambient comunicatiu, afavorint l'ús del diàleg i la resolució pacífica dels conflictes, tot potenciant l'autonomia per resoldre'ls sense la mediació de l'adult.				
		3. Fa evolucionar els comportaments difícils (provocadors, seductors, inhibits, agressius...), ajudant-los a millorar les estratègies comunicatives.				
		4. Permet als infants expressar el seu desig de ser reconegut i d'afirmació davant de l'altre.				

Competències	Categories	Indicadors	Gens	Poc	Bastant	Molt
Acompanyar l'infant en el desenvolupament del seu joc	1. Mediadors de comunicació en la relació amb l'infant	1. Ajusta la postura i el to muscular a les accions, demandes i característiques dels infants.				
		2. Demostra una gestualitat adient a les diferents situacions i en consonància amb el llenguatge verbal.				
		3. Fa servir un to de veu adequat a cada situació.				
		4. Posa paraules de forma ajustada a les accions i emocions de l'infant, sense envair-lo amb el llenguatge.				
		5. Utilitza la mirada per comunicar-se amb l'infant i reconèixer-lo.				
		6. Usa el contacte corporal per comunicar-se i sostenir aquells infants que ho necessiten.				
		7. Aprofita els objectes com a mediador per relacionar-se amb els infants que ho requereixen.				
	2. Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant	1. Reconeix les accions i produccions de l'infant.				
		2. Convida i provoca els infants a participar en les dinàmiques que es generen.				
		3. Realitza propostes d'activitats tenint en compte la zona de desenvolupament potencial de l'infant.				
		4. Desenvolupa amb l'infant el tipus de joc que més se li adequa a les seves necessitats (joc sensoriomotor, simbòlic, de precisió, de regles, relaxació).				
		5. Afavoreix la relació entre iguals.				
		6. Fomenta la iniciativa i autonomia dels infants.				
		7. Facilita el pas de l'acció a la representació, a través de diferents registres (paraula, construccions, dibuixos, modelatge, etc.).				
		8. Entra i surt del joc de l'infant per tal d'afavorir la seva evolució, mostrant la necessària implicació afectiva, però sense confondre's amb les emocions de l'infant.				
9. És capaç d'esperar i no anticipar-se, ni interrompre les accions dels infants.						

Competències	Categories	Indicadors	Gens	Poc	Bastant	Molt
Observar i avaluar l'infant	1. Mirada individual i perifèrica	1. Pren certa distància per observar la situació concreta de l'infant, del grup i del desenvolupament de la sessió.				
		2. Focalitza la mirada en les situacions significatives que es desenvolupen.				
		3. És conscient del que succeeix en el grup, mentre està proper a un o més infants.				
		4. Observa des de diferents punts de la sala.				
	2. Empatia cap a l'infant	1. Es situa al lloc de l'infant, mostrant una actitud d'escolta tònica i emocional.				
		2. Accepta tots els infants sense prejudicis, ni etiquetats.				
	3. Avaluació de l'expressivitat psicomotriu de l'infant	1. Utilitza un marc teòric de referència basat en el desenvolupament psicomotor i els paràmetres d'expressivitat psicomotriu de l'infant.				
		2. Dissenya i/o aplica algun instrument d'avaluació de l'infant (graelles, rúbriques, diaris, vídeos, fotografies) i analitza els seus resultats.				
	Analitzar i reflexionar sobre la pròpia pràctica	1. Capacitat de mirar-se i deixar-se mirar	1. Mostra predisposició a millorar la pròpia intervenció.			
2. Accepta l'anàlisi crítica i reflexiva de la pròpia actuació.						
3. Pren consciència d'aspectes vinculats a les seves emocions, dificultats, repeticions, límits, competències, resistències, projeccions, relacions amb els infants (preferències, evitacions...).						
2. Avaluació de l'actuació del psicomotricista		1. Utilitza un marc teòric de referència basat en els principis de la psicomotricitat i de les competències del desenvolupament professional del psicomotricista.				
		2. Dissenya i/o aplica algun instrument d'avaluació del psicomotricista (graelles, rúbriques, diaris, vídeos, fotografies) i analitza els seus resultats.				
3. Formació per millorar la seva pràctica		1. Actualitza els seus coneixements mitjançant lectures i cursos.				
		2. Assisteix a conferències, jornades, congressos.				
		3. Participa en seminaris, grups de treball, assessoraments, projectes d'innovació educativa.				
		4. Realitza formacions de tipus personal i corporal (Seitai, ioga, tai-txi-txuan...).				

Competències	Categories	Indicadors	Gens	Poc	Bastant	Molt
Relacionar-se amb la comunitat educativa i científica	1. Informació a les famílies	1. Es comunica amb les famílies dels infants, oferint informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades, a partir de l'observació de l'infant durant les sessions de psicomotricitat.				
	2. Capacitat de treballar en equip amb altres professionals	1. Participa i s'implica en els actes, reunions i esdeveniments de la institució a la qual pertany.				
		2. Dissenya, planifica i avalua el procés d'ensenyament i aprenentatge en col·laboració amb d'altres docents i professionals del centre.				
		3. Treballa en i amb equips del mateix àmbit o interdisciplinaris externs al propi centre (altres psicomotricistes, professionals externs de l'escola).				
	3. Reflexió, investigació i difusió d'aportacions dins de la comunitat educativa i científica	1. Documenta el procés d'E-A desenvolupat a través d'imatges i paraules.				
		2. Imparteix cursos, seminaris, assessoraments.				
		3. Difon el treball realitzat en jornades, congressos.				
		4. Participa en projectes de recerca.				
		5. Publica en llibres i/o revistes especialitzades i/o imparteix conferències				

I amb la finalitat de facilitar a l'avaluador la utilització d'aquest instrument i la comprensió del significat de cadascuna de les competències, s'ha elaborat una guia, en la qual es descriuen, de forma precisa i clarificadora, cadascuna d'aquestes, juntament amb les seves categories i indicadors.

A continuació, es mostra la descripció de cadascun d'aquests elements que ha estat elaborat, principalment, a partir de l'intens anàlisi i interpretació dels resultats obtinguts en el procés de validació de l'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu, realitzat pels experts formadors de mestres en psicomotricitat i pels mestres psicomotricistes. Algunes de les aportacions s'han complementat amb comentaris provinents de la literatura revisada, per tal d'ajudar a la seva comprensió.

Guia de l'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

Competència 1:

Programar el procés d'ensenyament i aprenentatge de la psicomotricitat

En aquesta competència s'inclou els diferents passos per elaborar la programació del procés d'ensenyament i aprenentatge que es porta a terme sobre la psicomotricitat.

Per afavorir la coordinació entre els diferents membres de la comunitat educativa és important que hi hagi una coherència entre el projecte educatiu de centre i la proposta de pràctica psicomotriu educativa concretada en aquesta programació.

En aquesta programació han de quedar recollides les diferents sessions treballades per tal de poder difondre el treball realitzat, tant a la comunitat educativa, com a la científica.

Categoria 1.1. Domini del marc teòric i curricular de la psicomotricitat

Indicador 1.1.1. Coneix i comprèn els principis i conceptes centrals de la psicomotricitat

El psicomotricista ha de tenir una base teòrica que ha d'incloure els continguts específics de la psicomotricitat i també d'altres matèries relacionades, com l'anatomia, la neurologia, la psicologia, la pedagogia, la neurofisiologia, la psicopatologia.

Aquesta base li ha de permetre entendre el significat de la intervenció psicomotriu, la seva metodologia i com enfocar el treball d'aquesta disciplina amb els infants al llarg del curs.

Indicador 1.1.2. Pren com a referent les directrius marcades pels documents oficials (currículum vigent, PEC)

A l'hora de confeccionar aquesta programació s'han de tenir en compte els diferents documents oficials que marquen les pautes d'actuació amb els infants per a les diferents etapes educatives i que cada escola adequa a les seves característiques i context.

Alguns exemples d'aquests documents oficials són: les lleis educatives vigents i els currículums que es proposen com a guia; i també la documentació que han elaborat els membres de l'escola on es desenvoluparà aquesta programació, com pot ser el projecte educatiu de centre.

Categoria 1.2. Les necessitats d'aprenentatge dels infants del grup i de l'entorn

Indicador 1.2.1. Considera les característiques psicoevolutives dels diferents desenvolupaments propis de l'edat dels infants

Per ajustar la seva intervenció psicomotriu, el psicomotricista ha de prendre com a referència les característiques psicoevolutives que es defineixen per als infants de l'edat que es desenvoluparà aquesta programació.

Aquestes es consideren com una orientació, des del punt de vista general, ja que pot haver infants que es trobin en un estat superior o inferior al que es proposa en aquestes pautes.

Indicador 1.2.2. Té una visió integral de l'infant, en la qual inclou els aspectes motors, cognitius, emocionals i socials

La visió del psicomotricista de l'infant ha de ser global, i han de tenir en consideració la interrelació entre els diferents àmbits de la persona: motor, cognitiu, emocional i social.

I a l'hora de concretar la programació ha de buscar promoure cadascun d'aquests desenvolupaments.

Indicador 1.2.3. Parteix dels coneixements previs dels infants

El psicomotricista, abans de conèixer els infants ha de consultar els seus expedients i informes, i també recollir informació dels diferents docents que han treballat amb aquell grup.

En les primeres sessions també ha de recollir informació sobre cadascun d'ells per ajustar la seva intervenció a les seves característiques.

Indicador 1.2.4. Té en consideració les característiques del context socioeconòmic de l'entorn del centre educatiu

Per tal d'ajustar més la seva intervenció, el psicomotricista ha de ser conscient de la situació socioeconòmica en qual es troba l'entorn de l'escola en la qual es porta a la pràctica aquesta proposta psicomotriu.

Categoria 1.3. Concreció dels apartats de la programació, a partir del marc teòric i curricular de la psicomotricitat i de les característiques dels infants i de l'entorn

Indicador 1.3.1. Estableix les capacitats / competències i els objectius d'aprenentatge a assolir

Un cop ha analitzat els diferents aspectes anteriors, el psicomotricista ha de concretar les capacitats, a Educació Infantil, o les competències, a Educació Primària, i també els objectius d'aprenentatge que considera que els infants han d'assolir al finalitzar la programació que s'està elaborant.

Indicador 1.3.2. Concreta la seqüència dels continguts a partir de les capacitats / competències i els objectius d'aprenentatge

Un cop definides les capacitats / competències i els objectius d'aprenentatge, el psicomotricista ha d'establir la seqüència dels continguts a treballar amb els infants per tal d'afavorir el seu assoliment.

Indicador 1.3.3. Dissenya les activitats d'ensenyament i aprenentatge amb una metodologia que permet l'exploració lliure i l'activitat motriu espontània de l'infant

El psicomotricista ha d'afavorir l'exploració motriu de l'espai i el material, per part de l'infant, de forma lliure i espontània, per tal de potenciar el seu desenvolupament integral.

Indicador 1.3.4. Ajusta els recursos personals (formació específica, nombre d'adults i d'infants) a les necessitats de la metodologia psicomotriu

Els responsables de desenvolupar la sessió de psicomotricitat tenen una formació específica en psicomotricitat. En relació al nombre, es recomana sessions amb tot el grup classe i si és possible amb dos docents. També es poden realitzar sessions amb mig grup amb un o dos adults.

Indicador 1.3.5. Disposa d'uns recursos materials diversos i suficients, i d'espais amplis i adequats per al desenvolupament de les sessions

El material que hi ha a l'escola i la sala de psicomotricitat han de permetre la realització de sessions de psicomotricitat de forma satisfactòria. Hi ha varis tipus de materials que permet l'exploració motriu, el joc simbòlic i la representació, i les dimensions de la sala han de facilitar que tot el grup o la meitat pugui realitzar la sessió de forma adequada.

Indicador 1.3.6. Destina suficient temps a la durada de la sessió i a la seva periodicitat durant el curs

La durada de la sessió ha de ser adequada, perquè es puguin desenvolupar les diferents parts de la sessió de psicomotricitat. El temps recomanable per aconseguir aquest fi, dependrà de l'etapa educativa i estarà entre una hora i hora i mitja.

I s'aconsella que els infants realitzin com a mínim una sessió de psicomotricitat a la setmana.

Indicador 1.3.7. Especifica les activitats i els instruments d'avaluació per recollir informació sobre el procés de desenvolupament de l'infant

El psicomotricista ha de concretar en la programació, tant les activitats, com els instruments que utilitza per obtenir informació dels infants que l'ajuden a realitzar l'avaluació.

Indicador 1.3.8. Contempla els resultats d'aprenentatge específics de la psicomotricitat en els indicadors dels informes de centre avaluadors dels infants

En l'informe que es lliura a les famílies han de sortir reflectits els resultats d'aprenentatge que l'infant ha aconseguit en les sessions de psicomotricitat.

Competència 2:

Manejar el dispositiu de la sessió

Un aspecte important a captar d'aquesta competència és la capacitat del psicomotricista de mostrar-se flexible durant el desenvolupament de la sessió, per tal d'ajustar el dispositiu de la sessió al que va succeint i a les necessitats i demandes dels infants. Aquest ajustament ha de buscar en tot moment, afavorir la iniciativa de l'infant.

Però també serà important la part prèvia de la sessió en la que s'haurà d'haver decidit l'organització del dispositiu, a partir dels objectius plantejats per treballar en aquesta i les característiques dels infants del grup.

Categoria 2.1. Organització de l'espai

Indicador 2.1.1. Adequa la distribució de l'espai als objectius i característiques dels infants

Aquest indicador es centra en la part prèvia de la sessió, en la qual el psicomotricista prepara la sessió, en aquest cas la distribució de l'espai, tenint en compte els objectius que ha definit que buscarà treballar en la sessió i les característiques dels infants que realitzaran la sessió.

Indicador 2.1.2. Diferencia l'espai a utilitzar segons les fases de la sessió

Es pretén observar si els espais estan clarament diferenciats i permeten que l'infant pugui identificar cadascun d'ells i l'associï a una determinada activitat i a una fase de la sessió. Per exemple: poden haver uns espais de referència que els infants sàpiguen on es fa cada fase de la sessió, sobretot l'inici i el final de la sessió, i també en quin es fa la representació.

Indicador 2.1.3. Mostra varietat i flexibilitat en l'organització de l'espai segons el desenvolupament de la sessió i la iniciativa dels infants

Aquest indicador es focalitza en el moment en qual es desenvolupa la sessió, per tal d'analitzar si el psicomotricista té aquesta capacitat de flexibilitat que s'ha ressaltat com a molt important per aquesta competència, i es capaç d'anar adaptant l'organització de l'espai que havia preparat prèviament, a les activitats i situacions que s'estan succeint durant la sessió.

També inclou la varietat de propostes d'organització de l'espai, trencant així amb una possible uniformitat.

I per últim, s'observa si l'organització de l'espai afavoreix que l'infant prengui decisions de forma autònoma a l'hora de decidir quines activitats realitzar.

Categoria 2.2. Organització del temps

Indicador 2.2.1. Orienta l'inici i el final dels diferents moments de la sessió

Aquesta orientació s'ha de fer de manera adequada, evitant condicionar massa en el desenvolupament de la sessió.

Indicador 2.2.2. És flexible amb l'organització del temps, ajustant-lo al desenvolupament de la sessió

Aquesta flexibilitat, mostrada com a element clau d'aquesta competència, també ha d'aparèixer en l'organització del temps, el qual s'ha d'ajustar segons les activitats i situacions que van sorgint al llarg de la sessió.

Indicador 2.2.3. Atura l'activitat quan cal reajustar la dinàmica de la sessió

Aquesta aturada s'ha de fer evitant que sigui de cop, respectant el temps que necessiten els infants, per tal que puguin acabar el seu projecte, el seu joc, la seva acció.

Alguns exemples de situacions relacionades amb aquest indicador, podrien ser que atura per: donar una nova proposta, per recordar límits o normes, per resoldre algun conflicte. I també que pot ser que atura tot el grup – classe, un petit grup, sols un infant en particular.

Categoria 2.3. Organització del material

Indicador 2.3.1. Escull el tipus, quantitat i distribució del material segons els objectius de la sessió i les característiques dels infants

Aquest indicador es centra en la part prèvia de la sessió, la del muntatge. S'observa si els materials elegits per a la sessió estan relacionats amb els objectius plantejats per treballar en ella, i si aquests són adequats a les necessitats i demandes dels infants del grup que la realitzaran, per facilitar-los la plena llibertat en la seva utilització, a partir de les seves possibilitats. Per exemple, es poden triar materials per contenir, per facilitar la vinculació, la descàrrega pulsional...

També s'analitzarà si es fa alguna adaptació per aquells infants que així ho requereixin.

Indicador 2.3.2. Ajusta el material en funció del desenvolupament i les fases de la sessió

Aquest indicador es focalitza en el moment en què es porta a terme la sessió i van transcórrer les diferents fases, per tal d'observar aquesta flexibilitat del psicomotricista en adequar el material a les activitats i situacions que van succeint i a les demandes dels infants que van apareixent.

La pròpia dinàmica de la sessió fa que en un moment determinat el psicomotricista hagi d'introduir algun material, amb la finalitat d'afavorir un determinat tipus de joc, el pas a una altra fase... Per exemple, serien els materials de joc simbòlic: capes, robes, nines... Que poden ser presentats des de l'inici de la sessió o introduïts durant el seu desenvolupament.

Competència 3:

Generar un ambient acollidor, segur i flexible

Aquesta competència busca afavorir un clima de treball en la sessió, per tal que els infants es sentin lliures d'explorar els diferents espais i materials proposats, i que a la vegada es sentint acollits i acompanyats, tant des del punt de vista de seguretat física, com afectiva.

En aquest sentit, serà important, tant el maneig del dispositiu de la sessió, comentat en la competència anterior, com la intervenció del psicomotricista durant la sessió, per esdevenir aquest símbol de llei, ajustant-se a cada situació que es planteja i evitant actituds rígides.

També serà important que els infants participin de la gestió d'aquest clima de treball, mitjançant la reflexió sobre les normes i límits de la sessió i afavorir-los la seva capacitat d'autoregular-se per respectar-les.

Categoria 3.1. Seguretat física i afectiva

Indicador 3.1.1. Organitza els espais i la col·locació del material per tal de garantir la seguretat física dels infants

La mirada es centra en si el psicomotricista ha aconseguit, mitjançant els diferents espais i materials, crear un ambient, en el qual els infants es senten segurs, des d'un punt de vista físic. Sobretot, s'ha de fixar l'atenció en si hi ha algun lloc, on hi ha un cert risc per a la integritat dels infants.

Indicador 3.1.2. Permet a l'infant que explori lliurement, esperant sense envair-lo i ajustant-se a la seva demanda, mitjançant els mediadors corporals, perquè es senti segur i acompanyat

Els diferents mediadors corporals que el psicomotricista pot utilitzar, tant verbals, com no verbals, per acompanyar i donar seguretat a l'infant són: el gest, la mímica, la veu, la mirada i l'empatia tònica.

Amb aquest mediadors corporals ha d'afavorir que l'infant explori els materials i l'espai de forma lliure, a partir del seu propi desig i les seves característiques.

I ha d'adequar la seva utilització a les demandes de l'infant, per arribar a ser capaç d'esperar-se, si observa que en la seva intervenció pot envair-lo.

Categoria 3.2. Establiment de límits i el seu respecte

Indicador 3.2.1. Recorda al principi de la sessió, les normes a seguir (respectar l'espai i els materials, no fer-se mal i no fer mal als companys i passar-s'ho bé)

Tenir en compte que els infants de 0 a 3 anys poden tenir més dificultats per comprendre algunes d'aquestes normes.

Una proposta pot ser posar exemples que mostrin què no està permès, com: no mossegar, no donar empentes.

Indicador 3.2.2. Afavoreix, de forma progressiva, l'elaboració i reflexió amb el grup dels límits a respectar

A l'hora d'elaborar i reflexionar sobre els límits a respectar, s'haurà de tenir en consideració les característiques evolutives dels infants, per tal de veure fins quin nivell de reflexió se'ls pot demanar.

En aquest sentit, als infants de 0 a 3 anys, l'objectiu haurà de ser anar introduint aquesta reflexió de forma progressiva, per tal que vagin agafant aquest hàbit i, poc a poc, els límits a respectar sorgeixin des de la seva pròpia reflexió, i no pas que siguin imposats per part de l'adult. D'aquesta manera s'estarà afavorint que els infants siguin més participants a l'hora de respectar i complir amb les normes.

A vegades, aquestes normes exposades a l'inici de la sessió s'hauran d'ajustar al dispositiu que es proposi. Un exemple són els materials que s'utilitzin, ja que n'hi ha que poden ser trencats, esquinçats, estripats i fins i tot, destruïts, com poden ser el paper de diari, les caixes de cartró. I que permeten treballar la descarrega sense culpa.

Indicador 3.2.3. Es mostra segur davant els incompliments de les normes, argumentant la seva decisió i adaptant-se a cada situació

En relació a mantenir el respecte de les normes acordades, s'hauran de tenir en compte moltes consideracions, com la que s'exposava en l'indicador anterior, en relació a ajustar les normes al dispositiu plantejat en la sessió. En ell es posava l'exemple del material proposat i la finalitat en la qual s'havia elegit. Ja que si busques que els infants l'utilitzin per afavorir la descarrega sense culpa, no es pot mantenir la norma de respectar el material, amb el sentit de no trencar-lo.

Una altra consideració serà la forma d'intervenir quan hi hagi un incompliment, ja que el psicomotricista s'haurà d'ajustar tant a les característiques de l'infant, com al conflicte que s'hagi produït. Una eina útil en aquest cas, seran els mediadors corporals. Per exemple, hi haurà situacions que serà més efectiu una mirada a l'infant que no ha complert alguna norma, en lloc d'anar directament on està l'infant i dir-li que ho ha fet malament. Ja que el llenguatge corporal, els gestos facials, en general, i sobretot en infants petits, són més fàcils de comprendre, que el llenguatge verbal.

També s'ha de donar temps als infants, per tal que compreguin la norma. En aquest sentit serà bo, no intervenir immediatament, i deixar-los aquest temps, per tal que reflexionin el que han fet i puguin autoregular-se per a futures situacions similars.

Categoria 3.3. Actuació davant les dificultats

Indicador 3.3.1. És receptiu i respectuós amb els bloquejos que es puguin produir en alguns infants

En aquest indicador s'observa quina es l'actuació del psicomotricista davant dels infants que mostren algun tipus de bloqueig.

El terme bloqueig s'entén quan un infant no mostra ningun tipus d'acció, ja sigui en moments inicials o interrompent una activitat començada.

Aquesta actitud receptiva i respectuosa davant d'aquestes situacions consisteix en ser capaç de comprendre la dificultat de l'infant en aquell moment i donar-li el temps suficient, perquè se senti segur i pugui iniciar i/o continuar la seva acció.

Indicador 3.3.2. Fomenta la convivència i manté un ambient comunicatiu, afavorint l'ús del diàleg i la resolució pacífica dels conflictes, tot potenciant l'autonomia per resoldre'ls sense la mediació de l'adult

El psicomotricista ha d'intervenir per resoldre els conflictes que succeeixin en el desenvolupament de la sessió, però ha de tendir a afavorir que siguin els propis infants els que siguin els que resolguin ells mateixos aquests conflictes que puguin sorgir. Per exemple: quan hi ha un conflicte com les baralles per un material, per no esperar el torn de paraula, pot ser més efectiu mostrar amb la teva presència que estàs allí i esperar a intervenir si els infants reclamen la teva ajuda.

En aquest sentit, serà important que el psicomotricista doni als infants l'espai i el temps que necessitin, per tal que vagin aprenent a resoldre els seus conflictes mitjançant aquest diàleg i evitar l'ús de la violència.

D'aquesta manera, l'infant i el grup en general, seran capaços d'autoregular-se i mostrar-se més autònoms.

Indicador 3.3.3. Fa evolucionar els comportaments difícils (provocadors, seductors, inhibits, agressius...), ajudant-los a millorar les estratègies comunicatives

En aquest indicador s'inclouen les actuacions del psicomotricista davant dels comportaments difícils dels infants, que hauran d'anar encaminades a fer evolucionar aquests, mitjançant la millora de les estratègies comunicatives.

Serà important observar quina és l'actitud del psicomotricista davant d'aquestes situacions, ja que de vegades s'actua d'una forma massa directa i que no afavoreix la utilització d'aquestes estratègies comunicatives. Si es vol que l'infant les millori, el psicomotricista haurà de donar exemple, ser un model referent per l'infant, i utilitzar-les per gestionar aquests comportaments.

Aquestes estratègies comunicatives s'hauran d'ajustar a les característiques psicoevolutives dels infants i a les possibles dificultats que puguin tenir, utilitzant diferents tipus de llenguatge i graduant la seva dificultat.

Indicador 3.3.4. Permet als infants expressar el seu desig de ser reconegut i d'afirmació davant de l'altre

Serà fonamental que el psicomotricista cobreixi la necessitat de l'infant de ser reconegut i també que pugui ser afirmat davant de l'altre.

Una situació idònia per aquesta finalitat és al principi de la sessió, perquè el psicomotricista, per afavorir que l'infant es senti reconegut, el pot cridar pel seu nom, fer referència a qualsevol detall de la seva forma de ser o estar (la seva roba, si se li ha caigut alguna dent, si té alguna ferida, el seu estat d'ànim...).

També durant el desenvolupament de la sessió haurà d'intentar mantenir algun tipus de contacte (visual, verbal, corporal) amb cadascun dels infants del grup, per exemple: dient el seu nom, reconeixent les seves actuacions, fent-li de mirall...

Competència 4:

Acompanyar l'infant en el desenvolupament del seu joc

Aquesta competència inclou diferents eines que el psicomotricista pot utilitzar per acompanyar l'infant durant el desenvolupament de la sessió, com són els mediadors de comunicació i les estratègies d'acompanyament, que li permetran a l'infant l'exploració i l'experimentació lliure.

Categoria 4.1. Mediadors de comunicació en la relació amb l'infant

Indicador 4.1.1. Ajusta la postura i el to muscular a les accions, demandes i característiques dels infants

El psicomotricista pot interactuar amb l'infant a través del seu cos, de la seva postura, del seu to muscular. Però abans de fer-ho ha de ser conscient de quina és l'acció que està realitzant l'infant, quines són les seves demandes i quines són les seves característiques psicoevolutives, per tal d'adequar la seva actuació. Amb aquesta informació haurà de decidir si adopta una postura pròxima a l'infant o distant, si es situa dret o baixa a l'alçada de l'infant, si es mostra amb un to muscular més alt o més baix.

Indicador 4.1.2. Demostra una gestualitat adient a les diferents situacions i en consonància amb el llenguatge verbal

És important que el discurs corporal del psicomotricista s'ajusti a la situació que hi ha plantejada, i que vagi unit al discurs verbal que realitza. Perquè si realment es vol aconseguir que el llenguatge verbal sigui eficaç i arribi a l'infant, aquest ha d'anar en consonància amb el llenguatge corporal que mostri el psicomotricista.

Indicador 4.1.3. Fa servir un to de veu adequat a cada situació

En aquest indicador es busca esbrinar la forma com el psicomotricista parla als infants, per exemple: aquest to de veu, la força, el ritme.

Un bon moment per observar-ho és en els enregistraments en vídeo de les sessions, ja que el propi psicomotricista pot comprovar aspectes, com: si té un excés de "paraula", si no se sent o se sent massa.

Indicador 4.1.4. Posa paraules de forma ajustada a les accions i emocions de l'infant, sense envair-lo amb el llenguatge

El psicomotricista ha d'evitar parlar massa. L'interessant és que acompanyi l'activitat de l'infant utilitzant de forma puntual el llenguatge per reconèixer les emocions i accions dels infants i així afavorir que l'infant pugui ser conscient de les seves experiències i vivències corporals.

Indicador 4.1.5. Utilitza la mirada per comunicar-se amb l'infant i reconèixer-lo

La mirada és un mediador de comunicació que el psicomotricista ha de tenir present durant el desenvolupament de la sessió, ja que permet establir contacte amb l'infant des de la distància. I amb ella es poden expressar aspectes, tal com: reconeixement, seguretat, afectivitat, confiança, respecte.

Indicador 4.1.6. Usa el contacte corporal per comunicar-se i sostenir aquells infants que ho necessiten

El contacte corporal en un context de moviment és inevitable. Per aquest motiu, el psicomotricista ha de ser molt curós en la seva utilització, ja que ha d'evitar ser invasiu, i ajustar-se a les característiques, edats i necessitats dels infants, per tal de mantenir un contacte de sosteniment, acompanyament i contenció, i evitar l'excitació.

Aquest contacte corporal s'ha d'utilitzar per ajudar a que hi hagi aquesta comunicació i es transmeti el missatge que vol donar el psicomotricista. Ja que en la psicomotricitat, és imprescindible que el psicomotricista es comuniqui amb l'infant a través del seu cos i els

mediadors corporals, que estigui a disposició corporal dels infants que així ho necessitin, tant en situacions de joc, com per sostenir-los mitjançant una abraçada, carícia...

Serà interessant per al psicomotricista, poder observar-se des de fora, mitjançant una fotografia, un vídeo d'una sessió, perquè prengui consciència de la forma com realitza aquest contacte corporal amb l'infant, i de si té bloquejos que no el permeten tenir aquesta comunicació corporal, aquest diàleg tònic.

Indicador 4.1.7. Aprofita els objectes com a mediador per relacionar-se amb els infants que ho requereixin

Els objectes poden ser utilitzats pel psicomotricista per establir comunicació amb determinats infants que així ho reclamin. Hi ha diferents situacions que poden ser utilitzats, per exemple: amb infants que potser no saben quina activitat realitzar, se'ls pot oferir un objecte, per tal que experimentin amb ell; o també pot ser una manera d'iniciar una comunicació amb un infant que pot ser que amb d'altres tipus de llenguatge no es pot establir aquesta comunicació.

Categoria 4.2. Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant

Indicador 4.2.1. Reconeix les accions i produccions de l'infant

Aquí està inclòs les actituds del psicomotricista que van encaminades a mostrar a l'infant el reconeixement de les activitats que està realitzant. Per exemple: pot ser la sorpresa, el reforç positiu, l'admiració, l'afirmació, l'interès.

Però s'ha d'evitar caure amb el continu reforç positiu i tenir cura de no fer que l'infant s'inhibeixi després d'aquesta intervenció.

Indicador 4.2.2. Convida i provoca els infants a participar en les dinàmiques que es generen

És la capacitat del psicomotricista d'aprofitar allò que el grup està generant, per tal d'invitar a l'infant a que formi part.

Abans d'intervenir s'ha d'analitzar prèviament la situació per veure que és el que convé més, si convidar a jugar a l'infant i ajudar-lo a evolucionar, per tal que no es quedi en algunes repeticions, o no interferir i deixar-lo fer amb el que estigui fent.

Indicador 4.2.3. Realitza propostes d'activitats tenint en compte la zona de desenvolupament potencial de l'infant

El terme activitats es refereix a les intervencions que realitza el psicomotricista per ajudar l'infant a que accedeixi a la seva zona de desenvolupament potencial, a la qual no podria arribar-hi de forma independent⁶⁹

Aquestes propostes han de sorgir a partir del nivell real de desenvolupament i aprofitar els desigs que mostra en la seva motricitat lliure. Per exemple, pot proposar a l'infant una determinada exploració motriu, la utilització d'un material, la realització d'una construcció conjunta...

El psicomotricista ha d'analitzar la resposta de l'infant per comprovar si la seva proposta ha estat adequada i ha assolit la finalitat que s'havia proposat. A vegades, s'ha de seguir el procés assaig – error, per descobrir les intervencions que més s'ajusten a les característiques de l'infant.

Indicador 4.2.4. Desenvolupa amb l'infant el tipus de joc que més se li adequa a les seves necessitats (joc sensoriomotor, simbòlic, de precisió, de regles, relaxació)

Hi ha molts tipus de jocs que es poden desenvolupar en la sessió de psicomotricitat. Una de les classificacions és la que proposa Viscarro (2010) i que estructura de la següent manera:

1. Jocs o activitats sensoriomotors: afavoreixen en l'infant la percepció del seu cos i de l'espai, i li ofereixen la possibilitat de viure el plaer del moviment. Inclou els jocs centrats en un mateix (seguretat profunda i maternatge) i orientats a l'espai exterior (conquesta de l'espai, competència motriu i psicomotriu).

2. Joc simbòlic: afavoreixen la comunicació de l'infant i l'ajuden a assegurar la seva part afectiva i emocional. Inclou les representacions d'escenes, situacions reals o fictícies, vivències personals, mitjançant la utilització d'objectes habituals que representen una simbologia per a l'infant.

3. Joc de construcció: afavoreixen el desenvolupament de la percepció espai – temporal, l'ordre, la simetria, la creativitat i l'enginy. Inclou les activitats de manipulació amb materials grans i petits: blocs d'escuma, fustes, pals, totxanes de plàstic, material de reciclatge (taps, pots, capses...).

4. Jocs de precisió i de regles: afavoreixen el pas del període preoperacional al operacional en el desenvolupament de l'infant. Inclouen els jocs sociomotrius que depenen bàsicament del domini corporal i de la capacitat de coordinació, i en els quals l'adult dóna la regla perquè l'infant la demana, la necessita. Els materials proposats poden ser: pales, raquetes, estics, bitlles..., en els quals poden fer jocs de precisió.

⁶⁹ El nivell real del desenvolupament ve determinat “per la capacitat de resoldre independentment un problema”. El nivell de desenvolupament potencial ve determinat “a través de la resolució d'un problema baix la guia d'un adult o en col·laboració de l'altre company més capaç”. La distància entre el dos nivells és la zona de desenvolupament pròxim (Vigotsky, 1979, 133).

5. Relaxació: afavoreix la vivència d'un to més baix i de la immobilitat que li proporciona a l'infant sensacions globals de benestar. Inclou aquelles activitats més tranquil·les, de repòs i quietud.

El psicomotricista ha d'observar en l'infant quin d'aquests jocs s'ajusta més a les seves característiques i demandes que té en aquell moment determinat, per tal d'ajudar-lo, convidar-lo a que realitzi el tipus de joc elegit.

S'ha de tenir en compte que a les primeres edats, els infants solen tenir un joc més individual i a vegades els costa col·laborar.

Indicador 4.2.5. Afavoreix la relació entre iguals

Si és té en consideració que un mateix no pot créixer sense l'altre, queda palès que el fet d'afavorir la relació entre els infants que formen el grup haurà de ser una constant en la sala, i també fora d'ella.

Potser en edats primerenques, el psicomotricista haurà de convidar més als infants a relacionar-se entre ells. Però en d'altres edats, els propis infants ja solen buscar els altres companys que formen el seu grup d'amics. En aquest sentit, de vegades, el psicomotricista haurà d'afavorir que aquesta relació entre iguals també sigui amb els companys que no es relacionen tant.

Indicador 4.2.6. Fomenta la iniciativa i autonomia dels infants

S'ha d'afavorir que els infants, de forma progressiva, vagin actuant, cada vegada, de forma més autònoma, i que es fomenti la seva iniciativa a l'hora de decidir, per exemple: quina exploració motriu faran, quins materials utilitzaran, a quins llocs aniran, amb quins companys jugaran, com explicaran les vivències viscudes...

Indicador 4.2.7. Facilita el pas de l'acció a la representació, a través de diferents registres (paraula, construccions, dibuixos, modelatge, etc.)

El psicomotricista ha d'ajudar als infants per tal que puguin fer la simbolització de l'activitat que estan portant a terme. Dit amb d'altres paraules, ha d'aconseguir que puguin fer el pas de l'acció a la representació mitjançant els símbols.

Per aconseguir-ho el psicomotricista podrà utilitzar registres diversos, com poden ser la paraula, les construccions, el dibuix, el modelatge.

En la part final de la sessió, en la representació, és un bon moment, depenent de l'edat dels infants, per tal que puguin explicar les experiències que han viscut durant la sessió. També durant la sessió es pot realitzar aquesta intervenció, per tal que l'infant sigui conscient del que està realitzant. Però sempre tenint en compte les característiques de l'infant i la situació que s'està desenvolupant, i evitant en tot moment envair-lo amb massa llenguatge.

Indicador 4.2.8. Entra i surt del joc de l'infant per afavorir la seva evolució, mostrant la necessària implicació afectiva, però sense confondre's amb les emocions de l'infant

Aquest indicador es centra en l'acompanyament del psicomotricista, el qual amb l'ajut dels mediadors corporals i amb una implicació afectiva, entra dins del joc de l'infant per ajudar-lo a fer-lo evolucionar, créixer i donar-li sentit.

Ha de mostrar que és capaç d'emocionar-se amb l'infant, de projectar-se en el seu joc i ser conscient de les ressonàncies tònic – emocionals que li estan produint el plaer de l'infant.

Però ha d'aconseguir distanciar-se d'aquest plaer, per tal de no confondre's amb els sentiments i emocions de l'infant.

I també ha de saber trobar el moment just per sortir del seu joc i deixar a l'infant que segueixi de forma autònoma.

Indicador 4.2.9. És capaç d'esperar i no anticipar-se, ni interrompre les accions dels infants

Aquest indicador es focalitza amb la capacitat del psicomotricista de deixar fer a l'infant i saber esperar, abans d'intervenir. Ja que de vegades la intervenció del psicomotricista pot perjudicar l'exploració lliure que està fent l'infant. Per exemple: algunes vegades passa que quan el psicomotricista pregunta a un infant que fa o què és el que porta a les mans, aquest para de fer l'activitat que realitzava, i pot passar que fins i tot deixi el material que portava i se'n vagi.

També s'ha d'evitar anticipar el que passarà, perquè es pot trencar la sorpresa que suposa la descoberta de l'espai i el material. I s'ha de procurar no fer propostes molt concretes, si el que es vol és afavorir l'exploració lliure.

Competència 5:

Observar i avaluar l'infant

Es tracta d'una competència molt important en l'actuació del psicomotricista, ja que és a través de l'observació que capta la informació del que succeeix en la sessió. Per exemple, les característiques de l'infant i del grup: la forma que tenen de jugar, de relacionar-se entre ells, les activitats que els agraden més i aquelles que els agraden menys...

Però l'observació és una tasca difícil de portar a la pràctica, perquè requereix d'una formació permanent per tal de millorar-la, que segurament mai acabarà. Aquesta formació, a més d'afavorir que el psicomotricista aprengui una sèrie d'eines i recursos necessaris per desenvolupar l'observació, ha de buscar que aquest sigui més conscient de la seva pròpia història personal, per tal que aquesta no influeixi a l'hora de captar i interpretar la informació que arriba del desenvolupament de la sessió.

Categoria 5.1. Mirada individual i perifèrica

Indicador 5.1.1. Pren certa distància per observar la situació concreta de l'infant, del grup i del desenvolupament de la sessió

Aquest indicador es centra en la importància que durant el desenvolupament de la sessió, el psicomotricista s'ha de distanciar una mica del que està succeint, per tal de descentrar-se, i poder focalitzar la seva atenció en algun dels seus elements.

Indicador 5.1.2. Focalitza la mirada en les situacions significatives que es desenvolupen

Abans d'avaluar aquest indicador serà important que el psicomotricista hagi concretat quines són aquelles situacions significatives que es pretén centrar l'atenció en el desenvolupament de la sessió, per tal de comprovar si està atent quan aquestes apareixen. Per exemple, pot observar en un infant: la forma com resol un conflicte que té; com actua davant d'un repte que al principi té por de realitzar-lo; si realitza un tipus d'activitat repetidament durant un llarg període; si reclama constantment la presència del psicomotricista...

Indicador 5.1.3. És conscient del que succeeix en el grup, mentre està proper a un o més infants

Pretén afavorir que el psicomotricista, a la vegada que està amb uns infants, també presti atenció al que està desenvolupant-se en altres llocs de la sala, per tal d'adonar-se de les dinàmiques que s'estan generant en el grup durant la sessió. I d'aquesta manera té més informació del que està passant i pot ajustar més la seva intervenció a les situacions que puguin sorgir.

Indicador 5.1.4. Observa des de diferents punts de la sala

Aquest indicador insisteix en la importància de no situar-se sempre al mateix lloc de la sala, sense moure's d'allí. Ja que el fet de situar-se en varis llocs afavoreix que el psicomotricista pugui veure aspectes, per exemple: la forma com es relacionen els infants amb l'espai, els materials, els altres i amb el propi psicomotricista.

Categoria 5.2. Empatia cap a l'infant

Empatia, en la psicomotricitat, va més enllà de situar-se al lloc de l'altre, ja que es tracta d'una empatia tònica, la qual implica ser capaç d'escollar l'infant tònicament i emocionalment, per comprendre, a partir de la seva expressivitat psicomotriu, el què està dient, el què està passant o on està el seu desig, per poder ajustar-se a ell. I també requereix que el psicomotricista accepti l'altre tal com és (Camps, 2008).

Indicador 5.2.1. Es situa al lloc de l'infant, mostrant una actitud d'escolta tònica i emocional

En aquest indicador es busca observar si el psicomotricista té aquesta capacitat d'empatia cap a l'infant. Si és capaç de situar-se al seu lloc i comprendre el que està realitzant i/o el que li està succeint.

Per aconseguir-ho utilitza aquesta capacitat de mantenir una actitud d'escolta de l'infant, tant del seu to que mostra la connexió del moviment de l'infant amb el seu psiquisme, com de les emocions que desprèn en les seves activitats que està realitzant.

Indicador 5.2.2. Accepta tots els infants sense prejudicis, ni etiquetatges

El psicomotricista, per poder arribar a tenir aquesta empatia cap a l'infant, és necessari que accepti als diferents infants tal com són.

En aquest sentit haurà de ser conscient dels possibles prejudicis i etiquetatges que pugui haver assignat a cada infant, per tal que no siguin un obstacle per aconseguir aquesta fita i perjudiquin la seva intervenció.

Categoria 5.3. Avaluació de l'expressivitat psicomotriu de l'infant

L'expressivitat psicomotriu de l'infant és la forma com es manifesten i es relacionen amb el món que els envolta.

La seva importància radica en el fet que les estructures que conformen la personalitat de l'infant, fins als 7-8 anys, estan íntimament unides, i quan realitza qualsevol acció, els aspectes sensoriomotrius, emocionals i cognitius actuen junts.

La seva avaluació permet al psicomotricista ajustar la seva intervenció a les necessitats individuals i col·lectives que detecta, per tal d'acompanyar-los en el seu desenvolupament.

Indicador 5.3.1. Utilitza un marc teòric de referència basat en el desenvolupament psicomotor i els paràmetres d'expressivitat psicomotriu de l'infant

Aquest indicador ha de servir per comprovar que el psicomotricista, a l'hora d'intervenir, té en compte, per un costat, les característiques del desenvolupament psicomotor dels infants que conformen el grup, i per l'altre, els diferents paràmetres de l'expressivitat psicomotriu que proposa la psicomotricitat i que es concreten amb els següents⁷⁰:

- La relació de l'infant amb ell mateix: el moviment, la postura, el to muscular.
- La relació de l'infant amb l'espai: tipus d'espai, forma d'ocupar-lo.
- La relació de l'infant amb el temps: temps dedicat a cada activitat (sensoriomotor, simbòlic, representació).

⁷⁰ Aquests paràmetres de l'expressivitat psicomotriu s'estableixen a partir de les propostes d'Arnaiz i Bolarín (2000), García (2000), Arnaiz, Rabadán i Vives (2008), Bolarín (1998).

- La relació de l'infant amb els objectes: objectes que utilitza, de quina manera.
- La relació de l'infant amb els altres: amb els companys, amb l'adult.

Indicador 5.3.2. Dissenya i/o aplica algun instrument d'avaluació de l'infant (graelles, rúbriques, diaris, vídeos, fotografies) i analitza els seus resultats

Aquest indicador fa referència als instruments que el psicomotricista utilitza per recollir la informació de l'infant i que li serveixin per poder realitzar la seva avaluació. S'inclouen tant els que dissenya ell mateix, com els que hagin estat elaborats per altres psicomotricistes.

Alguns exemples d'aquests instruments poden ser: graelles, rúbriques, diaris, vídeos, fotografies.

També és té en compte si el psicomotricista, un cop ha recollit la informació mitjançant els diferents instruments, analitza els seus resultats obtinguts.

Competència 6:

Analitzar i reflexionar sobre la pròpia pràctica

La finalitat d'aquesta competència és la d'afavorir que el propi psicomotricista autoreflexioni sobre la seva actuació, per tal d'afavorir el seu creixement personal i/o professional.

Categoria 6.1. Capacitat de mirar-se i deixar-se mirar

Aquesta categoria es centra en observar si el psicomotricista és capaç d'analitzar ell mateix la seva actuació, i si també es mostra obert a que una persona externa (un altre psicomotricista, mestre, professional) avaluï la seva actuació.

Indicador 6.1.1. Mostra predisposició a millorar la pròpia intervenció

S'observa si el propi psicomotricista té una actitud oberta de voler optimitzar la seva actuació.

Indicador 6.1.2. Accepta l'anàlisi crítica i reflexiva de la pròpia actuació

Aquí s'inclou si el psicomotricista es deixa analitzar per una altra persona i té en compte les valoracions i aportacions que li exposi en relació a la seva intervenció.

Indicador 6.1.3. Pren consciència d'aspectes vinculats a les seves emocions, dificultats, repeticions, límits, competències, resistències, projeccions, relacions amb els infants (preferències, evitacions...)

En aquest indicador s'observa si el psicomotricista realitza una autovaloració o autoavaluació sobre aquests aspectes que s'indiquen en ell. Per exemple: com es sent en la sala durant el desenvolupament de la sessió; si és capaç de detectar els bloquejos que té en la relació amb alguns infants; si se n'adona de les seves mancances, pors i manera de fer amb els infants en la sala...

Categoria 6.2. Avaluació de l'actuació del psicomotricista

L'avaluació del propi psicomotricista ha de ser entesa com una eina per avaluar la pròpia feina feta i que li pot servir per reajustar les seves intervencions o canviar aquelles actituds que cregui necessari de fer-ho.

Indicador 6.2.1. Utilitza un marc teòric de referència basat en els principis de la psicomotricitat i de les competències del desenvolupament professional del psicomotricista

Aquest marc teòric de referència està format pels principis de la corrent psicomotora que hagi elegit i per les competències que l'avaluador hagi considerat que s'adeqüen més a les característiques del psicomotricista avaluat i que afavoriran el seu desenvolupament professional.

El principi general de la psicomotricitat és la comprensió de l'infant com un ésser d'acció i globalitat, que implica que en qualsevol acció de l'infant es produeix una simultaneïtat afectiu - social - motriu - cognitiva.

La psicomotricitat es pot concretar en els següents principis d'intervenció: de la dependència cap a l'autonomia, de la impulsivitat a la reflexió i de la globalitat a la diferenciació.

I pel seu desenvolupament compta amb una metodologia que té en compte la distribució dels espais i els temps dins la sessió de psicomotricitat, l'ús d'uns materials concrets i un sistema d'actituds del psicomotricista.

Indicador 6.2.2. Dissenya i/o aplica algun instrument d'avaluació del psicomotricista (graelles, rúbriques, diaris, vídeos, fotografies) i analitza els seus resultats

S'observa si el psicomotricista utilitza instruments dissenyats per ell i/o per altres psicomotricistes, per avaluar la seva actuació.

En l'indicador es mostren alguns exemples d'aquests instruments: graelles, rúbriques, diaris, vídeos, fotografies.

En la segona part d'aquest sistema d'avaluació es mostra una proposta d'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.

Categoria 6.3. Formació per millorar la seva pràctica

Aquesta formació es considera que ha de ser al llarg de tota la vida professional.

Per la seva valoració s'han tenir en compte les possibilitats d'accés que té el psicomotricista per accedir a aquesta formació. Per exemple: els recursos que disposa, les infraestructures que té accés, l'oferta de formació pròxima, el temps que pot dedicar, les possibilitats econòmiques.

Indicador 6.3.1. Actualitza els seus coneixements mitjançant lectures i cursos

Es centra en si el psicomotricista actualitza la seva pràctica a partir de lectures de la literatura publicada sobre aquesta disciplina i si participa en cursos relacionats amb aquesta temàtica.

Indicador 6.3.2. Assisteix a conferències, jornades, congressos

Fa referència a si participa en activitats de formació puntuals, com són les conferències, les jornades i els congressos.

Indicador 6.3.3. Participa en seminaris, grups de treball, assessoraments, projectes d'innovació educativa

Aquí s'inclouen aquelles formacions d'una certa durada que permeten la reflexió conjunta amb d'altres professionals en aquesta disciplina i que solen tractar aspectes concrets per tal de desenvolupar-los i millorar la seva realització.

Indicador 6.3.4. Realitza formacions de tipus personal i corporal (Seitai, ioga, tai-txi-txuan...)

Tenint en compte que en la formació del psicomotricista hi ha la dimensió personal i corporal, amb aquest indicador es pretén analitzar si el psicomotricista realitza alguna formació sobre aquesta dimensió que li permet seguir el seu procés de desenvolupament en aquest àmbit.

Competència 7:

Relació amb la comunitat educativa i científica

En aquesta competència s'inclouen les diferents relacions que té el psicomotricista amb la comunitat educativa, formada per les famílies dels infants, les institucions i els altres professionals, tant del propi centre, com d'altres.

També es té en compte la relació del psicomotricista amb la comunitat científica, per exemple: si difon en ella la seva pràctica educativa realitzada.

Categoria 7.1. Informació a les famílies

Serà important mantenir una bona relació amb les famílies, la qual cosa farà necessari que el psicomotricista tingui un bon domini de les habilitats socials.

Indicador 7.1.1. Es comunica amb les famílies dels infants, oferint informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades, a partir de l'observació de l'infant durant les sessions de psicomotricitat

Les informacions sobre el que succeeix en les diferents sessions de psicomotricitat s'hauran de transmetre de forma clara, utilitzant diferents eines com l'informe, les llibretes diàries, les fotografies i vídeos, la coordinació amb els tutors del grup, les entrevistes.

Categoria 7.2. Capacitat de treballar en equip amb altres professionals

Es busca observar la col·laboració, cohesió i interacció que té el psicomotricista amb els altres professionals, per afavorir que hi hagi un treball concret i significatiu de cara a l'infant.

Indicador 7.2.1. Participa i s'implica en els actes, reunions i esdeveniments de la institució a la qual pertany

S'observa si el psicomotricista assisteix als diferents actes, reunions i esdeveniments de la institució, en la qual treballa, amb una actitud activa.

Indicador 7.2.2. Dissenya, planifica i avalua el procés d'ensenyament i aprenentatge en col·laboració amb d'altres docents i professionals del centre

Aquest indicador es centra en el treball grupal que realitza el psicomotricista, juntament amb els altres docents i professionals del centre, on treballa, a l'hora de dissenyar, planificar i avaluar el procés d'ensenyament i aprenentatge que porta a terme amb els infants.

Indicador 7.2.3. Treballa en i amb equips del mateix àmbit o interdisciplinaris externs al propi centre (altres psicomotricistes, professionals externs de l'escola)

Fa referència a la participació del psicomotricista en equips externs del centre, en el qual treballa el psicomotricista que poden ser del seu mateix àmbit o interdisciplinari, i en els qual hi ha psicomotricistes i professionals de fora de la seva escola.

Categoria 7.3. Reflexió, investigació i difusió d'aportacions dins de la comunitat científica

En aquesta categoria s'inclouen aquells indicadors que promouen la difusió de la psicomotricitat per augmentar l'oferta formativa d'aquesta disciplina, l'aparició de noves publicacions en les quals hi sigui present i l'afavoriment de la seva presència dins el camp de la investigació.

S'és conscient de les dificultats que pot tenir el psicomotricista per participar-hi. Però es considera que cada psicomotricista, dintre de les seves possibilitats, ha de buscar involucrar-se en aquelles activitats que pugui tenir accés.

Indicador 7.3.1. Documenta el procés d'ensenyament - aprenentatge desenvolupat a través d'imatges i paraules

Es ressalta la importància de recopilar el procés d'ensenyament – aprenentatge (procés d'E-A) mitjançant narracions i també fotografies i vídeos. Perquè després, aquest material serà molt útil per poder fer aquesta reflexió, investigació i difusió del treball que s'està duent a terme.

I a més, ajudarà als receptors a entendre millor la proposta psicomotriu que s'està duent a terme i es vol difondre.

Indicador 7.3.2. Imparteix cursos, seminaris, assessoraments

Es valora si el psicomotricista, tenint en compte la seva situació, promou l'oferta de cursos, seminaris i assessoraments relacionats amb la psicomotricitat, sent ell el formador d'aquests.

Indicador 7.3.3. Difon el treball realitzat en jornades, congressos

S'observa si el psicomotricista participa en jornades i congressos, en els quals comparteix el treball que està portant a terme en les seves sessions de psicomotricitat a d'altres professionals.

Indicador 7.3.4. Participa en projectes de recerca

S'analitza si el psicomotricista és particip en algun projecte de recerca que s'estigui elaborant en relació a la psicomotricitat.

Indicador 7.3.5. Publica en llibres i/o revistes especialitzades i/o imparteix conferències

Aquest indicador està destinat als psicomotricistes que tenen una gran experiència en aquesta disciplina i participen en l'elaboració de publicacions sobre aquesta disciplina (llibres, tesis, articles en revistes especialitzades d'aquesta matèria).

També s'inclouen les conferències que pugui realitzar, en les quals exposi els seus coneixements adquirits, fruit de la seva experiència.

2. Limitacions i suggeriments de línies d'investigació

En relació a les limitacions, es considera que aquest procés de concreció del sistema d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu, que busca afavorir la millora del seu desenvolupament professional, no s'ha d'acabar amb els resultats obtinguts en aquesta recerca.

Ja que, tot i que aquests s'han aconseguit mitjançant un intens procés d'anàlisi i categorització, a partir de la reflexió teòrica sobre els conceptes relacionats amb aquesta temàtica, de la informació extreta dels experts entrevistats, de la documentació consultada i de les aportacions del enquestats en la validació de l'instrument, es valora que caldria portar a la pràctica aquest sistema d'avaluació per determinar la seva viabilitat i utilitat.

En aquest sentit es proposa desenvolupar una futura línia d'investigació, en la qual, una mostra representativa de mestres psicomotricistes, apliquessin aquest sistema d'avaluació per comprovar la utilitat de la seva aplicació. Aquesta recerca podria anar encaminada també, a identificar el grau d'assoliment de les diferents competències per part d'aquests mestres psicomotricistes. I d'aquesta manera es podria detectar quines d'aquestes competències són les que tenen major i menor assoliment.

Una altra proposta de recerca estaria enfocada en l'ús d'aquest sistema d'avaluació dins la formació dels psicomotricistes, amb la finalitat de concretar les competències a desenvolupar en cadascun dels tipus de formació d'aquesta disciplina. Per aconseguir-ho, els experts formadors haurien d'ajustar les competències definides en aquest estudi sobre el psicomotricista en l'àmbit educatiu al tipus de formació que desenvolupen, als objectius que s'han marcat i a les característiques dels seus destinataris.

Un exemple d'aquesta línia d'investigació ja s'està portant a terme en la Universitat Autònoma de Barcelona i la Universitat de Girona. Aquesta estudi ha rebut el suport d'AGAUR⁷¹, que li ha concedit l'ajut de recerca en millora i innovació en la formació inicial de mestres per a les titulacions impartides a les universitats participants en el Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (ARMIF 2014).

Aquesta recerca es centra en la millora i innovació de la formació psicomotriu inicial dels mestres del Grau d'Educació Infantil, mitjançant l'anàlisi de mecanismes de vinculació d'aprenentatges

⁷¹ AGAUR: Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca.

teòrics amb la pràctica real a les escoles, fent ús de metodologies actives i de l'avaluació formativa. I té com a objectiu principal analitzar quins són els factors clau de les metodologies docents i sistemes d'avaluació per facilitar l'adquisició de competències professionals referides a l'educació psicomotriu en la formació inicial dels mestres.

Per aconseguir-ho, s'ha adaptat la proposta d'instrument dissenyat en aquest estudi al programa de les diferents assignatures que hi participen i a la tipologia de l'alumnat.

La finalitat és que els propis alumnes, a partir de l'aplicació de l'instrument en diferents moments del desenvolupament de l'assignatura, reflexionin sobre el grau d'assoliment que tenen de cadascuna de les competències, i millorin el seu nivell.

Aquest exemple de línia d'investigació que ja s'està portant a la pràctica, ha d'animar a altres experts formadors en aquesta disciplina a iniciar també altres recerques que afavoreixin aquest procés de revisió i ajust dels seus programes de formació, per tal d'arribar a la concreció de les competències a assolir en cadascuna de les tipologies de formació en psicomotricitat.

Es proposa també portar a terme, a partir d'aquest estudi, diferents línies d'investigació per tal d'elaborar un sistema d'avaluació de les competències del psicomotricista en d'altres àmbits de la psicomotricitat, com el terapèutic, el preventiu o el reeducatiu.

Per aconseguir aquests reptes, es considera que serà important que els resultats que s'obtinguin de les diferents recerques que es duguin a terme sobre aquesta temàtica, siguin compartits entre els diferents professionals, per tal de crear una xarxa forta, dins el camp de la psicomotricitat, que afavoreixi la seva sustentació i millora com a disciplina, i també la seva presència dins de la formació del mestre, però també en les altres professions que hi és present.

D'aquesta manera, s'assoliria un dels objectius que tenia una de les persones que va lluitar més pel reconeixement de la psicomotricitat: Pedro Pablo Berruezo. Aquest expert en aquesta disciplina volia que "tots els que treballen i desenvolupin la psicomotricitat contribueixin a crear aquest marc de referència propi i inequívoc, tant des d'una perspectiva teòrica com aplicada" (2008, p. 20).

Ara ens toca a nosaltres, els que estimem la psicomotricitat, mestres, experts, formadors, educadors, terapeutes, fisioterapeutes, pares, mares..., en definitiva, PSICOMOTRICISTES, seguir el seu camí, i el de molta altra gent, per aconseguir que aquesta professió estigui reconeguda i tingui una major presència en la formació dels professionals relacionats amb aquesta disciplina.

*Referències
bibliogràfiques*

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2002). *Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes*. Barcelona: AQU.
- Alaluf, M. i Stroobants, M. (1994). ¿Moviliza la competencia al obrero? *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp. 46-55.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. París: PUF.
- Álvarez, M. (2001). *El Liderazgo educativo y la profesionalización docente*. Buenos Aires: CONSUDEC.
- ANECA. (2005). *Libro blanco título de Grado en Magisterio, I*. Madrid: Sirius Comunicació Corporativa.
- Àngel, C. (1980). *El desenvolupament del comportament psicomotor dels nens*. Barcelona: Reforma de l'Escola.
- Àngel, C., Antón, M. i Colomé, M. (1982). *La psicomotricitat als primers anys d'escola*. Barcelona: Barcanova.
- Antón, M. (1979). *La psicomotricitat al parvulari*. Barcelona: Laia.
- Arnaiz, P. (1988). *Fundamentación de la práctica psicomotriz en B. Aucouturier*. Madrid: Seco Olea Ediciones S.L.
- Arnaiz, P. i Bolarín, J.M. (2000). Una propuesta para la observación de los parámetros psicomotores. *Entre Líneas*, 8, pp. 6-9.
- Arnaiz, P., Rabadán, M. i Vives, I. (2001). *La Psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe S.L.
- Arnaiz, P., Rabadán, M. i Vives, I. (2008). *La Psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa (2a ed.)*. Málaga: Ediciones Aljibe S.L.
- Aucouturier, B. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducción y Terapia*. Madrid: Científico - Médica.
- Aucouturier, B. (1994). El itinerario de la práctica psicomotriz, En *Seminario de Psicomotricidad*. Santa Cruz de Tenerife: ACAPSI.
- Aucouturier, B. (1995). La ayuda psicomotriz en la educació espacial. *Dins Actas XII Jornadas de Práctica Psicomotriz: La ayuda psicomotriz*. Barcelona: Escuela Municipal de Expresión y Psicomotricidad.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Aucouturier, B., Darrault, I. i Empinet, J.L. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeduccion y terapia*. Barcelona: Científico Médica.
- Ayala, F. (2008). Modelos de Competencias Docentes. *Dins Calidad y Tendencias de la Educación Superior*. Santiago de Chile: Universidad de las Américas. Recuperat el 19 de maig de 2014, de <http://www.slideshare.net/joseantonioovalle/competencias-docentes-7863849>

- Bach, E. i Darder, P. (2002). *Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions*. Barcelona: Edicions 62. Sèrie Rosa Sensat.
- Barrantes, E. (2001). Política social, evaluación educativa y competencias básicas. Una mirada des las políticas internacionales. Dins E. Torres, L.F. Marín, G. Bustamante, J.H. Gómez i E. Barrantes (Eds.), *El concepto de competencia*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Bartesaghi, M.I. (2002). Acerca de la ansiedad de separación: un abordaje madre - hijo en la sala de psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 8, pp. 51-56.
- Benavides, O. (2003). *Competencias y Competitividad*. Bogotá: Editorial Me Graw Hill.
- Berruezo, P.P. (1995). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 49, pp.15-26.
- Berruezo, P.P. (1996). La psicomotricidad en España: de un pasado de incomprensión a un futuro de esperanza. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 53, pp. 57-64.
- Berruezo, P.P. (2000a). El contenido de la psicomotricidad. Dins P. Bottini (Eds.), *Psicomotricidad: prácticas y conceptos* (pp. 43-99). Madrid: Miño y Dávila.
- Berruezo, P.P. (2000b). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, pp. 21-33.
- Berruezo, P.P. (2001). El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 1, pp. 39-48.
- Berruezo, P.P. (2008). El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62, pp. 19-34.
- Blanco, F. (2007). El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado. Dins Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*, pp. 61-96. Madrid: Secretaría general técnica.
- Bloom, B.S. (1974). An instruction to mastery learning theory. Dins J. Block (Ed.), *Schools, Society and Mastery Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T. i Madaus, G.F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bolarín, M.J. (2011). *Elaboración de una guía de observación de los parámetros psicomotores*. [tesi doctoral]. Universidad de Murcia. Facultad de Educación, Murcia. Recuperada de la base de dades TDX, el 15 de març de 2014 de <http://hdl.handle.net/10803/10772>

- Bolívar, A. i Pereyra, M.A. (2006). *El Proyecto DeSeCO sobre la definición y selección de competencias clave*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bonastre, M. i Fuste, S. (2007). *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)*. Barcelona: Graó.
- Boscaini, F. (1992). Hacia una especificidad de la psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 40, pp. 5-49.
- Bottini, P. (1998). Psicomotricidad y autismo. Una praxis “compleja” para un complejo trastorno. En J. Tallis (compilador), *Autismo infantil: lejos de los dogmas* (2a ed.). Madrid: Edit. Miño y Dávila.
- Bottini, P. (Compilador). (2000). *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Madrid: Miño y Dávila.
- Bottini, P., Sassano, M., Paterno, R.M., Campos, D., Leopoldo, J., Hernández, M., ... Hernández, M. (2006). Declaración de Punta del Este. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 24, pp. 5-6.
- Bowden, J. i Marton, F. (2011). *La Universidad un espacio para el aprendizaje. Más allá de la Calidad y la Competencia*. Madrid: Narcea.
- Bowden, J. i Masters, G.N. (1993). *Implications for Higher Education of a Competency Based Approach to Education and Training*. Canberra: AGPS.
- Bozu, Z. (s. f.). *El perfil de las competencias profesionales del profesorado de la ESO*. Recuperat el 12 d'abril de 2013, de http://www.oei.es/docentes/articulos/perfil_competencias_profesionales_profesorado_eso_bozu.pdf
- Brown, J.S., Collins, A. i Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), pp. 32-42.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp. 8-14.
- Burke, J.B., Hansen, J.H., Houston, W.R. i Johnson, C. (1975). *Criteria for Describin and Assessing Competency Programs*. Syracuse: National Consortium of Competency-based Education Centers.
- Burnett, J. (2009). *Doing your social science dissertation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Calvo, F. (2003-2004). El taylorisme, una pedagogía de la vida obrera. (Aproximació a les implicacions educatives en l'organtizació científica del treball). *Temps d'Educació*, 28, pp. 179-194.
- Camps, C. (2005). La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 19, pp. 27-52.
- Camps, C. (2007). El diálogo tónico y la construcción de la identidad personal. *Revista de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 25, pp. 5 – 30.

- Camps, C. (2008). La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62 (22,2), pp. 123-154.
- Camps, C. (2009). La especificidad de la Psicomotricidad: un arte para la estructuración de la persona. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 33, 9(1), pp. 5-20.
- Camps, C. i Garcia, L. (2004a). La formación personal del psicomotricista como proceso de cambio y transformación. *Entre Líneas*, 16, pp. 7-20.
- Camps, C. i Garcia, L. (2004b). La formación personal en psicomotricidad como facilitadora del desarrollo de competencias y actitudes transversales en la formación del alumnado universitario. *Dins Actes del 3r Congrés internacional de Docència Universitària i Innovació*. Girona: Universitat de Girona.
- Camps, C., García, L., Molas, E., Morales, F. i Valls, E. (2011). L'adquisició de competències professionals en psicomotricitat en una comunitat de pràctiques i la seva articulació com experiència d'aprenentatge - servei (APS). Dins III Congrés Internacional UNIVEST,
- Camps, C. i Mila, J. (Coord.). (2011). *El psicomotricista en su cuerpo. De lo sensoriomotor a la transformación psíquica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Camps, C., Viscarro, I. i Rota, M. (1999). La actitud del educador en Psicomotricidad. *Revista Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencia, Volumen I-II(61-62)*, pp. 39-45.
- Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. Dins Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-60). Madrid: Secretaria General Técnica.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), pp. 1-16.
- Cano, E. (Coord.). (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de educación superior*. Barcelona: Laertes.
- Casanova, M.A. (2007). *Manual de evaluación educativa* (9a ed.). Madrid: La Muralla.
- Castejón, F.J. (2013). La evaluación de las competencias del profesorado de educación física. *Tándem*, 43, pp. 49-58.
- Castillo, S. (2008). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Castillo, S. i Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Castro, J. i Manso, M.E. (1988). *Metodología psicomotriz y educación*. Madrid: Popular.
- Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa. (1998). *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao: Mensajero.

- Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa. (2001). *Estándares de evaluación de personal. Cómo evaluar sistema de evaluación de educadores*. Bilbao: Mensajero.
- Cenerini, G. (1993). Formació permanent o especialització en la pràctica psicomotriu. Dins Mireia Bassols (Ed.), *Congrés d'Expressió, Comunicació i Pràctica psicomotriu* (pp. 53-57). Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Regidoria d'Edicions i Publicacions.
- Cerini, G. i Cartacci, F. (1978). Un strumento operativo: griglia di osservazione pscomotoria. *Practica Psicomotoria, Anno IV*, pp. 28-33.
- Coll, C., Pozo, J.I., Sarabia, B. i Valls, E. (1994). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Comisión Europea, (2009). *El Marco Europeo de Cualificación para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Contant, M. i Calza, A. (1991). *La unidad psicosomática en psicomotricidad*. Barcelona: Masson.
- Corbin, J. i Strauss, A.C. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing Grounded Theory* (3a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cruz, M. (2007). *Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario*. [Tesi doctoral]. Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Revisat de <http://www.tdx.cat/handle/10803/5285>
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. Dins N. Denzin, i Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2a ed.) (pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dalziel, M., Cubeiro, J., Fernández, G. et al. (2000). *Las Competencias Clave para una Gestión Integrada de los Recursos Humanos*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- De la Rosa, M.A. (2004). El desarrollo de competencias comunicativas: uno de los principales retos en la Educación Superior a Distancia. *Línea temática 3: Tecnología educativa*. Revisat el 30 de juny de 2014, de http://www.quia.com/files/quia/users/compinf/hacu/blog/Competencia_comunicaci_yyn_a_distancia.pdf
- Decret 142/2010, Cartera de Serveis Socials 2010-2011. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 5738 § (2010).
- Delors, J. (Pres.) (1996). Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Dins *Informe per a la Unesco de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI*. Barcelona: UNESCO.
- Dupré, E. (1925). *Pathologie de l'imagination et de l'émotivité*. París: Payot.
- De Durán, J.A., Marcano, N. i Moronta, M. (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 15(30), pp. 138-165.

- De Vicente, P. (1996). Formación y evaluación basada en el centro. Dins A. Villa (coord.), *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp. 289-332). Bilbao: Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Elliot, J. (1986). *La investigación - acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Estebaranz, A. (1994). Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza aprendizaje. Dins L.M. Villar (coord.), *Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas* (pp. 245-296). Barcelona: PPU.
- EURYDICE. (2002). *Las competencias clave*. Madrid: MECD.
- Evertson, C.M. i Green, J.L. (1989). La observación como indagación y método. Dins M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-421). Barcelona: Paidós.
- Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. (2012). Diseño del Marco del Grado de Psicomotricidad presentado en la Junta de Facultad de Educación, Universidad de La Laguna.
- FAPee. (2011). *Formaciones de postgrado o máster realizadas en el estado español*. Document no publicat.
- Fayol, H. (1916). *Administration industrielle et générale; prévoyance, organisation, commandement, coordination, controle*. Paris: H. Dunod et E. Pinat.
- Fernández, A. (2003). Formación de Psicomotricidad en el Estado Español. Comisión de Formación FAPee. *INDIVISA, Boletín de Estudios e investigación, Monografía II*, pp. 17-30.
- Ferrerres, V.S. i González, Á.P. (eds). (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Forcadell, X. (2013). La formació en psicomotricitat a les universitats catalanes. Dins Anton i Masabeu (coords.), *Actas del 5º Congreso Europeo de Psicomotricidad*, (pp. 155-160). Madrid: FAPee.
- Franc, N. (2001). La intervención psicomotriz en educación. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, 1*, pp. 5-18.
- Franc, N. (2003). *La participació del psicomotricista en el joc de l'infant*. [Treball de recerca no publicat]. Universitat de Vic, Departament de Pedagogia de la Facultat d'Educació, Vic.
- Franc, N. (2004a). Educación e intervención psicomotriz. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, 16*, pp. 73 - 83.
- Franc, N. (2004b). Propuesta de categorías e indicadores para analizar la participación del psicomotricista en el juego del niño y la niña. *Entre Líneas, 16*, pp. 21-26.

- Francino, J. (2010). La psicomotricitat a les escoles públiques del Tarragonès. [Treball de recerca no publicat]. Universitat Rovira i Virgili, Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia, Tarragona.
- Gallego, M. (2000). Gestión humana basada en competencias. Contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales. *Revista Universidad EAFIT*, 119, pp. 63-71.
- García, L. (2000). La observación psicomotriz: transformar la experiencia compartida en comprensión. *Entre Líneas*, 7, pp. 10-14.
- García, L. (2011). La Construcción del saber hacer en la Formación Práctica del Psicomotricista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 36, pp. 48-63.
- García, L. i Camps, C. (2006). Formación en la práctica: la adquisición de competencias profesionales en psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, núm. 24, 6(4), pp. 79-92.
- Gardner, H. (1999). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Generalitat de Catalunya (1981). Orientacions i Programes. Parvulari i Cicle Inicial d'Educació General Bàsica. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Generalitat de Catalunya (1992) Currículum. Educació Infantil. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat.
- Generalitat de Catalunya Programa Educació 2000 - 2004. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Generalitat de Catalunya (2009). El desplegament del Currículum i la Programació al segon cicle de l'Educació Infantil. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Giere, R. i Moffat, B. (2003). Distributed Cognition: Where the Cognitive and the Social Merge. *Social Studies of Science*, 33(2), pp. 1-10.
- Giroux, H.A. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Londres: The Falmer Press.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emerge vs. Forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. i Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goetz, J.P. i Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (2002). *Intel·ligència emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, G. (2006). *Control de procesos para mejorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Praxis.
- González - Agapito, J., Marqués, S., Mayordomo, A. i Saureda, B. (2002). *Tradicció i renovació pedagògica. 1898 – 1939*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

- González, J. i Wagennar, R. (Eds.). (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Granés, J. (2000). Competencias y juegos de lenguaje. Una reflexión sobre la enseñanza de las ciencias y la evaluación en la escuela secundaria. Dins D. Bogoya i et al. (Eds.), *Competència y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Guzman, I. i Marin, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14(1), pp. 151-163.
- Hernández, C.R., Fernández, C. i Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, F. (2004). Enseñar y aprender en la Universidad: ¿Qué enseñar?, ¿qué aprender? En *III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria: Hacia un espacio de aprendizaje compartido*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Houston, W.R. (1985). Competency - based teacher education. Dins T. Husen i T. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press.
- Icart, M.T. i Pulpón, A.M. (coords.). (2012). *Cómo elaborar y presentar un proyecto de investigación, una tesina y una tesis*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Jaeger, R.M. i Tittle, C.K. (1980). *Minimum Competency Achievement Testing: Motives, Models, Measures and Consequences*. Berkeley: McCutchan.
- Janesick, V. (1998). *Stretching: Exercises for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jessup, G. (1989). The emerging model of vocational education and training. Dins J.W. Burke (Eds.), *Competency-based Education and Training*. London: Falmer Press.
- Jiménez, B. (1996). Los formadores. *Revista Educar*, 20, pp. 13-17.
- Jiménez, B. (2000). Evaluación de la docencia. Dins B. Jiménez (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis Educación.
- Junta Nacional de Educación Física y Deportes (1971). *Guía didáctica del área de expresión dinámica*. Madrid: Doncel.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. i McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación - acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S. (1989). Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation. Dins E.R. House (Eds.), *New Directions in Educational Evaluation* (pp. 117-140). London: The Falmer Press.
- Lapierre, A. (2005). La formación personal en psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, núm. 19, pp. 21-26.

- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE.
- Ley 14/1970 de 4 d'agost General de Educación i Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE 187 80 § (1970).
- Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio Reguladora del Derecho a la Educación. BOE 159 § (1985).
- Ley orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE 238 § (1990).
- Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre de la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros Docentes. BOE 278 § (1995).
- Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación. BOE 307 § (2002).
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. BOE 106 § (2002).
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Lopez, Victor M. (coord.). (2006). *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Llei 1/2003 de 19 de febrer d'universitats de Catalunya, DOGC 3826 § (2003).
- Llorca, M. i Sánchez, J. (2003). *Psicomotricidad y necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Llorca, M. (2002). La Psicomotricidad como propuesta de intervención educativa. Dins M. Llorca, V. Ramos, J. Sánchez i A. Vega (coord.), *La Práctica Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* Málaga: Aljibe.
- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista Brasileira de Formação de professores – RBFP*, 1(1), pp. 43-70.
- Marcelo, C. (coord.). (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Barcelona: Davinci.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, D. (2008). *Psicomotricidad e intervención educativa*. Madrid: Pirámide.
- Martín, D. i Rodríguez, S. (2010). Psicomotricidad: ¿Qué formación dicen poseer los profesores de Educación Infantil y Educación Especial de la provincia de Huelva? *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (4), pp. 295-305.
- Martínez, A. i Cegarra, J.G. (2012). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación del docente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), pp. 373-386.
- Martínez, L. i Forcadell, X. (2012). La observación del psicomotricista. *Entre Líneas*, 30, pp. 5-11.

- Martínez, M. i Carrasco, S. (coords). (2006). *Propuestas para el cambio docente de la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Mata, M. (1985). L'escola de Mestres Rosa Sensat de Barcelona. *Perspectives*, XV, 1.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona.
- Mateo, J. (2008). Avaluació del professorat. Dins A. Tiana (Coord.), *Avaluació de programes, centres i professorat*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Mc Kenna, B. Nevo, D., Stufflebeam, D. i Thomas, R. (1998). *Guía profesional para la mejora de los sistemas de evaluación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.
- M.E.C. (1986). *Anteproyecto de Marco Curricular para la Educación Infantil. Programa Experimental de Educación Infantil*. Madrid: MEC.
- M.E.C. (1989). *Diseño Curricular Base*. Madrid: MEC.
- Medina, A. (1998). Evaluación de la acción docente: Complemento y referente de la evaluación de los estudiantes. Dins A. Medina, J. Cardona, S. Castillo i C. Domínguez (Eds.), *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes* (pp. 303-332). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Medina, A., Cardona, J., Castillo, S. i Domínguez, C. (1998). *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED.
- Medina, A., Domínguez, M.C. i Medina, M. (2010). Evaluación de las competencias docentes. *Innovación Educativa*, 10, núm. 53, octubre-diciembre, 2010, pp. 19-41.
- Mendiera, J. (1997). *Educación Física y aprendizajes tempranos: contribución al desarrollo global de los niños de 3 a 6 años y estudio de sus estrategias de aprendizaje en espacios de acción y aventura*. [Tesi doctoral]. Universidad de Zaragoza, Departamento de Psicología y Sociología, Zaragoza
- Mendiera, J. i Gil, P. (2003). *Psicomotricidad. Evolución, corrientes y tendencias actuales*. Sevilla: Wanceulen editorial deportiva.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor / OIT.
- Mertens, L. (1997). Sistema de competencia laboral: surgimiento y modelos. Dins *Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas* (pp. 27-39). Montevideo: Cinterfor / OIT.
- Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. I. Madrid: OEI.
- Mertens, L. (2001). *Competencia Laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Madrid: Narcea.

- Mila, J. (2002). La construcción del cuerpo del psicomotricista. Dins M. Llorca, V. Ramos, J. Sánchez i A. Vega (Eds.), *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (pp. 181-194). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Mila, J. (2005). La interdisciplina y los contenidos de la formación del psicomotricista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, núm. 19, pp. 7-20.
- Mila, J. (2008). *De profesión psicomotricista*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mila, J., Cherro, M., García, B., de León, C. i Peceli, R. (2000). La formación del rol del psicomotricista a través del trabajo corporal. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 0, pp. 65-76.
- Mir, M. (2006). Psicomotricista, un@ professional competent en què? En *Actes III Jornades de Reflexió: Psicomotricitat i Escola*: UAB.
- Morse, J.M. (1994). Designing Funded Qualitative Research. Dins N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moya, A. (2000). *El profesor de apoyo a la integración en la provincia de Huelva: perspectivas sobre la formación inicial desde su práctica profesional*. [Tesi doctoral], Universidad de Huelva, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Huelva.
- NCES. (2002). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Recuperat el 10 de novembre de 2013, de <http://nces.ed.gov/pubs2002/2002159.pdf>
- Palomero, J.E. (2007). La Psicomotricidad en España en el contexto de la Convergencia Universitaria Europea. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 25, pp. 117-132.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prose de conscience Bruxelles. Dins L. Paquay i altres (dirs.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 181-208). De Boeck.
- Perrenoud, P. (1998). *De la reflexión dans le feu de l'action a une pratique réflexive*. Gènova: Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, pp. 503-523.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar* (10a ed.). Barcelona: Graó. Biblioteca de Aula.

- Poblete, M. i García, A. (2007). *Desarrollo de competencias y créditos transferibles. Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Mensajero / ICE de la Universidad de Deusto.
- Popham, W.J. (1978). *Criterion - Referenced Measurement*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice - Hall.
- Presentelli, M. (1987). Un'esperienza di osservazione psicomotoria nel asilo nido. *Practica Psicomotoria, Anno IV (2)*, pp. 23-37.
- Quirós, V. (2000). Psicomotricidad y formación docente. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 4 (2)*, pp. 111-122.
- Ravera, C. (2001). Una revisión crítica de la psicomotricidad como disciplina. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, 4*, pp. 5-12.
- Ravera, C. i González, A. (2002). Descubriendo las capacidades del discapacitado: la escucha psicomotriz. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, 8*, pp. 23-37.
- Real Decreto 69/1981 de 9 de Enero de Ordenación de la Educación general básica y Fijación de las Enseñanzas mínimas para el Ciclo inicial. BOE 15 § (1981).
- Real Decreto 1594/2011 de 4 de noviembre las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros. BOE 270, sección I § (2011).
- Reis, O.F., Moore, A. i Theunissen, A.F. (1994). Cualificación contra competencia: ¿debate semántico, evolución de conceptos o baza política? *Revista Europea de Formación Profesional, 1*, pp. 70-74.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria*. Barcelona: INDE.
- Rius, L. (2003). Psicomotricitat i Valors Teresians. Dins *Jornades de formació*. Tarragona: Centre d'estudis Enric d'Ossó.
- Robalino, M. i Körner, A. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile. OREALC / UNESCO.
- Robalino, M. (2007). Los docentes pueden hacer la diferencia; apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente. Dins *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutemens sans formation initiale*. Sèvres: Séminaire International.
- Rodríguez, G., Gil, J. i García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2a ed.). Málaga: ALJIBE.
- Rodríguez, M.L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.

- Ruiz, J.I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa* (4a ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rychen, D.S. i Salganik, L.H. (eds.). (2003). *Competencias clave para una vida exitosa y un buen funcionamiento en la sociedad*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D.S. i Salganik, L.H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (Traducció: L. O. García). México, D.F.: FCE.
- Rychen, D.S. i Tiana, A. (2004). *Developing key competences in education. Some lessons from internacional and nacional experience*. Paris: Internacional Bureau of Education.
- Saladrigas, R. (1973). *L'Escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62 s/a.
- Sánchez, J. i Llorca, M. (2001). El rol del psicomotricista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 3, pp. 57-76.
- Sánchez, J. i Llorca, M. (2008). *Recursos y estrategias en Psicomotricidad*. Málaga: Aljibe.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Santmartí, N. (2010). Què comporta un enfocament competencial del currículum? En M. Teixidor i D. Vilalta (Eds.), *Competències: una oportunitat per repensar l'escola*. Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Santos, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Sassano, M. (2006). De profesión Psicomotricista. La formación del Licenciado en Psicomotricidad en la Argentina. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 24, 6(4), pp. 53-78.
- Sassano, M. i Bottini, P. (1992). Psicomotricidad: antecedentes, evolución y realidad actual. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 40, 1, pp. 51-64.
- Sassano, M. i Bottini, P. (2000). Apuntes para una historia de la Psicomotricidad. Breve recorrido por los principales referentes, históricos y actuales, de la práctica y los conceptos de la psicomotricidad. Dins P. Bottini (Ed.), *Psicomotricidad: Prácticas y conceptos* (pp. 13-36). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Schalock, M.D., Cowart, B. i Staebler, B. (1993). Teacher productivity revisited. Definition, theory, measurement and application. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7(2), pp. 179-196.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montreal: Éditions Logiques.
- Scriven, M. (1988). Duty based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1(4), pp. 319-334.

- Scriven, M. (1994). Duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), pp. 151-184.
- Serrabona, J. (2001). La psicomotricidad dentro del marco educativo. Estudio sobre la situación actual de la psicomotricidad en los centros de educación infantil. Dins *I Congreso Estatal de Psicomotricidad*. Barcelona: FEAPee.
- Serrabona, J. (2003). *La psicomotricidad dentro del marco educativo*. [Tesi doctoral no publicada], Universitat Ramon Llull, Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i l'Esport, Barcelona.
- Soria, V.M. (2004). *Relaciones humanas*. México, D.F.: Limusa.
- Strauss, A. i Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: an overview. Dins N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 85-273). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A. i Corbin, J. (1998). *Grounded theory methodology: An overview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stringer, E.T. (1999). *Action research: A handbook for practitioners* (2a ed.). Thousand Oaks, CA, EEUU: Sage.
- Sugrañes, E. i Àngel, M.A. (coords.). (2007). *La educación psicomotriz (3 – 8 anys). Cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórico – práctico*. Barcelona: Graó.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13, núm. 2, pp. 1-15.
- Tejada, J. (2011). Evaluación del desarrollo profesional docente basado en competencias. Dins C. Marcelo (Ed.), *Evaluación del desarrollo profesional docente* (pp. 23-48). Barcelona: Editorial Davinci.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: Ecoe.
- Tomisich, M. (1986). L'osservazione come strumento di lavoro nel contesto dell'organizzazione scolastica. *Practica Psicomotoria, Anno III* (2).
- Tuxworth, E. (1989). Competency - based education and training: background and origins. Dins J.W. Burke (Eds.), *Competency-based Education and Training*. London: Falmer Press.
- UNESCO. (1993). *Relato general de la cumbre de pensamiento "Visión Iberoamericana 2000"*. [Document no publicat], Guatemala.
- URV. (2004). L'Espai europeu d'educació superior: un model formatiu basat en competències. Dins *III Jornada sobre Innovació Docent*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Valdés, M. (2002). Importancia del juego en la clase de psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 5, pp. 48-56.
- Valls, A. (2001). Mirar, escuchar y después... *Entre Líneas*, 9, pp. 6-11.

- Valsagna, A.A. (2009). La formación corporal del psicomotricista: un cómo y un porqué, de un saber que se in-corporal. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 33, pp. 85-94.
- Vargas, F. (1999a). La formación de competencias: Una opción para mejorar la capacitación. *ANDI*, 160, pp. 46-53.
- Vargas, F. (1999b). *Las cuarenta preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor / OIT.
- Vargas, F., Casanova, F. i Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: Manual de formación*. Montevideo: Cinterfor / OIT.
- Vicerectorat d'Afers Acadèmics UAB (2002). *La UAB i la creació de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior. Eixos, perspectives i propostes d'actuació*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Docencia universitaria.
- Villa, A. (2003). Un modelo de enseñanza - aprendizaje para la innovación y la convergencia europea. Dins *Seminario Internacional. Orientaciones para la Convergencia Europea de la Educación Superior*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villa, A. i Morales, P. (1993). *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villa, A. i Poblete, M. (directores). (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Viscarro, I. (2010). *Evolució de la psicomotricitat als centres d'educació infantil: el cas de les comarques de Tarragona*. [Tesi doctoral], Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. Recuperada de la base de dades TDX, el 15 de març de 2014 de <http://www.tdx.cat/handle/10803/8950>
- Viscarro, I. i Camps, C. (2000). La psicomotricitat. Dins *Actes Jornades d'Educació Infantil. In memoriam Cèlia Artiga*, pp. 36-45. Tarragona: ICE-URV.
- Williams, S.M., Grinnell, R.M. i Unrau, Y.A. (2005). Case levels design. Dins R.M. Grinnell i Y. A. Unrau (Eds.), *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*, (7a ed.), pp. 171-184. New York: Oxford University Press.
- Zabalza, M.Á. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.Á. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zubiría, S. (2002). La mala pedagogía se hace con buenas intenciones. Dins G. Bustamante i et al. (Eds.), *El concepto de competencia II: Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Páginas web:

Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (FAPEE). Recuperat el 10 de gener de 2014, de: http://psicomotricistas.es/?page_id=149

Fórum Europeo de Psicomotricidad. Recuperat el 15 de gener de 2014, de: <http://www.psychomot.org>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO). Recuperat el 15 de gener de 2014, de: <https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do?jsessionid=C0DCDB1B39D20A1E37ABAE3C00848569>

Universidad de La Laguna. *Cómo entendemos la Psicomotricidad*. Recuperat el 12 d'abril de 2013, de: <http://serviciodepsicomotricidadull.blogspot.com.es/p/como-entendemos-la-psicomotricidad.html>

Universidad de la República. *Licenciatura en Psicomotricidad. Perfil profesional i laboral*. Recuperat el 8 d'abril de 2013, de: <http://www.psicomotricidad.fmed.edu.uy/perfil.html>

Universitat Abat Oliba. Recuperat el 15 de gener de 2014, de: <http://www.uao.cat/>

Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperat el 15 de gener de 2014, de: <http://www.uab.cat/>

Universitat de Barcelona. Recuperat el 15 de gener de 2014, de: <http://www.ub.edu/web/ub/ca/>

Universitat de Girona. Recuperat el 15 de gener de 2014, de: <http://www.udg.edu/>

Universitat de Lleida. Recuperat el 15 de gener de 2014, de: <http://www.udl.cat/>

Universitat de Vic. Recuperat el 15 de gener de 2014, de: <http://www.uvic.cat/>

Universitat Internacional de Catalunya. Recuperat el 15 de gener de 2014, de: <http://www.uic.cat/>

Universitat Ramon Llull. Recuperat el 15 de gener de 2014, de: <http://www.url.cat/>

Universitat Rovira i Virgili. Recuperat el 15 de gener de 2014, de: <http://www.urv.cat/>

Annexos

ÍNDEX ANNEXOS

Annex 1 Formació en psicomotricitat

Annex 1.1 Taula que mostra la relació de formacions en Psicomotricitat realitzades a Espanya durant els darrers anys (FA Pee, 2011) _____	311
---	-----

Annex 2 Disseny de l'estudi

Annex 2.1 Evolució del disseny d'aquest estudi: objecte d'estudi, objectius principal i específics i metodologia _____	318
--	-----

Annex 3 Elaboració del marc teòric de referència

Annex 3.1 Evolució del procés de categorització dels conceptes del marc teòric de referència _____	320
Annex 3.2 Evolució de l'índex del marc teòric _____	321
Annex 3.3 Justificació de la introducció del terme competència _____	324
Annex 3.4 Publicacions consultades sobre la categoria provisional: les competències del perfil professional del psicomotricista _____	325

Annex 4 Entrevista al professor Juan Mila

Annex 4.1 Guió entrevista al professor Juan Mila _____	327
Annex 4.2 Informació extreta de l'entrevista al professor Juan Mila _____	328

Annex 5 Entrevistes a experts en els paràmetres del rol del psicomotricista i la seva avaluació

Annex 5.1 Guió entrevista a experts en els paràmetres del rol del psicomotricista i la seva avaluació _____	331
Annex 5.2 Buidatge de les entrevistes a experts en els paràmetres del rol del psicomotricista i la seva avaluació _____	333
Annex 5.3 Fragments relacionats amb les categories provisionals extrets de les entrevistes a experts en els paràmetres del rol del psicomotricista i la seva avaluació _____	357
Annex 5.4 Base de dades elaborada a partir de la informació obtinguda de les entrevistes de cada categoria provisional _____	370

Annex 6 Procés de categorització per dissenyar la proposta inicial de l'instrument

Annex 6.1 Primer esbós de les competències i categories del psicomotricista en l'àmbit educatiu _____	385
---	-----

Annex 6.2 Segon esbós de les competències i categories del psicomotricista en l'àmbit educatiu _____	386
Annex 6.3 Tercer esbós de les competències i categories del psicomotricista en l'àmbit educatiu _____	387
Annex 6.4 Primera categorització de les Competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu _____	388
Annex 6.5 Segona categorització de les Competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu _____	391
Annex 6.6 Tercera categorització de les Competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu _____	395

Annex 7 Entrevista al catedràtic José Tejada

Annex 7.1 Guió entrevista al catedràtic José Tejada _____	400
Annex 7.2 Informació extreta de l'entrevista al catedràtic José Tejada _____	401

Annex 8 Procés de validació de l'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

Annex 8.1 Qüestionari per validar l'instrument per part dels jutges (experts formadors en psicomotricitat i mestres psicomotricistes) _____	404
Annex 8.2 Buidatge de les valoracions, observacions i comentaris dels experts formadors en psicomotricitat sobre l'instrument d'avaluació del psicomotricista en l'àmbit educatiu ____	411
Annex 8.3 Buidatge de les valoracions, observacions i comentaris dels mestres psicomotricistes sobre l'instrument d'avaluació del psicomotricista en l'àmbit educatiu _____	425
Annex 8.4 Observacions, comentaris i valoracions dels enquestats sobre les competències, categories i indicadors _____	441
Annex 8.5 Interpretació de les observacions, comentaris i valoracions dels enquestats sobre les competències, categories i indicadors _____	481
Annex 8.6 Quarta categorització de les Competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu _____	504

Annex 9 Procés complet de categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

Annex 9.1 Evolució del procés de categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu _____	509
Annex 9.2 Evolució de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu i de les seves categories i indicadors al llarg de les tres primeres categoritzacions _____	511

Annex 9.3 Evolució de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu i de les seves categories i indicadors abans de la validació de l'instrument (tercera categorització) i després d'aquesta (quarta categorització) _____ 519

Annex 9.4 Evolució de les competències, categories i indicadors al llarg de les quatre categoritzacions _____ 525

Annex 10 entrevista Dr. Joan Miquel Verd

Annex 10.1 Guió de la entrevista Dr. Joan Miquel Verd _____ 537

Annex 10.2 Informació extreta de l'entrevista al Dr. Joan Miquel Verd _____ 539

Annex 11 Altres

Annex 11.1 Tesis doctorals vinculades amb la psicomotricitat _____ 543

Annex 1 Formació en psicomotricitat

Annex 1.1 Taula que mostra la relació de formacions en Psicomotricitat realitzades a Espanya durant els darrers anys (FA Pee, 2011)

Universitat de Saragossa, la **Federación de Asociaciones de psicomotricistas del Estado Español** (FA Pee, 2011), durant la reunió conjunta entre la FA Pee i els representants de les universitats que impartien màsters i postgraus de psicomotricitat, es presenta una taula que mostra la relació de formacions en Psicomotricitat realitzades a Espanya durant els darrers anys. Deixant palès que hi ha una àmplia i permanent oferta de formació en aquesta temàtica.

CENTROS UNIVERSITARIOS

Aragón						
	Título	Duración	Edición	Cursos	Nº tit.	Observaciones
Universidad de Zaragoza	Postgrado en Psicomotricidad y Educación	25 ECTS	8	2000-2001	25	Departamento de Psicología de la Facultad e de Educación
				2001-2002	25	
				2002-2003	23	
				2004-2005	20	
				2005-2006	19	
				2007-2008	20	
				2009-2010	29	
				2010-2011		
Asturias						
	Título	Duración	Edición	Cursos	Nº tit.	Observaciones
Escuela Universitaria Padre Enrique de Ossó (Oviedo)	Experto en Psicomotricidad	350 horas	6	2003-2004	16	Título propio de la Universidad Pontificia de Salamanca
				2005-2006	25	
				2007-2008	26	
				2008-2009	16	
				2009-2010	34	
				2010-2011	12	

Catalunya						
	Títol	Duració	Edició	Cursos	Nº tit.	Observacions
Universitat Autònoma de Barcelona	Postgrau en Desenvolupament Psicomotor de 0 a 8 Anys	35 ECTS	8	1998-1999 1999-2000 2002-2003 2003-2004 2004-2005 2008-2009 2009-2010 2010-2011	29 28 24 23 26 35	Dep de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal
Universitat de Barcelona	Master en Mediación Terapeutica corporal: Psicomotricidad terapeùtica Master en Mediación corporal: Psicomotricidad educativa	600 h	18?	1993-1994 hasta 2005-2006		Facultad de Formación del Profesorado & Facultad de Psicología
	Postgrado en Psicomotricidad	30 crèdits	9	2002-2003 hasta 2010-2011	̄ 25	
	Especialista en Psicomotricidad	30 ECTS	1	2011-2012		
Universitat de Girona	Diploma en postgrau Especialista universitari: intervenció psicomotriu en l'àmbit educatiu	200 h 200h 200h 30 ECTS		2007-2008 2008-2009 2009-2010 2011-2012	17 19 17	Departament de Didàctiques Específiques
Universitat Ramon Llull	Postgrado Especialista en Psicomotricidad	25 ECTS	15	Ultima 2010-2011	̄ 32	
	Postgrado en Terapia Psicomotriz	25 ECTS	6	2003-2004 2004-2005 2005-2006 2006-2007 2009-2010 2010 2011	18 18 18 18	Para acceder a este curso es necesario tener el Postgrado de Especialista u otro postgrado en Psicomotricidad homologado
Universitat Rovira Virgili	Postgrau: psicomotricitat	15 credits	1	1999-2000		Facultad de Ciències de l'Educació i Psicologia

de Tarragona	preventiva i d'ajuda					
	Postgrau: Formació en la pràctica psicomotriu Aucouturier preventiva i educativa	250 h	1	2001-2002	30	Dep de Pedagogia
	Postgrau: Especialista Universitari en Educació psicomotriu	255 h	2	2003-2004 2005-2006	36 24	Dep de Pedagogia
	Màster: Tècniques corporals en Clínica i aprenentatge	30 credits	1	1992-1994		Dep de Psicologia
	Postgrau Especialista Universitari en Intervenció Psicomotriu en Clínica i Aprenentatge	625h 25ECTS	7	2000-2001 2001-2002 2002-2003 2003-2004 2005-2006 2008-2009 2010-2011		Departament de Psicologia Corresponde al primer curso del master Internacional
	Màster Internacional en Teràpia Psicomotriu	1500 h 60 ECTS	4	2003-2005 2005-2007 2008-2010 2010-2012	17 12 24	Departament de Psicologia
Universitat de Vic	Desenvolupament i Expressió Psicomotrius (0-8anys)	180 h	1	1999-2000	12	Facultat de Ciències de l'Educació
	Intervenció psicomotriu en l'àmbit educatiu	27 ECTS	2	2003-2004 2004-2005	12 12	Facultat de Ciències de l'Educació
	Postgrau Intervenció Psicomotriu Preventiva	30 ECTS	4	2007-2008 2008-2009 2009-2010 2010-2011		Facultat de Ciències de la Salut i Socials

Comunidad Valenciana						
	Título	Duración	Edición	Cursos	Nº tit.	Observaciones
Universitat de València	Diploma de Formación en Psicomotricidad	15,40 ECTS	1	2008-2009	13	Dep de Didáctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

Illes Balears						
	Título	Duración	Edición	Cursos	Nº tit.	Observaciones
Universitat de les Illes Balears	Postgrau d'Especialista en Psicomotricitat Bàsica	210 h	1	1988-1989		ICE de la UIB
	Postgrau d'Especialista Universitari en Ajuda Psicomotriu	210 h	1	2001-2002		Fundació Universitat Empresa Illes Balears (FUEIB)
	Diploma en Psicomotricitat Bàsica	90 h	1	2009-2010		

Islas Canarias						
	Título	Duración	Edición	Cursos	Nº tit.	Observaciones
Universidad de La Laguna	Master en psicomotricidad		1	2000-2002	57	
	Experto en Educación Psicomotriz		1	2008-2009	38	

Madrid						
	Título	Duración	Edición	Cursos	Nº tit.	Observaciones
Universidad Complutense	Postgrado Experto en Psicomotricidad Terapéutica	25 cred	16	Desde 1994-1995 Hasta 2010-2011		En colaboración con Psicopraxis.
	Postgrado Experto en Psicomotricidad Geriátrica	25 cred				En colaboración con Psicopraxis.

CENTROS NO UNIVERSITARIOS

Andalucía						
	Título	Duración	Edición	Cursos	Nº tit.	Observaciones
Diputación de Sevilla	Formación en Práctica Psicomotriz Educativa	300 h	4			En convenio con AEC-ASEFOP

Aragón						
	Título	Duración	Edición	Cursos	Nº tit.	Observaciones
Asociación Aragonesa de Psicopedagogía	Curso de Especialización Psicomotriz en la Escuela: Aplicación en Educación Infantil y primer Ciclo de Primaria	15 ECTS	1	1998-1999	20	Colabora Universidad de Zaragoza y CPEE Gloria Fuertes
	Postgrado Especialización Psicomotriz en la Escuela: Aplicación a niños y niñas con necesidades educativas especiales	15 ECTS	1	1999-2000	20	Colabora Universidad de Zaragoza y CPEE Gloria Fuertes

Castilla y León						
	Título	Duración	Edición	Cursos	Nº tit.	Observaciones
Psicopraxis	Máster: Psicomotricidad educativa y reeducativa	500 h.				

Catalunya						
	Título	Duración	Edición	Cursos	Nº tit.	Observaciones
AEC						

Euskadi						
	Título	Duración	Edición	Cursos	Nº tit.	Observaciones
Luzaro, Escuela de psicomotricidad de Bergara	educativa					Reconocido por la UNED de Bergara
	terapéutica					

Islas Canarias						
-----------------------	--	--	--	--	--	--

	Título	Duración	Edición	Cursos	Nº tit.	Observaciones
ICSE-UAX	Formación en Práctica Psicomotriz Educativa	300				En convenio con AEC-ASEFOP

Illes Balears						
	Título	Duración	Edición	Cursos	Nº tit.	Observaciones
Psicopraxis	Máster: Psicomotricidad educativa y reeducativa	500 h.				

Madrid						
	Título	Duración	Edición	Cursos	Nº tit.	Observaciones
Psicopraxis	Máster: Psicomotricidad educativa y reeducativa	500 h.		Desde 1991-1992 Hasta hoy 2010-2011		
	Máster : Intervención Psicomotriz en Atención Temprana	500 h.				
CEFOPP	Práctica Psicomotriz Educativa	280 h. 10 cred				Requiere haber realizado un curso Básico de Práctica Psicomotriz Educativa en alguna escuela ASEFOP
	Práctica Psicomotriz Reeducativa					
ICSE Fundación	Terapia Psicomotriz – II	100 h. 10 cred		Desde 2009-10		- Homologa Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid / Ministerio de Educación - Completa la formación especializada en psicomotricidad
Asociación de Psicomotricidad Carmen Torres	Técnicas de Expresión y Psicomotricidad	150h				

Annex 2 Disseny de l'estudi

Annex 2.1 Evolució del disseny d'aquest estudi: objecte d'estudi, objectius principal i específics i metodologia

	1r patró cíclic	2n patró cíclic	3r patró cíclic	5è patró cíclic	6è patró cíclic
Objecte d'estudi	Els paràmetres per definir i avaluar el rol del psicomotricista en l'àmbit educatiu.	Les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu	L'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu per poder valorar el seu desenvolupament professional en un moment determinat.	El dispositiu d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu per poder valorar el seu desenvolupament professional en un moment determinat.	L'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu per millorar el seu desenvolupament professional.
Objectiu principal	Elaborar una pauta que serveixi de guia per als psicomotricistes en el camp educatiu a l'hora de definir i avaluar el seu rol professional.	Elaborar un instrument per avaluar les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.	Dissenyar i validar un dispositiu per a l'avaluació del desenvolupament professional del psicomotricista en l'àmbit educatiu.	Concretar un s les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu, que afavoreixi la millora del seu desenvolupament professional.	Concretar un sistema d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu, que afavoreixi la millora del seu desenvolupament professional
Objectius específics	<p>1.- Definir els paràmetres que ha de tenir en compte un psicomotricista en l'àmbit educatiu per desenvolupar la seva tasca de forma efectiva.</p> <p>2.- Elaborar i validar un instrument d'observació dels paràmetres del rol del psicomotricista en l'àmbit educatiu.</p> <p>3.- Analitzar com utilitzen els diferents paràmetres del rol del psicomotricista, els docents que desenvolupen la psicomotricitat en els centres educatius.</p> <p>4.- Proposar actuacions, perquè els psicomotricistes ajustin més la seva actuació als paràmetres que defineixen el rol del psicomotricista.</p>	<p>1.- Delimitar els paràmetres relacionats amb la construcció del rol del psicomotricista en l'àmbit educatiu.</p> <p>2.- Establir les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.</p> <p>3.- Concretar els indicadors de les diferents competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.</p> <p>4.- Elaborar i validar un instrument per avaluar les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.</p>	<p>1. Delimitar els paràmetres que defineixen el rol del psicomotricista.</p> <p>2. Verificar les competències del psicomotricista i els seus indicadors per a la seva avaluació.</p> <p>3. Elaborar i validar un instrument per avaluar les competències del psicomotricista.</p> <p>4. Detectar el grau d'assoliment de les diferents competències en el desenvolupament professional del psicomotricista.</p>	<p>1. Delimitar els paràmetres que defineixen el rol del psicomotricista.</p> <p>2. Concretar les competències, categories i indicadors del perfil professional del psicomotricista.</p> <p>3. Proposar continguts bàsics a incloure en la formació en psicomotricitat.</p> <p>4. Elaborar una guia/dispositiu per orientar en l'avaluació del desenvolupament professional del psicomotricista en l'àmbit educatiu.</p>	<p>1. Descriure els paràmetres que estableixen el rol del psicomotricista.</p> <p>2. Mostrar el tipus de perfil professional dels mestres que fan psicomotricitat a l'escola.</p> <p>3. Exposar la formació inicial i permanent del mestre en psicomotricitat.</p> <p>4. Delimitar les competències, categories i indicadors del perfil professional del psicomotricista.</p> <p>5. Dissenyar un instrument per avaluar les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.</p>
Metodologia	Qualitativa, centrada en la Teoria fonamentada	Qualitativa, centrada en la Teoria fonamentada	Qualitativa, centrada en la Teoria fonamentada	Qualitativa, centrada en la Teoria fonamentada i també en la d'Investigació – acció	Qualitativa, centrada en la Teoria fonamentada i també en la d'Investigació – acció

Annex 3 Elaboració del marc teòric de referència

Annex 3.1 Evolució del procés de categorització dels conceptes del marc teòric de referència

Categories provisionals	Categories provisionals definides	Categories principals	Categories refinades	Categories més refinades	Categories definitives
<ul style="list-style-type: none"> - Característiques psicoevolutives de 0 a 8 anys - Concepte de Psicomotricitat - Perspectiva d'intervenció psicomotriu - Introducció psicomotricitat a l'escola - Psicomotricitat i mestres - Rol del psicomotricista <ul style="list-style-type: none"> · Actitud del psicomotricista · Estratègies per recollir informació. · Relació psicomotricista i infant. · Actuacions del psicomotricista davant de situacions concretes <ul style="list-style-type: none"> · Dispositius de la sessió · Observació de l'infant - Formació del psicomotricista - Perfil professional del psicomotricista - Competències del psicomotricista - Paràmetres i competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu - Passos a seguir per construir un instrument d'avaluació 	<ul style="list-style-type: none"> - Característiques psicoevolutives de 0 a 8 anys - Concepte de Psicomotricitat - Perspectiva d'intervenció psicomotriu - Introducció psicomotricitat a l'escola - Psicomotricitat i mestres - Rol del psicomotricista: <ul style="list-style-type: none"> · Actitud del psicomotricista · Estratègies per recollir informació · Dispositius de la sessió. · Observació de l'infant i del psicomotricista - Formació del psicomotricista - Competències del perfil professional del psicomotricista 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepte de Psicomotricitat - Introducció psicomotricitat dins l'àmbit educatiu - Psicomotricitat i mestres - Rol del psicomotricista: <ul style="list-style-type: none"> · Capacitat d'observació i escolta · Mediadors de comunicació en la relació amb l'infant · Estratègies d'implicació en el joc de l'infant · Dispositiu de la sessió · Observació i avaluació de l'infant i del psicomotricista - Formació del psicomotricista - Perfil professional del psicomotricista - Competències. - Competències docents - Competències del perfil professional del psicomotricista <ul style="list-style-type: none"> - Avaluació educativa - Avaluació de les competències - Avaluació del desenvolupament professional del docent basat en les seves competències - Avaluació del desenvolupament professional del psicomotricista basat en les seves competències 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepte de Psicomotricitat - Introducció psicomotricitat dins l'àmbit educatiu. - Psicomotricitat i mestres - Rol del psicomotricista: <ul style="list-style-type: none"> · Capacitat d'observació i escolta · Mediadors de comunicació en la relació amb l'infant · Estratègies d'implicació en el joc de l'infant · Dispositiu de la sessió · Observació i avaluació de l'infant i del psicomotricista - Formació del psicomotricista - Perfil professional del psicomotricista - Competències - Competències docents - Competències del perfil professional del psicomotricista <ul style="list-style-type: none"> - Avaluació - Procés d'avaluació de les competències - Avaluació del docent basat en les seves competències per a la millora del seu desenvolupament professional - Avaluació del psicomotricista basat en les seves competències per a la millora del seu desenvolupament professional 		

Annex 3.2 Evolució de l'índex del marc teòric

Índex a la fi del 1r any	Índex a la fi del 2n any	Índex a la fi del 3r any	Índex a la fi del 4t any
<p>1.- Infant: Les característiques psicoevolutives de 0 a 8 anys.</p> <p>2.- Psicomotricitat i escola. 2.1.- Concepte de psicomotricitat. 2.1.1.- El recorregut històric de la psicomotricitat. 2.1.2.- L'especificitat de la psicomotricitat. 2.1.3.- Definicions de psicomotricitat. 2.1.4.- Els components de la psicomotricitat. 2.2.- La introducció de la psicomotricitat a l'escola. 2.2.1.- La psicomotricitat en les diferents lleis d'educació. 2.3.- La psicomotricitat i els mestres.</p> <p>3.- La perspectiva d'intervenció en psicomotricitat. 3.1.- L'educació psicomotriu. 3.2.- Les diferents perspectives d'intervenció en psicomotricitat. 3.3.- La perspectiva elegida: La psicomotricitat vivenciada i afectiva.</p>	<p>1.- Infant: Les característiques psicoevolutives de 0 a 8 anys.</p> <p>2.- Concepte de psicomotricitat. 2.1.- El recorregut històric de la psicomotricitat. 2.2.- L'especificitat de la psicomotricitat. 2.3.- Definicions de psicomotricitat. 2.4.- Els components de la psicomotricitat.</p> <p>3.- La perspectiva d'intervenció en psicomotricitat. 3.1.- L'educació psicomotriu. 3.2.- Les diferents perspectives d'intervenció en psicomotricitat. 3.3.- La perspectiva elegida: La psicomotricitat vivenciada i afectiva.</p> <p>4.- Psicomotricitat i escola. 4.1.- La introducció de la psicomotricitat a l'escola. 4.1.1.- La psicomotricitat en les diferents lleis d'educació. 4.2.- La psicomotricitat i els mestres. 4.2.1.- Tipus de professionals que realitzen la psicomotricitat en l'àmbit educatiu.</p>	<p>1.- La Psicomotricitat i l'escola. 1.1.- La Psicomotricitat. 1.2.- La introducció de la psicomotricitat dins el marc educatiu. 1.3.- La psicomotricitat i els mestres.</p>	<p>1. Psicomotricitat i escola. 1.1. La psicomotricitat. 1.2. Introducció de la psicomotricitat dins el marc educatiu. 1.3. La psicomotricitat i els mestres.</p>

<p>4.- El rol del psicomotricista. 4.1.- Definició del rol del psicomotricista i de la seva importància. 4.2.- Implicacions del rol del psicomotricista: <i>La tècnica del psicomotricista.</i> 4.2.1.- Actitud del psicomotricista. 4.2.2.- Estratègies en la pràctica. 4.2.3.- Dispositiu de la sessió de la psicomotricitat. 4.2.4.- Observació i avaluació.</p>	<p>6.- El rol del psicomotricista. 6.1.- Definició del rol del psicomotricista i de la seva importància. 6.2.- La tècnica del psicomotricista. 6.2.1.- Actitud del psicomotricista. 6.2.2.- Estratègies en la pràctica. 6.2.3.- Dispositiu de la sessió de la psicomotricitat. 6.2.4.- Observació i avaluació. 6.2.4.1.- L'observació i avaluació de l'expressivitat del nen en el joc. 6.2.4.2.- L'observació i avaluació de les estratègies d'intervenció del psicomotricista.</p>	<p>2.- El Rol del psicomotricitat. 2.1.- Definició del rol del psicomotricista i de la seva importància. 2.2.- La tècnica del psicomotricista. 2.2.1.- La capacitat d'observació i escolta. 2.2.2.- Els mediadors de comunicació en la relació amb l'infant. 2.2.3.- Les estratègies d'implicació en el joc de l'infant. 2.2.4.- El dispositiu de la sessió de psicomotricitat. 2.2.5.- L'observació i avaluació. 2.2.5.1.- L'observació i avaluació de l'expressivitat de l'infant en el joc. 2.2.5.2.- L'observació i avaluació de les estratègies d'intervenció del psicomotricista.</p>	<p>2. El rol del psicomotricitat. 2.1. Definició i importància del rol del psicomotricista. 2.2. <i>La tècnica del psicomotricista.</i> 2.2.1. La capacitat d'observació i escolta. 2.2.2. Els mediadors de comunicació en la relació amb l'infant. 2.2.3. Les estratègies d'implicació en el joc de l'infant. 2.2.4. El dispositiu de la sessió de psicomotricitat. 2.2.5. L'observació i avaluació. 2.2.5.1. L'observació i avaluació de l'expressivitat de l'infant en el joc. 2.2.5.2. L'observació i avaluació de les estratègies d'intervenció del psicomotricista.</p>
<p>4.3.- La formació del psicomotricista. 4.3.1.- Programes de formació, objectius i competències de la formació del rol del psicomotricista. La formació teòrica, pràctica i personal. 4.3.2.- Implicacions de la formació personal en el desenvolupament de les competències per a l'educació i la teràpia psicomotriu.</p>	<p>5.- La formació del psicomotricista. 5.1.- La formació que reben els mestres en psicomotricitat. 5.1.1.- La formació al nostre país: postgraus, màster, menció en psicomotricitat a Mestre Educació Infantil. 5.2.- Programes de formació, objectius i competències de la formació del rol del psicomotricista (formació corporal/personal). 5.3.- Implicacions de la formació personal en el desenvolupament de les competències per a l'educació i la teràpia psicomotriu.</p>	<p>3.- La formació del psicomotricista. 3.1.- Les dimensions de la formació. 3.2.- La presència de la formació en psicomotricitat a l'estat espanyol i a Catalunya. 3.3.- La situació de la formació en psicomotricitat a les universitats catalanes, després de l'adaptació dels plans d'estudi a la normativa de l'EEES.</p>	<p>3. La formació del psicomotricista. 3.1. Les dimensions de la formació del psicomotricista. 3.2. La presència de la formació en psicomotricitat a l'estat espanyol i a Catalunya. 3.3. La situació de la formació en psicomotricitat a les universitats catalanes, després de l'adaptació dels plans d'estudi a la normativa de l'EEES.</p>

<p>5.- Dimensions del perfil professional del psicomotricista.</p>	<p>7.- Les competències del perfil professional del psicomotricista en l'àmbit educatiu. 7.1.- El perfil professional del psicomotricista. 7.2.- Què són les competències? 7.3.- Les competències del psicomotricista.</p>	<p>4.- El perfil professional del psicomotricista.</p> <p>5.- Les competències. 5.1.- Introducció de les competències al món educatiu. 5.2.- Definició de competència. 5.3.- Classificació de les competències. 5.4.- Precaucions en l'ús de l'enfocament de les competències.</p> <p>6. Les competències docents. 6.1.- Consideracions a tenir en compte a l'hora de definir les competències docents. 6.2.- Propostes de llistats de competències docents.</p> <p>7.- Les competències del perfil professional del psicomotricista. 7.1.- Les competències del psicomotricista en la formació. 7.2.- Les competències del psicomotricista en el desenvolupament de la seva tasca.</p>	<p>4. El perfil professional del psicomotricista.</p> <p>5. Les competències. 5.1. Introducció de les competències al món educatiu. 5.2. Definició de competència. 5.3. Classificació de les competències. 5.4. Precaucions en l'ús de l'enfocament de les competències.</p> <p>6. Les competències docents. 6.1. Consideracions a tenir en compte a l'hora de definir les competències docents. 6.2. Propostes de llistats de competències docents.</p> <p>7. Les competències del perfil professional del psicomotricista. 7.1. Les competències del psicomotricista en la formació. 7.2. Les competències del psicomotricista en el desenvolupament de la seva tasca.</p>
		<p>8.- L'avaluació del desenvolupament professional del docent. 8.1.- Delimitació del terme avaluació educativa. 8.2.- L'avaluació de les competències.</p> <p>8.3.- Avaluació del desenvolupament professional docent basat en les seves competències.</p>	<p>8. L'avaluació i desenvolupament professional del docent. 8.1. Delimitació del terme avaluació.</p> <p>8.2. Elaboració i aplicació d'un dispositiu d'avaluació de les competències. 8.3. L'avaluació del docent basat en les seves competències per a la millora del seu desenvolupament professional. 8.4. L'avaluació del psicomotricista basat en les seves competències per a la millora del seu desenvolupament professional.</p>

Annex 3.3 Justificació de la introducció del terme competència

A partir de l'anàlisi de contingut de les entrevistes a experts en definir les característiques del rol del psicomotricista i la seva avaluació, es va decidir de realitzar una revisió de la literatura sobre el terme competència, per valorar si calia introduir-lo al plantejament d'aquesta recerca.

La conclusió després de realitzar aquesta revisió fou que s'havia d'incloure pels següents motius:

- La importància que tenen les competències en el sistema educatiu, ja que s'han de tenir en compte en l'elaboració de les programacions de les diferents àrees. Aquestes competències reafirmen la visió global i integral de l'educació que s'ha anat introduint a través de les darrers lleis educatives.

- El paper clau de les competències a l'hora de definir el perfil professional d'una determinada professió. I el fet de concretar-les, seria un pas endavant per al reconeixement de la figura del psicomotricista com a professió en l'estat espanyol.

- Les publicacions sorgides en aquella època sobre les competències que s'han de treballar en la formació del psicomotricista. Exemples d'aquestes són:

- L'article de García i Camps (2006) "Formació en la pràctica: La adquisició de competencias profesionales en psicomotricidad".
- L'article de Camps, García, Molas, Morales i Valls (2011) "L'adquisició de competències professionals en psicomotricitat en una comunitat de pràctiques i la seva articulació com experiència d'aprenentatge-servei (APS)".
- Els capítols 3 "Competencias de la formación corporal del psicomotricista" i 7 "Evaluación de las competencias en la formación corporal del psicomotricista" del llibre "El psicomotricista en su cuerpo" dels autors Camps, Mila, García, Peceli i Tomás (2011).

- La xerrada al 1r Congrés Internacional de Psicomotricitat de Xile (2011) i posterior article (2011) de l'autora Lola García, "La construcción del saber hacer en la formación práctica del psicomotricista". On aquesta autora defineix nou competències relacionades amb el saber fer del psicomotricista, a partir de l'anàlisi d'experts.

- I també per les informacions extretes de les entrevistes a experts, en les que s'havia recollit informació sobre la seva importància, definició i vinculació amb la intervenció del psicomotricista.

Annex 3.4 Publicacions consultades sobre la categoria provisional: les competències del perfil professional del psicomotricista

Primer s'elegiren les publicacions d'aquests autors:

- García (2011): proposa unes competències del psicomotricista en la seva pràctica, a partir de la seva formació.
- Franc (2004): defineix un sistema de categories i indicadors en la participació del joc de l'infant.
- Sánchez i Llorca (2008): descriuen les dimensions del perfil professional del psicomotricista.
- Camps (2005): analitza els paràmetres d'observació de l'actuació del psicomotricista.

Després també es consultaren les d'aquests autors:

- Sagrañes i Àngel (2007): realitzen aportacions sobre alguns aspectes de l'actuació del psicomotricista.
- Camps, García, Molas, Morales i Valls (2011): proposa una formació en competències d'acció professional, per al desenvolupament professional.
- Aucouturier (2004): descriu la seva proposta de la Pràctica Psicomotriu, en la qual exposa les característiques de l'actuació del psicomotricista.
- Mir (2006): realitza una proposta de competències per a la formació de grau i de postgrau en psicomotricitat.

I finalment també es buscà informació sobre algunes de les competències i categories en aquestes publicacions: Arnaiz (1988); Arnaiz y Bolarin (2000); Arnaiz, Rabadán i Vives (2001); Aucouturier, Darrault i Empinet (1985); Bottini (2000); Camps (2007); Camps i Mila (Coord.) (2011); Castro i Manso (1988); García (2000); Mila (2008); Viscarro i Camps (2000).

En aquestes darreres també s'observaven elements que podien ajudar a definir alguns dels apartats d'aquest esbós.

Annex 4 Entrevista al professor Juan Mila

Annex 4.1 Guió entrevista al professor Juan Mila **Dimarts, 26 d'octubre de 2010, Barcelona**

1. Presentación de la estructura de la tesis elaborada hasta aquel momento.

I. Objetivo principal:

Elaborar una guía sobre el rol de los psicomotricistas que trabajan en educativa.

II. Objetivos:

Revisar las fuentes documentales sobre el rol del Psicomotricista.

1. Determinar la importancia del Psicomotricista en el éxito del trabajo psicomotriz.
2. Definir los parámetros que engloba el rol del Psicomotricista.
3. Elaborar y validar un instrumento de observación de estos parámetros.
4. Aplicar el instrumento.
5. Recoger los datos.
6. Extraer las conclusiones del estudio.

III. Marco teórico:

1. Introducción.

2. La Psicomotricidad.

3. Las características Psico – evolutivas de 0 a 8 años.

4. Introducción a la metodología.

5. Relación entre los aspectos metodológicos y las características psico – evolutivas de los niños de 0 a 8 años.

6. La importancia del rol del psicomotricista.

7. Parámetros que engloba el rol del psicomotricista.

7.1. Actitud del psicomotricista.

- Observación y escucha.
- Expresividad del niño en el juego.
- Mediadores corporales en el acercamiento del psicomotricista a los niños y niñas.

7.2. Estrategias en la práctica:

- Estrategias generales del psicomotricista para entrar en el juego con el niño.
- Ser símbolo de ley.
- Estrategias según la parte de la sesión.

7.3. Preparación del espacio de juego.

7.4. Formación del Psicomotricista.

7.4.1. Evolución de la formación en Psicomotricidad.

7.4.2. Contenidos de la formación del Psicomotricista

- a) Formación teórica.
- b) Formación personal a través del trabajo corporal.
- c) Formación didáctica.

2. Posibles preguntas:

- ¿Hay otros parámetros que estarían incluidos dentro de esta lista?
- ¿Con quien podría consultar sobre cada uno de estos parámetros? Sé que Josefina Sánchez y Miguel Llorca hicieron un buen artículo sobre el rol del psicomotricista, pero he tenido muchas dificultades para encontrar más publicaciones sobre este tema.
- El programa de Formación en Uruguay.
- El artículo "La formación del rol del psicomotricista a través del trabajo corporal".

Annex 4.2 Informació extreta de l'entrevista al professor Juan Mila Barcelona, dimarts, 26 d'octubre de 2010, 17 – 18h.

Consells per a la tesi.

A l'inici de la tesi, aconsella definir la Perspectiva si és cognitiva (Piaget i Vigotsky) o és inconscient (Acouturier). Si és a Acouturier recomana el llibre que defineix les bases teòriques de Acouturier en l'àmbit educatiu *La Psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*, de Pilar Arnaiz, Marta Rabadan i Yolanda Vives (2008). Les dues últimes són a Barcelona. També recomana visitar el Bloc dels estudiants d'Uruguai sobre l'Educació Psicomotriu.

Sobre la psicomotricitat, entre la teoria i la pràctica, recomana els articles de Caterine Pottel, que tracten el rol del psicomotricista i descriuen els mediadors corporals entre el psicomotricista i els infants.

Proposa de canviar el l'apartat 7.3 *Preparació de l'espai de joc*, per *L'enquadrament de la sessió*. En aquest apartat inclouria els dispositius que utilitza el psicomotricista, tals com: el temps de la sessió, la seva freqüència, l'espai, les regles d'intervenció.

També recomana consultar la següent bibliografia:

- Bottini, P. (ed.) (2000). *Psicomotricidad práctica y conceptos*. Editorial Miño y Dávila.
- Berruezo (2000). El contenido de la psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 49, pp. 15-26.
- Berruezo, P.P. (1999). El psicomotricista, un profesional para las necesidades especiales, en Llinares, P.L. i Arráez, J.M. (eds.), *Motricidad y necesidades especiales*, pp. 330-340. Granada: AEMNE.
- Mila, J. (2008). *De Profesión Psicomotricista*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Mila, J. i Peceli, M. (2007). El perfume y el sabor del chocolate. El valor de lo sensorial en la estructuración tónico-emocional. Formación del Rol del Psicomotricista a través del trabajo corporal. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 25 (febrer 2007), pp. 83-96.
- El llibre que es publicarà l'any següent, on hi haurà dos capítols que tractaran:
 - Les competències i els continguts de la formació.
 - Les competències del psicomotricista i la seva avaluació
 - L'instrument per avaluar el psicomotricista.
 - L'autoconeixement del propi treball del psicomotricista.

Mila afirma que aquest darrer llibre anirà molt bé per elaborar l'instrument per observar el psicomotricista.

Proposta de co – directora.

Tenint en compte l'objecte d'estudi de la tesi, el professor Juan Mila proposa com a co – directora per a la meua tesi, la doctora Cori Camps, perquè ha publicat diferents publicacions sobre la figura del psicomotricista, com:

· Camps, C. (2005). La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 19 (Agosto 2005), pp. 27-52.

· Camps, C. (2007). El diálogo tónico y la construcción de la identidad personal. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 25, pp. 5-30.

A més, juntament amb en Juan Mila, són els coordinadors del llibre que es publicarà l'any següent i que s'anomenarà *El psicomotricista en su cuerpo. De lo sensoriomotor a la transformación psíquica*, editat a Buenos Aires per l'editorial Miño y Dávila.

Annex 5 Entrevistes a experts en els paràmetres del rol del psicomotricista i la seva avaluació

Annex 5.1 Guió entrevista a experts en els paràmetres del rol del psicomotricista i la seva avaluació

Introducció, explicant els objectius de la tesi.

Objectiu general:

- Definir i avaluar el rol del psicomotricista en l'àmbit educatiu.

Objectius:

- Establir les competències del psicomotricista en el marc educatiu.
- Determinar els instruments per avaluar el rol del psicomotricista en l'àmbit educatiu.
- Descriure el rol de diferents psicomotricistes en l'àmbit educatiu.

1) Quines competències consideres essencials per a un psicomotricista en l'àmbit educatiu?

2) Quins tipus d'estratègies (auto - observació (transcripció al final de la sessió, gravació de la sessió), dos mestres, un professional) i instruments consideres més adequats per avaluar el rol del psicomotricista?

3) Si haguessis d'elaborar un instrument per avaluar el rol del psicomotricista, quins aspectes serien essencials d'incloure-hi?

4) Hi ha algun instrument elaborat per algun autor, sobre el rol del psicomotricista?

5) Quina és la teva opinió sobre els paràmetres d'observació que exposa Cori Camps (2008) en el seu article *La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia*? Quins d'aquests són essencials i quins no? I quins falten?

6) Quina diferència hi ha entre el perfil professional del psicomotricista i el rol del psicomotricista?

7) Quina diferència hi ha entre les competències i els paràmetres del psicomotricista en el marc educatiu?

8) Què i com observar el nen, per no caure en l'observació superficial?

9) En què ha de centrar la mirada de l'adult per poder veure el que el nen ens vol mostrar, per comprendre el seu plaer?

10) Què significa que l'adult necessita el reconeixement del nen, més que el nen de l'adult?

11) Quin canvi suposa per al rol del psicomotricista, el descobriment de les neurones mirall?

12) Com actuar davant del nen passiu? En quins casos es recomana l'estimulació, motivació?

13) Com descriuries el que significa compartir el que fa el nen? Què no és jutjar, estimular, reconèixer, felicitar, promoure, avaluar, castigar... Exemples: A través de la mirada càlida, mostrant-li el plaer que tens de veure-ho...

14) Quin és l'esquema conceptual que permet mirar i pensar de manera coherent i operativa?

15) Quin ha de ser el rol de l'altre en la constitució del jo?

Annex 5.2 Buidatge de les entrevistes a experts en els paràmetres del rol del psicomotricista i la seva avaluació

Entrevista Dr. Miguel Llorca

(UAB, Bellaterra, dissabte, 3 de març de 2012, de 14:30 – 15:30h.)

Pregunta 6

El **perfil professional**: va en funció de l'àmbit que vagis a treballar:

El **rol del psicomotricista**: té que veure en concret quan estàs en sala de psicomotricitat, ja que no és el mateix treballar en un àmbit sanitari que en un àmbit educatiu. Aleshores, en funció del perfil professional que vagis a tenir l'actuació també, perquè l'espai li va condicionar.

Una formació troncal de base, però la intervenció varia segons l'àmbit.

Disseny del Pla d'estudis de la Universidad de la Laguna del Grado de Psicomotricidad:

- Definició del perfil professional: és un professional para intervenir en l'àmbit sanitari, de la tercera edat, adolescent amb mesures judicials, atenció primerenca... El rol en un lloc o altre serà diferent.

Primer definir l'àmbit i després el rol a desenvolupar en cadascun.

L'observació en l'hospital seguia uns altres paràmetres, que els dels de l'àmbit educatiu.

Pregunta 1

Competències essencials en l'àmbit educatiu: (article)

- Capacitat d'escolta i observació

- Estratègies generals d'intervenció en el joc i de cada moment de la sessió. Marcar les estratègies de cada moment de la sessió, deixant de banda les generals, perquè pot ser es repeteixen.

Les tres competències bàsiques del psicomotricista són: la capacitat d'escolta, el símbol de llei i la disponibilitat corporal.

També estan: la capacitat de dissenyar l'espai...

Pregunta 2

Les competències generals (o estratègies d'intervenció general) serveixen per definir quines són les fonamentals i les altres (estratègies segons el moment de la sessió) ajuden a categoritzar i fer l'instrument.

Pregunta 3

Al **construir l'instrument**, definir molt bé el què vols observar i què entens per cada conducta. **Triangular la informació**: la que he observat jo, amb la d'una altra persona. Al definir la categoria, l'altra persona té molt clar el què ha d'observar. Exemple: al taller hi havia el dubte de que significava "el temps de fora" del seu instrument, que és el racó de pensar.

Definir les diferents categories, les competències i també que significa cada indicador, perquè l'altre observador tingui clar què observar.

Hi ha uns paràmetres a observar i cada paràmetre es divideix amb una categoria que és el que s'ha de definir. Depurar les categories que considero importants per poder fer l'anàlisi estadístic.

Elaborar l'instrument i fer primer unes **observacions de prova**, gravant 2-4 sessions i observant-les a partir d'aquest primer instrument i compartir-ho amb altres professionals.

Ja que poden sorgir les categories emergents. Fer els ajustos a l'instrument i aleshores tancar-lo.

Pregunta 7

Paràmetres i competència del psicomotricista en l'àmbit educatiu, ve a ser el mateix.

Paràmetres del psicomotricista en l'àmbit educatiu: categoria molt àmplia, on després es concreten per ser observades.

Competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu (definides per Cori i Lola, al dir les competències que ha de tenir el psicomotricista en la formació personal): són els paràmetres que anirem a observar.

Categories i paràmetres a observar:

- **Repeticions:** per evitar repetir el disseny de l'espai i les mateix intervencions.
- **Actituds del psicomotricista** posar la disponibilitat corporal, l'escolta...
- **Expressivitat psicomotriu del psicomotricista:** com jo actuo, la mirada sobre la pròpia actuació: sóc capaç de mostrar plaer, empatia, gest, mirada...)
- **Capacitat d'escolta:** té capacitat per captar les demandes de l'infant, sent capaç de distanciar-se d'ell, per respondre de manera ajustada.

Pregunta 4

Estratègies: el vídeo i el diari de l'investigador.

El **diari** per al psicomotricista és molt important (el fan al finalitzar la sessió). Però el **vídeo** és fonamental per a l'investigador, ja que és més rigorós aquesta mirada de fora per observar altres psicomotricistes i s'evita d'estar mediatitzat per superstició, ja que un pot pensar que ho ha fet súper bé i des de fora no s'ha vist així.

Supervisió en horitzontal, compartim el treball entre psicomotricistes

Puc fer un **diari**, com a investigador, perquè és important per a una investigació qualitativa. Però no demanar-li als altres psicomotricistes que treballin amb mi. El puc anar fent quan estic observant, per escriure les meves impressions, percepcions. I després, he de categoritzar el que descriu, per classificar-ho i descriure-ho.

Primer fer un **codi**, però tenir en compte que apareixeran les categories emergents, que no tenia recollides abans i es fa una categoria nova. Utilitzar el programa word que a mesura que vas escrivint el que has vist al vídeo, ja vas traient la categoria de cada aspecte que observes.

Al **final de la tesi** es pot dir que aquí hi ha **un model d'observació que serveix per perfeccionar la pràctica i que el psicomotricista s'observi**, l'automirada. Exemple: la seva pauta és pot fer d'un mateix a partir d'un vídeo de la seva sessió. Després serà bo, compartir-ho amb altres psicomotricistes. I així, permetre validar la pròpia pràctica, i no dir, sols el que pensem, com la psicomotricista funciona, mira com canvien el nens... I tenir un instrument validat.

Pregunta 8

Ens fixem encara en el cos instrumental (tensió, la postura de la mà), però ens hauríem de fixar en l'acció del nen, ja que volem treballar el cos en moviment, incloent-hi totes les dimensions del nen: el cos instrumental, cognitiu i afectiu-emocional. Exemple: nen d'onze mesos que no es pot seure, però pot fer altres coses. **Fixar-nos més en les coses que si que fa i no tant amb les que no fa i que no s'ajusten al patró de desenvolupament que ha de tenir.** Ja que per la formació que tenim (i que encara donen ara), quan parlem de desenvolupament psicomotor, parlem de grans fites que els nens han d'anar aconseguint (seure als 6 mesos, gatejar als 8 mesos, caminar als 12 mesos).

Llibre 2002 La Práctica Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento. Capítol de Josefina Sánchez que parla del **desenvolupament psicomotor** (Cori va fer un capítol sobre l'esquema corporal) que explica que no s'ha d'estar tant observant les fites motores, sinó que entendre que és tota una evolució, tenint una visió integral.

Pregunta 9

Iolanda, Marta, Pilar... defineixen els paràmetres a observar de **l'expressivitat psicomotriu de l'infant**.

Pregunta 10

A vegades el psicomotricista està més en el seu desig que en l'escolta del nen. Si el nen t'ho demana (et crida pel nom, et diu mira...), tu has de respondre sent un **mirall del seu desig** (ho diu Aucouturier), t'has d'asombrar, perquè el nen vol ser reconegut. I així, veu en l'adult, qui sempre li retorna plaer, reconeixement, afectació, independentment del que faci l'infant.

Vigilar l'energia que portes, les ganes de sentir afecte, sentir-se volgut, o l'arribar amb moltes ganes de descarregar, perquè es projecta a la sessió i pot generar una dinàmica massa excitada per als nens.

Pregunta 11

Neurones mirall: són un grup de neurones que desenvolupen la capacitat de ser empàtic amb els altres. Però Wallon ho deia fa molts temps. Exemple: l'amígdala s'ha concretat que fa referència als aspectes emocionals.

Pregunta 12

Nen passiu: primer s'observa: actitud postural, mirada... respectant la distància, utilitzant els mediadors corporals, i si no funcionen, els materials, per fer una proposta, invitar i després esperar a veure que passa. I sempre respectant la seva distància, donar temps, ja que si se'l pressiona, es bloquejarà, retraurà. I fer-li constar que el tenim en compte, que sabem que està allí, que no està jugant. El tinc present, mirant-lo. El veure un nen parat o plorant ens bloqueja molt.

Les etapes de relació adult i infant (Lapierre).

Davant **l'agressivitat**, pot ser que l'adult l'hagi viscut malament i no permet que dos nens s'estiguin barallant, rebotant-se i pot ser ells ho estan vivint com un joc.

Si veu agressivitat, ell fica el seu cos, perquè l'agressivitat vagi cap a ell, en lloc de fer-ho entre ells, i això pot provocar que descarreguin molta agressivitat (ell el para, el conté, es rebotca amb ell...). Segueixen l'estructura de la sessió d'Aucouturier, però, des del punt de vista relacional, es baixen més a Lapierre. Al mestre li costa molt, baixar-se al nen, perquè perd la seva autoritat, la seva posició d'adult. Perds el poder per poder-te comunicar amb l'infant. El psicomotricista està en un ambient simbòlic, i aquesta agressivitat és acceptada perquè estem jugant, però no s'ha d'acceptar fora d'aquest espai. S'ha de tenir molt clar el límit i si l'infant es passa, dir-li, perquè es doni compte i aconsellar-li que es controli.

Davant d'un nen agressiu, exaltat, ficar el cos per tocar-lo i dir-li que es relaxi, que tu també l'estimes, encara que sigui així. A vegades és millor callar, perquè ells es fiquen en un espiral, en que si tu dius una cosa, ells diuen un altra, i estan acostumats a que sempre ha de ser, ell quedar-se per sobre de l'altre.

Nen que no pot parar, el pares, el contents i li dius, et paro perquè tu no et pots parar, no t'estic fent res més. Si vols et pots marxar, però és que no pots parar. I normalment, s'ho prenen bé.

Pregunta 13

Compartir el que fa el nen: participar en el joc del nen, a partir del rol que ell t'assigna. Tu comparteixes sabent que ets l'adult, que estàs acompanyant el nen. Ja que de vegades, perds els papers i et converteixes amb un nen, ets un company, i no un **company simbòlic**, i aleshores l'infant et perd el respecte. Tenir molt clar que tu estàs allí fent un determinat projecte i exerceixo el rol que l'infant marca, compartint la situació de joc, però tenint molt clar que ho fas des d'una posició d'adult. Et poses a l'alçada del nen, però no perds de vista que ets un adult que juga amb el nen, no ets un més, un igual. El nostre paper no és el de ser company d'ells amb el joc, ja que tenen els seus iguals i tenen l'espai meravellós que hem preparat.

La línia estreta del símbol de llei: deixo que em maten, i després ve cadascú a arropar-lo, abraçar-lo, besar-lo.

A vegades posem un **material** amb una intenció (barra d'equilibri per treballar-ho), però els infants decideixen com l'utilitzen (es converteix amb una tenda de llaminadures).

El **reforç positiu** quan estàs individual és molt bo, però quan estàs en grup, estàs valoritzant a un, davant d'un altre que no ho sap fer. Ha de ser molt bé per a tot: per al que puja fins a dalt de l'espatllera, i també per al que puja al primer esgraó. I dir-li a l'infant, que si al principi l'he **d'acompanyar, per millorar la seva realització** de l'activitat, ho faràs. Exemple: no li surt el salt, doncs primer saltar agafant-lo en braços, perquè es reasseguri, després saltar agafant-se de les mans, et poses estirat al terra i l'invites a que et salti, i si necessites li dones un dit. I encara que hi hagi un al costat que salti súper bé, se li diu que no passa res, que per això estàs tu aquí, per ajudar-lo a saltar.

Millor si l'infant veu la nostra mirada no és de judici. Exemple: en les classes de formació, per parelles un està observant a l'altre, i el que és observat, marxa de l'observador, perquè rep que és una mirada de judici, per l'educació que hem rebut, on l'adult sempre és el que ens jutja. **Com hem de mirar el psicomotricista per no condicionar l'expressivitat de l'infant?** Mirada de reconeixement, que mostri que encara que siguis així, jo també t'estimo.

Quan l'infant et reclama, és més per la necessitat de l'infant de ser reconegut per a l'adult. Exemple: la nena vol mostrar a l'adult tot el que està aprenent amb la pilota i vol estar en la mirada de l'adult. I no diu mira'm, mira'm, si no que es posa davant de tu i la pilota és un objecte carregat afectivament per a ella i per això se l'emporta al lloc de descans i de l'adult.

Pregunta 14

El **marc de referència de l'observació** ha de ser de respectar a l'infant com és, i no com ens agrairia que fos. La formació personal ha d'ajudar a que un no es projecti a l'altre. Si un no té que va a donar? Conèixer les pròpies limitacions per acceptar l'altre tal com és. Em podrà agradar més o menys, però en la sessió no els vas a jutjar.

Pregunta 15

El nen per **crear la seva pròpia identitat**, primer necessitat fusionar-se amb l'altre, crear aquest vincle amb la mare. I la mare ha de ser lo suficientment bona per anar-se separant (Winnicott), però a vegades no el deixem separar. Però en el procés de diferenciació, el nen neix totalment indiferenciat, primer ha d'aconseguir un vincle per després poder-se

separar. I l'adult ha d'afavorir aquesta separació. Quan el nen arriba a la fusió, després d'haver destruït tot el que era simbòlic, correm el risc que es quedi, de generar dependència i l'objectiu és que aconseguixi l'autonomia. Com afavorir aquest procés de separació, però que passa primer per un procés de vinculació i davant el jo hi ha el no jo.

Entrevista Dra. Lola García

(Vilanova i la Geltrú, dimarts, 20 de març de 2012, de 18 – 20:30h.)

Pregunta 1

Ponència de Xile: Competències del psicomotricista, en la formació pràctica del psicomotricista.

S'emmarca dins la seva línia de treball, l'orientació relacional, tenint en compte els seus criteris com a psicomotricista i partint d'alguns experts (Llorca i Sánchez, Marta, Iolanda i Arnaiz, Aucouturier, Juan Mila). Aleshores ho contrasta amb la pràctica dels seus alumnes de formació.

Aglutina les Competències del psicomotricista en les següents:

1. Competències de l'observació de l'infant.

És la més acceptada per tot el món, la que més s'ha escrit i treballat i ha de ser el punt de partida.

Per al treball amb el nen, primer és l'observació del nen, del grup, del funcionament del nen amb el grup... l'observació dels paràmetres psicomotors.

Les competències que estableix per l'observació amb els seus alumnes (universitat). Tot està molt centrat amb els paràmetres i creu que s'ha de treballar molt en la **competència de ser capaç de fer** una observació del fil conductor de la interacció, **el registre narratiu de la interacció en el transcurs d'una sessió de psicomotricitat.**

Seria trobar el sentit de trobar el significat de l'acció de l'infant en el curs de l'activitat conjunta (metodologia de la interactivitat de Coll, des d'una perspectiva constructivista).

Per poder trobar el significat de l'acció del nen, pensa que aquests s'han de trobar en el curs de la interacció del nen amb els altres i amb l'adult. Això ens permet partir de la globalitat.

Ser capaç d'analitzar els paràmetres psicomotors de l'infant.

I a partir d'aquesta observació més global, descriptiva i narrativa de l'anàlisi dels paràmetres, estaria la competència per establir unes conclusions sobre la dinàmica psicològica del nen, dinàmica relacional, dinàmica d'acció... Trobar el significat de la dinàmica d'acció del nen, les seves competències, dificultats... i les competències per elaborar el sentit de tot això

Ser capaç de trobar el significat de la dinàmica psicològica (relacional, d'acció) del nen: les seves competències, dificultats...

Llista de competències fonamentals de l'observació:

1r Ser capaç de fer el registre narratiu de la interacció en el transcurs d'una sessió de psicomotricitat.

2n Ser capaç d'analitzar els paràmetres psicomotors de l'infant.

L'exercici de la influència educativa i l'anàlisi de la ensenyança Coll Onrubi Mauri

3r Ser capaç de trobar el significat de la dinàmica psicològica (relacional, d'acció) del nen: les seves competències, dificultats...

2. Competència d'entrar sintonia afectiva amb l'infant.

Sintonia afectiva, vinculat a: l'escolta afectiva i emocional de l'infant; l'empatia amb l'infant, sentir-se prop de l'emoció del nen, sense fusionar-se amb ell; poder ressonar amb ell, no sols afectivament, sinó també de poder gaudir amb ell, estar a prop d'ell, de riure amb ell, una mica de connectar amb el nen, en l'acció.

El **company simbòlic** està més en les actituds per al treball simbòlic amb el nen.

3. El maneig del dispositiu de la sessió.

Aquest es va adquirir amb la pràctica i la formació.

Tenir al cap un **projecte de sessió**, en funció dels nens, de l'experiència que tens amb el grup i poder organitzar un marc espacial, temporal amb el que pugui transcorre la sessió.

La **capacitat d'ajust durant la sessió**, de l'espai, el temps, els materials.

Anar pensant en la projecció, l'**evolució d'aquests dispositius** a mesura que el grup va avançant.

Tenir enginy, **creativitat per crear noves situacions** de joc per al nen, que siguin estimulants, que li suposen un cert repte, que no siguin repetitives.

Donar l'oportunitat als nens, en aquest marc, **de manejar els dispositius de la sessió**, que ells puguin participar en l'organització de la sessió.

Manejar bé l'entrada i la sortida, l'inici i el final de la sessió, els dispositius, els rituals, però no sols com a tals rituals, sinó poder marcar un temps diferent; al ritual d'entrada poder donar la benvinguda i acollir afectivament al nen; al ritual de sortida facilitar l'acomiadament, la separació que té que veure amb la separació i desenganxar-se de l'altre.

4. L'ús dels mediadors personals

El gest, la veu, la paraula, el maneig dels límits... **Tota la dinàmica gestual, que l'infant és molt sensible**, més inclús abans que la paraula. El gest adequat, **clar**.

La **paraula**, no atropellar els nens amb el llenguatge. El maneig adequat de la paraula sense envair, una paraula que pugui assenyalar a l'infant alguna cosa **que li permeti progressar**. Un gest, una paraula que ha de ser **usada** en el context de l'educació i també en la teràpia, **perquè retorni al nen un mirall del que ha fet, del que valorem del que ha fet**, amb un llenguatge emocional. Exemple: diferència entre "quina torre més alta que has fet" a "m'agrada molt la torre tant que has fet". Ja sabem que has fet aquesta torre, perquè la mirem...

Si la **imatge del nen està en funció de les imatges que li enviem**, és important que li enviem imatges sobre les seves competències. No pot ser els comentaris gratuïts, per exemple el molt bé mecànic, perquè l'infant et deixi estar (amagues al calaix el seu dibuix). Això no serveix, té que ser un **llenguatge autèntic**, per exemple: un nen que mai ha pogut construir amb fustes, de sobte et fa una torre, i tu et quedes al·lucinat li dius: jopeeer, però que xuli, és la primera vegada que t'he vist fer això. Uauu, això que has fet és...

No és dir si està bé o malament, perquè res està bé o malament en si mateix. **L'observació té sentit dins del curs de la interacció**.

En teràpia li expresses aquesta emoció de sorpresa quan un nen aconsegueix fer alguna cosa que no havia fet, que és nou. I al revés, no sols ha de ser un **llenguatge de reconeixement**, també pot ser **en les dificultats**, quan és incapaç li pots dir: ja veig que t'està costant, que ho estàs passant malament... És una mica que a través del llenguatge li ofereixes un mirall de les emocions que ell no pot passar a paraules. **L'adult passa a paraules les emocions que l'infant està sentint i li estàs reenviant, perquè ell es pugui construir la imatge d'ell mateix**. Això és el que és valuós. No parlem amb la paraula, parlem amb el cor, el nen ho veu si és una paraula dita amb el cor o no. Per tant, **no és sols la paraula, és tot**, és l'acollir, el poder tornar alguna cosa a l'altre, del que és ell, i poder-lo ajudar a construir una imatge el més positiva possible de si mateix, amb les seves limitacions.

Tu li envies una imatge sobre la seva acció, construcció (ala quina torre més alta o que alt que t'has pujat a l'espallera), és una devolució de la seva acció. Però una altra cosa és que **li retornis també com a tu t'afecta allò, ho emmarques en un llenguatge de relació amb tu**, no en l'acció del nen. Exemple: com m'agrada això que estàs fent; ja sé que estàs fent-ho, perquè jo ho vegi. Això és un plus més. Ho comenta des de la teràpia, però també

és vàlid per a l'educació. Ja que no sols es diu que el que està fent esta bé, sinó que per a tu també és important, estic feliç de que ho puguis fer. I això és **un llenguatge que te que veure amb la importància que per a tu té allò**. Tu ets important i m'agrada molt veure't fer això. Mostrar-li el que tu sents, és el reconeixement dins la relació.

Hi ha **nens petits que els costa molt la separació**, són molt dependents i que sempre estan molt en funció de l'adult i els costa separar-se. I aleshores, el que vas a **assenyalar** a aquests nens, és **quan són capaços de fer coses sols** (Alaaa! Això ho has fet sol! Està molt bé! T'estàs fent gran. Estàs creixent). Marques i assenyaes a aquests nens que ells també poden fer coses sols. Que poden contar amb tu, perquè tu estàs allí. Tenen que elaborar aquest pas per arribar a l'autonomia, per això està la sala, ja que és un dels processos que es construeixen: **la construcció de la separació, de la independència, l'autonomia**. Però en aquests nens se'ls ha de marcar en aquest sentit, quan hi ha noves fites, s'aconsegueixen coses (ho has fet sol, això és molt important, t'estàs fent gran, estàs creixent). Hi ha nens que mostren inhibició, inseguretats que pot venir de la dependència de l'aprovació de l'altre per existir. Són petits, però encara estan amb aquest excés de dependència de l'altre i això depèn de les relacions que té.

El gest, la veu, la paraula s'han d'usar, però no **han de ser** automàtics, sinó **autèntics, verídics, sentits**. L'important és el llenguatge corporal. Les **paraules** han de ser **poques, marcades, importants**, i més aviat les paraules **han d'acompanyar el llenguatge corporal** i no al revés. És important la formació en llenguatge corporal.

Com utilitzem aquests mediadors (gest, paraula, veu) per exemple, per posar límits al nen. Els estudiants diuen es que no ho aconseguixo, ja que els dic amb to alt. Ja, et veuen així com a compungit, ja saben que tenen més poder que tu. Té que ser un gest clar, net, a l'hora de posar límits. I al principi, als estudiants els costa.

El gest, la veu, la paraula, el posar límits i el ser clar.

Actituds del psicomotricista: Bernard sempre ha parlat del tema d'actituds (*company simbòlic* (al principi quan un psicomotricista comença a treballar, sembla un nen més; però ha de treballar en una certa disimetria, que a vegades està a prop i a vegades marques una distància, amb el gest...), *capacitat per ser símbol de llei* (per donar seguretat), *disponibilitat corporal*).

Els lapieranos (Fina i Miguel) treballen més pròxims al nen, més fusionats amb el nen, que els d'Aucouturier, ja que treballen més en la disimetria i no es fiquen a dins de la baralla, per rebre els cops amb el cos. Els d'Aucouturier busquen el procés de que el nen superi la inseguretat i el malestar que mostra cap a fora amb l'agressivitat (és més sa que quedar-se ho a dins), donant-li seguretat i encaminant l'agressivitat cap al simbolisme (explicat més detalladament en un altre punt). Les tres fases:

- Autoagressió: la més arcaica i que li produeix més dolor (nens psicòtics...)

- Agressió de manera directa als altres:

1r Passen i es peguen

2n Els gestos amb els dits i braços (aquests són més sostinguts que pegar).

3r L'insult (no li pega, és a través de la paraula).

4t Explicant-li a l'altre el que no t'ha agradat.

Vigilar amb les parelles en que sempre hi ha un que dona i l'altre que rep; els nens que sempre reben.

- Agressió cap a un registre simbòlic.

5. Assegurament afectiu.

El **psicomotricista** és el **responsable** de crear en la sala un **clima de seguretat i tranquil·litat afectiva**.

La seguretat ve de molts llocs: la **qualitat de la relació**, empàtica per al nen; del **respecte a l'expressivitat motriu** del nen, on el nen es pot expressar tal i com és; ve de **l'atenció quan l'infant entra amb alguna dificultat**, fent un assenyalament, pots dir-li alguna cosa, **acompanyar-lo**, tranquil·litzar-lo; ve de les propostes es facin durant la sessió, de tots **els jocs que establím**, per exemple els jocs de seguretat profunda, l'oportunitat que donem als infants per gaudir d'aquests jocs, sobretot a aquells que se senten més insegurs, més dependents, que tenen qualsevol dificultat.

6. Promoció del desenvolupament.

Tenir en compte l'evolució, el desenvolupament de l'infant. La sessió és un lloc per fer un recorregut cap al desenvolupament les competències motrius, simbòliques, de descentració cognitiva... Tenir aquest projecte en compte i després com el podem articular.

Crear les condicions per promoure el desenvolupament de l'infant (sensoriomotor, simbòlic, cognitiu...). Vinculat a l'anterior, perquè si es vol promoure a l'infant aquestes competències (sensoriomotriu, simbòlic, cognitiu...). quines propostes he de fer, quin recorregut, com vaig a organitzar durant el curs els projectes de sessió.

Aquest **seria el general i després està el desenvolupament personal de cadascun**, com poden ajudar, facilitat a cada infant a superar les seves dificultats (que tenen retràs amb qualsevol àrea, problemes de llenguatge, comunicació). Està relacionat amb d'altres competències, perquè tot es solapa.

7. Maneig de dificultats.

Durant la sessió d'educació hi ha moments crítics, per exemple: moments d'agressió; de ruptura dels límits; en que no sabem com un nen és pot implicar en la sessió, perquè està en una situació extrema, hi ha conflictes entre ells... **Un té que saber com manejar-se en aquestes dificultats**. En una sessió d'educació on hi ha un grup, no podem deixar que el grup es "desparrami" i es perdi, però a la vegada un nen requereix una atenció puntual. Com es combina això, té la seva complexitat.

Hi ha els elements externs que contenen (la claror) en la relaxació. Cal induir una mica, l'obscur sempre ajuda més que el clar, per tancar els ulls. Això s'ha de veure com un procés. Sempre es diu que el silenci... la relaxació suposa el silenci, la quietud... que és lo contrari que volen els infants. Per tant aquest **procés del soroll fins al silenci, del desordre al ordre, del moviment a la quietud, és tot una conquesta gradual i progressiva. El soroll prepara el silenci, el desordre prepara l'ordre... a vegades no donem temps suficient als nens per passar per totes aquestes fases**. A vegades, les sessions d'educació no duren ni una hora, es queden en 40 minuts i això és poc. No hi ha temps suficient, perquè quan diem que el soroll prepara el silenci, vol dir que donem l'oportunitat als nens de poder viure suficientment bé tot el temps de la sessió, que és un temps de desordre, de dialèctica... el nen està més preparat, per després el silenci, l'ordre, la tranquil·litat, l'ordre per recollir. Quan això es viu de manera precipitada, a vegades, no ho facilitem. Per això els temps són importants. I **el mínim necessari de durada d'una sessió completa ha de ser d'una hora**. No entrem en els temps i va tot molt ràpid. No es dóna temps al nen suficient per viure bé cada temps de la sessió és molt just. Això és també un aspecte que influeix. I després hi ha una trajectòria, sabem que al principi de curs és més difícil i després es va aconseguint. Els nens que porten més temps poden fer millor aquest procés i després en funció de cada nen. Però un temps suficient és important. Fer sessions de psicomotricitat amb molts nens i de manera precipitada no és massa bo.

És tot el procés tònic – emocional, tota la mobilització del imaginari. Però sobretot, **ha d'haver temps suficient en la primera part de la sessió, de jocs de seguretat profunda, tònic – emocionals, sensoriomotors, abans d'induir en lo simbòlic**. Però la possibilitat

de reviure tot aquest procés, és el que prepara millor al nen per entrar en la relaxació. **Tots els nens s'escapen, alguns del moviment, altres del simbòlic, es refugien cadascú en allò que els va millor.** Els adults ho fem i els nens també. Aquesta és la gràcia de la psicomotricitat, que podem ajudar a aquests nens que es retrobin amb d'altres formats d'acció, altres maneres d'investir tot i que també és bo per a ells, per al seu desenvolupament.

Agressivitat: quan més temps dura la primera part de la sessió, els jocs de seguretat profunda, es limita molt l'aparició de seqüències agressives. Aquesta és una primera condició fonamental, un temps suficient. L'agressió és un signe d'inseguretat afectiva i de sofriment en el nen i la millor manera que tenim per combatre l'agressivitat és assegurar el nen afectivament. Hem d'anar veient quins registres i quins dispositius tenim per anar assegurant al nen. Els **passos** a seguir serient:

1r Dir i concretar les **normes** de la sala al **principi de la sessió**.

2n Que hi hagi un **temps suficient** de tota aquesta primera part de **jocs de seguretat profunda**.

3r El **desculpabilitzar l'agressió** quan utilitzem maneres de descàrrega a l'inici de la sessió, és molt important. L'important seria ajudar al nen a **entrar en la dinàmica dialèctica entre la construcció i la destrucció**. Per exemple: els nens que sempre es col·loquen en que sols poden destruir, encara que sigui simbòlicament, que és el que permetem; quan es diu anem a fer una torre amb peces d'espuma, s'escapen corrents, estan disposats per quan cal tirar-la, però no per construir-la; se'ls ha de marcar i dir que ells també van ajudar a construir-la. Els podem dir que ells ens passin les peces d'espuma o nosaltres li passem i ell els col·loca. L'important és que els ajudes a entrar en la dialèctica construcció – destrucció.

4t Canalitzar cap al registre simbòlic, que és el que fan tots els psicomotricistes, en lloc del passatge a l'acte, es fa el registre simbòlic. I aleshores aquí, és quan s'han de fer formats, estratègies, que arribin als nens: **jocs de lluita, combats...** I l'important és que hi hagi un **ritual marcat**, que estigui tot **molt simbolitzat**. *Quan el nen fa una agressió a un company o a l'adult cal parar, perquè el nen surt del registre simbòlic i aleshores els fantasmes que té arriben a ell en viu i en directe i es veu desbordat. La pulsio d'agressio el desborda i es fa un passatge a l'acte, ja que el nen no controla i a vegades, és que queda fins i tot, parat del que ha fet. Cal parar l'acció i recordar-li: no podem pegar, està prohibit.* Però si que podem jugar a lluitadors o podem jugar a fer un combat". Aquí lo important és posar rituals a tot el simbòlic del combat: els lluitadors, la salutació abans del combat, les normes, quan surts ja estàs fora... *Sorprèn que els nens que es veuen més desbordats per la pulsio d'agressio, són nens que quan poses molts rituals són els que més exageren els rituals, perquè són els que estan més necessitats de marcar la diferència entre lo real i lo simbòlic.* Aquestes **lluites simbòliques han de venir després de la part dels jocs de seguretat profunda i han d'anar encaminades a conduir la seva pulsio agressiva cap a lo simbòlic**. Dintre d'aquest treball d'entrar en la dinàmica de construcció – destrucció, en el treball de lluita simbòlica, **ha d'haver un espai de reparació** (un hospital, un lloc per al massatge). És a dir, en un lloc construïm i en l'altre destruïm. Aquest lloc és on el nen pot reparar-se: reparar el cos, les zones de dolor... té **relació amb el maternatge**, de deixar-se cuidar, no he d'agredir, em puc deixar pegar per tu. És de l'ordre de la seguretat afectiva, ja que els nens que agredeixen és perquè estan en la inseguretat afectiva i per tant, tot el que és de l'ordre de la seguretat afectiva és de l'ordre de la reparació. Aleshores cal articular idees, estratègies de reparació: sóc un metge de l'hospital, el ciclista que arregla les bicis.

Quan es produeix un conflicte entre dos nens, primer és **tranquil·litzar a l'agredit**: com et sents? Et sents dolgut? T'has fet mal? Anem a curar-te. I després cal **parlar amb l'agressor**, recordant-li la norma. Sempre cal inscriure-ho tot en un registre de la comunicació: tu saps que això no està permès, no es pot fer. Si és alguna cosa que el nen està molt fora de si, el col·loquem, el parem una mica, perquè es vagi a prendre un respir i és relaxi, parlem amb ell. I hem d'enviar el nen cap al registre de la comunicació, perquè en el fons l'agressió és una demanada profunda de comunicació: és que vull jugar amb tu però no ser com fer-ho. Exemple: aquell nen que pega una puntada de peu a la casa que estan fent els altres; dir-li: jo ja sé que vols jugar amb ells, tu vols que fem una casa prop de la seva? Anem a fer-la. Cal ajudar-lo a adquireixi estratègies per facilitar-li que s'enganxi amb els altres, però des de recursos més socialitzats, més constructius per als altres. Hi ha molts nens que els costa entra en aquesta dinàmica constructiva i se'ls ha d'ajudar, exemple: vinga fem una casa com la d'ells? Vine, jo t'ajudo. Fer-la al costat dels altres, perquè després els altres vegin que ell també pot construir. És ajudar-lo a reinstaurar-se en una dinàmica de comunicació. Jo li dic: "entenc que vols jugar amb els altres, però no saps com fer-ho".

L'ordre és recordar la norma, això no es pot fer, està malament... Fins i tot, parar-lo, deixar-lo descansar una estona, parlar amb ell. I després intervenir en funció de la situació. Però sempre donar l'oportunitat al nen de reparar. Això és important inclús fins als adolescents, per aquells que fan les pintades i ho destrossen tot, que es necessiten col·locar en una dinàmica de reparació.

8. Relació amb els altres.

Es refereix a la relació amb l'exterior del nen, per exemple, a la **relació amb les persones importants per al nen**, la família. En educació, pot ser és més el tutor qui té aquesta relació. En teràpia si que és més directa, ja que el contracte i l'acord és amb els pares.

De vegades, hi ha psicomotricistes que els costa i hi ha un dèficit en la formació.

També inclou la **relació amb els altres professionals**, en el treball interdisciplinari o transdisciplinari, fent projectes més coherents, globals, prioritzant primer un aspecte i després altres. En educació pot ser: tutora, psicomotricista, mestra d'EE, EAP, centres externs (CESMIJ, CREDA, ONCE..). En teràpia poden ser: fisioterapeuta, logopeda, psicomotricista.

S'ha **d'evitar que el nen sigui segmentat**, fent un trencaclosques del nen i que el propi nen acabi boig al passar per tants especialistes.

En aquest procés, escoltar l'opinió, les mirades dels altres professionals, per tal d'introduir una mica de racionalitat i evitar parapetar-se en la pròpia concepció (psicoanalista, conductista...)

9. Construcció del saber.

Cadascú com a especialista ha **d'identificar on està el seu saber**, què està aconseguint, en què s'està afiançant, quines coses ha de seguir treballant (autoavaluació)... això és el que li dona la carta de profunditat de la professió.

A vegades, no sols és una qüestió de veure o saber, sinó que **té que veure amb tota una qüestió d'actituds personals**, moltes vegades passa per un treball personal, per **fer-se mirar i supervisar per un altre** la pròpia tàctica... per tal de millorar el saber fer.

Capacitat de mirar-se.

Pregunta 2

L'**instrument** útil per observar i avaluar el rol del psicomotricista és el de Miguel i Josefina del llibre últim.

L'estratègia més útil per observar el rol del psicomotricista és **l'observació**. L'observació ha de ser **amb una sèrie d'indicadors**. També la **supervisió d'experts**, de companys (en teràpia, el psicomotricista exposa i presenta un cas a altres professionals per ser supervisat per altres persones).

En relació als registres:

- Gravar-se la sessió i tornar-se a veure, també amb companyia d'altres, es fa **l'autoobservació**. És bo tornar-se a veure amb companyia d'altres, perquè a vegades un no es reconeix.

- Anotant al final de la sessió, fent un **registre de la sessió**.

Ens observem i ens posem uns criteris d'observació, però aquests no estant massa estandarditzats. Els millors són els de Miguel i Josefina. Els alumne de la URV, en la seva formació treballen per parelles (un observa a l'altre, al revés) i al final de la sessió, l'observador fa una devolució a l'altre. Els criteris són bastant generals.

Pregunta 3

Aspectes essencials per avaluar el rol del psicomotricista: les **competències** que defineix, però que encara falta desenvolupar.

En el llibre, primer defineix les competències per a la formació personal i després, per a cadascuna, estableix una sèrie d'indicadors.

Jo he de definir primer les competències que jo crec, els components que té aquesta i establir els indicadors d'avaluació per a cada component.

Exemple:

· **Competència:** l'observació de l'infant.

· **Components:**

- Realitzar el registre narratiu de la interacció de l'infant en el transcurs d'una sessió de psicomotricitat.

- Conèixer els paràmetres psicomotors.

- Treure conclusions de la dinàmica psicològica del nen.

* Els components han d'estar al mateix ordre d'actitud... han d'estar bé.

· **Competència:** maneig dels dispositius de la sessió.

· **Components:**

- Maneig de l'espai.

- Maneig del temps.

- Maneig del material.

- Maneig de les parts de la sessió.

Aucouturier no té elaborat un instrument, sols ha definit uns indicadors.

La **competència** ha d'apuntar a alguna, **ser capaç d'alguna cosa...** Exemple: competència per al treball cooperatiu.

Primer definir que és una competència. Informació sobre les competències en l'article de Lola García sobre les competències del psicomotricista i també en el llibre (capítols 3 i 7); manual sobre docència universitària, revista d'educació...

Partir d'una concepció de competència que a tu t'interessi, que estigui ben fonamentada i després les redactes en aquest sentit, en una direcció, ben definides, per poder establir bé els indicadors. **Anar definint bé lo macro, perquè lo micro es vagi acoplant bé.**

A mesura que vaig trobant aspectes a observar, establir quins són competències, components o indicadors, quines són categories macro, intermèdies, micro, que està inclòs amb què i sempre justificant-ho. Exemple: actituds del psicomotricista està a un altre nivell que les repeticions (aquest està al nivell de la mirada...); la expressivitat psicomotriu pot ser es solapi amb l'actitud corporal.

Categories són unitats d'anàlisi. **Les grans unitats d'anàlisi són les competències**; les intermèdies dependrà del meu nivell de concreció del que vagis a observar, registrar...

Semblant a les unitats de programació, a les nines russes, en que una està dins de l'altra.

César Coll, psicologia de l'educació. Lola per a la tesi va fer la construcció de les unitats d'anàlisi.

Quines són les competències per a un psicomotricista que treballa en educació psicomotriu en aquestes edats. Seleccionar que és el més rellevant per promocionar en aquestes edats des de la perspectiva del treball psicomotriu. Tot ha d'estar contextualitzat, ja que per exemple, les competències que defineixi no seran les mateix que fa Marta Rabadan, amb els nens de TDA.

Tot el que s'escriu sobre competències ha d'estar molt contextualitzat, i està molt implícit en les competències, és un saber en la pràctica, en la pràctica dels nens de 3 a 6 anys. S'ha de justificar en aquest marc, en aquest context.

Són competències d'actuació professional.

Els instruments s'utilitzen per observar i recollir informació.

En l'**observació utilitzo categories, que són les unitats d'anàlisi**, exemple: la sessió, el segment d'interacció, la seqüència, l'actuació... I són de diversa amplitud. Des de la metodologia observacional.

Aspectes inconscients que es mobilitzen en el psicomotricista en la sessió. Pot ser en l'àmbit educatiu, aquest **no caldria**, perquè és complicat, ja que s'hauria de fer un instrument per recollir informació sobre aquest aspecte. Han de ser coses que després siguin factibles d'observar, per elaborar l'instrument i que en educació sigui precís, rellevant.

Mecanisme transferencial i contratransferencial: encara que són paraules psicoanalítiques, tu pots dir el que passa del nen i el que el nen li retorna al psicomotricista. Són les ressonàncies que parla Aucouturier: 1r emocionals, 2n, tònic - emocionals, 3r tònic - emocionals - empàtiques, 4t tònic - emocionals empàtiques recíproques).

Pregunta 6

El perfil professional del psicomotricista: vinculat a tot el tema de competències.

El Pla de Bolonia s'ha elaborat a partir de l'establiment de perfils professionals. S'han preguntat quins perfils professionals es volen per a cada professió, i l'han elaborat a partir de competències.

És més genèric.

El rol del psicomotricista: més general, és el paper que va ocupar la persona, el rol que va a desenvolupar en cert àmbit.

Pot ser és més concret.

Més que diferències semiològiques, de significat, és que s'utilitzen en àmbits, contextos diferents. Exemple: transferència i contratransferència (Bernard Aucouturier) i ressonàncies tònic - emocionals (psicoanalistes).

Utilitzar el terme perfil professional per definir les competències del psicomotricista.

Pregunta 7

Paràmetres d'observació de l'expressivitat psicomotriu: terme creat pels psicomotrius per referir-se a aquells aspectes que interessin posar l'atenció.

Paràmetres d'observació del rol del psicomotricista?

Paràmetre: una unitat d'observació, un aspecte a observar

Xavi: Competència (relacionat amb el perfil professional?): el què tu vols arribar a ser.

Paràmetre (relacionat amb el rol del psicomotricista?): el què vas a tenir en compte per observar.

Estan en contextos diferents i no els mesclaria, cadascun al seu lloc. Però alguns autors ho poden mesclar dient: vaig a observar els paràmetres / competències del psicomotricista.

Pregunta 8

Observació: Article Entre Línies de la Lola García del 2000.

Xerrada de les Jornades de Psicomotricitat (definició de les unitats d'anàlisi)

Indivisa 2002. Actes del 2n o 3r Congrés de psicomotricitat.

Pregunta 10

És allò que tu dones i reps, a partir del que dones. És el diàleg d'influències mútues.

Important la mirada del nen cap a l'adult. No es pot personalitzar. Si que el nen va evolucionar, perquè tu estàs allí fent-lo viure una relació especial, transferencial. Però estàs allí com a un exponent dels adults al món. En clau terapèutica, si el nen s'enfada, agredeix, s'altera... pot ser degut perquè l'infant tingui la dificultat d'un adult malviscut i tu **estàs allí com a receptor del món adult. Del que el nen pot projectar sobre els adults.** Aleshores, **no és una relació simètrica, sinó una relació en la que tu simbolitzes l'adult que ha viscut.**

Pregunta 11

No es sent competent per a opinar-ne.

Física quàntica: mico - organismes poden canviar les direccions i les funcions, per exemple de l'observació. Això pot tenir relació amb les cèl·lules mirall.

Pregunta 13

La idea de **reconèixer al nen**, li hauria de produir que **es sentís acceptat tal com és, i no com ens agradaria que fora.** Als nens amb dificultat no és fàcil, ens és complicat i costa. Exemple: corres molt, doncs jo vaig a córrer amb tu.

Actitud davant l'agressió:

- Ala quina força que tens! Quan corres!! M'agradaria veure alguna cosa que saps fer.

No és jutjar, és reconèixer, animar, promoure. Acceptació dels coses que van sorgint, compartint amb la mirada càlida. **El que va sorgint de l'infant** a partir del que promovem, per exemple amb la distribució espacial que ja és una proposta, **ho acollim i construïm a partir del que ens donen.** Això és compartir i a partir d'aquí es fan propostes i acollim les propostes amb gust, reconeixement, calidesa.

Insisteix amb l'autocrítica vigilant del reconeixement sense fonament, ja que al nen li rellisca. **L'acolliment quan tot va bé és fàcil, però quan no és tant mono no és tan fàcil.** Per exemple: com aculls la inhibició, la inestabilitat, les dificultats del nen... Ha de ser una acollida un mica entenen que allò que l'infant ens mostra no és desitjable, pel malestar del nen. Ella acull el malestar de l'infant, quan el nen està pegant a l'altre, el nen que no està quiet... ella ho rep com a una vivència de malestar. Allí **cadascú se confronta amb el maneig que fa dels propis malestars i fins a quin punt li toca allò que ve del nen.** Són qüestions molt complexes, ja que a cadascú li toquen coses diferents, ens molesten més unes coses, segons el nostre nivell de tolerància. **El tolerar les dificultats dels nens depèn del nostre inconscient, la nostra història,** ja que cadascú ens toquen coses diferents. L'acolliment té que veure també amb les dificultats de cadascú. Els que ens està bé, perfecte, però acollir el malestar, té que veure en com ressona aquell malestar en nosaltres

mateixos. Els aspectes de la transferència estan molt bé, però és delicat a efectes de la investigació.

Pregunta 14

Observació tenint en compte un marc teòric: Més que observació objectiva, parla **d'observació sistemàtica**. Ja que no pot ser objectiva quan és un subjecte que observa un altre subjecte. El món real no existeix, sols existeixen les mirades.

El treball serà defensable en la mesura que estigui sistematitzat i rigorós. Tens un bon constructor teòric, que has de fonamentar molt bé, exemple: delimitar que són per a mi les competències en general, en relació a les dels mestres, i després contextualitzar-les en l'àmbit de l'educació psicomotriu, en aquest perfil professional. Exemple: les competències del mestre d'educació psicomotriu.

Llibres de la germana de la Lola García sobre les competències en pedagogia, educació social...per seguir el seu esquema a l'hora de definir-les.

Pregunta 15

L'infant es va construir a partir de que tu estàs allí, és va construir en relació a l'altre. La construcció de la identitat d'un mateix i de l'altre, són paral·leles. Des de les primeres relacions del bebè amb la seva mare, hi ha construccions en paral·lel, **és construeix a partir del mirall de l'altre i en funció dels miralls que l'altre li fa.** Es tracta de que en la sala ell pugui **tenir una relació amb l'altre que li permeti construir una certa seguretat.**

L'observació sistematitzada.

- Informació sobre la sistematització de l'observació del psicomotricista (article i conferència)

Sistematitzar és concretar les condicions de l'observació: què observar del psicomotricista (paràmetres), com portar a terme l'observació (instruments), quan (en quin moment), perquè observar.

En la mesura que més ordeno i organitzo l'observació, més sistematitzada està.

Entrevista professora Núria Franc

(Terrassa, dimarts, 24 d'abril de 2012, de 17:30 – 20h.)

Pregunta 1

Principal competència:

Ser capaç de jugar, de gaudir jugant, de passar-s'ho bé, com a adult... de jugar per a l'altre, per enriquir el seu joc, fer-lo evolucionar...

Que sigui capaç de jugar, de gaudir jugant, de passar-s'ho bé.

El psicomotricista ha d'aprendre a jugar i a deixar jugar.

Juga, però juga per a l'altre.

I no juga com si fos una criatura. No, ets un adult i jugues com a tal, amb la teva edat.

Gaudeixes, t'ho passes bé, però jugues per a l'altre, per enriquir el joc, fer-lo evolucionar...

Altra competència bàsica:

Ser capaç d'escoltar tot allò que l'altre està dient corporalment, tònicament, a través del to (Saber escoltar).

Tot el que és la comunicació no verbal (tonicitat).

Si escoltes a l'altre és per donar una resposta ajustada.

També has d'escoltar-te que li estàs transmeten amb la teva tonicitat, d'una forma no verbal que li estic dient. Per controlar-se un mateix la seva tonicitat i comunicació no verbal. 30% missatge verbal i 70% missatge no verbal. La canalla capta com estàs i aquesta comunicació no verbal.

Altres competències: tenir una formació tècnica.

Hi ha una **tendència** que es creu que el **psicomotricista** és el que sap i aquest tendeix a quedar-se fora, a optar a un **paper d'observador**, fent unes intervencions molt puntuals, fent de símbol i figura d'autoritat, d'ordre, referencial. Per a ella és **insuficient**.

Tot el que sé, ho he après amb els nens disminuïts. Aquesta criatura que no menja, ni menjarà sola, que no controla, ni controlarà els seus esfínters... Què fas? Tens davant una persona. I què és una persona? Com s'ha de tractar una persona? I què mereix una persona?

A educació hi ha el tema de **donar temps, saber esperar**. Però en alguna criatura es plantejava que s'havia d'esperar fins quan. Exemple: nen que es mou endavant i endarrere... esperar fins quan? Si, has d'esperar, **però també has de poder fer propostes**. No hem de tenir por a fer propostes. Es diu que la sessió ha de ser oberta, però quan poses un material i no un altre, això ja és una proposta, ja has preparat la sala d'una manera i no d'una altra. Diuen: "no has de fer propostes, ha de ser el màxim d'espontani". Ella pensava que havia de fer propostes, **perquè la criatura evolucioni**.

Les **relacions educatives entre un professional** (mestre, pares, adult) i **client** (alumne,, fill, infant, pacient,) **d'entrada són asimètriques**, perquè un, en principi, és el que sap. Però ella ha intentat, partint d'aquesta diferència, **establir una relació simètrica**, de tu a tu. Uns psicomotricista ha de ser capaç de mantenir-se al seu lloc, com a figura de referència, que genera una asimetria, però mantenint-se en aquí, ha de ser capaç de mantenir una relació simètrica, una relació de persona a persona. Això s'aconsegueix **humanitzant les professions**, desprofessionalitzar-se una mica, per humanitzar-se més.

Curs amb Lapierre: llibre contrastos (prop i lluny, fer-ho jugant fent paquets), matisos... Molt encaminat a l'educació, a l'aprenentatge vivencial. Encara estava amb Aucouturier.

A partir d'aquí **Lapierre** es separa, per deixar de banda la part cognitiva i **passar més a l'emocional i motriu**.

Després arriba el llibre "El adulto frente al niño de 0 a 3 años". Aucouturier fa el llibre "Bruno" junts.

Aucouturier també es centra en l'emocional i motriu, d'una manera més directa, tot i que no és directiu.

Una **diferència** molt gran **entre ells**, és el nivell de **compromís del professional**. En **Aucouturier es manté molt a fora**, a nivell educatiu, d'observador o amb actuacions molt puntuals. Mentre que **Lapierre es compromet més tot ell, corporalment**, la persona sencera, el cos. I també és **diferent la formació dels futurs professionals**. Una idea inicial és que **una persona no pot treballar amb canalla, si no té resolts tots els seus interrogants, possibles conflictes, inseguretats**. Si un no té resolt, per exemple la seva agressivitat, no pot ajudar a ninguna criatura, a fer evolucionar la seva agressivitat. I aleshores per fer això, me n'he d'anar a l'inconscient. Lapierre va més cap aquí i diu d'aquesta situació: **anàlisi corporal de la relació**. Similar al psicoanàlisi, però amb intervenció corporal, amb compromís físic, orgànic.

Aucouturier pensa que per formar psicomotricistes a nivell educatiu no cal anar tan lluny (inconscient).

Diferència: el nivell d'anàlisi personal a nivell de formació de psicomotricista que demana un i l'altre.

Pren distància de Lapierre, perquè a nivell terapeuta sí que entén aquest anàlisi profund personal. Però si es formen mestres per fer psicomotricitat a l'escola, no es pot pretendre això. I deixa parlar de psicomotricitat relacional, per parlar sols de psicomotricitat, que pot tenir diferents línies d'enfocament.

Dins d'aquesta idea de buscar en aquesta asimetria, **establir una relació simetria** entre el psicomotricista i l'infant, sols ho pots aconseguir si estàs fent un tracte de tu a tu.

Les coses són fàcils de dir i si ets espavilat, també són fàcils d'entendre. Però el més difícil és fer-les.

Això de **mantenir-te al lloc de referència, però al mateix temps comprometre't amb allò**, és a dir, estar un peu a dins i un altre fora, això **és el més difícil que hi ha**. I per a ella, aquesta **actitud de mantenir-se fora, com a observador**, és una **forma de protecció del professional**, una autoprotecció.

Llars d'infants (9-10 mesos, quan la criatura es manté ja assegurada): la **panera dels tresors**. La mestra té una fitxa que va apuntant.

2 anys: joc heurístic (diferents bosses: agulles d'estendre, taps de suro, paperines, xapes de cervesa... que manipulen i tenen cartutxos de cartró q tiren...). La mestra que fa? És queda fora no fos cas que interferissin i els fessin perdre creativitat.

Parvulari: les safates d'experimentació. La mestra està fora, si fa preguntes...

Durant tot aquest temps la mestra està fora.

Però si **hem de desenvolupar les relacions de l'infant amb l'objecte, l'espai, el temps, els iguals i l'adult**. I l'adult és una persona, que pel fet que sigui més gran, no s'ha de mantenir sols a fora. Aquesta **separació pot passar per aquests tipus d'activitats**, per *l'autoprotecció de l'adult*, que és *difícil estar un peu a dins i un altre fora* (estan amb un grup de dos o tres infants i a la vegada tenir una mirada perifèrica i no està jugant massa per a mi, influint massa en el joc dels infants; és lo més maco i creatiu, però és lo més difícil).

Si fas arri arri tatanet, jugues a pilota amb un infant... segur que els altres també volen jugar. Això vol dir que **als infants jugar amb l'adult els encanta**. Però que hem de fer, no jugar? **Vols dir que moltes vegades, l'objecte per a excel·lència de l'infant no és l'adult?**

Xavi: l'adult és un objecte o un desig, ja que els infants sempre el busquen per ensenyar-li el que estan fent, buscant la seva aprovació, o si els costa relacionar-se amb els iguals,

busquen relacionar-se amb l'adult, perquè pot ser sigui més fàcil la seva relació, ja que sol estar sempre allí, ens accepta, ens protegeix, jugar amb ells...

L'adult ha de saber escoltar per donar resposta, tenint una disponibilitat total. Però la resposta ha de ser sempre si, perquè aquest nen té dificultats. O ha de ser alguna vegada no? Xavi: es bo dir no, per posar-li límits, ja que ells els busquen. Amb els nens que els costa posar-se límits, explica un cas d'un nen que es lligava ell sol amb una corda.

Altra capacitat: L'adult ha de ser clar a l'hora de dir les coses. Una criatura ha de tenir claríssim quan l'adult està per ell i quan no, dient-li que ara ja està, ara ves a jugar amb els altres, ara descanso perquè estic cansada, ara vaig a veure els nens que estan jugant allà. **Evitar allò de que estic per tu, però no estic per tu**, perquè és lo no verbal i els infants ho capten. Exemple: Mira quin dibuix més maco que he fet. Si, si molt maco. Ara endreça'l i recull que és hora d'anar cap a casa. La criatura no s'ho creu, ella buscava pujar l'autoestima, però encara que li has dit que és molt maco, ella no s'ho creu, ni boja.

Deixar molt clar el que farem i que no, el que es pot i el que no. Poder dir el dia que no et trobes bé (avui tinc una mica de mal de cap i no jugaré gaire).

El psicomotricista ha de ser capaç de:

- **Pensar en l'altre.**
- **Jugar i parlar amb l'altre.**
- **Escoltar i respectar l'altre.**
- **Estar amb l'altre.**

Exemple: **m'acosto a un grup d'infants** que estan jugant als matalassos grans i **m'assec a una distància i dic "que xulo! Que divertit!"** Estic observant, no estic participant físicament, però estic participant molt, estic oferint-los un reconeixement, una valoració. I aleshores, si vull valorar-ho una mica, després que he estat una mica sense fer res, és a dir, sabent estar, asseguda, còmoda, distesa, mirant-lo, amb una cara meravellant-me del que estan fent. A lo millor, depèn dels infants, **aniré i els diré "que m'ho deixeu fer? Ensenyeu-me com ho feu que jo també ho faré"**. Això arriba a **motivar molt**. I aleshores es compliquen la vida i fan coses més difícils. Un hàbit que va adquirir és que si els fa una proposta, per exemple: avui jugarem a passar els bancs fent equilibri, però a cada banc s'ha de passar d'una manera diferent. Tu fas aquesta proposta perquè creus que serà bona per al grup de cara a construir la seva consciència i control corporal, ser més valents i **treballar les habilitats motrius bàsiques**, que la psicomotricitat no les ha d'oblidar. La canalla va passant, fent diferents propostes, però el menys important és que facin bé allò que fan, és a dir, **l'aspecte motriu és secundari**. El que és **més important és l'aspecte emocional**, com s'emocionen, com els encanta... i això arrossega el motriu. Exemple: "mireu que ha fet aquell" I n'hi ha catorze que l'imiten. Aquí el psicomotricista està manipulant una barbaritat. Què passa que no es pot manipular? I tant, que si, perquè ens passem tot el dia manipulant. És com lo de fer propostes o no. **Podem manipular i fer propostes**. En EE, quan et poses l'infant als braços l'estàs manipulant, perquè t'ha vingut conduïx cap a un sentit o un altre. Que no són paraules que ens hagin de fer por.

Lligar als infants de dos en dos amb materials motors, per exemple: els bancs d'equilibri. Primer se'ls diu "a veure quines coses que no heu fet mai. Fer coses difícilíssimes!". Això els emociona. És a dir, prioritzar la dimensió emocional i motriu. Per exemple amb infants de 4 anys, primer dia poquet, després una mica més i al final més. Exemple de sessió: primer jugueu com us agradi (salten de l'espatllera, juguen amb la pilota, corrent, s'enfilen...) i d'aquí una estona us lligaré de dos amb dos, però no passa res, seguiu jugant igual. Passa de tot! **A nivell motriu** has pujat el llistó una barbaritat, perquè és molt diferent fer equilibri si va un sol que si portes un al darrera o al davant que a més et tiba. **A nivell emocional**, estic amb l'altre que si és la meva amiga vale, però si m'ha tocat

un que me la repampinfla, fatal! **A nivell social**, s'ha d'aprendre a tenir present a l'altre, respectar-lo... **A nivell moral**, s'ha de tenir en compte que no pots maltractar l'altre. **A nivell cognitiu** és quan ho repreneu a l'hora de verbalitzar. Després d'unes setmanes de fer-ho i preguntar als nens què tal els ha anat i aquests que anaven responen "bé". I al final, un dia després de preguntar "a tu també t'ha anat bé?" Hi ha una nena que diu "**jo tinc la cintura vermella**" "A si? Per què?" "Oh, perquè em tibava." "No, jo no et tibava! Erets tu!" Aleshores tothom tenia la cintura vermella i ningú havia tibat a ningú. Però és clar, algú havia tibat. "**Aleshores, si un dia ho tornem a fer, que podem fer, perquè no acabem amb la cintura vermella?**" La **seqüència de respostes** va ser: nen amb cara de pena "em sembla que no hi ha res a fer" estic vençut; "et separen", real com la vida mateixa; "bé, primer pots anar cap aquí i després cap allà"; i l'última "en pots parlar". Això és brutal per a nens de 5 anys i aquí és on és la **dimensió cognitiva** i aquí has fet un desenvolupament integral de la criatura.

I darrerament, des de que vaig prendre distància del Lapiere, i amb el que he anat aprenent dels altres i de la pròpia experiència, fer **psicomotricitat és promoure aquest desenvolupament integral de la criatura, que integri totes les dimensions amb un sol fet: motriu, emocional, cognitiu, social i moral**. I aquest és el sentit de la psicomotricitat. **I partint sempre de la dimensió motriu i emocional del psicomotricista i de l'infant per integrar les altres dimensions**. I el psicomotricista amb tot això va cap aquí i cap allà de bòlit.

El secret, el que dóna identitat a la psicomotricitat i que diferencia de l'EF, és que l'EF **prioritza la dimensió motriu i cognitiva**, i en canvi la **Psicomotricitat prioritza la dimensió emocional i motriu**, i a partir d'aquí, intenta integrar les altres: cognitiva, social i moral.

La seva tesi va anar sobre el paper del psicomotricista en el joc. **Va entrevistar a la Montse Costa (UB), al Josep Rota...**

Resum competències:

- Saber jugar.
- Saber escoltar.
- Ser conscient del que transmet.
- Capacitat d'acceptar incondicionalment el que fa l'infant.

Pregunta 2

Estratègies d'autoavaluació o per actuar.

Agafa la **fitxa del Llorca i la Sánchez**.

Una altra cosa que és menys científic **per ser conscient del que estàs fent a nivell profund i emocional**, si l'estic encertant o no és: **es nota**. Hi ha coses que no tenen una paraula concreta. Un profundament, si és sincer, sap perquè s'ho nota que estàs escoltant, que estàs de debò per l'altre. I és una cosa tan visceral, tan emocional que com que es nota, no es poden posar paraules. Quan poses paraules, és quan busques excuses: "No si jo ja estava per aquests nens". Exemple de genolls recolzat amb les puntes dels peus a terra -> no hi sóc; amb el peu estirat a terra -> hi sóc. Si tens un observador, et graven i després a l'analitzar el vídeo un diu "se't veia a dins, però fora" i per justificar un pot fer un discurs cognitiu brutal. Però en el fons sé que estic mentint, perquè un nota que hi és, però no hi és. A nivell cognitiu si es vol ser sincer a un mateix, s'adhereix a l'article de Llorca i Sánchez, perquè és molt complet i ella la fet servir amb els estudiants universitaris. L'interès que té l'article és que normalment la tendència dels psicomotricistes, mestres, educadors és observar i analitzar la criatura, els nivells d'agressivitat... I quantes vegades ens aturem a pensar en nosaltres?

Una estratègia que ella ha fet i proposa és que **un cop per trimestre o dos vegades l'any, un es pari i pensi en ell mateix**, agafant l'esquema del Llorca i Sánchez o no, per fer-se una autoavaluació amb una certa freqüència. Sembla que sigui impossible que hi hagi una certa periodicitat en el fet de veure **que està fent un i com ho està fent**.

Ser sincer amb un mateix, i ho saps perquè ho notes. Igual quan parles amb algú, notes si parles de cor.

Els components ha tenir en compte. Què implica la participació? Per saber si participo correctament, d'acord amb les conclusions que vaig traient. Què és el que he de tenir en compte? L'organització de l'espai, material que poso...

Pregunta 3

La participació del psicomotricista en el joc de l'infant ha de servir per evolucionar el joc i aquesta participació implica que el psicomotricista, per evolucionar el joc, **ha de tenir en compte** els següents components:

- Organització de l'espai.
- Gestió del temps.
- Els objectes que poso.
- Control del llenguatge verbal i no verbal. Evitar el parlar molt, dient per exemple: molt bé, sense sentir-ho.

...

Ja que amb tot això estic condicionant l'evolució de l'activitat.

Pregunta 5

Us llenguatge verbal, no verbal, consciència del llenguatge no verbal.

Company simbòlic: és el tema clau d'Aucouturier. Defensa que no podem morir estirats al terra, però asseguts si. No m'he de morir dreta domés. És simbòlic perquè fas joc simbòlic, però has de ser un company real. La seva **definició**: he de ser capaç de jugar, com si fes alguna cosa, però fent-ho i jugant de debò. Interrelacionar l'assimetria amb la simetria. Segueixo sent una figura de referència, però sóc una figura de referència que puc jugar de veritat al joc simbòlic, perquè a la sala de psicomotricitat, els nens també fan joc simbòlic, encara que de vegades es pensen que es de debò. Has de ser un company simbòlic, però has de jugar de debò. No quedar-se sols amb el simbolisme, estar jugant de debò, entregant-se. Jo ho sé fer-ho, però no ho sé dir-ho.

Estratègies d'implicació en el joc per afavorir el desenvolupament de l'infant.

Demandar permís per participar, per jugar: "Què em deixeu? Què puc? Què m'ho ensenyeu?" El que fa és deixar-te ensenyar les coses, el que fan. Veritat, que jo ensenyo, doncs ells també poden ensenyar-te.

Imitar, amb un gran respecte. Exemple: nen que fa un moviment repetitiu del tronc endavant i endarrere, es va posar davant a imitar-lo i al cap d'una estona el nen la va mirar i va parar. A partir d'aquell moment quan el nen feia aquest moviment, ella l'imitava. També quan aquest nen picava el vidre, ella també picava.

A la pel·lícula "Intocables" es trenquen esquemes del que s'espera d'un professional. Ja que molts cops s'espera que sigui bo, endreçat, responsable, seriós.

Jocs d'oposició, en determinats infants: "no tiris aquesta torre", "no t'ho mengis més" amb nens de parvulari. Amb més grans es pot fer amb un altre to: "pobre de tu que saltis d'aquí dalt" i s'enfilaran més. Jugues verbalment a l'oposició.

Fer el que els hi has proposat, per exemple després d'una estona que han estat passant per sobre dels bancs fent equilibris, tu també ho fas. Perquè els infants poden pensar: "si els adults ho fan, deu ser una cosa important". Perquè l'adult sòl ser la figura que diu "prou

jugar” i si veu que juga pot pensar “si ell juga, això de jugar deu ser important”. I quan estàs fent l’activitat també has d’estar veient tot el que succeeix, no perdre la visió perifèrica.

És el psicomotricista el que sempre prepara l’espai, tria el material? Demana la participació del grup per fer la distribució de l’espai, per triar el material?

Indicadors.

Ella ensenya a la canalla a estar, pensar, parlar, jugar amb l’altre, escoltar l’altre...

Permetre la participació del grup en l’organització de l’espai i el material. Al començar amb uns nens, els pots dir a quatre, cinc, sis, que creieu que els agradaria fer als vostres companys? D’acord, ara prepareu-ho. Els demanes la seva participació i els proposes que triïn el material, que el distribueixin. Primer el que fan és triar el que ells volen, i després has de preguntar-los si creu que allò els agradarà als companys.

Capacitat de mirar-se, indicadors:

- En quines situacions em trobo còmode i quines m’incomoden.
 - En quines situacions dels infants em fan sentir bé i quines m’incomoden.
 - Quins nens tendeixo a observar i quins em passen per alt.
 - Quin material tendeixo a triar.
 - En quins moments solc participar i amb quin tipus de proposta.
- Això t’està dient molt de tu, entre moltes altres coses.

Pregunta 6

Perfil l’escrivim en un paper, és una cosa molt tècnica, molt cognitiva.

El **rol** és ara aquesta persona que té aquest perfil quan estigui amb la canalla que ha de fer.

Exemple: treballador social, el seu perfil és que ha de ser una persona empàtica... Una vegada tens la persona, quina és la seva feina? El teu rol?

Preguntes 7

Competències: el què ha de ser capaç de fer, el que ha de tenir.

Paràmetres (d’observació d’avaluació): són els aspectes a avaluar i perquè s’autovalori. No ho ha pensat mai.

Pregunta 8

En el moment en que estàs amb un grup d’infants, asseguda mirant com salten, estàs centrant la teva atenció en aquell petit grup. A part has de fer la mirada perifèrica. Un altre dia hauràs d’observar en profunditat els altres. Tant l’observador que està fora del tot, com el que està a dins, interactuant, observarà sis, set infant i te’n perdràs catorze, encara que estiguis fora observant. Si estàs més posat observes amb més profunditat uns infants determinats, i un altre dia seran uns altres. **Ser conscient de quins nens observo més i quins menys, fent aquesta autoavaluació.**

El joc d’equilibri seria ser conscient de que tot no ho podem observar, sempre se’ns escapen coses i per tant, **em d’anar revisant com va el tema per centrar-se més en uns o en d’altres.**

Pregunta 9

En què fixes la mirada per entendre a l’infant?

- D’entrada la **tonicitat**, el to que sustenta la seva postura, moviment (si està assegut, de peu, corrent), la seva manera de jugar.
- **L’espai que ocupa:** nens que tendeixen a jugar en espais molt tancats (a sobre d’una tela, dins d’un cercol), juga al centre de la sala o va a prop de la paret que és més seguritzant.

- **La forma d'ocupar l'espai:** és molt indicatiu. Exemple: fent de mestra amb un nen que tenia molts pors, va fer amb paper d'embalar una porta petita per entrar a classe i va començar a entrar tranquil; a la sala de psicomotricitat anava donant voltes i perquè es centrés amb alguna cosa, li va oferir un bastó i una pilota, i com que la pilota marxava, va ser la forma en que investís l'espai.

- **Quins objectes juga i quins no.**

- **Les repeticions** del nen d'una setmana a l'altra: està a prop de la paret i a la següent?

* Punt important: Què està passant ara? Què estava passant fa un moment? I quan s'acaba l'ara, i ara què farà el nen? És a dir, la seqüenciació, l'abans i el després. Això moltes vegades il·lustra. Exemple: l'agressivitat -> veus a un nen fent una coça a un altre i li dius que no ho pot fer això que és ser agressiu. Però per entendre que hi havia en aquella coça, hauries d'haver pogut veure que ha passat abans i després de la coça que passa. Això de l'abans i el després ajuda molt a contextualitzar la situació (sigui el benestar, malestar...).

Pregunta 12

Davant d'un nen passiu, d'entrada m'assec a una certa distància, perquè no es trobi envaït. Faig veure que no hi sóc i de quan en quan **me'l miro**, fins a que aconseguixes fer un contacte ocular. Ho sigui una mica esperar a veure si la meua presència li diu alguna cosa o li crida l'atenció amb alguna cosa. Aleshores que passa? En això de seure a prop, però a una certa distància, estic fent una proposta. I qui digui que no, no me'l crec. Llavors **he d'esperar una resposta.** Jo li estic dient alguna cosa. He de captar la seva resposta. I en funció d'això fas més o menys. A lo millor resulta que he de fer això 5 setmanes, perquè aconseguir que em miri, o em mira cada setmana i no em fa ni cas. Aleshores pots **utilitzar el material**, per exemple que se t'escapa una **pilota** cap a ell.

Davant d'un nen passiu, motivar-lo molt suau i respectuosament. Esperant, però fent petits missatges (estratègies d'aproximació: seure, mirada, material (pilota)...) i captant les seves respostes.

A prop del nen, a una certa distància, posar-me a **jugar amb un altre nen**, dient davant seu a l'altre nen "mira que estem fent". Aquí me'l miro poc o quasi gens.

I a partir d'un moment, pot ser si **fer-li alguna cosa fàcil**, que respecti la distància, per exemple: **tirar-li una pilota** a veure si l'agafa o no.

I arribarà un moment que has de fer una **proposta concreta**, per exemple si li has llençat la pilota quatre vegades i no se la queda o se la queda i no fa res.

Has de notar molt, sobretot amb els d'EE, **aquesta súper sensibilitat**, captar el més mínim detall. Amb els que no són d'EE és tot tan ràpid que no tens temps de captar aquest súper detalls. En canvi, amb els d'EE adquireixes aquesta súper sensibilitat.

Pregunta 10

Malament si a un adult li fa falta això. **Les persones sempre necessitem el reconeixement de l'altre.** *Quan s'està treballant per afavorir el desenvolupament d'un altre, en aquesta situació professional, he de prescindir al màxim, que l'altre reconegui la meua feina o la meua forma d'actuar o lo fantàstic que són les meves propostes.* Sinó més val que em dediqui a una altra cosa.

Pregunta 13

Per ella, d'entrada **l'adult hauria de ser capaç de copsar i compartir les emocions de l'infant.** Si aquesta criatura gaudeix, l'adult ha de ser capaç de gaudir amb ell; si aqueta criatura pateix, l'adult ha de ser capaç de copsar el seu patiment, no de patir. Ha de

desenvolupar la seva capacitat d'empatia, de posar-se en el lloc de l'altre i de patir, gaudir, riure amb l'altre. Exemple: "Ostres! T'entenc perfectament que t'ho estàs passant malament" "Com gaudeixes! Què bé que ens ho passem!"

L'estar fent-ho bé o no, no existeix en la psicomotricitat.

En una sessió de psicomotricitat, **el psicomotricista ha de ser capaç de crear un ambient permissiu, desculpavilitzant i contenidor.**

- **Ambient permissiu:** (els infants senten que tenen permís), **deixar clares les normes** (s'ha de demanar permís per sortir, no podem fer mal als altres, no es pot trencar el material)... Cada psicomotricista que posi el marc legal, la normativa que li sembli i dins d'aquest marc general de conducta, tot l'altre està permès. **Es permetrà allò que el psicomotricista pot contenir**, per exemple: el *primer dia* de psicomotricitat que no coneix al grup, *no pot donar bastons*.

- **Ambient desculpavilitzant:** Al fer aquest entorn permissiu, l'adult deixa actuar a l'infant, parlar amb el llenguatge no verbal. Per tant si deixa fer, ha de desculpavilitzar, **res està bé o malament**. Si una criatura diu A, és el que aquella criatura en aquell moment pot, vol o sap dir o fer. L'adult no pot culpavilitzar-lo, ja que en la normativa inicial hauria d'haver dit "això no es pot fer". S'ha de **deixar clar el que si i el que no**. Exemple: avui juguem amb això (pilotes, cèrcols i robes); i el nen que agafi una corda se li diu que no, que avui juguem amb pilotes, cèrcols i robes i pot fer el que vulgui. Automàticament queda fora aquest llenguatge de està bé o malament, ja no existeix. **Capacitat d'acceptar incondicionalment el que fa l'infant**, dins de la normativa. Després ja veurem que és el que ha d'evolucionar de tot això.

- **Ambient contenidor:** Contenir tot allò que passa, Perquè si ho continc, vol dir que sóc capaç de donar-li sentit, de fer evolucionar el joc.

Com generes aquest ambient permissiu, desculpavilitzant, contenidor?

- D'entrada, **deixant molt clar les normes**, *en funció del coneixement que tinguis del grup i en funció del coneixement un té de les pròpies capacitats*, perquè quan un comença, pot pensar que alguna cosa no pot proposar perquè pot ser se m'escaparà de les mans. Hi ha uns límits personals i professionals.

- Després de fer la proposta a la teva mida, els dius a la canalla "**som-hi**" i els hi falta temps per posar-se a jugar, en general.

Al donar les **normes**, has creat una **seguretat**, un **marc de referència**, i el psicomotricista ha de **mantenir aquesta referència**, aquestes normes. I les ha de **fer respectar, perquè doni seguretat**. *El tipus de referència depèn de la capacitat del psicomotricista, de l'evolució pròpia professional i dels coneixements del grup*. Aquestes referències es mantenen i se'ls diu als infants **que a partir d'allí poden fer el que vulguin**. Hi ha una permissivitat i aquest espai el genero també no culpabilitzant el que passi. **Però si es fan mal** de debò, aquí s'ha de ser molt clar "De cap manera. Això no." **Poques paraules ben dites i molt serio**. Això fa respectar la norma, ja que n'hi ha una que és no fer-se mal.

Generes aquest espai psicomotriu, *mirant, jugant amb l'expressivitat de la cara i dels ulls, dient "uauu!"*. Així **se senten observats**, però se senten **valorats**. Pensen "m'ha vist". Ella pensa que una criatura no pot sortir mai de la sessió de psicomotricitat amb la sensació de no m'ha vist el psicomotricista. Ni que sigui deu segons, he d'establir un contacte ocular amb tots. Munta-t'ho com vulguis per establir-ho. Però **cap nen ha de sortir amb la sensació de que no l'has vist**. Hi ha mil **estratègies**: la rotllana al principi o al final, durant el joc (exemple: posant-los vacunes perquè són gossos salvatges). I quan els mires és el moment de relació exclusiva, privilegiada i el nen pensa "només m'ha mirat a mi". Perquè no pots mirar a dos a l'hora.

Mantens aquest marc referencial i et vas sorprenent, meravellant-te, gaudint del que està fent l'infant; valorant i apreciament i estimant el que estan fent i passant.

I aleshores, **si has creat un marc de referència que et sents segur i còmode, automàticament seràs capaç de contenir el que passi.**

Pregunta 14

Tria un marc conceptual: Aucouturier, Lapierre, Mila... I aleshores, **un analitza que de tot el que diu** que ha de fer el psicomotricista, el seu rol, **que és capaç de fer**, a dia d'avui. Exemple: jo vull anar a l'Aneto, però entremig que he de fer? Pujar al Tibidabo, Sant Llorenç del Mun, Pedraforca... Sé quin és l'horitzó que és el marc conceptual - teòric tan fantàstic que defineix el rol del psicomotricista, la seva participació... Un busca el marc teòric que es trobi còmode, que s'identifiqui. Ara, un s'ha d'analitzar quina és la seva capacitat actual i dir-se que al que diu el marc teòric ja arribarà i anirà poc a poc.

Pregunta 15

Com l'adult afavoreix la construcció de la identitat de l'altre?

Mirant-lo, parlant-li, amb la manera de tocar-lo, imitant-lo...

A un nadó, en el seu primer any de vida, com l'afavorim? Per exemple un bebè de 3 mesos es passa una mà i riu, els adults fem "Ui! Jo també tinc una mà" i l'imitem.

Sóc coses tan elementals, com fer *l'Arri arri tatanet* ben fet, mira que és senzill fer-ho ben fet, saber que treballes al darrera. Perquè en aquest cas estàs treballant l'estimulació propioceptiva

Arri arri tatanet, anirem a Sant Benet, comprarem un formatget, per dinar, per sopar... (silenci: quina emoció, ara que passarà) i quan el nen et mira... per a la Núria no n'hi ha!! I estires les cames i la deixes caure.

També el *Ralet Ralet*.

Un nen que neix en un entorn suficientment correcte, què és el que troba? Troba unes persones que se'l miren, que tenen cura, que l'acaronen (no vol dir vinga petons i abraçades, ja que hi ha una confusió brutal).

I quan no és una criatura del bolques que ja camina, salta, corre, que és jove o adult... que fem per afavorir aquesta contínua reconstrucció que fem cadascú de nosaltres mateixos? Ser capaços de respectar-nos, respectar l'espai, el temps...

Una criatura petita és l'hòstia! Quan surt la mare amb la **criatura al cotxet**, qualsevol **adult es veu amb cor de tocar-lo**, de massagar-lo... i algú li pregunta o **es para a saber si la criatura en té ganes o no? Ser capaç de notar la resposta de l'altre, de respectar-lo.**

Llibre que descriu què és el cos, què és la persona: "**El respeto o la mirada atenta**". Escoltar, mirar que hi ha **moltes maneres de mirar**, per exemple, estan recollides en la literatura.

La frase que ella diu de "Ser capaç d'estar, jugar, parlar amb l'altre, escoltar-lo... tot això li ve de l'escola d'EE. Perquè el que està bé, se li'n fot del que està més fotut. També li va venir d'aquí lo de fer d'anar lligats i els deia: "ara hauràs de tenir cura de l'altre, estar pendent d'ell". Això ho ha anat exagerant, donant més èmfasi en el moment de la societat nostra i amb tota la quantitat de persones vingudes de fora. I el menys teniment que es té, les faltes de respecte... Ho ens tenim una mica més de respecte i som una mica més sensibles cap a l'altre o estem perduts. I aleshores va muntar tota aquesta història.

Annex 5.3 Fragments relacionats amb les categories provisionals extrets de les entrevistes a experts en els paràmetres del rol del psicomotricista i la seva avaluació

<i>Entrevista Dr. Miguel Llorca (Bellaterra, UAB, dissabte, 3 de març de 2012, de 14:30 – 15:30 h)</i>	
Perfil professional	Va en funció de l'àmbit que vagis a treballar: sanitari, tercera edat, adolescent amb mesures judicials, atenció primerenca, educatiu... Primer definir l'àmbit i després el rol a desenvolupar en cadascun.
Rol del psicomotricista	Es refereix a quan estàs en sala de psicomotricitat i depèn de l'àmbit.
Competències psicomotricista	Article El rol del psicomotricista. Competències bàsiques: la capacitat d'escolta, el símbol de llei i la disponibilitat corporal. Les competències generals (o estratègies d'intervenció general) serveixen per definir quines són les fonamentals i les altres (estratègies segons el moment de la sessió) ajuden a categoritzar i fer l'instrument.
Construcció instrument	Definir molt bé el què vols observar, les diferents categories, les competències i també que significa cada indicador, conducta, perquè l'altre observador tingui clar què observar. Triangular la informació: la que he observat jo, amb la d'una altra persona. Exemple: al taller hi havia el dubte de que significava "el temps de fora" del seu instrument, que és el racó de pensar. Hi ha uns paràmetres a observar i cada paràmetre es divideix amb una categoria que és el que s'ha de definir. Depurar les categories que considero importants per poder fer l'anàlisi estadístic. Fer primer unes observacions de prova , gravant 2-4 sessions i observant-les a partir d'aquest primer instrument i compartir-ho amb altres professionals. Ja que poden sorgir les categories emergents. Fer els ajustos a l'instrument i aleshores tancar-lo.
Paràmetres i competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.	Ve a ser el mateix. Competències: definides per Cori i Lola, al dir les competències que ha de tenir el psicomotricista en la formació personal. Exemples: repeticions, actitud psicomotricista (disponibilitat corporal, escolta...), expressivitat psicomotriu del psicomotricista (com actuo, la mirada sobre la pròpia actuació: sóc capaç de mostrar plaer, empatia, gest, mirada...), capacitat d'escolta (té capacitat per captar les demandes de l'infant, sent capaç de distanciar-se d'ell, per respondre de manera ajustada).
Estratègies de recollida d'informació	- El vídeo : és fonamental per a l'investigador, ja que és més rigorós aquesta mirada de fora per observar altres psicomotricistes i s'evita d'estar mediatitzat per superstició, ja que un pot pensar que ho ha fet súper bé i des de fora no s'ha vist així. Supervisió en horitzontal, compartim el treball entre psicomotricistes - El diari de l'investigador: és important per a una investigació qualitativa. Però no demanar-li als altres psicomotricistes que treballin amb mi. El puc anar fent quan estic observant, per escriure les meves impressions, percepcions. I després, he de categoritzar el que descriu, per classificar-ho i descriure-ho. Primer fer un codi , però tenir en compte que apareixeran les categories emergents, que no tenia recollides abans i es fa una categoria nova. Utilitzar el programa word que a mesura que vas escrivint el que has vist al vídeo, ja vas traient la categoria de cada aspecte que observes.
Actitud del psicomotricista	A vegades el psicomotricista està més en el seu desig que en l'escolta del nen. Si el nen t'ho demana (et crida pel nom, et diu mira...), tu has de respondre sent un mirall del seu desig (ho diu Aucouturier), t'has d'asombrar, perquè el nen vol ser reconegut. I així, veu en l'adult, qui sempre li retorna plaer, reconeixement, afectació, independentment del que faci l'infant. Vigilar l'energia que portes , les ganes de sentir afecte, sentir-se volgut, o l'arribar amb moltes ganes de descarregar, perquè es projecta a la sessió i pot generar una dinàmica massa excitada per als nens. Compartir el que fa el nen: participar en el joc del nen, a partir del rol que ell t'assigna. Tu comparteixes sabent que ets l'adult, que estàs acompanyant el nen. Ja que de vegades, perds els papers i et converteixes amb un nen, ets un company, i no un company simbòlic , i aleshores l'infant et perd el respecte. Tenir molt clar que tu estàs allí fent un determinat projecte i exerceixo el rol que l'infant marca, compartint la situació de joc, però tenint molt clar que ho fas des d'una posició d'adult. Et poses a l'alçada del nen, però no perds de vista que ets un adult que juga amb el nen, no ets un més, un igual. El nostre paper no és el de ser company d'ells amb el joc, ja que tenen els seus iguals i tenen l'espai meravellós que hem preparat. La línia estreta del símbol de llei: deixo que em maten, i després ve cadascú a arropar-lo, abraçar-lo, besar-lo.

<p>Relació psicomotricista - infant</p>	<p>El reforç positiu quan estàs individual és molt bo, però quan estàs en grup, estàs valoritzant a un, davant d'un altre que no ho sap fer. Ha de ser molt bé per a tot: per al que puja fins a dalt de l'espatllera, i també per al que puja al primer esgraó. I dir-li a l'infant, que si al principi l'he d'acompanyar, per millorar la seva realització de l'activitat, ho faràs. Exemple: no li surt el salt, doncs primer saltar agafant-lo en braços, perquè es reasseguri, després saltar agafant-se de les mans, et poses estirat al terra i l'invites a que et salti, i si necessites li dones un dit. I encara que hi hagi un al costat que salti súper bé, se li diu que no passa res, que per això estàs tu aquí, per ajudar-lo a saltar.</p> <p>Millor si l'infant veu la nostra mirada no és de judici. Exemple: en les classes de formació, per parelles un està observant a l'altre, i el que és observat, marxa de l'observador, perquè rep que és una mirada de judici, per l'educació que hem rebut, on l'adult sempre és el que ens jutja. Com hem de mirar el psicomotricista per no condicionar l'expressivitat de l'infant? Mirada de reconeixement, que mostri que encara que siguis així, jo també t'estimo.</p> <p>Quan l'infant et reclama, és més per la necessitat de l'infant de ser reconegut per a l'adult. Exemple: la nena vol mostrar a l'adult tot el que està aprenent amb la pilota i vol estar en la mirada de l'adult. I no diu mira'm, mira'm, si no que es posa davant de tu i la pilota és un objecte carregat afectivament per a ella i per això se l'emporta al lloc de descans i de l'adult.</p> <p>El marc de referència de l'observació ha de ser de respectar a l'infant com és, i no com ens agrairia que fos. La formació personal ha d'ajudar a que un no es projecti a l'altre. Si un no té que va a donar? Conèixer les pròpies limitacions per acceptar l'altre tal com és. Em podrà agradar més o menys, però en la sessió no els vas a jutjar.</p> <p>El nen per crear la seva pròpia identitat, primer necessitat fusionar-se amb l'altre, crear aquest vincle amb la mare. I la mare ha de ser lo suficientment bona per anar-se separant (Winnicott), però a vegades no el deixem separar. Però en el procés de diferenciació, el nen neix totalment indiferenciat, primer ha d'aconseguir un vincle per després poder-se separar. I l'adult ha d'afavorir aquesta separació. Quan el nen arriba a la fusió, després d'haver destruït tot el que era simbòlic, correm el risc que es quedi, de generar dependència i l'objectiu és que aconsegueixi l'autonomia. Com afavorir aquest procés de separació, però que passa primer per un procés de vinculació i davant el jo hi ha el no jo.</p>
<p>Actuacions en...</p>	<p>Nen passiu: primer s'observa: actitud postural, mirada... respectant la distància, utilitzant els mediadors corporals, i si no funcionen, els materials, per fer una proposta, invitar i després esperar a veure que passa. I sempre respectant la seva distància, donar temps, ja que si se'l pressiona, es bloquejarà, retraurà. I fer-li constar que el tenim en compte, que sabem que està allí, que no està jugant. El tinc present, mirant-lo. El veure un nen parat o plorant ens bloqueja molt.</p> <p>Agressivitat: Davant l'agressivitat, pot ser que l'adult l'hagi viscut malament i no permet que dos nens s'estiguin barallant, rebotant-se i pot ser ells ho estan vivint com un joc. Si veu agressivitat, ell fica el seu cos, perquè l'agressivitat vagi cap a ell, en lloc de fer-ho entre ells, i això pot provocar que descarreguin molta agressivitat (ell el para, el conté, es rebolca amb ell...). Segueixen l'estructura de la sessió d'Auconturier, però des del punt de vista relacional es baixen més a Lapierre. Al mestre li costa molt, baixar-se al nen, perquè perd la seva autoritat, la seva posició d'adult. Perds el poder per poder-te comunicar amb l'infant. El psicomotricista està en un ambient simbòlic, i aquesta agressivitat és acceptada perquè estem jugant, però no s'ha d'acceptar fora d'aquest espai. S'ha de tenir molt clar el límit i si l'infant es passa, dir-li, perquè es doni compte i aconsellar-li que es controli.</p> <p>Davant d'un nen agressiu, exaltat, ficar el cos per tocar-lo i dir-li que es relaxi, que tu també l'estimes, encara que sigui així. A vegades és millor callar, perquè ells es fiquen en un espiral, en que si tu dius una cosa, ells diuen un altra, i estan acostumats a que sempre ha de ser, ell quedar-se per sobre de l'altre.</p> <p>Nen que no pot parar, el pares, el contents i li dius, et paro perquè tu no et pots parar, no t'estic fent res més. Si vols et pots marxar, però és que no pots parar. I normalment, s'ho prenen bé.</p>
<p>Dispositius</p>	<p>A vegades posem un material amb una intenció (barra d'equilibri per treballar-ho), però els infants decideixen com l'utilitzen (es converteix amb una tenda de llaminadures).</p>
<p>Objectiu tesi</p>	<p>Fer un model d'observació que serveix per perfeccionar la pràctica i que el psicomotricista s'observi: l'automirada Exemple: la seva pauta és pot fer d'un mateix a partir d'un vídeo de la seva sessió. Després serà bo, compartir-ho amb altres psicomotricistes.</p>
<p>Observació infant</p>	<p>Fixar-nos més en les coses que si que fa i no tant amb les que no fa i que no s'ajusten al patró de desenvolupament que ha de tenir.</p> <p>Ens fixem encara en el cos instrumental (tensió, la postura de la mà), però ens hauríem de fixar en l'acció del nen, ja que volem treballar el cos en moviment, incloent-hi totes les dimensions del nen: el cos instrumental, cognitiu i afectiu-emocional. Exemple: nen d'onze mesos que no es pot seure, però pot fer altres coses. No s'ha d'estar tant observant les fites motores, sinó que entendre que és tota una evolució, tenint una visió integral.</p> <p>Iolanda, Marta, Pilar... defineixen els paràmetres a observar de l'expressivitat psicomotriu de l'infant.</p>

Entrevista Dr. Lola García (Vilanova i la Geltrú, dimarts, 20 de març de 2012, de 18 – 20:30 h.)

Perfil professional	Vinculat a tot el tema de competències. El Pla de Bolonia s'ha elaborat a partir de l'establiment de perfils professionals. S'han preguntat quins perfils professionals es volen per a cada professió, i l'han elaborat a partir de competències. És més genèric.
Rol del psicomotricista	Més general, és el paper que va ocupar la persona, el rol que va a desenvolupar en cert àmbit. Pot ser és més concret. Està en un altre àmbit.
Competències psicomotricista	<p>Article Lola Garcia Revista Iberoamericana, xerrada Xile i llibre Mila...</p> <p>Procés: Competències -> components -> indicadors -> categories d'observació -> instrument</p> <p>Exemple: · <u>Competència:</u> l'observació de l'infant.</p> <p>· <u>Components:</u> - Realitzar el registre narratiu de la interacció de l'infant en el transcurs d'una sessió de psicomotricitat.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conèixer els paràmetres psicomotors. - Treure conclusions de la dinàmica psicològica del nen. <p>· <u>Competència:</u> maneig dels dispositius de la sessió.</p> <p>· <u>Components:</u> - Maneig de l'espai.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maneig del temps. - Maneig del material. - Maneig de les parts de la sessió. <p>Què s'ha de tenir en compte per observar (metodologia observacional).</p> <p>Definir que és una competència (ser capaç d'alguna cosa). l'article de Lola García sobre les competències del psicomotricista i també en el llibre (capítols 3 i 7); llibre germana de Lola.</p> <p>Fonamentar molt bé les competències, cadascuna, molt ben seleccionades metodològicament, en relació a la generalitat, com l'índex de valor que té aquella competència</p> <p>Han de ser competències vitals i fonamentals per a la formació del psicomotricista. Convèncer al tribunal de que ningun psicomotricista ha d'estar sense alguna d'aquestes competències.</p> <p>Aglutina les Competències del psicomotricista en les següents:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Competències de l'observació de l'infant. 2) Competència d'entrar sintonia afectiva amb l'infant. 3) El maneig del dispositiu de la sessió. 4) L'ús dels mediadors personals 5) Assegurament afectiu. 6) Promoció del desenvolupament 7) Maneig de dificultats 8) Relació amb els altres. 9) Construcció del saber.
Construcció instrument	Definir les categories d'observació: unitats d'anàlisi, fragments, trossos de la realitat per ser analitzats. Llegir tesi Lola apartat metodologia L'instrument útil per observar i avaluar el rol del psicomotricista és el de Miguel i Josefina del llibre últim.
Paràmetres i competències del psicomotricista en	Paràmetres d'observació de l'expressivitat psicomotriu: terme creat pels psicomotrius per referir-se a aquells aspectes que interessin posar l'atenció. Paràmetres d'observació del rol del psicomotricista? Paràmetre: una unitat d'observació, un aspecte a observar

L'àmbit educatiu.	Xavi: Competència (relacionat amb el perfil professional?): el què tu vols arribar a ser. Paràmetre (relacionat amb el rol del psicomotricista?): el què vas a tenir en compte per observar. Estan en contextos diferents i no els mesclaria, cadascun al seu lloc. Però alguns autors ho poden mesclar dient: vaig a observar els paràmetres / competències del psicomotricista.
Estratègies de recollida d'informació	L'estratègia més útil per observar el rol del psicomotricista és l'observació . L'observació ha de ser amb una sèrie d'indicadors . També la supervisió d'experts , de companys (en teràpia, el psicomotricista exposa i presenta un cas a altres professionals per ser supervisat per altres persones). En relació als registres: - Gravar-se la sessió i tornar-se a veure, també amb companyia d'altres, es fa l'autoobservació . És bo tornar-se a veure amb companyia d'altres, perquè a vegades un no es reconeix. - Anotant al final de la sessió, fent un registre de la sessió .
Actitud del psicomotricista	Actituds del psicomotricista: Bernard sempre ha parlat del tema d'actituds (company simbòlic (al principi quan un psicomotricista comença a treballar, sembla un nen més; però ha de treballar en una certa disimetria, que a vegades estàs a prop i a vegades marques una distància, amb el gest...), capacitat per ser símbol de llei (per donar seguretat), disponibilitat corporal. Els lapieranos (Fina i Miguel) treballen més pròxims al nen, més fusionats amb el nen, que els d'Aucouturier, ja que treballen més en la disimetria i no es fiquen a dins de la baralla, per rebre els cops amb el cos. Els d'Aucouturier busquen el procés de que el nen superi la inseguretat i el malestar que mostra cap a fora amb l'agressivitat (és més sa que quedar-se-ho a dins), donant-li seguretat i encaminant l'agressivitat cap al simbolisme (explicat més detalladament en un altre punt). Les tres fases: - Autoagressió: la més arcaica i que li produeix més dolor (nens psicòtics...) - Agressió de manera directa als altres: 1r Passen i es peguen 2n Els gestos amb els dits i braços (aquests són més sostinguts que pegar). 3r L'insult (no li pega, és a través de la paraula). 4t Explicant-li a l'altre el que no t'ha agradat. Vigilar amb les parelles en que sempre hi ha un que dona i l'altre que rep; els nens que sempre reben. - Agressió cap a un registre simbòlic.
Relació psicomotricista - infant	És allò que tu dones i reps, a partir del que dones. És el diàleg d'influències mútues. Important la mirada del nen cap a l'adult. No es pot personalitzar. Si que el nen va evolucionar, perquè tu estàs allí fent-lo viure una relació especial, transferencial. Però estàs allí com a un exponent dels adults al món. En clau terapèutica, si el nen s'enfada, agrideix, s'altera... pot ser degut perquè l'infant tingui la dificultat d'un adult malviscut i tu estàs allí com a receptor del món adult. Del que el nen pot projectar sobre els adults. Aleshores, no és una relació simètrica, sinó una relació en la que tu simbolitzes l'adult que ha viscut. La idea de reconèixer al nen , li hauria de produir que es sentís acceptat tal com és, i no com ens agradaria que fora. Als nens amb dificultat no és fàcil, ens és complicat i costa. Exemple: corres molt, doncs jo vaig a córrer amb tu. Actitud davant l'agressió: - Ala quina força que tens! Quan corres!! M'agradaria veure alguna cosa que saps fer. No és jutjar, és reconèixer, animar, promoure. Acceptació dels coses que van sorgint, compartint amb la mirada càlida. El que va sorgint de l'infant a partir del que promovem, per exemple amb la distribució espacial que ja és una proposta, ho acollim i construïm a partir del que ens donen. Això és compartir i a partir d'aquí es fan propostes i acollim les propostes amb gust, reconeixement, calidesa. Insisteix amb l'autocrítica vigilant del reconeixement sense fonament, ja que al nen li rellisca. L'acolliment quan tot va bé és fàcil, però quan no és tant mono no és tan fàcil. Per exemple: com acull la inhibició, la inestabilitat, les dificultats del nen... Ha de ser una acollida un mica entenen que allò que l'infant ens mostra no és desitjable, pel malestar del nen. Ella acull el malestar de l'infant, quan el nen està pegant a l'altre, el nen que no està quiet... ella ho rep com a una vivència de malestar. Allí cadascú se confronta amb el maneig que fa dels propis malestres i fins a quin punt li toca allò que ve del nen. Són qüestions molt complexes, ja que a cadascú li toquen coses diferents, ens molesten més unes coses, segons el nostre nivell de tolerància. El tolerar les dificultats dels nens depèn del nostre inconscient, la nostra història, ja que cadascú ens toquen coses diferents. L'acolliment té que veure també amb les dificultats de cadascú. Els que ens està bé, perfecte, però acollir el malestar,

	<p>té que veure en com ressona aquell malestar en nosaltres mateixos. Els aspectes de la transferència estan molt bé, però és delicat a efectes de la investigació.</p> <p>L'infant es va construir a partir de que tu estàs allí, és va construint en relació a l'altre. La construcció de la identitat d'un mateix i de l'altre, són paral·leles. Des de les primeres relacions del bebè amb la seva mare, hi ha construccions en paral·lel, és construeix a partir del mirall de l'altre i en funció dels miralls que l'altre li fa. Es tracta de que en la sala ell pugui tenir una relació amb l'altre que li permeti construir una certa seguretat</p> <p>2) Competència d'entrar sintonia afectiva amb l'infant. Sintonia afectiva, vinculat a: l'escolta afectiva i emocional de l'infant; l'empatia amb l'infant, sentir-se prop de l'emoció del nen, sense fusionar-se amb ell; poder ressonar amb ell, no sols afectivament, sinó també de poder gaudir amb ell, estar a prop d'ell, de riure amb ell, una mica de connectar amb el nen, en l'acció. El company simbòlic està més en les actituds per al treball simbòlic amb el nen.</p> <p>4) L'ús dels mediadors personals El gest adequat, clar. La paraula, no atropellar els nens amb el llenguatge. Llenguatge autèntic. L'adult passa a paraules les emocions que l'infant està sentint i li estàs reenviant, perquè ell es pugui construir la imatge d'ell mateix. Li retornis també com a tu t'afecta allò, ho emmarques en un llenguatge de relació amb tu. Un llenguatge que te que veure amb la importància que per a tu té allò. El gest, la veu, la paraula s'han d'usar, però no han de ser automàtics, sinó autèntics, veritables, sentits. L'important és el llenguatge corporal. Les paraules han de ser poques, marcades, importants, i més aviat les paraules han d'acompanyar el llenguatge corporal El gest, la veu, la paraula, el posar límits i el ser clar.</p> <p>5) Assegurament afectiu. El psicomotricista és el responsable de crear en la sala un clima de seguretat i tranquil·litat afectiva. La seguretat ve de molts llocs: la qualitat de la relació, empàtica per al nen; del respecte a l'expressivitat motriu del nen, on el nen es pot expressar tal i com és; ve de l'atenció quan l'infant entra amb alguna dificultat, fent un assenyalament, pots dir-li alguna cosa, acompanyar-lo, tranquil·litzar-lo; ve de les propostes es facin durant la sessió, de tots els jocs que establim, per exemple els jocs de seguretat profunda, l'oportunitat que donem als infants per gaudir d'aquests jocs, sobretot a aquells que se senten més insegurs, més dependents, que tenen qualsevol dificultat.</p> <p>6 Promoció del desenvolupament Tenir en compte l'evolució, el desenvolupament de l'infant. La sessió és un lloc per fer un recorregut cap al desenvolupament les competències motrius, simbòliques, de descenteració cognitiva... Tenir aquest projecte en compte i després com el podem articular. Crear les condicions per promoure el desenvolupament de l'infant (sensoriomotor, simbòlic, cognitiu...). Vinculat a l'anterior, perquè si es vol promoure a l'infant aquestes competències (sensoriomotriu, simbòlic, cognitiu...). quines propostes he de fer, quin recorregut, com vaig a organitzar durant el curs els projectes de sessió. Aquest seria el general i després està el desenvolupament personal de cadascun, com poden ajudar, facilitar a cada infant a superar les seves dificultats (que tenen retràs amb qualsevol àrea, problemes de llenguatge, comunicació). Està relacionat amb d'altres competències, perquè tot es solapa.</p>
Actuacions en...	<p>7) Maneig de dificultats - Moments crítics: agressivitat, passivitat, conflicte - Elements externs. - El temps per a cada fase (mínim sessió d'1 hora). Els passos a seguir serient: 1r Dir i concretar les normes de la sala al principi de la sessió. 2n Que hi hagi un temps suficient de tota aquesta primera part de jocs de seguretat profunda. 3r El desculpabilitzar l'agressió quan utilitzem maneres de descàrrega a l'inici de la sessió, és molt important. L'important seria ajudar al nen a entrar en la dinàmica dialèctica entre la construcció i la destrucció. Per exemple: els nens que sempre es col·loquen en que sols poden destruir, encara que sigui simbòlicament, que és el que permetem; quan es diu anem a fer una torre amb peces d'espuma, s'escapen corrents, estan disposats per a quan cal tirar-la, però no per construir-la; se'ls ha de marcar i dir que ells també van ajudar a construir-la. Els podem dir que ells ens passin les peces d'espuma o nosaltres li passem i ell els col·loca. L'important és que els ajudes a entrar en la dialèctica construcció – destrucció. 4t Canalitzar cap al registre simbòlic, que és el que fan tots els psicomotricistes, en lloc del passatge a l'acte, es fa el registre simbòlic. I aleshores aquí, és quan s'han de fer formats, estratègies, que arribin als nens: jocs de lluita, combats... I l'important és que hi hagi un ritual marcat, que estigui tot molt simbolitzat. Quan el nen fa una</p>

	<p>agressió a un company o a l'adult cal parar, perquè el nen surt del registre simbòlic i aleshores els fantasmes que té arriben a ell en viu i en directe i es veu desbordat. La pulsio d'agressió el desborda i es fa un passatge a l'acte, ja que el nen no controla i a vegades, és que queda fins i tot, parat del que ha fet. Cal parar l'acció i recordar-li: no podem pegar, està prohibit. Però si que podem jugar a lluitadors o podem jugar a fer un combat". Aquí lo important és posar rituals a tot el simbòlic del combat: els lluitadors, la salutació abans del combat, les normes, quan surts ja estàs fora... Sorpren que els nens que es veuen més desbordats per la pulsio d'agressió, són nens que quan poses molts rituals són els que més exageren els rituals, perquè són els que estan més necessitats de marcar la diferència entre lo real i lo simbòlic. Aquestes lluites simbòliques han de venir després de la part dels jocs de seguretat profunda i han d'anar encaminades a conduir la seva pulsio agressiva cap a lo simbòlic. Dintre d'aquest treball d'entrar en la dinàmica de construcció – destrucció, en el treball de lluita simbòlica, ha d'haver un espai de reparació (un hospital, un lloc per al massatge). És a dir, en un lloc construïm i en l'altre destruïm. Aquest lloc és on el nen pot reparar-se: reparar el cos, les zones de dolor... té relació amb el maternatge, de deixar-se cuidar, no he d'agredir, em puc deixar pegar per tu. És de l'ordre de la seguretat afectiva, ja que els nens que agredeixen és perquè estan en la inseguretat afectiva i per tant, tot el que és de l'ordre de la seguretat afectiva és de l'ordre de la reparació. Aleshores cal articular idees, estratègies de reparació: sóc un metge de l'hospital, el ciclista que arrega les bicis.</p> <p>Quan es produeix un conflicte entre dos nens, primer és tranquil·litzar a l'agredit: com et sents? Et sents dolgut? T'has fet mal? Anem a curar-te. I després cal parlar amb l'agressor, recordant-li la norma. Sempre cal inscriure-ho tot en un registre de la comunicació: tu saps que això no està permès, no es pot fer. Si és alguna cosa que el nen està molt fora de si, el col·loquem, el parem una mica, perquè es vagi a prendre un respir i és relaxi, parlem amb ell. I hem d'enviar el nen cap al registre de la comunicació, perquè en el fons l'agressió és una demanda profunda de comunicació: és que vull jugar amb tu però no ser com fer-ho. Exemple: aquell nen que pega una puntada de peu a la casa que estan fent els altres; dir-li: jo ja sé que vols jugar amb ells, tu vols que fem una casa prop de la seva? Anem a fer-la. Cal ajudar-lo a adquireixi estratègies per facilitar-li que s'enganxi amb els altres, però des de recursos més socialitzats, més constructius per als altres. Hi ha molts nens que els costa entra en aquesta dinàmica constructiva i se'ls ha d'ajudar, exemple: vinga fem una casa com la d'ells? Vine, jo t'ajudo. Fer-la al costat dels altres, perquè després els altres vegin que ell també pot construir. És ajudar-lo a reinstaurar-se en una dinàmica de comunicació. Jo li dic: "entenc que vols jugar amb els altres, però no saps com fer-ho". L'ordre és recordar la norma, això no es pot fer, està malament... Fins i tot, parar-lo, deixar-lo descansar una estona, parlar amb ell. I després intervenir en funció de la situació. Però sempre donar l'oportunitat al nen de reparar. Això és important inclús fins als adolescents, per aquells que fan les pintades i ho destrossen tot, que es necessiten col·locar en una dinàmica de reparació.</p>
Dispositius	
Objectiu tesi	Establir quines són les competències (d'actuació professional) per a un psicomotricista que treballa en educació psicomotriu en aquestes edats.
Observació infant	<p>Observació sistemàtica: és concretar les condicions de l'observació: què observar del psicomotricista (paràmetres ?), com portar a terme l'observació (instruments), quan (en quin moment), perquè observar.</p> <p>Llista de competències fonamentals de l'observació:</p> <p>1r Ser capaç de fer el registre narratiu de la interacció en el transcurs d'una sessió de psicomotricitat.</p> <p>2n Ser capaç d'analitzar els paràmetres psicomotors de l'infant. L'exercici de la influència educativa i l'anàlisi de la ensenyança Coll Onrubi Mauri</p> <p>3r Ser capaç de trobar el significat de la dinàmica psicològica (relacional, d'acció) del nen: les seves competències, dificultats...</p> <p>És la més acceptada per tot el món, la que més s'ha escrit i treballat i ha de ser el punt de partida.</p> <p>Per al treball amb el nen, primer és l'observació del nen, del grup, del funcionament del nen amb el grup... l'observació dels paràmetres psicomotors.</p> <p>Les competències que estableix per a l'observació amb els seus alumnes (universitat). Tot està molt centrat amb els paràmetres i creu que s'ha de treballar molt en la competència de ser capaçs de fer una observació del fil conductor de la interacció, el registre narratiu de la interacció en el transcurs d'una sessió de psicomotricitat.</p> <p>Seria trobar el sentit de trobar el significat de l'acció de l'infant en el curs de l'activitat conjunta (metodologia de la interactivitat de Coll, des d'una perspectiva constructivista).</p> <p>Per poder trobar el significat de l'acció del nen, pensa que aquests s'han de trobar en el curs de la interacció del nen amb els altres i amb l'adult. Això ens permet partir de la globalitat.</p> <p>Ser capaç d'analitzar els paràmetres psicomotors de l'infant.</p> <p>I a partir d'aquesta observació més global, descriptiva i narrativa de l'anàlisi dels paràmetres, estaria la competència per establir unes conclusions sobre la dinàmica psicològica del nen, dinàmica relacional, dinàmica d'acció... Trobar el significat de la dinàmica d'acció del nen, les seves competències, dificultats... i les competències</p>

	<p>per elaborar el sentit de tot això</p> <p>Ser capaç de trobar el significat de la dinàmica psicològica (relacional, d'acció) del nen: les seves competències, dificultats...</p> <p>Observació:</p> <p>Article Entre Línies del 2000.</p> <p>Xerrada de les Jornades de Psicomotricitat (definició de les unitats d'anàlisi)</p> <p>Indivisa 2002. Actes del 2n o 3r Congrés de psicomotricitat.</p>
--	--

Entrevista Dr. Núria Franc (Terrassa, dimarts, 24 d'abril de 2012, de 17:30 – 20h.)	
Perfil professional	Perfil l'escrivim en un paper, és una cosa molt tècnica, molt cognitiva.
Rol del psicomotricista	El rol és ara aquesta persona que té aquest perfil quan estigui amb la canalla que ha de fer. Exemple: treballador social, el seu perfil és que ha de ser una persona empàtica... Una vegada tens la persona, quina és la seva feina? El teu rol?
Competències psicomotricista	<p>Ser capaç de jugar, de gaudir jugant, de passar-s'ho bé, com a adult... de jugar per a l'altre, per enriquir el seu joc, fer-lo evolucionar...</p> <p>Que sigui capaç de jugar, de gaudir jugant, de passar-s'ho bé.</p> <p>El psicomotricista ha d'aprendre a jugar i a deixar jugar.</p> <p>Juga, però juga per a l'altre.</p> <p>I no juga com si fos una criatura. No, ets un adult i jugues com a tal, amb la teva edat. Gaudeixes, t'ho passes bé, però jugues per a l'altre, per enriquir el joc, fer-lo evolucionar...</p> <p>Altra competència bàsica:</p> <p>Ser capaç d'escoltar tot allò que l'altre està dient corporalment, tònicament, a través del to (Saber escoltar).</p> <p>Tot el que és la comunicació no verbal (tonicitat).</p> <p>Si escoltes a l'altre és per donar una resposta ajustada.</p> <p>També has d'escoltar-te que li estàs transmeten amb la teva tonicitat, d'una forma no verbal que li estic dient. Per controlar-se un mateix la seva tonicitat i comunicació no verbal. 30% missatge verbal i 70% missatge no verbal. La canalla capta com estàs i aquesta comunicació no verbal.</p> <p>Per ella, d'entrada l'adult hauria de ser capaç de copsar i compartir les emocions de l'infant. Si aquesta criatura gaudeix, l'adult ha de ser capaç de gaudir amb ell; si aqueta criatura pateix, l'adult ha de ser capaç de copsar el seu patiment, no de patir. Ha de desenvolupar la seva capacitat d'empatia, de posar-se en el lloc de l'altre i de patir, gaudir, riure amb l'altre. Exemple: "Ostres! T'entenc perfectament que t'ho estàs passant malament" "Com gaudeixes! Què bé que ens ho passem!"</p> <p>L'estar fent-ho bé o no, no existeix en la psicomotricitat.</p> <p>Altres competències: tenir una formació tècnica.</p> <p>I també és diferent la formació dels futurs professionals. Una idea inicial és que una persona no pot treballar amb canalla, si no té resolta tots els seus interrogants, possibles conflictes, inseguretats. Si un no té resolt, per exemple la seva agressivitat, no pot ajudar a cap criatura, a fer evolucionar la seva agressivitat. I aleshores per fer això, me n'he d'anar a l'inconscient. Lapierre va més cap aquí i diu d'aquesta situació: anàlisi corporal de la relació. Similar al psicoanàlisi, però amb intervenció corporal, amb compromís físic, orgànic.</p> <p>Aucouturier pensa que per formar psicomotricistes a nivell educatiu no cal anar tan lluny (inconscient).</p> <p>Diferència: el nivell d'anàlisi personal a nivell de formació de psicomotricista que demana un i l'altre.</p> <p>Pren distància de Lapierre, perquè a nivell terapeuta si que entén aquest anàlisi profund personal. Però si es formen mestres per fer psicomotricitat a l'escola, no es pot pretendre això.</p> <p>Altra capacitat: L'adult ha de ser clar a l'hora de dir les coses. Una criatura ha de tenir claríssim quan l'adult està per ell i quan no, dient-li que ara ja està, ara ves a jugar amb els altres, ara descanso perquè estic cansada, ara vaig a veure els nens que estan jugant allà. Evitar allò de que estic per tu, però no estic per tu, perquè és lo no verbal i els infants ho capten. Exemple: Mira quin dibuix més maco que he fet. Si, si molt maco. Ara endreça'l i recull que és hora d'anar cap a casa. La criatura no s'ho creu, ella buscava pujar l'autoestima, però encara que li has dit que és molt maco, ella no s'ho creu, ni boja.</p>

	<p>Deixar molt clar el que farem i que no, el que es pot i el que no. Poder dir el dia que no et trobes bé (avui tinc una mica de mal de cap i no jugaré gaire).</p> <p>El psicomotricista ha de ser capaç de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensar en l'altre. - Jugar i parlar amb l'altre. - Escoltar i respectar l'altre. - Estar amb l'altre. <p>En una sessió de psicomotricitat, el psicomotricista ha de ser capaç de crear un ambient permissiu, desculpavilitzant i contenidor.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ambient permissiu: (els infants senten que tenen permís), deixar clares les normes (s'ha de demanar permís per sortir, no podem fer mal als altres, no es pot trencar el material)... Cada psicomotricista que posi el marc legal, la normativa que li sembli i dins d'aquest marc general de conducta, tot l'altre està permès. Es permetrà allò que el psicomotricista pot contenir, per exemple: el primer dia de psicomotricitat que no coneix al grup, no pot donar bastons. - Ambient desculpavilitzant: Al fer aquest entorn permissiu, l'adult deixa actuar a l'infant, parlar amb el llenguatge no verbal. Per tant si deixa fer, ha de desculpavilitzar, res està bé o malament. Si una criatura diu A, és el que aquella criatura en aquell moment pot, vol o sap dir o fer. L'adult no pot culpavilitzar-lo, ja que en la normativa inicial hauria d'haver dit "això no es pot fer". S'ha de deixar clar el que si i el que no. Exemple: avui juguem amb això (pilotes, cercols i robes); i el nen que agafi una corda se li diu que no, que avui juguem amb pilotes, cercols i robes i pot fer el que vulgui. Automàticament queda fora aquest llenguatge de està bé o malament, ja no existeix. Capacitat d'acceptar incondicionalment el que fa l'infant, dins de la normativa. Després ja veurem que és el que ha d'evolucionar de tot això. - Ambient contenidor: Contenir tot allò que passa, Perquè si ho continc, vol dir que sóc capaç de donar-li sentit, de fer evolucionar el joc. <p>Com generes aquest ambient permissiu, desculpavilitzant, contenidor?</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'entrada, deixant molt clar les normes, en funció del coneixement que tinguis del grup i en funció del coneixement un té de les pròpies capacitats, perquè quan un comença, pot pensar que alguna cosa no pot proposar perquè pot ser se m'escaparà de les mans. Hi ha uns límits personals i professionals. - Després de fer la proposta a la teva mida, els dius a la canalla "som-hi" i els hi falta temps per posar-se a jugar, en general. <p>Al donar les normes, has creat una seguretat, un marc de referència, i el psicomotricista ha de mantenir aquesta referència, aquestes normes. I les ha de fer respectar, perquè doni seguretat. El tipus de referència depèn de la capacitat del psicomotricista, de l'evolució pròpia professional i dels coneixements del grup. Aquestes referències es mantenen i se'ls diu als infants que a partir d'allí poden fer el que vulguin. Hi ha una permissivitat i aquest espai el genero també no culpabilitzant el que passi. Però si es fan mal de debò, aquí s'ha de ser molt clar "De cap manera. Això no." Poques paraules ben dites i molt serio. Això fa respectar la norma, ja que n'hi ha una que és no fer-se mal.</p> <p>Generes aquest espai psicomotriu, mirant, jugant amb l'expressivitat de la cara i dels ulls, dient "uauu!". Així se senten observats, però se senten valorats. Pensen "m'ha vist". Ella pensa que una criatura no pot sortir mai de la sessió de psicomotricitat amb la sensació de no m'ha vist el psicomotricista. Ni que sigui deu segons, he d'establir un contacte ocular amb tots. Munta-t'ho com vulguis per establir-ho. Però cap nen ha de sortir amb la sensació de que no l'has vist. Hi ha mil estratègies: la rotllana al principi o al final, durant el joc (exemple: posant-los vacunes perquè són gossos salvatges). I quan els mires és el moment de relació exclusiva, privilegiada i el nen pensa "només m'ha mirat a mi". Perquè no pots mirar a dos a l'hora.</p> <p>Mantens aquest marc referencial i et vas sorprenent, meravellant-te, gaudint del que està fent l'infant; valorant i apreciant i estimant el que estan fent i passant. I aleshores, si has creat un marc de referència que et sents segur i còmode, automàticament seràs capaç de contenir el que passi.</p> <p>Resum competències:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber jugar. - Saber escoltar. - Ser conscient del que transmet. - Capacitat d'acceptar incondicionalment el que fa l'infant.
<p>Construcció instrument</p>	<p>Els components ha tenir en compte. Què implica la participació? Per saber si participo correctament, d'acord amb les conclusions que vaig traient. Què és el que he de tenir en compte? L'organització de l'espai, material que poso...</p> <p>Indicadors.</p> <p>Ella ensenya a la canalla a estar, pensar, parlar, jugar amb l'altre, escoltar l'altre...</p>

	<p>Permetre la participació del grup en l'organització de l'espai i el material. Al començar amb uns nens, els pots dir a quatre, cinc, sis, que creieu que els agradaria fer als vostres companys? D'acord, ara prepareu-ho. Els demanes la seva participació i els proposes que triïn el material, que el distribueixin. Primer el que fan és triar el que ells volen, i després has de preguntar-los si creu que allò els agradarà als companys.</p> <p>Capacitat de mirar-se, indicadors:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En quines situacions em trobo còmode i quines m'incomoden. - En quines situacions dels infants em fan sentir bé i quines m'incomoden. - Quins nens tendeixo a observar i quins em passen per alt. - Quin material tendeixo a triar. - En quins moments solc participar i amb quin tipus de proposta. <p>Això t'està dient molt de tu, entre moltes altres coses.</p>
Paràmetres i competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.	<p>Competències: el què ha de ser capaç de fer, el que ha de tenir.</p> <p>Paràmetres (d'observació d'avaluació): són els aspectes a avaluar i perquè s'autovalori.</p> <p>No ho ha pensat mai.</p>
Estratègies de recollida d'informació	<p>Agafa la fitxa del Llorca i la Sánchez.</p> <p>Una altra cosa que és menys científic per ser conscient del que estàs fent a nivell profund i emocional, si l'estic encertant o no és: es nota. Hi ha coses que no tenen una paraula concreta. Un profundament, si és sincer, sap perquè s'ho nota que estàs escoltant, que estàs de debò per l'altre. I és una cosa tan visceral, tan emocional que com que es nota, no es poden posar paraules. Quan poses paraules, és quan busques escusses: "No si jo ja estava per aquests nen". Exemple de genolls recolzat amb les puntes dels peus a terra -> no hi sóc; amb el peu estirat a terra -> hi sóc. Si tens un observador, et graven i després a l'analitzar el vídeo un diu "se't veia a dins, però fora" i per justificar un pot fer un discurs cognitiu brutal. Però en el fons sé que estic mentint, perquè un nota que hi és, però no hi és. A nivell cognitiu si es vol ser sincer a un mateix, s'adhereix a l'article de Llorca i Sánchez, perquè és molt complet i ella la fet servir amb els estudiants universitaris. L'interès que té l'article és que normalment la tendència dels psicomotricistes, mestres, educadors és observar i analitzar la criatura, els nivells d'agressivitat... I quantes vegades ens aturem a pensar en nosaltres?</p> <p>Una estratègia que ella ha fet i proposa és que un cop per trimestre o dos vegades l'any, un es pari i pensi en ell mateix, agafant l'esquema del Llorca i Sánchez o no, per fer-se una autoavaluació amb una certa freqüència. Sembla que sigui impossible que hi hagi una certa periodicitat en el fet de veure que està fent un i com ho està fent.</p> <p>Ser sincer amb un mateix, i ho saps perquè ho notes. Igual quan parles amb algú, notes si parles de cor.</p>
Actitud del psicomotricista	<p>Hi ha una tendència que es creu que el psicomotricista és el que sap i aquest tendeix a quedar-se fora, a optar a un paper d'observador, fent unes intervencions molt puntuals, fent de símbol i figura d'autoritat, d'ordre, referencial. Per a ella és insuficient.</p> <p>A educació hi ha el tema de donar temps, saber esperar. Però en alguna criatura es plantejava que s'havia d'esperar fins quan. Exemple: nen que es mou endavant i endarrere... esperar fins quan? Si, has d'esperar, però també has de poder fer propostes. No hem de tenir por a fer propostes. Es diu que la sessió ha de ser oberta, però quan poses un material i no un altre, això ja és una proposta, ja has preparat la sala d'una manera i no d'una altra. Diuen: "no has de fer propostes, ha de ser el màxim d'espontani". Ella pensava que havia de fer propostes, perquè la criatura evolucioni.</p> <p>Una diferència molt gran entre ells, és el nivell de compromís del professional. En Aucouturier es manté molt a fora, a nivell educatiu, d'observador o amb actuacions molt puntuals. Mentre que Lapierre es compromet més tot ell, corporalment, la persona sencera, el cos.</p> <p>L'adult ha de saber escoltar per donar resposta, tenint una disponibilitat total. Però la resposta ha de ser sempre sí, perquè aquest nen té dificultats. O ha de ser alguna vegada no? Xavi: es bo dir no, per posar-li límits, ja que ells els busquen. Amb els nens que els costa posar-se límits, explica un cas d'un nen que es lligava ell sol amb una corda.</p> <p>La participació del psicomotricista en el joc de l'infant ha de servir per evolucionar el joc i aquesta participació implica que el psicomotricista, per evolucionar el joc, ha de tenir en compte els següents components:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organització de l'espai. - Gestió del temps.

	<p>- Els objectes que poso. - Control del llenguatge verbal i no verbal. Evitar el parlar molt, dient per exemple: molt bé, sense sentir-ho. ... Ja que amb tot això estic condicionant l'evolució de l'activitat. Us llenguatge verbal, no verbal, consciència del llenguatge no verbal. Company simbòlic: és el tema clau d'Aucouturier. Defensa que no podem morir estirats al terra, però asseguts si. No m'he de morir dreta domés. És simbòlic perquè fas joc simbòlic, però has de ser un company real. La seva definició: he de ser capaç de jugar, com si fes alguna cosa, però fent-ho i jugant de debò. Interrelaciona l'assimetria amb la simetria. Segueixo sent una figura de referència, però sóc una figura de referència que puc jugar de veritat al joc simbòlic, perquè a la sala de psicomotricitat, els nens també fan joc simbòlic, encara que de vegades es pensen que es de debò. Has de ser un company simbòlic, però has de jugar de debò. No quedar-se sols amb el simbolisme, estar jugant de debò, entregant-se. Jo ho sé fer-ho, però no ho sé dir-ho. <u>Estratègies d'implicació en el joc per afavorir el desenvolupament de l'infant.</u> Demanar permís per participar, per jugar: "Què em deixeu? Què puc? Què m'ho ensenyeu?" El que fa és deixar-te ensenyar les coses, el que fan. Veritat, que jo ensenyo, doncs ells també poden ensenyar-te. Imitar, amb un gran respecte. Exemple: nen que fa un moviment repetitiu del tronc endavant i endarrere, es va posar davant a imitar-lo i al cap d'una estona el nen la va mirar i va parar. A partir d'aquell moment quan el nen feia aquest moviment, ella l'imitava. També quan aquest nen picava el vidre, ella també picava. A la pel·lícula "Intocables" es trenquen esquemes del que s'espera d'un professional. Ja que molts cops s'espera que sigui bo, endreçat, responsable, seriós. Jocs d'oposició, en determinats infants: "no tiris aquesta torre", "no t'ho mengis més" amb nens de parvulari. Amb més grans es pot fer amb un altre to: "pobre de tu que saltis d'aquí dalt" i s'enfilaran més. Jugues verbalment a l'oposició. Fer el que els hi has proposat, per exemple després d'una estona que han estat passant per sobre dels bancs fent equilibris, tu també ho fas. Perquè els infants poden pensar: "si els adults ho fan, deu ser una cosa important". Perquè l'adult sol ser la figura que diu "prou jugar" i si veu que juga pot pensar "si ell juga, això de jugar deu ser important". I quan estàs fent l'activitat també has d'estar veient tot el que succeeix, no perdre la visió perifèrica. És el psicomotricista el que sempre prepara l'espai, tria el material? Demana la participació del grup per fer la distribució de l'espai, per triar el material? <u>Indicadors.</u> Ella ensenya a la canalla a estar, pensar, parlar, jugar amb l'altre, escoltar l'altre... Permetre la participació del grup en l'organització de l'espai i el material. Al començar amb uns nens, els pots dir a quatre, cinc, sis, que creieu que els agradaria fer als vostres companys? D'acord, ara prepareu-ho. Els demanes la seva participació i els proposes que triïn el material, que el distribueixin. Primer el que fan és triar el que ells volen, i després has de preguntar-los si creu que allò els agradarà als companys. Capacitat de mirar-se, indicadors: - En quines situacions em trobo còmode i quines m'incomoden. - En quines situacions dels infants em fan sentir bé i quines m'incomoden. - Quins nens tendeixo a observar i quins em passen per alt. - Quin material tendeixo a triar. - En quins moments solc participar i amb quin tipus de proposta. Això t'està dient molt de tu, entre moltes altres coses.</p>
<p>Relació psicomotricista - infant</p>	<p>Les relacions educatives entre un professional (mestre, pares, adult) i client (alumne,, fill, infant, pacient,) d'entrada són asimètriques, perquè un, en principi, és el que sap. Però ella ha intentat, partint d'aquesta diferència, establir una relació simètrica, de tu a tu. Uns psicomotricista ha de ser capaç de mantenir-se al seu lloc, com a figura de referència, que genera una asimetria, però mantenint-se en aquí, ha de ser capaç de mantenir una relació simètrica, una relació de persona a persona. Això s'aconsegueix humanitzant les professions, desprofessionalitzar-se una mica, per humanitzar-se més. Dins d'aquesta idea de buscar en aquesta asimetria, establir una relació simetria entre el psicomotricista i l'infant, sols ho pots aconseguir si estàs fent un tracte de tu a tu. Les coses són fàcils de dir i si ets espavilat, també són fàcils d'entendre. Però el més difícil és fer-les. Això de mantenir-te al lloc de referència, però al mateix temps comprometre't amb allò, és a dir, estar un peu a dins i un altre fora, això és el més difícil que</p>

	<p>hi ha. I per a ella, aquesta actitud de mantenir-se fora, com a observador, és una forma de protecció del professional, una autoprotecció.</p> <p>Llars d'infants (9-10 mesos, quan la criatura es manté ja assegurada): la panera dels tresors. La mestra té una fitxa que va apuntant.</p> <p>2 anys: joc heurístic (diferents bosses: agulles d'estendre, taps de suro, paperines, xapes de cervesa... que manipulen i tenen cartutxos de cartró q tiren...). La mestra que fa? És queda fora no fos cas que interferissin i els fessin perdre creativitat.</p> <p>Parvulari: les safates d'experimentació. La mestra està fora, si fa preguntes...</p> <p>Durant tot aquest temps la mestra està fora.</p> <p>Però si hem de desenvolupar les relacions de l'infant amb l'objecte, l'espai, el temps, els iguals i l'adult. I l'adult és una persona, que pel fet que sigui més gran, no s'ha de mantenir sols a fora. Aquesta separació pot passar per aquests tipus d'activitats, per l'autoprotecció de l'adult, que és difícil estar un peu a dins i un altre fora (estan amb un grup de dos o tres infants i a la vegada tenir una mirada perifèrica i no està jugant massa per a mi, influint massa en el joc dels infants; és lo més maco i creatiu, però és lo més difícil).</p> <p>Si fas arri arri tatanet, jugues a pilota amb un infant... segur que els altres també volen jugar. Això vol dir que als infants jugar amb l'adult els encanta. Però que hem de fer, no jugar? Vols dir que moltes vegades, l'objecte per a excel·lència de l'infant no és l'adult?</p> <p>Xavi: l'adult és un objecte o un desig, ja que els infants sempre el busquen per ensenyar-li el que estan fent, buscant la seva aprovació, o si els costa relacionar-se amb els iguals, busquen relacionar-se amb l'adult, perquè pot ser sigui més fàcil la seva relació, ja que sol estar sempre allí, ens accepta, ens protegeix, jugar amb ells...</p> <p>Com l'adult afavoreix la construcció de la identitat de l'altre?</p> <p>Mirant-lo, parlant-li, amb la manera de tocar-lo, imitant-lo...</p> <p>A un nadó, en el seu primer any de vida, com l'afavorim? Per exemple un bebé de 3 mesos es passa una mà i riu, els adults fem "Ui! Jo també tinc una mà" i l'imitem.</p> <p>Sóc coses tan elementals, com fer l'Arri arri tatanet ben fet, mira que és senzill fer-ho ben fet, saber que treballes al darrera. Perquè en aquest cas estàs treballant l'estimulació propioceptiva</p> <p>Arri arri tatanet, anirem a Sant Benet, comprarem un formatget, per dinar, per sopar... (silenci: quina emoció, ara que passarà) i quan el nen et mira... per a la Núria no n'hi ha!! I estires les cames i la deixes caure.</p> <p>També el Ralet Ralet.</p> <p>Un nen que neix en un entorn suficientment correcte, què és el que troba? Troba unes persones que se'l miren, que tenen cura, que l'acaronen (no vol dir vinga petons i abraçades, ja que hi ha una confusió brutal).</p> <p>I quan no és una criatura del bolques que ja camina, salta, corre, que és jove o adult... que fem per afavorir aquesta contínua reconstrucció que fem cadascú de nosaltres mateixos? Ser capaços de respectar-nos, respectar l'espai, el temps...</p> <p>Una criatura petita és l'hòstia! Quan surt la mare amb la criatura al cotxet, qualsevol adult es veu amb cor de tocar-lo, de massagar-lo... i algú li pregunta o es para a saber si la criatura en té ganes o no? Ser capaç de notar la resposta de l'altre, de respectar-lo.</p> <p>Llibre que descriu què és el cos, què és la persona: "El respeto o la mirada atenta". Escoltar, mirar que hi ha moltes maneres de mirar, per exemple, estan recollides en la literatura.</p> <p>La frase que ella diu de "Ser capaç d'estar, jugar, parlar amb l'altre, escoltar-lo... tot això li ve de l'escola d'EE. Perquè el que està bé, se li'n fot del que està més fotut. També li va venir d'aquí lo de fer d'anar lligats i els deia: "ara hauràs de tenir cura de l'altre, estar pendent d'ell". Això ho ha anat exagerant, donant més èmfasi en el moment de la societat nostra i amb tota la quantitat de persones vingudes de fora. I el menys teniment que es té, les faltes de respecte... Ho ens tenim una mica més de respecte i som una mica més sensibles cap a l'altre o estem perduts. I aleshores va muntar tota aquesta història.</p>
<p>Actuacions en...</p>	<p>Exemple: m'acosto a un grup d'infants que estan jugant als matalassos grans i m'assec a una distància i dic "que xulo! Que divertit!" Estic observant, no estic participant físicament, però estic participant molt, estic oferint-los un reconeixement, una valoració. I aleshores, si vull valorar-ho una mica, després que he estat una mica sense fer res, és a dir, sabent estar, assegurada, còmoda, distesa, mirant-lo, amb una cara meravellant-me del que estan fent. A lo millor, depèn dels infants, aniré i els diré "que m'ho deixeu fer? Ensenyeu-me com ho feu que jo també ho fare". Això arriba a motivar molt. I aleshores es compliquen la vida i fan coses més difícils. Un hàbit que va adquirir és que si els fa una proposta, per exemple: avui jugarem a passar els bancs fent equilibri, però a cada banc s'ha de passar d'una manera diferent. Tu fas aquesta proposta perquè creus que serà bona per al grup de cara a construir la seva consciència i control corporal, ser més</p>

	<p>valents i treballar les habilitats motrius bàsiques, que la psicomotricitat no les ha d'oblidar. La canalla va passant, fent diferents propostes, però el menys important és que facin bé allò que fan, és a dir, l'aspecte motriu és secundari. El que és més important és l'aspecte emocional, com s'emocionen, com els encanta... i això arrossega el motriu. Exemple: "mireu que ha fet aquell" I n'hi ha catorze que l'imiten. Aquí el psicomotricista està manipulant una barbaritat. Què passa que no es pot manipular? I tant, que si, perquè ens passem tot el dia manipulant. És com lo de fer propostes o no. Podem manipular i fer propostes. En EE, quan et poses l'infant als braços l'estàs manipulant, perquè t'ha vingut condueixes cap a un sentit o un altre. Que no són paraules que ens hagin de fer por.</p> <p>Lligar als infants de dos en dos amb materials motors, per exemple: els bancs d'equilibri. Primer se'ls diu "a veure quines coses que no heu fet mai. Fer coses difícilíssimes!". Això els emociona. És a dir, prioritzar la dimensió emocional i motriu. Per exemple amb infants de 4 anys, primer dia poquet, després una mica més i al final més. Exemple de sessió: primer jugueu com us agradi (salten de l'espatllera, juguen amb la pilota, corrent, s'enfilen...) i d'aquí una estona us lligaré de dos amb dos, però no passa res, seguiu jugant igual. Passa de tot! A nivell motriu has pujat el llistó una barbaritat, perquè és molt diferent fer equilibri si va un sol que si portes un al darrera o al davant que a més et tiba. A nivell emocional, estic amb l'altre que si és la meva amiga vale, però si m'ha tocat un que me la repampinfla, fatal! A nivell social, s'ha d'aprendre a tenir present a l'altre, respectar-lo... A nivell moral, s'ha de tenir en compte que no pots maltractar l'altre. A nivell cognitiu és quan ho reprens a l'hora de verbalitzar. Després d'unes setmanes de fer-ho i preguntar als nens què tal els ha anat i aquests que anaven responen "bé". I al final, un dia després de preguntar "a tu també t'ha anat bé?" Hi ha una nena que diu "jo tinc la cintura vermella" "A si? Per què?" "Oh, perquè em tibava." "No, jo no et tibava! Erets tu!" Aleshores tothom tenia la cintura vermella i ningú havia tibada a ningú. Però és clar, algú havia tibada. "Aleshores, si un dia ho tornem a fer, que podem fer, perquè no acabem amb la cintura vermella?" La seqüència de respostes va ser: nen amb cara de pena "em sembla que no hi ha res a fer" estic vençut; "et separen", real com la vida mateixa; "bé, primer pots anar cap aquí i després cap allà"; i l'última "en pots parlar". Això és brutal per a nens de 5 anys i aquí és on és la dimensió cognitiva i aquí has fet un desenvolupament integral de la criatura.</p> <p>Davant d'un nen passiu, d'entrada m'assec a una certa distància, perquè no es trobi envaït. Faig veure que no hi sóc i de quan en quan me'l miro, fins a que aconsegueixes fer un contacte ocular. Ho sigui una mica esperar a veure si la meva presència li diu alguna cosa o li crida l'atenció amb alguna cosa. Aleshores que passa? En això de seure a prop, però a una certa distància, estic fent una proposta. I qui digui que no, no me'l crec. Llavors he d'esperar una resposta. Jo li estic dient alguna cosa. He de captar la seva resposta. I en funció d'això fas més o menys. A lo millor resulta que he de fer això 5 setmanes, perquè aconseguir que em miri, o em mira cada setmana i no em fa ni cas. Aleshores pots utilitzar el material, per exemple que se t'escapa una pilota cap a ell.</p> <p>Davant d'un nen passiu, motivar-lo molt suau i respectuosament. Esperant, però fent petits missatges (estratègies d'aproximació: seure, mirada, material (pilota)...) i captant les seves respostes.</p> <p>A prop del nen, a una certa distància, posar-me a jugar amb un altre nen, dient davant seu a l'altre nen "mira que estem fent". Aquí me'l miro poc o quasi gens. I a partir d'un moment, pot ser si fer-li alguna cosa fàcil, que respecti la distància, per exemple: tirar-li una pilota a veure si l'agafa o no.</p> <p>I arribarà un moment que has de fer una proposta concreta, per exemple si li has llençat la pilota quatre vegades i no se la queda o se la queda i no fa res.</p> <p>Has de notar molt, sobretot amb els d'EE, aquesta súper sensibilitat, captar el més mínim detall. Amb els que no són d'EE és tot tan ràpid que no tens temps de captar aquest súper detall. En canvi, amb els d'EE adquireixes aquesta súper sensibilitat.</p>
<p>Dispositius</p>	<p>La participació del psicomotricista en el joc de l'infant ha de servir per evolucionar el joc i aquesta participació implica que el psicomotricista, per evolucionar el joc, ha de tenir en compte els següents components:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organització de l'espai. - Gestió del temps. - Els objectes que poso. - Control del llenguatge verbal i no verbal. Evitar el parlar molt, dient per exemple: molt bé, sense sentir-ho. <p>...</p> <p>Ja que amb tot això estic condicionant l'evolució de l'activitat.</p> <p>És el psicomotricista el que sempre prepara l'espai, tria el material? Demana la participació del grup per fer la distribució de l'espai, per triar el material?</p> <p>Indicadors.</p> <p>Ella ensenya a la canalla a estar, pensar, parlar, jugar amb l'altre, escoltar l'altre...</p> <p>Permetre la participació del grup en l'organització de l'espai i el material. Al començar amb uns nens, els pots dir a quatre, cinc, sis, que creieu que els agradaria fer als vostres companys? D'acord, ara prepareu-ho. Els demanes la seva participació i els proposes que triïn el material, que el distribueixin. Primer el</p>

	que fan és triar el que ells volen, i després has de preguntar-los si creu que allò els agradarà als companys.
Objectiu tesi	
Observació infant	<p>En el moment en que estàs amb un grup d'infants, asseguda mirant com salten, estàs centrant la teva atenció en aquell petit grup. A part has de fer la mirada perifèrica. Un altre dia hauràs d'observar en profunditat els altres. Tant l'observador que està fora del tot, com el que està a dins, interactuant, observarà sis, set infant i te'n perdràs catorze, encara que estiguis fora observant. Si estàs més posat observes amb més profunditat uns infants determinats, i un altre dia seran uns altres. Ser conscient de quins nens observo més i quins menys, fent aquesta autoavaluació.</p> <p>El joc d'equilibri seria ser conscient de que tot no ho podem observar, sempre se'ns escapen coses i per tant, em d'anar revisant com va el tema per centrar-se més en uns o en d'altres.</p> <p>En què fixes la mirada per entendre a l'infant?</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'entrada la tonicitat, el to que sustenta la seva postura, moviment (si està assegut, de peu, corrent), la seva manera de jugar. - L'espai que ocupa: nens que tendeixen a jugar en espais molt tancats (a sobre d'una tela, dins d'un cercol), juga al centre de la sala o va a prop de la paret que és més seguritzant. - La forma d'ocupar l'espai: és molt indicatiu. Exemple: fent de mestra amb un nen que tenia molts pors, va fer amb paper d'embalar una porta petita per entrar a classe i va començar a entrar tranquil; a la sala de psicomotricitat anava donant voltes i perquè es centrés amb alguna cosa, li va oferir un bastó i una pilota, i com que la pilota marxava, va ser la forma en que investís l'espai. - Quins objectes juga i quins no. - Les repeticions del nen d'una setmana a l'altra: està a prop de la paret i a la següent? <p>* Punt important: Què està passant ara? Què estava passant fa un moment? I quan s'acaba l'ara, i ara què farà el nen? És a dir, la seqüenciació, l'abans i el després. Això moltes vegades il·lustra. Exemple: l'agressivitat -> veus a un nen fent una coça a un altre i li dius que no ho pot fer això que és ser agressiu. Però per entendre que hi havia en aquella coça, hauries d'haver pogut veure que ha passat abans i després de la coça que passa. Això de l'abans i el després ajuda molt a contextualitzar la situació (sigui el benestar, malestar...).</p> <p>Això de mantenir-te al lloc de referència, però al mateix temps comprometre't amb allò, és a dir, estar un peu a dins i un altre fora, això és el més difícil que hi ha. I per a ella, aquesta actitud de mantenir-se fora, com a observador, és una forma de protecció del professional, una autoprotecció.</p>
Altres	<p>Lapierre es separa, per deixar de banda la part cognitiva i passar més a l'emocional i motriu. Aucouturier també es centra en l'emocional i motriu, d'una manera més directa, tot i que no és directiu.</p> <p>I darrerament, des de que vaig prendre distància del Lapierre, i amb el que he anat aprenent dels altres i de la pròpia experiència, fer psicomotricitat és promoure aquest desenvolupament integral de la criatura, que integri totes les dimensions amb un sol fet: motriu, emocional, cognitiu, social i moral. I aquest és el sentit de la psicomotricitat. I partint sempre de la dimensió motriu i emocional del psicomotricista i de l'infant per integrar les altres dimensions. I el psicomotricista amb tot això va cap aquí i cap allà de bòlit.</p> <p>El secret, el que dóna identitat a la psicomotricitat i que diferència de l'EF, és que l'EF prioritza la dimensió motriu i cognitiva, i en canvi la Psicomotricitat prioritza la dimensió emocional i motriu, i a partir d'aquí, intenta integrar les altres: cognitiva, social i moral.</p> <p>Malament si a un adult li fa falta això. Les persones sempre necessitem el reconeixement de l'altre. Quan s'està treballant per afavorir el desenvolupament d'un altre, en aquesta situació professional, he de prescindir al màxim, que l'altre reconegui la meva feina o la meva forma d'actuar o lo fantàstic que són les meves propostes. Sinó més val que em dediqui a una altra cosa.</p> <p>Triar un marc conceptual: Aucouturier, Lapierre, Mila... I aleshores, un analitza que de tot el que diu que ha de fer el psicomotricista, el seu rol, que és capaç de fer, a dia d'avui. Exemple: jo vull anar a l'Aneto, però entremig que he de fer? Pujar al Tibidabo, Sant Llorenç del Mun, Pedraforca... Sé quin és l'horitzó que és el marc conceptual - teòric tan fantàstic que defineix el rol del psicomotricista, la seva participació... Un busca el marc teòric que es trobi còmode, que s'identifiqui. Ara, un s'ha d'analitzar quina és la seva capacitat actual i dir-se que al que diu el marc teòric ja arribarà i anirà poc a poc.</p>

Annex 5.4 Base de dades elaborada a partir de la informació obtinguda de les entrevistes de cada categoria provisional

	Miguel Llorca	Lola García	Núria Franc
Perfil professional	Va en funció de l'àmbit que vagis a treballar: sanitari, tercera edat, adolescent amb mesures judicials, atenció primerenca, educatiu... <i>Primer definir l'àmbit i després el rol a desenvolupar en cadascun.</i>	Vinculat a tot el tema de competències. El Pla de Bolonia s'ha elaborat a partir de l'establiment de perfils professionals. S'han preguntat quins perfils professionals es volen per a cada professió, i l'han elaborat a partir de competències. És més genèric.	Perfil l'escrivim en un paper, és una cosa molt tècnica, molt cognitiva.
Rol del psicomotricista	Té que veure en concret quan estàs en sala de psicomotricitat i depèn de l'àmbit	Més general, és el paper que va ocupar la persona, el rol que va a desenvolupar en cert àmbit. Pot ser és més concret. Està en un altre àmbit.	El rol és, ara aquesta persona que té aquest perfil quan estigui amb la canalla que ha de fer. Exemple: treballador social, el seu perfil és que ha de ser una persona empàtica... Una vegada tens la persona, quina és la seva feina? El teu rol?
Competències psicomotricista	<i>Article El rol del psicomotricista.</i> Competències bàsiques: la capacitat d'escolta, el símbol de llei i la disponibilitat corporal. Les competències generals (o estratègies d'intervenció general) serveixen per definir quines són les fonamentals i les altres (estratègies segons el moment de la sessió) ajuden a categoritzar i fer l'instrument.	Article Lola Garcia Revista Iberoamericana, xerrada Xile i llibre Mila... Procés: Competències -> components -> indicadors -> categories d'observació -> instrument Exemple: · Competència: l'observació de l'infant. · Components: - Realitzar el registre narratiu de la interacció de l'infant en el transcurs d'una sessió de psicomotricitat. - Conèixer els paràmetres psicomotors. - Treure conclusions de la dinàmica psicològica del nen. · Competència: maneig dels dispositius de la sessió. · Components: - Maneig de l'espai. - Maneig del temps. - Maneig del material. - Maneig de les parts de la sessió. Què s'ha de tenir en compte per observar (metodologia observacional). Definir que és una competència (ser capaç d'alguna cosa). l'article de Lola García sobre les competències del psicomotricista i també en el llibre (capítols 3 i 7); llibre germana de Lola.	- Ser capaç de jugar, de gaudir jugant, de passar-s'ho bé, com a adult... de jugar per a l'altre, per enriquir el seu joc, fer-lo evolucionar... Que sigui capaç de jugar, de gaudir jugant, de passar-s'ho bé. El psicomotricista ha d'aprendre a jugar i a deixar jugar. Juga, però juga per a l'altre. I no juga com si fos una criatura. No, ets un adult i jugues com a tal, amb la teva edat. Gaudeixes, t'ho passes bé, però jugues per a l'altre, per enriquir el joc, fer-lo evolucionar... - Ser capaç d'escoltar tot allò que l'altre està dient corporalment, tònicament, a través del to (Saber escoltar). Tot el que és la comunicació no verbal (tonicitat). Si escoltes a l'altre és per donar una resposta ajustada. També has d'escoltar-te que li estàs transmeten amb la teva tonicitat, d'una forma no verbal que li estic dient. Per controlar-se un mateix la seva tonicitat i comunicació no verbal. 30% missatge verbal i 70% missatge no verbal. La canalla capta com estàs i aquesta comunicació no verbal. - Ser capaç de copsar i compartir les emocions de l'infant. Ha de desenvolupar la seva capacitat d'empatia , de posar-se en el lloc de l'altre i de patir,

		<p>Fonamentar molt bé les competències, cadascuna, molt ben seleccionades metodològicament, en relació a la generalitat, com l'índex de valor que té aquella competència</p> <p>Han de ser competències vitals i fonamentals per a la formació del psicomotricista. Convèncer al tribunal de que ningun psicomotricista ha d'estar sense alguna d'aquestes competències.</p> <p>Aglutina les Competències del psicomotricista en les següents:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Competències de l'observació de l'infant. 2) Competència d'entrar sintonia afectiva amb l'infant. 3) El maneig del dispositiu de la sessió. 4) L'ús dels mediadors personals 5) Assegurament afectiu. 6) Promoció del desenvolupament 7) Maneig de dificultats 8) Relació amb els altres. 9) Construcció del saber. 	<p>gaudir, riure amb l'altre. Exemple: "Ostres! T'entenc perfectament que t'ho estàs passant malament" "Com gaudeixes! Què bé que ens ho passem!"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaç de deixar molt clar el que farem i que no, el que es pot i el que no. - Ser capaç d'estar centrat per la criatura, evitant allò de que estic per tu, però no estic per tu. - Ser capaç de crear un ambient permissiu, desculpavilitzant i contenidor. - Ambient permissiu: deixar clares les normes i es permetrà allò que el psicomotricista pot contenir. - Ambient desculpavilitzant: psicomotricista deixa fer, per tant, res està bé o malament. S'ha de deixar clar el que si i el que no. Capacitat d'acceptar incondicionalment el que fa l'infant, dins de la normativa. Després ja veurem que és el que ha d'evolucionar de tot això. - Ambient contenidor: Contenir tot allò que passa, Perquè si ho continc, vol dir que sóc capaç de donar-li sentit, de fer evolucionar el joc. <p>Al donar les normes, has creat una seguretat, un marc de referència, i el psicomotricista ha de mantenir aquesta referència, aquestes normes. I les ha de fer respectar, perquè doni seguretat. El tipus de referència depèn de la capacitat del psicomotricista, de l'evolució pròpia professional i dels coneixements del grup. Però si es fan mal de debò, aquí s'ha de ser molt clar "De cap manera. Això no." Poques paraules ben dites i molt serio. Generes aquest espai psicomotriu, mirant, jugant amb l'expressivitat de la cara i dels ulls, dient "uauu!". Així se senten observats, però se senten valorats. Cap nen ha de sortir amb la sensació de que no l'has vist.</p> <p>Mantens aquest marc referencial i et vas sorprenent, meravellant-te, gaudint del que està fent l'infant; valorant i apreciament i estimant el que estan fent i passant.</p> <p>I aleshores, si has creat un marc de referència que et sents segur i còmode, automàticament seràs capaç de contenir el que passi.</p> <p>El psicomotricista ha de ser capaç de:</p>
--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> - Pensar en l'altre. - Jugar i parlar amb l'altre. - Escoltar i respectar l'altre. - Estar amb l'altre. <p>Altres competències: tenir una formació tècnica i personal (diferència Aucouturier i Lapierre).</p> <p>Resum competències:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber jugar. - Saber escoltar. - Ser conscient del que transmet. - Capacitat d'acceptar incondicionalment el que fa l'infant.
Construcció instrument	<p>Definir molt bé el què vols observar, les diferents categories, les competències i també que significa cada indicador, conducta, perquè l'altre observador tingui clar què observar. Triangular la informació: la que he observat jo, amb la d'una altra persona.</p> <p>Exemple: al taller hi havia el dubte de que significava "el temps de fora" del seu instrument, que és el racó de pensar.</p> <p>Hi ha uns paràmetres a observar i cada paràmetre es divideix amb una categoria que és el que s'ha de definir. Depurar les categories que considero importants per poder fer l'anàlisi estadístic.</p> <p>Fer primer unes observacions de prova, gravant 2-4 sessions i observant-les a partir d'aquest primer instrument i compartir-ho amb altres professionals. Ja que poden sorgir les categories emergents. Fer els ajustos a l'instrument i aleshores tancar-lo.</p>	<p>Definir les categories d'observació: unitats d'anàlisi, fragments, trossos de la realitat per ser analitzats. Llegir tesi Lola apartat metodologia</p> <p>L'instrument útil per observar i avaluar el rol del psicomotricista és el de Miguel i Josefina del llibre últim.</p>	<p>Els components ha tenir en compte. Què implica la participació? Per saber si participo correctament, d'acord amb les conclusions que vaig traient. Què és el que he de tenir en compte? L'organització de l'espai, material que poso...</p> <p>Capacitat de mirar-se, indicadors:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En quines situacions em trobo còmode i quines m'incomoden. - En quines situacions dels infants em fan sentir bé i quines m'incomoden. - Quins nens tendeixo a observar i quins em passen per alt. - Quin material tendeixo a triar. - En quins moments solc participar i amb quin tipus de proposta. <p>Això t'està dient molt de tu, entre moltes altres coses.</p>
Paràmetres i competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu.	<p>Ve a ser el mateix.</p> <p>Competències: definides per Cori i Lola, al dir les competències que ha de tenir el psicomotricista en la formació personal.</p> <p><i>Exemples:</i> repeticions, actitud psicomotricista (disponibilitat corporal, escolta...), expressivitat psicomotriu del psicomotricista (com actuo, la mirada sobre la pròpia actuació: sóc capaç de mostrar plaer, empatia, gest, mirada...)), capacitat d'escolta (té capacitat per captar les demandes de l'infant, sent capaç de distanciar-se d'ell, per respondre de manera ajustada).</p>	<p>Paràmetres d'observació de l'expressivitat psicomotriu: terme creat pels psicomotrius per referir-se a aquells aspectes que interessin posar l'atenció.</p> <p>Paràmetres d'observació del rol del psicomotricista?</p> <p>Paràmetre: una unitat d'observació, un aspecte a observar</p> <p>Xavi: Competència (relacionat amb el perfil professional?): el què tu vols arribar a ser.</p> <p>Paràmetre (relacionat amb el rol del psicomotricista?): el què vas a tenir en compte per observar.</p> <p>Estan en contextos diferents i no els mesclaria,</p>	<p>Competències: el què ha de ser capaç de fer, el que ha de tenir.</p> <p>Paràmetres (d'observació d'avaluació): són els aspectes a avaluar i perquè s'autovalori.</p> <p>No ho ha pensat mai.</p>

		cadascun al seu lloc. Però alguns autors ho poden mesclar dient: vaig a observar els paràmetres / competències del psicomotricista.	
Estratègies de recollida d'informació	<p>- El vídeo: és fonamental per a l'investigador, ja que és més rigorós aquesta mirada de fora per observar altres psicomotricistes i s'evita d'estar mediatitzat per superstició, ja que un pot pensar que ho ha fet súper bé i des de fora no s'ha vist així. Supervisió en horitzontal, compartim el treball entre psicomotricistes</p> <p>- El diari de l'investigador: és important per a una investigació qualitativa. Però no demanar-li als altres psicomotricistes que treballin amb mi. El puc anar fent quan estic observant, per escriure les meves impressions, percepcions. I després, he de categoritzar el que descriu, per classificar-ho i descriure-ho.</p> <p>Primer fer un codi, però tenir en compte que apareixeran les categories emergents, que no tenia recollides abans i es fa una categoria nova. Utilitzar el programa word que a mesura que vas escrivint el que has vist al vídeo, ja vas traient la categoria de cada aspecte que observes.</p>	<p>L'estratègia més útil per observar el rol del psicomotricista és l'observació. L'observació ha de ser amb una sèrie d'indicadors. També la supervisió d'experts, de companys (en teràpia, el psicomotricista exposa i presenta un cas a altres professionals per ser supervisat per altres persones). En relació als registres:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gravar-se la sessió i tornar-se a veure, també amb companyia d'altres, es fa l'auto - observació. És bo tornar-se a veure amb companyia d'altres, perquè a vegades un no es reconeix. - Anotant al final de la sessió, fent un registre de la sessió. 	<p>Agafa la fitxa del Llorca i la Sánchez. Una altra cosa que és menys científic per ser conscient del que estàs fent a nivell profund i emocional, si l'estic encertant o no és: es nota. Un sap si està escoltant, si està per l'altre. Si poses paraules, són excuses: "No si jo ja estava per aquests nen".</p> <p>Si tens un observador, et graven i després a l'analitzar el vídeo un diu "se't veia a dins, però fora".</p> <p>Una estratègia que ella ha fet i proposa és que un cop per trimestre o dos vegades l'any, un es pari i pensi en ell mateix: que està fent un i com ho està fent. Agafant l'esquema del Llorca i Sánchez o no.</p>
Actitud del psicomotricista	<p>A vegades el psicomotricista està més en el seu desig que en l'escolta del nen. Si el nen t'ho demana (et crida pel nom, et diu mira...), tu has de respondre sent un mirall del seu desig (ho diu Aucouturier), t'has d'asombrar, perquè el nen vol ser reconegut. I així, veu en l'adult, qui sempre li retorna plaer, reconeixement, afectació, independentment del que faci l'infant. Vigilar l'energia que portes, les ganes de sentir afecte, sentir-se volgut, o l'arribar amb moltes ganes de descarregar, perquè es projecta a la sessió i pot generar una dinàmica massa excitada per als nens. Compartir el que fa el nen: participar en el joc del nen, a partir del rol que ell t'assigna. Tu comparteixes sabent que ets l'adult, que estàs acompanyant el nen. Ja que de vegades, perds els papers i et converteixes amb un nen, ets un company, i no un company simbòlic, i aleshores l'infant et perd el respecte. Tenir molt clar que tu</p>	<p>Actituds del psicomotricista: Bernard sempre ha parlat del tema d'actituds (company simbòlic (al principi quan un psicomotricista comença a treballar, sembla un nen més; però ha de treballar en una certa disimetria, que a vegades estàs a prop i a vegades marques una distància, amb el gest...), capacitat per ser símbol de llei (per donar seguretat), disponibilitat corporal.</p> <p>Els lapieranos (Fina i Miguel) treballen més pròxims al nen, més fusionats amb el nen, que els d'Aucouturier, ja que treballen més en la disimetria i no es fiquen a dins de la baralla, per rebre els cops amb el cos. Els d'Aucouturier busquen el procés de que el nen superi la inseguretat i el malestar que mostra cap a fora amb l'agressivitat (és més sa que quedar-s'ho a dins), donant-li seguretat i encaminant l'agressivitat cap al simbolisme (explicat més detalladament en un altre punt). Les tres fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoagressió: la més arcaica i que li produeix més 	<p>Tendència: psicomotricista és el que sap i fa un paper d'observador, fent unes intervencions molt puntuals, fent de símbol i figura d'autoritat, d'ordre, referencial. Per a ella és insuficient.</p> <p>A educació hi ha el tema de donar temps, saber esperar. Si, has d'esperar, però també has de poder fer propostes, perquè la criatura evolucioni.</p> <p>Aucouturier es manté molt a fora, a nivell educatiu, d'observador o amb actuacions molt puntuals. Mentre que Lapierre es compromet més tot ell, corporalment, la persona sencera, el cos.</p> <p>L'adult ha de saber escoltar per donar resposta, tenint una disponibilitat total. Però la resposta ha de ser sempre si, perquè aquest nen té dificultats. O ha de ser alguna vegada no? Xavi: es bo dir no, per posar-li límits, ja que ells els busquen. Amb els nens que els costa posar-se límits, explica un cas d'un nen que es lligava ell sol amb una corda.</p> <p>La participació del psicomotricista en el joc de</p>

	<p>estàs allí fent un determinat projecte i exerceixo el rol que l'infant marca, compartint la situació de joc, però tenint molt clar que ho fas des d'una posició d'adult. Et poses a l'alçada del nen, però no perds de vista que ets un adult que juga amb el nen, no ets un més, un igual. El nostre paper no és el de ser company d'ells amb el joc, ja que tenen els seus iguals i tenen l'espai meravellós que hem preparat.</p> <p>La línia estreta del símbol de llei: deixo que em maten, i després ve cadascú a arropar-lo, abraçar-lo, besar-lo.</p>	<p>dolor (nens psicòtics...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agressió de manera directa als altres: <p>1r Passen i es peguen</p> <p>2n Els gestos amb els dits i braços (aquests són més sostinguts que pegar).</p> <p>3r L'insult (no li pega, és a través de la paraula).</p> <p>4t Explicant-li a l'altre el que no t'ha agradat.</p> <p>Vigilar amb les parelles en que sempre hi ha un que dóna i l'altre que rep; els nens que sempre reben.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agressió cap a un registre simbòlic. 	<p>P'infant ha de servir per evolucionar el joc i aquesta participació implica que el psicomotricista, per evolucionar el joc, ha de tenir en compte els següents components:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organització de l'espai. - Gestió del temps. - Els objectes que poso. - Control del llenguatge verbal i no verbal. Evitar el parlar molt, dient per exemple: molt bé, sense sentir-ho. <p>...Ja que amb tot això estic condicionant l'evolució de l'activitat.</p> <p>Us llenguatge verbal, no verbal, consciència del llenguatge no verbal.</p> <p>Company simbòlic: és el tema clau d'Aucouturier. És simbòlic perquè fas joc simbòlic, però has de ser un company real. La seva definició: he de ser capaç de jugar, com si fes alguna cosa, però fent-ho i jugant de debò. Interrelacionar l'assimetria amb la simetria. Segueixo sent una figura de referència, però sóc una figura de referència que puc jugar de veritat al joc simbòlic, perquè a la sala de psicomotricitat, els nens també fan joc simbòlic, encara que de vegades es pensen que es de debò. Has de ser un company simbòlic, però has de jugar de debò.</p> <p><u>Estratègies d'implicació en el joc per afavorir el desenvolupament de l'infant:</u></p> <p>Demanar permís per participar, per jugar: "Què em deixeu? Què puc? Què m'ho ensenyeu?" El que fa és deixar-te ensenyar les coses, el que fan. Veritat, que jo ensenyo, doncs ells també poden ensenyar-te.</p> <p>Imitar.</p> <p>A la pel·lícula "Intocables" es trenquen esquemes del que s'espera d'un professional. Ja que molts cops s'espera que sigui bo, endreçat, responsable, seriós.</p> <p>Jocs d'oposició, en determinats infants: "no tiris aquesta torre", "no t'ho mengis més" amb nens de parvulari. Amb més grans es pot fer amb un altre to: "pobre de tu que saltis d'aquí dalt" i s'enfilaran més. Jugues verbalment a l'oposició.</p> <p>Fer el que els hi has proposat: "si ell juga, això de jugar deu ser important". I quan estàs fent l'activitat</p>
--	---	---	--

			també has d'estar veient tot el que succeeix, no perdre la visió perifèrica. Capacitat de mirar-se.
Relació psicomotricista-infant	<p>El reforç positiu quan estàs individual és molt bo, però quan estàs en grup, estàs valoritzant a un, davant d'un altre que no ho sap fer. Ha de ser molt bé per a tot: per al que puja fins a dalt de l'espatllera, i també per al que puja al primer esgraó. I dir-li a l'infant, que si al principi l'he d'acompanyar, per millorar la seva realització de l'activitat, ho faràs. Exemple: no li surt el salt, doncs primer saltar agafant-lo en braços, perquè es reasseguri, després saltar agafant-se de les mans, et poses estirat al terra i l'invites a que et salti, i si necessites li dones un dit. I encara que hi hagi un al costat que salti súper bé, se li diu que no passa res, que per això estàs tu aquí, per ajudar-lo a saltar.</p> <p>Millor si l'infant veu la nostra mirada no és de judici. Exemple: en les classes de formació, per parelles un està observant a l'altre, i el que és observat, marxa de l'observador, perquè rep que és una mirada de judici, per l'educació que hem rebut, on l'adult sempre és el que ens jutja. Com hem de mirar el psicomotricista per no condicionar l'expressivitat de l'infant? Mirada de reconeixement, que mostri que encara que siguis així, jo també t'estimo.</p> <p>Quan l'infant et reclama, és més per la necessitat de l'infant de ser reconegut per a l'adult. Exemple: la nena vol mostrar a l'adult tot el que està aprenent amb la pilota i vol estar en la mirada de l'adult. I no diu mira'm, mira'm, si no que es posa davant de tu i la pilota és un objecte carregat afectivament per a ella i per això se l'emporta al lloc de descans i de l'adult.</p> <p>El marc de referència de l'observació ha de ser de respectar a l'infant com és, i no com ens agrairia que fos. La formació personal ha d'ajudar a que un no es projecti a l'altre. Si un no té que va a donar? Conèixer les pròpies limitacions per acceptar l'altre tal com és. Em podrà agradar més o menys, però en la sessió no els vas a jutjar.</p>	<p>És allò que tu dones i reps, a partir del que dones. És el diàleg d'influències mútues.</p> <p>Important la mirada del nen cap a l'adult. No es pot personalitzar. Si que el nen va evolucionar, perquè tu estàs allí fent-lo viure una relació especial, transferencial. Però estàs allí com a un exponent dels adults al món. En clau terapèutica, si el nen s'enfada, agredeix, s'altera... pot ser degut perquè l'infant tingui la dificultat d'un adult malviscut i tu estàs allí com a receptor del món adult. Del que el nen pot projectar sobre els adults. Aleshores, no és una relació simètrica, sinó una relació en la que tu simbolitzes l'adult que ha viscut.</p> <p>La idea de reconèixer al nen, li hauria de produir que es sentís acceptat tal com és, i no com ens agradaria que fora. Als nens amb dificultat no és fàcil, ens és complicat i costa. Exemple: corres molt, dones jo vaig a córrer amb tu.</p> <p>Actitud davant l'agressió: - Ala quina força que tens! Quan corres!! M'agradaria veure alguna cosa que saps fer. No és jutjar, és reconèixer, animar, promoure. Acceptació dels coses que van sorgint, compartint amb la mirada càlida. El que va sorgint de l'infant a partir del que promovem, per exemple amb la distribució espacial que ja és una proposta, ho acollim i construïm a partir del que ens donen. Això és compartir i a partir d'aquí es fan propostes i acollim les propostes amb gust, reconeixement, calidesa.</p> <p>Insisteix amb l'autocrítica vigilant del reconeixement sense fonament, ja que al nen li rellisca. L'acolliment quan tot va bé és fàcil, però quan no és tant mono no és tan fàcil. Per exemple: com aculls la inhibició, la inestabilitat, les dificultats del nen... Ha de ser una acollida un mica entenen que allò que l'infant ens mostra no és desitjable, pel malestar del nen. Ella acull el malestar de l'infant, quan el nen està pegant a l'altre, el nen que no està</p>	<p>Les relacions educatives entre un professional (mestre, pares, adult) i client (alumne,, fill, infant, pacient,) d'entrada són asimètriques, perquè un, en principi, és el que sap. Però ella ha intentat, partint d'aquesta diferència, establir una relació simètrica, de tu a tu. Uns psicomotricista ha de ser capaç de mantenir-se al seu lloc, com a figura de referència, que genera una asimetria, però mantenint-se en aquí, ha de ser capaç de mantenir una relació simètrica, una relació de persona a persona. Això s'aconsegueix humanitzant les professions, desprofessionalitzar-se una mica, per humanitzar-se més.</p> <p>Dins d'aquesta idea de buscar en aquesta asimetria, establir una relació simetria entre el psicomotricista i l'infant, sols ho pots aconseguir si estàs fent un tracte de tu a tu. Això de mantenir-te al lloc de referència, però al mateix temps comprometre't amb allò, és a dir, estar un peu a dins i un altre fora, això és el més difícil que hi ha. I per a ella, aquesta actitud de mantenir-se fora, com a observador, és una forma de protecció del professional, una autoprotecció.</p> <p>Hem de desenvolupar les relacions de l'infant amb l'objecte, l'espai, el temps, els iguals i l'adult.</p> <p>Si fas arri arri tatanet, jugues a pilota amb un infant... segur que els altres també volen jugar. Això vol dir que als infants jugar amb l'adult els encanta. Però que hem de fer, no jugar? Vols dir que moltes vegades, l'objecte per a excel·lència de l'infant no és l'adult?</p> <p>Xavi: l'adult és un objecte o un desig, ja que els infants sempre el busquen per ensenyar-li el que estan fent, buscant la seva aprovació, o si els costa relacionar-se amb els iguals, busquen relacionar-se amb l'adult, perquè pot ser sigui més fàcil la seva relació, ja que sol estar sempre allí, ens accepta, ens protegeix, jugar amb ells...</p>

	<p>El nen per crear la seva pròpia identitat, primer necessitat fusionar-se amb l'altre, crear aquest vincle amb la mare. I la mare ha de ser lo suficientment bona per anar-se separant (Winnicott), però a vegades no el deixem separar. Però en el procés de diferenciació, el nen neix totalment indiferenciat, primer ha d'aconseguir un vincle per després poder-se separar. I l'adult ha d'afavorir aquesta separació. Quan el nen arriba a la fusió, després d'haver destruït tot el que era simbòlic, correm el risc que es quedi, de generar dependència i l'objectiu és que aconsegueixi l'autonomia. Com afavorir aquest procés de separació, però que passa primer per un procés de vinculació i davant el jo hi ha el no jo.</p>	<p>quiet... ella ho rep com a una vivència de malestar. Allí cadascú se confronta amb el maneig que fa dels propis malestars i fins a quin punt li toca allò que ve del nen. Són qüestions molt complexes, ja que a cadascú li toquen coses diferents, ens molesten més unes coses, segons el nostre nivell de tolerància. El tolerar les dificultats dels nens depèn del nostre inconscient, la nostra història, ja que cadascú ens toquen coses diferents. L'acolliment té que veure també amb les dificultats de cadascú. Els que ens està bé, perfecte, però acollir el malestar, té que veure en com ressona aquell malestar en nosaltres mateixos. Els aspectes de la transferència estan molt bé, però és delicat a efectes de la investigació.</p> <p>L'infant es va construint a partir de que tu estàs allí, és va construint en relació a l'altre. La construcció de la identitat d'un mateix i de l'altre, són paral·leles. Des de les primeres relacions del bebè amb la seva mare, hi ha construccions en paral·lel, és construeix a partir del mirall de l'altre i en funció dels miralls que l'altre li fa. Es tracta de que en la sala ell pugui tenir una relació amb l'altre que li permeti construir una certa seguretat</p> <p>2) Competència d'entrar sintonia afectiva amb l'infant. Sintonia afectiva, vinculat a: l'escolta afectiva i emocional de l'infant; l'empatia amb l'infant, sentir-se prop de l'emoció del nen, sense fusionar-se amb ell; poder ressonar amb ell, no sols afectivament, sinó també de poder gaudir amb ell, estar a prop d'ell, de riure amb ell, una mica de connectar amb el nen, en l'acció. El company simbòlic està més en les actituds per al treball simbòlic amb el nen.</p> <p>4) L'ús dels mediadors personals El gest adequat, clar. La paraula, no atropellar els nens amb el llenguatge. Llenguatge autèntic. L'adult passa a paraules les emocions que l'infant està sentint i li estàs reenviant, perquè ell es pugui construir la imatge d'ell mateix. Li retornis també</p>	<p>Com l'adult afavoreix la construcció de la identitat de l'altre? Mirant-lo, parlant-li, amb la manera de tocar-lo, imitant-lo... A un nadó, en el seu primer any de vida, com l'afavorim? Per exemple un bebè de 3 mesos es passa una mà i riu, els adults fem "Ui! Jo també tinc una mà" i l'imitem. Sóc coses tan elementals, com fer l'Arri arri tatanet ben fet, mira que és senzill fer-ho ben fet, saber que treballes al darrera. Perquè en aquest cas estàs treballant l'estimulació propioceptiva. També el Ralet Ralet. Un nen que neix en un entorn suficientment correcte, què és el que troba? Troba unes persones que se'l miren, que tenen cura, que l'acaronen (no vol dir vinga petons i abraçades, ja que hi ha una confusió brutal). I quan no és una criatura del bolques que ja camina, salta, corre, que és jove o adult... que fem per afavorir aquesta contínua reconstrucció que fem cadascú de nosaltres mateixos? Ser capaços de respectar-nos, respectar l'espai, el temps... Quan surt la mare amb la criatura al cotxet, qualsevol adult es veu amb cor de tocar-lo, de massagar-lo... i algú li pregunta o es para a saber si la criatura en té ganes o no? Ser capaç de notar la resposta de l'altre, de respectar-lo. Llibre que descriu què és el cos, què és la persona: "El respeto o la mirada atenta". Escoltar, mirar que hi ha moltes maneres de mirar. Ens hem de tenir una mica més de respecte i ser una mica més sensibles cap a l'altre.</p>
--	---	--	--

		<p>com a tu t'afecta allò, ho emmarques en un llenguatge de relació amb tu. Un llenguatge que te que veure amb la importància que per a tu té allò. El gest, la veu, la paraula s'han d'usar, però no han de ser automàtics, sinó autèntics, veritaders, sentits.</p> <p>L'important és el llenguatge corporal. Les paraules han de ser poques, marcades, importants, i més aviat les paraules han d'acompanyar el llenguatge corporal</p> <p>El gest, la veu, la paraula, el posar límits i el ser clar.</p> <p><u>5) Assegurament afectiu.</u></p> <p>El psicomotricista és el responsable de crear en la sala un clima de seguretat i tranquil·litat afectiva. La seguretat ve de molts llocs: la qualitat de la relació, empàtica per al nen; del respecte a l'expressivitat motriu del nen, on el nen es pot expressar tal i com és; ve de l'atenció quan l'infant entra amb alguna dificultat, fent un assenyalament, pots dir-li alguna cosa, acompanyar-lo, tranquil·litzar-lo; ve de les propostes es facin durant la sessió, de tots els jocs que establim, per exemple els jocs de seguretat profunda, l'oportunitat que donem als infants per gaudir d'aquests jocs, sobretot a aquells que se senten més insegurs, més dependents, que tenen qualsevol dificultat.</p> <p><u>6 Promoció del desenvolupament</u></p> <p>Tenir en compte l'evolució, el desenvolupament de l'infant. La sessió és un lloc per fer un recorregut cap al desenvolupament les competències motrius, simbòliques, de descentració cognitiva... Tenir aquest projecte en compte i després com el podem articular.</p> <p>Crear les condicions per promoure el desenvolupament de l'infant (sensoriomotor, simbòlic, cognitiu...). Vinculat a l'anterior, perquè si es vol promoure a l'infant aquestes competències (sensoriomotriu, simbòlic, cognitiu...). quines propostes he de fer, quin recorregut, com vaig a organitzar durant el curs els projectes de sessió.</p> <p>Aquest seria el general i després està el</p>	
--	--	--	--

		<p>desenvolupament personal de cadascun, com poden ajudar, facilitat a cada infant a superar les seves dificultats (que tenen retràs amb qualsevol àrea, problemes de llenguatge, comunicació). Està relacionat amb d'altres competències, perquè tot es solapa.</p>	
Actuacions en...	<p>Nen passiu: primer s'observa: actitud postural, mirada... respectant la distància, utilitzant els mediadors corporals, i si no funcionen, els materials, per fer una proposta, invitar i després esperar a veure que passa. I sempre respectant la seva distància, donar temps, ja que si se'l pressiona, es bloquejarà, retraurà. I fer-li constar que el tenim en compte, que sabem que està allí, que no està jugant. El tinc present, mirant-lo. El veure un nen parat o plorant ens bloqueja molt.</p> <p>Agressivitat: Davant l'agressivitat, pot ser que l'adult l'hagi viscut malament i no permet que dos nens s'estiguin barallant, rebotant-se i pot ser ells ho estan vivint com un joc. Si veu agressivitat, ell fica el seu cos, perquè l'agressivitat vagi cap a ell, en lloc de fer-ho entre ells, i això pot provocar que descarreguin molta agressivitat (ell el para, el conté, es rebolca amb ell...). Segueixen l'estructura de la sessió d'Aucouturier, però des del punt de vista relacional es baixen més a Lapierre. Al mestre li costa molt, baixar-se al nen, perquè perd la seva autoritat, la seva posició d'adult. Perds el poder per poder-te comunicar amb l'infant. El psicomotricista està en un ambient simbòlic, i aquesta agressivitat és acceptada perquè estem jugant, però no s'ha d'acceptar fora d'aquest espai. S'ha de tenir molt clar el límit i si l'infant es passa, dir-li, perquè es doni compte i aconsellar-li que es controli. Davant d'un nen agressiu, exaltat, ficar el cos per tocar-lo i dir-li que es relaxi, que tu també l'estimes, encara que sigui així. A vegades és millor callar, perquè ells es fiquen en un espiral, en que si tu dius una cosa, ells diuen un altra, i estan acostumats a que sempre ha de ser, ell quedar-se per sobre de l'altre. Nen que no pot parar, el pares, el contents i li dius, et paro perquè tu no et pots parar, no t'estic fent res</p>	<p>7) Maneig de dificultats</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moments crítics: agressivitat, passivitat, conflicte - Elements externs. - El temps per a cada fase (mínim sessió d'1 hora). <p>Els passos a seguir serient:</p> <p>1r Dir i concretar les normes de la sala al principi de la sessió.</p> <p>2n Que hi hagi un temps suficient de tota aquesta primera part de jocs de seguretat profunda.</p> <p>3r El desculpabilitzar l'agressió quan utilitzem maneres de descàrrega a l'inici de la sessió, és molt important. L'important seria ajudar al nen a entrar en la dinàmica dialèctica entre la construcció i la destrucció. Per exemple: els nens que sempre es col·loquen en que sols poden destruir, encara que sigui simbòlicament, que és el que permetem; quan es diu anem a fer una torre amb peces d'espuma, s'escapen corrents, estan disposats per a quan cal tirar-la, però no per construir-la; se'ls ha de marcar i dir que ells també van ajudar a construir-la. Els podem dir que ells ens passin les peces d'espuma o nosaltres li passem i ell els col·loca. L'important és que els ajudes a entrar en la dialèctica construcció – destrucció.</p> <p>4t Canalitzar cap al registre simbòlic, que és el que fan tots els psicomotricistes, en lloc del passatge a l'acte, es fa el registre simbòlic. I aleshores aquí, és quan s'han de fer formats, estratègies, que arribin als nens: jocs de lluita, combats... I l'important és que hi hagi un ritual marcat, que estigui tot molt simbolitzat. Quan el nen fa una agressió a un company o a l'adult cal parar, perquè el nen surt del registre simbòlic i aleshores els fantasmes que té arriben a ell en viu i en directe i es veu desbordat. La pulsio d'agressió el desborda i es fa un passatge a l'acte, ja que el nen no controla i a vegades, és que</p>	<p>Exemple: m'acosto a un grup d'infants que estan jugant als matalassos grans i m'assec a una distància i dic "que xulo! Que divertit!" Estic observant, no estic participant físicament, però estic participant molt, estic oferint-los un reconeixement, una valoració. I aleshores, si vull valorar-ho una mica, després que he estat una mica sense fer res, és a dir, sabent estar, asseguda, còmoda, distesa, mirant-lo, amb una cara meravellant-me del que estan fent. A lo millor, depèn dels infants, aniré i els diré "que m'ho deixeu fer? Ensenyeu-me com ho feu que jo també ho faré". Això arriba a motivar molt. I aleshores es compliquen la vida i fan coses més difícils. Un hàbit que va adquirir és que si els fa una proposta, per exemple: avui jugarem a passar els bancs fent equilibri, però a cada banc s'ha de passar d'una manera diferent. Tu fas aquesta proposta perquè creus que serà bona per al grup de cara a construir la seva consciència i control corporal, ser més valents i treballar les habilitats motrius bàsiques, que la psicomotricitat no les ha d'oblidar. La canalla va passant, fent diferents propostes, però el menys important és que facin bé allò que fan, és a dir, l'aspecte motriu és secundari. El que és més important és l'aspecte emocional, com s'emocionen, com els encanta... i això arrossega el motriu. Exemple: "mireu que ha fet aquell" I n'hi ha catorze que l'imiten. Aquí el psicomotricista està manipulant una barbaritat. Què passa que no es pot manipular? I tant, que sí, perquè ens passem tot el dia manipulant. És com lo de fer propostes o no. Podem manipular i fer propostes. En EE, quan et poses l'infant als braços l'estàs manipulant, perquè t'ha vingut conduïx cap a un sentit o un altre. Que no són paraules que ens hagin de fer por.</p>

	<p>més. Si vols et pots marxar, però és que no pots parar. I normalment, s'ho prenen bé.</p>	<p>queda fins i tot, parat del que ha fet. Cal parar l'acció i recordar-li: no podem pegar, està prohibit. Però si que podem jugar a lluitadors o podem jugar a fer un combat". Aquí lo important és posar rituals a tot el simbòlic del combat: els lluitadors, la salutació abans del combat, les normes, quan surts ja estàs fora... Sorpren que els nens que es veuen més desbordats per la pulsio d'agressió, són nens que quan poses molts rituals són els que més exageren els rituals, perquè són els que estan més necessitats de marcar la diferència entre lo real i lo simbòlic. Aquestes lluites simbòliques han de venir després de la part dels jocs de seguretat profunda i han d'anar encaminades a conduir la seva pulsio agressiva cap a lo simbòlic. Dintre d'aquest treball d'entrar en la dinàmica de construcció – destrucció, en el treball de lluita simbòlica, ha d'haver un espai de reparació (un hospital, un lloc per al massatge). És a dir, en un lloc construïm i en l'altre destruïm. Aquest lloc és on el nen pot reparar-se: reparar el cos, les zones de dolor... té relació amb el maternatge, de deixar-se cuidar, no he d'agredir, em puc deixar pegar per tu. És de l'ordre de la seguretat afectiva, ja que els nens que agredeixen és perquè estan en la inseguretat afectiva i per tant, tot el que és de l'ordre de la seguretat afectiva és de l'ordre de la reparació. Aleshores Cal articular idees, estratègies de reparació: sóc un metge de l'hospital, el ciclista que arregla les bicis.</p> <p>Quan es produeix un conflicte entre dos nens, primer és tranquil·litzar a l'agredit: com et sents? Et sents dolgut? T'has fet mal? Anem a curar-te. I després cal parlar amb l'agressor, recordant-li la norma. Sempre cal inscriure-ho tot en un registre de la comunicació: tu saps que això no està permès, no es pot fer. Si és alguna cosa que el nen està molt fora de sí, el col·loquem, el parem una mica, perquè es vagi a prendre un respir i és relaxi, parlem amb ell. I hem d'enviar el nen cap al registre de la comunicació, perquè en el fons l'agressió és una demanada profunda de comunicació: és que vull jugar amb tu però no ser com fer-ho. Exemple:</p>	<p>Lligar als infants de dos en dos amb materials motors, per exemple: els bancs d'equilibri. Primer se'ls diu "a veure quines coses que no heu fet mai. Fer coses difícilíssimes!". Això els emociona. És a dir, prioritzar la dimensió emocional i motriu. Per exemple amb infants de 4 anys, primer dia poquet, després una mica més i al final més. Exemple de sessió: primer jugueu com us agradi (salten de l'espallera, juguen amb la pilota, corrent, s'enfilen...) i d'aquí una estona us lligaré de dos amb dos, però no passa res, seguiu jugant igual. Passa de tot! A nivell motriu has pujat el llistó una barbaritat, perquè és molt diferent fer equilibri si va un sol que si portes un al darrera o al davant que a més et tiba. A nivell emocional, estic amb l'altre que si és la meua amiga vale, però si m'ha tocat un que me la repampinfla, fatal! A nivell social, s'ha d'aprendre a tenir present a l'altre, respectar-lo... A nivell moral, s'ha de tenir en compte que no pots maltractar l'altre. A nivell cognitiu és quan ho reprems a l'hora de verbalitzar. Després d'unes setmanes de fer-ho i preguntar als nens què tal els ha anat i aquests que anaven responen "bé". I al final, un dia després de preguntar "a tu també t'ha anat bé?" Hi ha una nena que diu "jo tinc la cintura vermella" "A si? Per què?" "Oh, perquè em tibava." "No, jo no et tibava! Erets tu!" Aleshores tothom tenia la cintura vermella i ningú havia tibada a ningú. Però és clar, algú havia tibada. "Aleshores, si un dia ho tornem a fer, que podrem fer, perquè no acabem amb la cintura vermella?" La seqüència de respostes va ser: nen amb cara de pena "em sembla que no hi ha res a fer" estic vençut; "et separen", real com la vida mateixa; "bé, primer pots anar cap aquí i després cap allà"; i l'última "en pots parlar". Això és brutal per a nens de 5 anys i aquí és on és la dimensió cognitiva i aquí has fet un desenvolupament integral de la criatura.</p> <p>Davant d'un nen passiu, d'entrada m'assec a una certa distància, perquè no es trobi envaït. Faig veure que no hi sóc i de quan en quan me'l miro, fins a que aconseguixes fer un contacte ocular. Ho sigui una mica esperar a veure si la meua presència li diu</p>
--	--	---	---

		<p>aquell nen que pega una puntada de peu a la casa que estan fent els altres; dir-li: jo ja sé que vols jugar amb ells, tu vols que fem una casa prop de la seva? Anem a fer-la. Cal ajudar-lo a adquireixi estratègies per facilitar-li que s'enganxi amb els altres, però des de recursos més socialitzats, més constructius per als altres. Hi ha molts nens que els costa entra en aquesta dinàmica constructiva i se'ls ha d'ajudar, exemple: vinga fem una casa com la d'ells? Vine, jo t'ajudo. Fer-la al costat dels altres, perquè després els altres vegin que ell també pot construir. És ajudar-lo a reinstaurar-se en una dinàmica de comunicació. Jo li dic: "entenc que vols jugar amb els altres, però no saps com fer-ho".</p> <p>L'ordre és recordar la norma, això no es pot fer, està malament... Fins i tot, parar-lo, deixar-lo descansar una estona, parlar amb ell. I després intervenir en funció de la situació. Però sempre donar l'oportunitat al nen de reparar. Això és important inclús fins als adolescents, per aquells que fan les pintades i ho destrossen tot, que es necessiten col·locar en una dinàmica de reparació.</p>	<p>alguna cosa o li crida l'atenció amb alguna cosa. Aleshores que passa? En això de seure a prop, però a una certa distància, estic fent una proposta. I qui digui que no, no me'l crec. Llavors he d'esperar una resposta. Jo li estic dient alguna cosa. He de captar la seva resposta. I en funció d'això fas més o menys. A lo millor resulta que he de fer això 5 setmanes per que aconseguir que em miri, o em mira cada setmana i no em fa ni cas. Aleshores pots utilitzar el material, per exemple que se t'escapa una pilota cap a ell.</p> <p>Davant d'un nen passiu, motivar-lo molt suau i respectuosament. Esperant, però fent petits missatges (estratègies d'aproximació: seure, mirada, material (pilota)...) i captant les seves respostes.</p> <p>A prop del nen, a una certa distància, posar-me a jugar amb un altre nen, dient davant seu a l'altre nen "mira que estem fent". Aquí me'l miro poc o quasi gens.</p> <p>I a partir d'un moment, pot ser si fer-li alguna cosa fàcil, que respecti la distància, per exemple: tirar-li una pilota a veure si l'agafa o no.</p> <p>I arribarà un moment que has de fer una proposta concreta, per exemple si li has llençat la pilota quatre vegades i no se la queda o se la queda i no fa res.</p> <p>Has de notar molt, sobretot amb els d'EE, aquesta súper sensibilitat, captar el més mínim detall. Amb els que no són d'EE és tot tan ràpid que no tens temps de captar aquest súper detalls. En canvi, amb els d'EE adquireixes aquesta súper sensibilitat.</p>
<p>Dispositius</p>	<p>A vegades posem un material amb una intenció (barra d'equilibri per treballar-ho), però els infants decideixen com l'utilitzen (es converteix amb una tenda de llaminadures).</p>		<p>La participació del psicomotricista en el joc de l'infant ha de servir per evolucionar el joc i aquesta participació implica que el psicomotricista, per evolucionar el joc, ha de tenir en compte els següents components:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organització de l'espai. - Gestió del temps. - Els objectes que poso. - Control del llenguatge verbal i no verbal. Evitar el parlar molt, dient per exemple: molt bé, sense sentir-ho.

			<p>... Ja que amb tot això estic condicionant l'evolució de l'activitat.</p> <p>És el psicomotricista el que sempre prepara l'espai, tria el material? Demana la participació del grup per fer la distribució de l'espai, per triar el material?</p> <p>Indicadors.</p> <p>Ella ensenya a la canalla a estar, pensar, parlar, jugar amb l'altre, escoltar l'altre...</p> <p>Permetre la participació del grup en l'organització de l'espai i el material. Al començar amb uns nens, els pots dir a quatre, cinc, sis, que creieu que els agradaria fer als vostres companys? D'acord, ara prepareu-ho. Els demanes la seva participació i els proposes que triïn el material, que el distribueixin. Primer el que fan és triar el que ells volen, i després has de preguntar-los si creu que allò els agradarà als companys.</p>
Objectiu tesi	Fer un model d'observació que serveix per perfeccionar la pràctica i que el psicomotricista s'observi: l'automirada Exemple: la seva pauta és pot fer d'un mateix a partir d'un vídeo de la seva sessió. Després serà bo, compartir-ho amb altres psicomotricistes.	Establir quines són les competències (d'actuació professional) per a un psicomotricista que treballa en educació psicomotriu en aquestes edats.	
Observació infant	<p>Fixar-nos més en les coses que si que fa i no tant amb les que no fa i que no s'ajusten al patró de desenvolupament que ha de tenir.</p> <p>Ens fixem encara en el cos instrumental (tensió, la postura de la mà), però ens hauríem de fixar en l'acció del nen, ja que volem treballar el cos en moviment, incloent-hi totes les dimensions del nen: el cos instrumental, cognitiu i afectiu-emocional.</p> <p>Exemple: nen d'onze mesos que no es pot seure, però pot fer altres coses. No s'ha d'estar tant observant les fites motores, sinó que entendre que és tota una evolució, tenint una visió integral.</p> <p>Iolanda, Marta, Pilar... defineixen els paràmetres a observar de l'expressivitat psicomotriu de l'infant.</p>	<p>Observació sistemàtica: és concretar les condicions de l'observació: què observar del psicomotricista (paràmetres ?), com portar a terme l'observació (instruments), quan (en quin moment), perquè observar.</p> <p>Llista de competències fonamentals de l'observació:</p> <p>1r Ser capaç de fer el registre narratiu de la interacció en el transcurs d'una sessió de psicomotricitat.</p> <p>2n Ser capaç d'analitzar els paràmetres psicomotors de l'infant. L'exercici de la influència educativa i l'anàlisi de la ensenyança Coll Onrubí Mauri</p> <p>3r Ser capaç de trobar el significat de la dinàmica psicològica (relacional, d'acció) del nen: les seves competències, dificultats...</p> <p>És la més acceptada per tot el món, la que més s'ha escrit i treballat i ha de ser el punt de partida.</p>	<p>En el moment en que estàs amb un grup d'infants, asseguda mirant com salten, estàs centrant la teva atenció en aquell petit grup. A part has de fer la mirada perifèrica. Un altre dia hauràs d'observar en profunditat els altres. Tant l'observador que està fora del tot, com el que està a dins, interactuant, observarà sis, set infant i te'n perdràs catorze, encara que estiguis fora observant. Si estàs més posat observes amb més profunditat uns infants determinats, i un altre dia seran uns altres. Ser conscient de quins nens observo més i quins menys, fent aquesta autoavaluació.</p> <p>El joc d'equilibri seria ser conscient de que tot no ho podem observar, sempre se'ns escapen coses i per tant, em d'anar revisant com va el tema per centrar-se més en uns o en d'altres.</p> <p>En què fixes la mirada per entendre a l'infant?</p> <p>- D'entrada la tonicitat, el to que sustenta la seva postura, moviment (si està assegut, de peu, corrent),</p>

		<p>Per al treball amb el nen, primer és l'observació del nen, del grup, del funcionament del nen amb el grup... l'observació dels paràmetres psicomotors.</p> <p>Les competències que estableix per a l'observació amb els seus alumnes (universitat). Tot està molt centrat amb els paràmetres i creu que s'ha de treballar molt en la competència de ser capaços de fer una observació del fil conductor de la interacció, el registre narratiu de la interacció en el transcurs d'una sessió de psicomotricitat.</p> <p>Seria trobar el sentit de trobar el significat de l'acció de l'infant en el curs de l'activitat conjunta (metodologia de la interactivitat de Coll, des d'una perspectiva constructivista).</p> <p>Per poder trobar el significat de l'acció del nen, pensa que aquests s'han de trobar en el curs de la interacció del nen amb els altres i amb l'adult. Això ens permet partir de la globalitat.</p> <p>Ser capaç d'analitzar els paràmetres psicomotors de l'infant.</p> <p>I a partir d'aquesta observació més global, descriptiva i narrativa de l'anàlisi dels paràmetres, estaria la competència per establir unes conclusions sobre la dinàmica psicològica del nen, dinàmica relacional, dinàmica d'acció... Trobar el significat de la dinàmica d'acció del nen, les seves competències, dificultats... i les competències per elaborar el sentit de tot això</p> <p>Ser capaç de trobar el significat de la dinàmica psicològica (relacional, d'acció) del nen: les seves competències, dificultats...</p> <p>Observació: Article Entre Línies del 2000. Xerrada de les Jornades de Psicomotricitat (definició de les unitats d'anàlisi) Indivisa 2002. Actes del 2n o 3r Congrés de psicomotricitat.</p>	<p>la seva manera de jugar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'espai que ocupa: nens que tendeixen a jugar en espais molt tancats (a sobre d'una tela, dins d'un cercol), juga al centre de la sala o va a prop de la paret que és més seguritzant. - La forma d'ocupar l'espai: és molt indicatiu. Exemple: fent de mestra amb un nen que tenia molts pors, va fer amb paper d'embalar una porta petita per entrar a classe i va començar a entrar tranquil; a la sala de psicomotricitat anava donant voltes i perquè es centrés amb alguna cosa, li va oferir un bastó i una pilota, i com que la pilota marxava, va ser la forma en que investís l'espai. - Quins objectes juga i quins no. - Les repeticions del nen d'una setmana a l'altra: està a prop de la paret i a la següent? <p>* Punt important: Què està passant ara? Què estava passant fa un moment? I quan s'acaba l'ara, i ara què farà el nen? És a dir, la seqüenciació, l'abans i el després. Això moltes vegades il·lustra. Exemple: l'agressivitat -> veus a un nen fent una coça a un altre i li dius que no ho pot fer això que és ser agressiu. Però per a entendre que hi havia en aquella coça, hauries d'haver pogut veure que ha passat abans i després de la coça que passa. Això de l'abans i el després ajuda molt a contextualitzar la situació (sigui el benestar, malestar...).</p> <p>Això de mantenir-te al lloc de referència, però al mateix temps comprometre't amb allò, és a dir, estar un peu a dins i un altre fora, això és el més difícil que hi ha. I per a ella, aquesta actitud de mantenir-se fora, com a observador, és una forma de protecció del professional, una autoprotecció.</p>
<i>Altres</i>			<p>Lapierre es separa, per deixar de banda la part cognitiva i passar més a l'emocional i motriu. Aucouturier també es centra en l'emocional i motriu, d'una manera més directa, tot i que no és directiu.</p>

		<p>I darrerament, des de que vaig prendre distància del Lapierre, i amb el que he anat aprenent dels altres i de la pròpia experiència, fer psicomotricitat és promoure aquest desenvolupament integral de la criatura, que integri totes les dimensions amb un sol fet: motriu, emocional, cognitiu, social i moral. I aquest és el sentit de la psicomotricitat. I partint sempre de la dimensió motriu i emocional del psicomotricista i de l'infant per integrar les altres dimensions. I el psicomotricista amb tot això va cap aquí i cap allà de bòlit.</p> <p>El secret, el que dóna identitat a la psicomotricitat i que diferencia de l'EF, és que l'EF prioritza la dimensió motriu i cognitiva, i en canvi la Psicomotricitat prioritza la dimensió emocional i motriu, i a partir d'aquí, intenta integrar les altres: cognitiva, social i moral.</p> <p>Malament si a un adult li fa falta això. Les persones sempre necessitem el reconeixement de l'altre. Quan s'està treballant per afavorir el desenvolupament d'un altre, en aquesta situació professional, he de prescindir al màxim, que l'altre reconegui la meva feina o la meva forma d'actuar o lo fantàstic que són les meves propostes. Sinó més val que em dediqui a una altra cosa.</p> <p>Tria un marc conceptual: Aucouturier, Lapierre, Mila... I aleshores, un analitza que de tot el que diu que ha de fer el psicomotricista, el seu rol, que és capaç de fer, a dia d'avui. Exemple: jo vull anar a l'Aneto, però entremig que he de fer? Pujar al Tibidabo, Sant Llorenç del Mun, Pedraforca... Sé quin és l'horitzó que és el marc conceptual - teòric tan fantàstic que defineix el rol del psicomotricista, la seva participació... Un busca el marc teòric que es trobi còmode, que s'identifiqui. Ara, un s'ha d'analitzar quina és la seva capacitat actual i dir-se que al que diu el marc teòric ja arribarà i anirà poc a poc.</p>
--	--	--

Annex 6 Procés de categorització per dissenyar la proposta inicial de l'instrument

Annex 6.1 Primer esbós de les competències i categories del psicomotricista en l'àmbit educatiu

1. Organització del dispositiu de la sessió:
 - Organització de l'espai.
 - Organització del temps.
 - Gestió del material.
 - Regulació de l'activitat
2. Fonaments de la participació:
 - Qualitat de la relació.
 - Acompanyar el joc dels infants.
 - Respectar i ser sensible als infants i les seves iniciatives.
 - Respectar l'espai i el temps de l'infant.
3. Implicació:
 - Utilització de diferents estratègies de participació.
 - Modulació del llenguatge verbal.
 - Modulació del llenguatge no verbal.
4. Autoavaluació.
5. Capacitat de comunicació amb la família i altres professionals.
6. Construcció del saber.

Annex 6.2 Segon esbós de les competències i categories del psicomotricista en l'àmbit educatiu

1. La utilització del dispositiu de la sessió de forma ajustada a les característiques de la sessió i dels infants:
 - La utilització dels elements, persones i accions en l'espai.
 - La utilització del temps.
 - La utilització del material.
 - Maneig de les parts de la sessió.
2. L'adaptació dels elements que envolten la intervenció psicomotriu per tal d'afavorir la maduració, el desenvolupament i l'aprenentatge de l'infant:
 - Intenció de la intervenció.
 - Actitud del psicomotricista.
 - Relació amb l'infant.
3. L'observació de l'infant.
4. La relació amb els altres (família i altres professionals).
5. L'auto-observació.

Annex 6.3 Tercer esbós de les competències i categories del psicomotricista en l'àmbit educatiu

1. Capacitat per observar, escoltar i comprendre l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu:
 - La mirada individual i perifèrica.
 - L'empatia cap a l'infant.
 - L'expressivitat psicomotriu en l'acció de l'infant.
2. Disponibilitat a acompanyar l'infant per enriquir i desenvolupar el seu joc, tot respectar les seves produccions:
 - Les relacions amb els infants.
 - La disponibilitat corporal i tònica.
 - Actitud corporal.
3. Claredat i seguretat als infants que els permeti desenvolupar el joc en un marc de contenció i ambient acollidor i assegurador, que garanteixi la seguretat de tots:
 - Contenció i seguretat.
 - Establiment de límits.
 - Acompanyament.
4. Adaptació dels elements que envolten la intervenció psicomotriu per tal d'afavorir la maduració, el desenvolupament i l'aprenentatge de l'infant:
 - Actitud del psicomotricista.
 - Relació amb l'infant.
5. Utilització del dispositiu de la sessió de forma ajustada a les característiques de la sessió i dels infants:
 - Organització dels elements, persones i accions en l'espai.
 - Organització del temps.
 - Organització del material.
6. Construcció del saber.
7. La relació amb els altres (família i altres professionals).
8. Autoavaluació.

Annex 6.4 Primera categorització de les Competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

Competències	Categories	Indicadors
Utilització del dispositiu de la sessió de forma ajustada a les característiques de la sessió i dels infants.	L'organització dels elements, persones i accions en l'espai.	<ul style="list-style-type: none"> - Adequa la distribució de l'espai a l'objectiu de la sessió. - Es situa en l'espai de la sala més idoni per l'activitat desenvolupada i per relacionar-se amb els infants. - Delimita l'espai a utilitzar. - Mostra creativitat a l'hora d'organitzar l'espai.
	L'organització del temps.	<ul style="list-style-type: none"> - Indica l'inici i el final dels diferents moments de la sessió. - És flexible amb l'organització del temps, ajustant-lo al desenvolupament de la sessió. - Avisa prèviament del final del joc.
	L'organització del material.	<ul style="list-style-type: none"> - Adequa la distribució i tipus de material a l'objectiu de la sessió. - Varia en la distribució i en el tipus de material. - Gradua la presentació del material, del sensoriomotor al simbòlic. - Afegeix material si és necessari durant l'activitat. - Permet als infants agafar més material (quan i per què).

Competències	Categories	Indicadors
Generador d'un ambient acollidor i segur per als infants que els permeti desenvolupar el joc en un marc de contenció.	Contenció i seguretat.	<ul style="list-style-type: none"> - Ofereix seguretat física i afectiva durant el joc. - Mostra capacitat de contenció en propostes que així ho requereixen. - Utilitza la paraula per contenir. - Genera un ambient permissiu, sense culpa i contenidor. - Accepta incondicionalment el que fa l'infant, que està dins els límits. - Reconeix la tasca que realitza l'infant i l'anima i promou a seguir millorant el seu desenvolupament. - Ajusta la seva intervenció a l'infant, sense envair-lo. - Durant la sessió, manté el contacte amb tots els infants del grup.
	Establiment de límits.	<ul style="list-style-type: none"> - Deixa clar des del principi de la sessió, les normes a seguir. - Les normes són clares. - A l'inici de la sessió, explica el que es farà i el que no, i el que es pot fer i el que no. - Es mostra segur i ferm en el respecte de les normes de la sessió. - Actua davant els incompliments de les normes, adaptant-se a cada situació.

Competències	Categories	Indicadors
Disponibilitat a acompanyar l'infant per enriquir i desenvolupar el seu joc, tot respectant les seves produccions.	Les relacions amb els infants.	<ul style="list-style-type: none"> - Promou el desenvolupament de l'infant a nivell integral (motriu, emocional, cognitiu, social i moral). - Es relaciona amb els diferents infants del grup (a quins més, menys). - Ofereix moments de relació exclusiva als infants. - Té en compte el temps dels infants. - Demana permís per intervenir en el joc dels infants. - Estableix relacions en consonància entre el llenguatge verbal i no verbal. - Mostra disponibilitat a nivell corporal i tònic. - Participa en diferents tipus de jocs durant la sessió per als infants. - És capaç de gaudir jugant per a l'infant, per fer evolucionar el seu joc. - Mentre juga per a l'infant, és capaç de deixar-lo jugar.
	Els mediadors corporals.	<ul style="list-style-type: none"> - Intervé de forma ajustada, a nivell tònic, sensorial i postural, a les demandes de l'infant i del grup. - Adequa el gest, perquè sigui clar per a l'infant. - Utilitza un to de veu ajustat a cada situació. - Fa us de les paraules per acompanyar el seu llenguatge corporal. - Passa a paraules les emocions que l'infant està sentit. - Mira l'infant amb reconeixement, mostrant-li que l'accepta. - Utilitza el cos per comunicar-se amb l'infant. - Fa servir els objectes per relacionar-se amb l'infant.
	Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant.	<ul style="list-style-type: none"> - Reforça positivament les propostes dels infants. - Es mostra sorprès davant les produccions dels infants. - Reflecteix les pròpies vivències, emocions, percepcions i representacions dels infants. - Ofereix als infants reconeixement afectiu i respecte, davant les seves produccions. - Provoca els infants, perquè realitzin determinades activitats. - Invita als infants a participar en les dinàmiques que es generen. - Realitza propostes d'activitats a desenvolupar. - Col·labora en l'infant en el desenvolupament del seu joc. - Arriba a acords amb l'infant. - Porta a terme jocs d'oposició, en determinats infants. - De vegades, busca generar frustració en els infants. - Afavoreix la relació entre iguals. - Propicia l'autonomia dels infants del grup. - Valora i promou la creativitat dels infants. - Prioritza la iniciativa dels infants.

Competències	Categories	Indicadors
Capacitat per observar, escoltar i comprendre l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu.	La mirada individual i perifèrica.	<ul style="list-style-type: none"> - Es para per tenir una visió de l'infant i del grup, abans d'intervenir. - Està atent a l'acció del grup (mirada perifèrica).
	L'empatia cap a l'infant.	<ul style="list-style-type: none"> - Capta l'estat emocional de l'infant i el comparteix (patint, gaudint, rient...). - És descentra cap als infants i es posa en el seu lloc a través de l'escolta tònica del seu cos. - Sent el plaer de l'acció, la creació i la comunicació de l'infant. - No arriba a fusionar-se amb l'infant. - Controla les pròpies projeccions. - Accepta l'infant i les seves produccions.
	L'expressivitat psicomotriu en l'acció de l'infant.	<ul style="list-style-type: none"> - Es fixa en l'acció de l'infant, de forma global. - Utilitza instruments per observar, a partir dels paràmetres psicomotrius, l'expressivitat psicomotriu de cada infant i del grup (quins i quan). - Utilitza estratègies per trobar el significat de l'acció de l'infant (quines) .

Competències	Categories	Indicadors
Anàlisi de la pròpia actuació.	Capacitat de mirar-se.	<ul style="list-style-type: none"> - És conscient dels infants que observa més i dels que observa menys. - Escolta la tonicitat que transmet a l'infant. - Sap en quines situacions es troba còmode i en quines no. - Reconeix en quines situacions els infants el fan sentir bé i en quines l'incomoden. - Identifica quins infants tendeix a observar i quins li passen per alt. - Coneix quin és el material que tendeix a triar. - Distingeix en quins moments sol participar i amb quin tipus de proposta. - Utilitza algun instrument per a auto - avaluar-se (quin i regularitat). - Elabora un diari de la sessió.

Annex 6.5 Segona categorització de les Competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

Competència	Categories	Indicadors
Competència per ajustar el dispositiu de la sessió a les característiques de la sessió i dels infants	1. <i>Organització dels elements i accions en l'espai</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Adequa la distribució de l'espai als objectius de la sessió. - Delimita l'espai a utilitzar. - Mostra creativitat a l'hora d'organitzar l'espai.
	2. <i>Organització del temps</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Indica l'inici i el final dels diferents moments de la sessió. - És flexible amb l'organització del temps, ajustant-lo al desenvolupament de la sessió. - Para l'activitat quan ho creu necessari. - Avisa prèviament del final del joc.
	3. <i>Organització del material</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Adequa la distribució, tipus i quantitat de material a l'objectiu de la sessió. - Gradua la presentació del material, del sensoriomotor al simbòlic i al de representació.

Competència	Categories	Indicadors
Competència per generar un ambient acollidor i segur per als infants que els permeti desenvolupar el joc en un marc de contenció	1. <i>Seguretat física i afectiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ofereix seguretat física i afectiva durant el joc. - Aporta referències de seguretat a l'infant, permetent-li que actuï, esperant sense envair-lo i ajustant-se al que necessita. - Es situa en l'espai de la sala més idoni per l'activitat desenvolupada i per relacionar-se amb els infants.
	2. <i>Establiment de límits i el seu respecte</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Deixa clar des del principi de la sessió, les normes a seguir (respectar l'espai i els materials i no fer mal als companys). - Reflexiona amb el grup sobre l'acceptació de normes i el respecte als altres. - Es mostra segur i ferm davant els incompliments de les normes, adaptant-se a cada situació.
	3. <i>Comprensió de les dificultats</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Entén els comportaments problemàtics dels infants, com el desig que tenen de ser reconegut com a diferent i d'expressar el seu desig d'identitat. - És receptiu als bloquejos que es puguin produir en alguns infants.
	4. <i>Contenció</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Mostra capacitat de contenció en propostes que així ho requereixen. - Utilitza la paraula i el cos per contenir.
	5. <i>Diàleg i resolució pacífica</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomenta la convivència en l'aula i fora d'ella, resolent els problemes de disciplina de forma discreta i contribuint a la resolució pacífica de conflictes. - Manté un ambient comunicatiu, afavorint l'ús del diàleg per resoldre les diferents situacions. - Fa evolucionar els comportaments provocadors, seductors, inhibits, agressius... ajudant als infants a millorar les seves habilitats comunicatives.

Competència	Categories	Indicadors
Competència per mostrar disponibilitat a acompanyar l'infant, en l'enriquiment i desenvolupament del seu joc, tot respectant les seves produccions	1. <i>Company simbòlic</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Busca promoure el desenvolupament de l'infant a nivell integral (motriu, emocional, cognitiu, social i moral). - Entra i surt del joc de l'infant per evolucionar-lo, mostrant una implicació propera a nivells emocionals, però sense arribar a fusionar-se amb ell. - En la seva intervenció, prioritza el sentit d'aquesta, deixant de banda el seu propi plaer. - És capaç de gaudir jugant per a l'infant.
	2. <i>Mediadors de comunicació en la relació amb l'infant</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Intervé de forma ajustada a nivell tònic, sensorial, corporal i postural, a les demandes de l'infant i del grup, per relacionar-se i comunicar-se. - Utilitza un to de veu ajustat a cada situació. - Fa ús de les paraules per acompanyar el seu llenguatge corporal. - Passa a paraules les emocions que l'infant està sentint. - Fa servir els objectes per relacionar-se amb l'infant.
	3. <i>Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reforça positivament i/o manifesta sorpresa davant de determinades produccions i activitats de l'infant. - Mostra afirmació davant de certs comportaments de l'infant, per tal de reforçar-los-hi. - Provoca els infants, perquè realitzen determinades activitats. - Invita als infants a participar en les dinàmiques que es generen. - Realitza propostes d'activitats a desenvolupar. - Ajuda l'infant, de forma corporal i/o verbal, perquè realitzi amb èxit determinades accions que es troben en la zona de desenvolupament potencial. - Imita els moviments, gests, jocs que realitza l'infant. - Es mostra afectiu en la relació amb l'infant. - Porta a terme jocs d'oposició, en determinats infants. - Afavoreix la relació entre iguals. - Propicia la iniciativa i autonomia dels infants.

Competència	Categories	Indicadors
Competència per observar, escoltar i comprendre l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu	1. <i>Mirada individual i perifèrica</i>	- Realitza petites aturades en l'acció, per tenir una visió de l'infant i del grup, abans d'intervenir.
	2. <i>Empatia cap a l'infant</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Mostra una actitud de receptivitat i sensibilitat de l'expressivitat psicomotriu de l'infant, que li permet captar i donar significat a l'acció del nen. - Accepta tots els infants i les seves iniciatives.
	3. <i>Tipus d'observació</i>	<ul style="list-style-type: none"> - No intervé en ningun moment amb els nens (<i>observació exterior</i>). - Dirigeix la sessió des de la distància i sempre des del mateix punt (<i>observació en la distància</i>). - Proposa l'activitat, però després pren distància (<i>observació amb propostes</i>). - Observa mentre està intervenint (<i>observació intervenint</i>).

Competència	Categories	Indicadors
Competència per avaluar el procés d'ensenyament i aprenentatge	<i>1. Reflexió de la pròpia actuació</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Dissenya i aplica instruments d'avaluació del psicomotricista i analitza els seus resultats. - Les tècniques que utilitza per avaluar la seva actuació són categorials (llistes de control, escales d'estimació, rúbriques), descriptives – narratives (diari, relat), tecnològiques (vídeo, fotografia)... - L'avaluació la realitza el propi psicomotricista (autoavaluació), un altre psicomotricista i/o docent (coavaluació), un expert (supervisió), els infants... - Avalua la seva tècnica en el desenvolupament de la sessió.
	<i>2. Verificació dels aprenentatges obtinguts per l'alumnat</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilitza un marc de referència basat amb els principis de la pràctica psicomotriu, el desenvolupament psicomotor de l'infant i els paràmetres psicomotors per realitzar una observació objectiva. - Dissenya i aplica instruments d'avaluació de l'infant i analitza els seus resultats - L'avaluació la realitza el psicomotricista, un altre psicomotricista i/o docent, els infants. - Les tècniques que utilitza per avaluar la seva actuació són categorials (llistes de control, escales d'estimació, rúbriques), descriptives – narratives (diari, relat), tecnològiques (vídeo, fotografia)...

Competència	Categories	Indicadors
Competència per difondre el treball realitzat a: famílies, altres professionals, comunitat científica	<i>1. Informació a les famílies</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Actua com a orientador de les famílies en relació amb l'educació familiar. - Domina les habilitats socials en el tracte i relació amb la família de cada estudiant i amb el conjunt de famílies. - Es comunica a les famílies dels infants, oferint informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades
	<i>2. Intervenció en el funcionament de la institució i en els altres organismes relacionats</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Participa i s'implica en els actes, reunions i esdeveniments de la institució a la qual pertany. - Coneix l'organització de les escoles d'Educació Infantil i/o Primària i la diversitat d'accions que comprenen el seu funcionament. - Col·labora en els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social.
	<i>3. Capacitat de treballar en equip amb altres professionals</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Dissenya, planifica i avalua el procés d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment, com en col·laboració amb d'altres docents i professionals del centre. - Treballa en i amb equips del mateix àmbit o interdisciplinari en els que hi ha mestres de la mateixa escola, altres psicomotricistes, professionals externs de l'escola.
	<i>4. Reflexió, investigació i difusió d'aportacions dins de la comunitat científica</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Actualitza els seus coneixements constantment i es preocupa per la seva millora contínua com a psicomotricista. - Participa en processos d'investigació i innovació educativa.

Annex 6.6 Tercera categorització de les Competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

Competència	Categories	Indicadors
Competència per ajustar el dispositiu de la sessió a les característiques de la sessió i dels infants	1. Organització de l'espai	- Adequa la distribució de l'espai als objectius i al desenvolupament de la sessió. - Delimita l'espai a utilitzar. - Mostra creativitat a l'hora d'organitzar l'espai.
	2. Organització del temps	- Indica l'inici i el final dels diferents moments de la sessió. - És flexible amb l'organització del temps, ajustant-lo al desenvolupament de la sessió. - Atura l'activitat quan ho creu necessari.
	3. Organització del material	- Escull el tipus, quantitat i distribució del material segons els objectius de la sessió. - Ajusta el material en funció del desenvolupament i parts de la sessió.

Competència	Categories	Indicadors
Competència per generar un ambient acollidor i segur per als infants que els permeti desenvolupar-se en un marc de contenció	1. Seguretat física i afectiva	- Ofereix seguretat física i afectiva durant el desenvolupament de la sessió. - Permet a l'infant que actuï, esperant sense envair-lo i ajustant-se al que necessita. - Es situa en l'espai de la sala més idoni per acompanyar les accions i demandes dels infants.
	2. Establiment de límits i el seu respecte	- Recorda al principi de la sessió, les normes a seguir (respectar l'espai i els materials, no fer-se mal i no fer mal als companys i passar-s'ho bé) i reflexiona amb el grup sobre la seva acceptació. - Es mostra segur i ferm davant els incompliments de les normes, argumentant la seva decisió i adaptant-se a cada situació.
	3. Actuació davant les dificultats	- És receptiu i respectuós amb els bloquejos que es puguin produir en alguns infants. - És capaç de contenir l'infant de forma ajustada. - Fomenta la convivència i manté un ambient comunicatiu, afavorint l'ús del diàleg i la resolució pacífica dels conflictes. - Fa evolucionar els comportaments provocadors, seductors, inhibits, agressius... permetent als infants expressar el seu desig de ser reconegut i ajudant-los a millorar les seves habilitats comunicatives.

Competència	Categories	Indicadors
Competència per mostrar disponibilitat per acompanyar l'infant, en l'enriquiment i desenvolupament del seu joc, tot respectant les seves produccions	1. Acompanyament del joc de l'infant	<ul style="list-style-type: none"> - Busca promoure el desenvolupament de l'infant a nivell integral (motriu, emocional, cognitiu, social i moral). - Entra i surt del joc de l'infant per fer-lo evolucionar, mostrant la necessària implicació a nivell afectiu, però sense confondre's amb les emocions de l'infant. - Prioritza el joc i el plaer de l'infant, per sobre del seu propi plaer. - És capaç d'esperar i no anticipar-se, ni interrompre les accions dels infants.
	2. Mediadors de comunicació en la relació amb l'infant	<ul style="list-style-type: none"> - Adequa el to a les accions, demandes i característiques dels infants - Adopta una postura ajustada a nivell tònic - Demostra una gestualitat adient a les diferents situacions. - Fa servir un to de veu adequat a cada situació. - Estableix consonància entre el llenguatge verbal i no verbal. - Posa paraules a les accions i emocions de l'infant. - Utilitza la mirada per reconèixer i donar seguretat a l'infant. - Usa el contacte corporal per comunicar-se i sostenir l'infant. - Aprofita els objectes com a mediador per relacionar-se amb l'infant.
	3. Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant	<ul style="list-style-type: none"> - Reforça positivament les accions i produccions de l'infant. - Invita als infants a participar en les dinàmiques que es generen. - Realitza propostes d'activitats tenint en compte la zona de desenvolupament potencial de l'infant. - Convida o provoca a participar en determinades activitats. - Mostra sorpresa davant els moviments, gests, jocs que realitza l'infant. - Porta a terme jocs d'oposició, en determinats infants. - Afavoreix la relació entre iguals. - Propicia la iniciativa i autonomia dels infants.

Competència	Categories	Indicadors
Competència per observar, escoltar i avaluar l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu	1. Mirada individual i perifèrica	<ul style="list-style-type: none"> - Pren certa distància per observar la situació concreta de l'infant, del grup i del desenvolupament de la sessió. - Focalitza la mirada en les situacions més significatives que succeeixen en el desenvolupament de la sessió. - És conscient del que succeeix en el grup, mentre està proper a un o més infants. - Observa des de diferents punts de la sala.
	2. Empatia cap a l'infant	<ul style="list-style-type: none"> - Capta i dona significat a l'expressivitat psicomotriu de l'infant. - Accepta i es relaciona de forma empàtica amb tots els infants i les seves iniciatives.
	3. Avaluació de l'expressivitat psicomotriu de l'infant.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilitza un marc de referència basat amb els principis de la psicomotricitat, el desenvolupament psicomotor de l'infant i els paràmetres psicomotors per realitzar una observació objectiva. - Dissenya i aplica instruments d'avaluació de l'infant i analitza els seus resultats - L'avaluació la realitza el psicomotricista, un altre psicomotricista i/o docent, els infants. - Les tècniques que utilitza per avaluar la seva actuació són categorials (llistes de control, escales d'estimació, rúbriques), descriptives – narratives (diari, relat), tecnològiques (vídeo, fotografia)...

Competència	Categories	Indicadors
Competència per millorar, analitzar i reflexionar la pròpia pràctica	1. Capacitat de mirar-se i deixar-se mirar	<ul style="list-style-type: none"> - Mostra predisposició a millorar la pròpia intervenció. - Accepta l'anàlisi crítica i reflexiva de la pròpia actuació. - Pren consciència d'aspectes vinculats a les seves emocions, dificultats, repeticions, límits, competències, resistències, projeccions, relacions amb els infants (preferències, evitacions...).
	2. Avaluació de l'actuació del psicomotricista	<ul style="list-style-type: none"> - Utilitza un marc de referència basat amb els principis de la psicomotricitat i de les competències del desenvolupament professional del psicomotricista. - Dissenya i aplica instruments d'avaluació del psicomotricista i analitza els seus resultats - L'avaluació la realitza el propi psicomotricista (autoavaluació), un altre psicomotricista i/o docent (coavaluació), un expert (supervisió), els infants...
	3. Formació per millorar la seva pràctica.	<ul style="list-style-type: none"> - Assisteix a conferències, jornades, congressos, cursos. - Participa en seminaris, grups de treball, assessoraments, projectes d'innovació educativa. - Col·labora en projectes d'innovació educativa.

Competència	Categories	Indicadors
Competència per difondre el treball realitzat a: famílies, altres professionals, comunitat científica	1. Informació a les famílies	<ul style="list-style-type: none"> - Domina les habilitats socials en el tracte i relació amb la família de cada estudiant i amb el conjunt de famílies. - Es comunica amb les famílies dels infants, oferint informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades, a partir de l'observació de l'infant durant les sessions de psicomotricitat.
	2. Intervé en el funcionament de la institució i en els altres organismes relacionats	<ul style="list-style-type: none"> - Participa i s'implica en els actes, reunions i esdeveniments de la institució a la qual pertany. - Coneix l'organització de les escoles d'Educació Infantil i/o Primària i la diversitat d'accions que comprenen el seu funcionament. - Col·labora en els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social.
	3. Capacitat de treballar en equip amb altres professionals	<ul style="list-style-type: none"> - Dissenya, planifica i avalua el procés d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment, com en col·laboració amb d'altres docents i professionals del centre. - Treballa en i amb equips del mateix àmbit o interdisciplinari en els quals pot haver-hi: mestres de la mateixa escola, altres psicomotricistes, professionals externs de l'escola.
	4. Reflexió, investigació i difusió d'aportacions dins de la comunitat científica	<ul style="list-style-type: none"> - Imparteix conferències, cursos, seminaris, assessoraments. - Difon el treball realitzat en jornades, congressos, revistes especialitzades. - Elabora i participa en projectes de recerca.

Annex 7 Entrevista al catedràtic José Tejada

Annex 7.1 Guió de l'entrevista al catedràtic José Tejada

Revisió de l'índex, sobretot de l'apartat del *Disseny de la recerca*, explicant els objectius de la tesi i les fases de la investigació.

Preguntes:

- Quina és la perspectiva metodologia que més s'ajusta?

- Són adequats i s'ajusten a la finalitat de la recerca:
 - Els apartats del capítol del disseny de la recerca.

 - Els objectius.

 - Els instruments.

 - Les fases.

- Com es pot fer el procés de validació de la pauta d'observació? Elaboració -> validació experts -> aplicació?

- A quants psicomotricistes observaries? Un és possible?

- De quina manera analitzar les dades de la pauta d'observació, perquè s'ajusti a la metodologia qualitativa?

- En quina direcció podrien anar les conclusions?

Annex 7.2 Informació extreta de l'entrevista al catedràtic José Tejada 27 de febrer de 2013, UAB

1) Qui fa la psicomotricitat educativa?

El mestre que fa psicomotricitat és un mestre d'infantil o primària amb formació en psicomotricitat que ha de tenir un perfil concret i que desenvolupa la seva tasca en un context professional.

2) Què és vol concretar?

Les funcions que ha de fer el mestre que desenvolupa la psicomotricitat. Aquestes funcions dependran de l'escenari (context professional) on actui. Aquestes funcions marcaran les competències que ha de tenir en compte el psicomotricista en el desenvolupament de la seva tasca.

3) Com es construeix aquesta concepció?

En base a:

- La teoria (anàlisi de contingut).
- Experts en recerca i en teoria.
- Ocupadors (els que contracten): política (administració, departament d'educació), supervisor (inspector).
- Psicomotricistes amb experiència.
- Col·legi professional de psicomotricistes: l'Asociación de Psicomotricistas del Estado Español, Red Latinoamericana de Universidades con Formación en Psicomotricidad (Red Fortaleza de Psicomotricidad).

4) Disseny de la recerca: 2 fases.

1a Fase: Definició del perfil.

Es sòl realitzar mitjançant:

- Revisió literatura (anàlisi de contingut).
- Qüestionari professionals pràctica.
- Entrevista a experts.
- Observació.

En aquesta fase s'utilitza el *Mètode DESCRIPTIU – EXPLICATIU*

Un altre mètode que es pot utilitzar és el *Mètode Delphi*:

- 1a ronda: pregunto a experts sobre quin consideren què és el perfil del psicomotricista.
- 2a ronda: proposo als experts una descripció i ells ho validen, detallant els aspectes a millorar i els que estan bé.

El perfil teòric definit tindrà una sèrie de competències, unitats competencials i indicadors.

Es pot fer una validació teòrica del nivell d'importància i pertinència de les diferents competències, unitats competencials i indicadors

2a Fase: Avaluació de les competències del psicomotricista.

Avaluar les competències de l'exercici ("desempeño") professional mitjançant un instrument, dispositiu: pauta d'observació (evidència, indicadors).

Exemple: s'avaluen les 5 competències amb l'objectiu de:

- Detectar les necessitats.
- Formació (autoformació per part del psicomotricista).
- Aconseguir un certificat.

Es realitza una prova pilot (investigació avaluativa) en la que hi ha psicomotricistes experts i novells (mínim 5).

5) Elaboració de la pauta d'observació (numèrica – descriptiva):

- Esta de moda la pauta d'observació *RÚBRICA*:

Qualificació 0

Intervé sense parar-se per tenir 1 2 3
Una visió de l'infant i del grup

Qualificació 10

Es para per tenir una visió de
l'infant i del grup, abans d'intervenir

- Variar els gradients dels indicadors (l'ideal i els diferents graus inferiors).

6) Anàlisi funcional del psicomotricista en l'escenari professional (perfil professional):

- Incumbència de les competències: unitats competencials, realitzacions professionals (resultats d'aprenentatge).

Amb l'aplicació de la pauta d'observació se li mostra al psicomotricista el perfil ideal i les competències necessàries i aleshores ell sabrà quin és el seu perfil actual i les competències actuals (el grau d'assoliment de cadascuna). Amb aquesta informació ell es podrà fer una autoavaluació per millorar la seva tasca, sabent els seus punts forts i els aspectes a millorar. I així millorar la seva tècnica i el seu acompliment professional.

7) Important definir, perquè faig la tesi i en que consistirà la meva aportació.

L'aplicació de l'instrument:

- Autoavaluació: per part del propi psicomotricista per saber el seu nivell (punts forts i dèbils).
- Avaluació externa: ICE, universitat, APEE, programes de formació...

RESUM DEL PROCÉS A SEGUIR:

Definició perfil → Elaboració pauta d'observació → Validació → experts → Prova pilot → (5 psmes if. nivell) → Anàlisi → (àmbits fortaleza i de millora)

OBJECTIU TESI:

Disseny i validació d'un dispositiu (eina) per a l'avaluació de l'acompliment (desempeño) de les competències professionals del psicomotricista.

Altres objectius:

- Detectar necessitats formatives dels psicomotricistes.
- Realitzar una autoavaluació de la pròpia tasca psicomotriu.
- Elaborar una eina / tècnica, perquè formadors experts puguin avaluar altres psicomotricistes (la pot aplicar l'APEE, formadors universitaris, psicomotricistes mestres...).

Annex 8 Procés de validació de l'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

Annex 8.1 Qüestionari per validar l'instrument per part dels jutges (experts formadors en psicomotricitat i mestres psicomotricistes)

Nom del mestre/psicomotricista: _____

Nivell/s educatiu: _____

Tipus d'observació⁷²: _____

Curs / data: _____

Competències	Categories	Indicadors	Gens	Poc	Bastant	Molt	Univocitat		Pertinència		Importància						
							Si	No	Si	No	0	1	2	3	4	5	
Competència per ajustar el dispositiu de la sessió a les característiques de la sessió i dels infants	1. Organització de l'espai	- Adequa la distribució de l'espai als objectius i al desenvolupament de la sessió.															
		- Delimita l'espai a utilitzar.															
		- Mostra creativitat a l'hora d'organitzar l'espai.															
	2. Organització del temps	- Indica l'inici i el final dels diferents moments de la sessió.															
		- És flexible amb l'organització del temps, ajustant-lo al desenvolupament de la sessió.															
		- Atura l'activitat quan ho creu necessari.															
	3. Organització del material	- Escull el tipus, quantitat i distribució del material segons els objectius de la sessió.															
		- Ajusta el material en funció del desenvolupament i parts de la sessió.															
	<i>Observacions / comentaris:</i>																

⁷² Indicar si és: autoavaluació (un mateix), coavaluació (un altre mestre/psicomotricista) o supervisió (un expert).

Competències	Categories	Indicadors	Gens	Poc	Bastant	Molt	Univocitat		Pertinència		Importància								
							Si	No	Si	No	0	1	2	3	4	5			
Competència per generar un ambient acollidor i segur per als infants que els permeti desenvolupar-se en un marc de contenció	1. Seguretat física i afectiva	- Ofereix seguretat física i afectiva durant el desenvolupament de la sessió.																	
		- Permet a l'infant que actuï, esperant sense envair-lo i ajustant-se al que necessita.																	
		- Es situa en l'espai de la sala més idoni per acompanyar les accions i demandes dels infants.																	
	2. Establiment de límits i el seu respecte	- Recorda al principi de la sessió, les normes a seguir (respectar l'espai i els materials, no fer-se mal i no fer mal als companys i passar-s'ho bé) i reflexiona amb el grup sobre la seva acceptació.																	
		- Es mostra segur i ferm davant els incompliments de les normes, argumentant la seva decisió i adaptant-se a cada situació.																	
	3. Actuació davant les dificultats	- És receptiu i respectuós amb els bloquejos que es puguin produir en alguns infants.																	
		- Es capaç de contenir l'infant de forma ajustada.																	
		- Fomenta la convivència i manté un ambient comunicatiu, afavorint l'ús del diàleg i la resolució pacífica dels conflictes.																	
			- Fa evolucionar els comportaments provocadors, seductors, inhibits, agressius... permetent als infants expressar el seu desig de ser reconegut i ajudant-los a millorar les seves habilitats comunicatives.																
	Observacions / comentaris:																		

Competències	Categories	Indicadors	Gens	Poc	Bastant	Molt	Univocitat		Pertinència		Importància										
							Si	No	Si	No	0	1	2	3	4	5					
Competència per mostrar disponibilitat per acompanyar l'infant, en l'enriquiment i desenvolupament del seu joc, tot respectant les seves produccions	1. Acompanyament del joc de l'infant	- Busca promoure el desenvolupament de l'infant a nivell integral (motriu, emocional, cognitiu, social i moral).																			
		- Entra i surt del joc de l'infant per fer-lo evolucionar, mostrant la necessària implicació a nivell afectiu, però sense confondre's amb les emocions de l'infant.																			
		- Prioritza el joc i el plaer de l'infant, per sobre del seu propi plaer.																			
		- És capaç d'esperar i no anticipar-se, ni interrompre les accions dels infants.																			
	2. Mediadors de comunicació en la relació amb l'infant	- Adequa el to a les accions, demandes i característiques dels infants.																			
		- Adopta una postura ajustada a nivell tònic.																			
		- Demostra una gestualitat adient a les diferents situacions.																			
		- Fa servir un to de veu adequat a cada situació.																			
		- Estableix consonància entre el llenguatge verbal i no verbal.																			
		- Posa paraules a les accions i emocions de l'infant.																			
		- Utilitza la mirada per reconèixer i donar seguretat a l'infant.																			
	3. Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant	- Usa el contacte corporal per comunicar-se i sostenir l'infant.																			
		- Aprofita els objectes com a mediador per relacionar-se amb l'infant.																			
		- Reforça positivament les accions i produccions de l'infant.																			
		- Invita als infants a participar en les dinàmiques que es generen.																			
		- Realitza propostes d'activitats tenint en compte la zona de desenvolupament potencial de l'infant.																			
		- Convida o provoca a participar en determinades activitats.																			
		- Mostra sorpresa davant els moviments, gests, jocs que realitza l'infant.																			
		- Porta a terme jocs d'oposició, en determinats infants.																			
		- Afavoreix la relació entre iguals.																			
			- Propicia la iniciativa i autonomia dels infants.																		
Observacions / comentaris:																					

Competències	Categories	Indicadors	Gens	Poc	Bastant	Molt	Univocitat		Pertinència		Importància							
							Si	No	Si	No	0	1	2	3	4	5		
Competència per observar, escoltar i avaluar l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu	1. Mirada individual i perifèrica	- Pren certa distància per observar la situació concreta de l'infant, del grup i del desenvolupament de la sessió.																
		- Focalitza la mirada en les situacions més significatives que succeeixen en el desenvolupament de la sessió.																
		- És conscient del que succeeix en el grup, mentre està proper a un o més infants.																
		- Observa des de diferents punts de la sala.																
	2. Empatia cap a l'infant	- Capta i dóna significat a l'expressivitat psicomotriu de l'infant.																
		- Accepta i es relaciona de forma empàtica amb tots els infants i les seves iniciatives.																
	3. Avaluació de l'expressivitat psicomotriu de l'infant.	- Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat, el desenvolupament psicomotor de l'infant i els paràmetres psicomotors per realitzar una observació objectiva.																
		- Dissenya i aplica instruments d'avaluació de l'infant i analitza els seus resultats																
		- L'avaluació la realitza el psicomotricista, un altre psicomotricista i/o docent, els infants.																
		- Les tècniques que utilitza per avaluar la seva actuació són categorials (llistes de control, escales d'estimació, rúbriques), descriptives – narratives (diari, relat), tecnològiques (vídeo, fotografia)..																
	Observacions / comentaris:																	

Competències	Categories	Indicadors	Gens	Poc	Bastant	Molt	Univocitat		Pertinència		Importància								
							Si	No	Si	No	0	1	2	3	4	5			
Competència per millorar, analitzar i reflexionar la pròpia pràctica	1. Capacitat de mirar-se i deixar-se mirar	- Mostra predisposició a millorar la pròpia intervenció.																	
		- Accepta l'anàlisi crítica i reflexiva de la pròpia actuació.																	
		- Pren consciència d'aspectes vinculats a les seves emocions, dificultats, repeticions, límits, competències, resistències, projeccions, relacions amb els infants (preferències, evitacions...).																	
	2. Avaluació de l'actuació del psicomotricista	- Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat i de les competències del desenvolupament professional del psicomotricista.																	
		- Disseny i aplica instruments d'avaluació del psicomotricista i analitza els seus resultats.																	
		- L'avaluació la realitza el propi psicomotricista (autoavaluació), un altre psicomotricista i/o docent (coavaluació), un expert (supervisió), els infants...																	
	3. Formació per millorar la seva pràctica.	- Assisteix a conferències, jornades, congressos, cursos.																	
		- Participa en seminaris, grups de treball, assessoraments, projectes d'innovació educativa.																	
		- Col·labora en projectes d'innovació educativa.																	
	Observacions / comentaris:																		

Competències	Categories	Indicadors	Gens	Poc	Bastant	Molt	Univocitat		Pertinència		Importància							
							Si	No	Si	No	0	1	2	3	4	5		
Competència per difondre el treball realitzat a: famílies, altres professionals, comunitat científica	1. Informació a les famílies	- Domina les habilitats socials en el tracte i relació amb la família de cada estudiant i amb el conjunt de famílies.																
		- Es comunica amb les famílies dels infants, oferint informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades, a partir de l'observació de l'infant durant les sessions de psicomotricitat.																
	2. Intervé en el funcionament de la institució i en els altres organismes relacionats	- Participa i s'implica en els actes, reunions i esdeveniments de la institució a la qual pertany.																
		- Coneix l'organització de les escoles d'Educació Infantil i/o Primària i la diversitat d'accions que comprenen el seu funcionament.																
		- Col·labora en els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social.																
	3. Capacitat de treballar en equip amb altres professionals	- Dissenya, planifica i avalua el procés d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment, com en col·laboració amb d'altres docents i professionals del centre.																
		- Treballa en i amb equips del mateix àmbit o interdisciplinar en els quals pot haver-hi: mestres de la mateixa escola, altres psicomotricistes, professionals externs de l'escola.																
	4. Reflexió, investigació i difusió d'aportacions dins de la comunitat científica	- Imparteix conferències, cursos, seminaris, assessoraments.																
		- Difon el treball realitzat en jornades, congressos, revistes especialitzades.																
		- Elabora i participa en projectes de recerca.																
	Observacions / comentaris:																	

Altres observacions i comentaris:

Annex 8.2 Buidatge de les valoracions, observacions i comentaris dels experts formadors en psicomotricitat sobre l'instrument d'avaluació del psicomotricista en l'àmbit educatiu

Competències	Categories	Indicadors	Univocitat		Pertinència		Importància						
			Si	No	Si	No	0	1	2	3	4	5	
Competència per ajustar el dispositiu de la sessió a les característiques de la sessió i dels infants	1. Organització de l'espai	- Adequa la distribució de l'espai als objectius i al desenvolupament de la sessió.	9	1	10	0	0	0	1	0	2	7	
		- Delimita l'espai a utilitzar.	8	1	8	1	0	0	0	3	3	4	
		- Mostra creativitat a l'hora d'organitzar l'espai.	8	1	8	1	0	1	0	0	7	2	
	2. Organització del temps	- Indica l'inici i el final dels diferents moments de la sessió.	10	0	10	0	0	0	0	0	1	9	
		- És flexible amb l'organització del temps, ajustant-lo al desenvolupament de la sessió.	10	0	10	0	0	0	0	1	2	7	
		- Atura l'activitat quan ho creu necessari.	10	0	9	1	0	0	0	2	3	5	
	3. Organització del material	- Escull el tipus, quantitat i distribució del material segons els objectius de la sessió.	10	0	10	0	0	0	0	0	3	7	
		- Ajusta el material en funció del desenvolupament i parts de la sessió.	7	3	8	2	0	1	1	1	2	5	
	Observacions / comentaris:												
	1ª categoria												
· Indicador 1:													
Dins la categoria d'Organització de l'espai el primer indicador el transformaria en dos per tal que fos més clar:													
1- Adequa la distribució de l'espai als objectius de la sessió													
2- Ajusta els espais en funció del desenvolupament de la sessió.													
Per què els diferenciaria??? Jo crec que són dos competències diferents que un psicomotricista pot tenir Et podries trobar que un psicomotricista adequa la distribució dels espais als objectius però en canvi no adequa els espais en funció del desenvolupament de la sessió (no mostra flexibilitat).													
· Indicador 2:													
Creo que en la <u>organización del espacio</u> , en el segundo indicador, se debe aclarar la capacidad para especializar en función del desarrollo de la sesión.													

<p>Competència per ajustar el dispositiu de la sessió a les característiques de la sessió i dels infants</p>	<p>· <u>Indicador 3:</u> La creativitat per mi és una paraula sobrevalorada que hom no sap exactament què vol dir. Crear vol dir generar amb valor. I em pregunto si distribuir els espais de diferent forma podria ser-ho: per a mi no i per tant ser creatiu no és important i tampoc pertinent. Per altra banda em sembla quasi impossible en què ens posem d'acord amb què vol dir una organització de l'espai creativa (o almenys jo no la sé veure...).</p> <p>El fet de valorar baix a aquests elements es refereix al següent criteri: l'organització espacial és un element extern que ajuda però no determinant. Vull dir que al final de tot plegat juguem en una sala i aquesta sala ja té una organització prèvia. Tot i reconèixer el valor de l'organització d'una sala (òbviament); el potencial d'una sala organitzada o no està en el devenir posterior de l'activitat. No en la seva prèvia organització o falta d'ella. En tot cas, si una sessió té un caire funcional sí que pot ser important... però jo no veig la psicomotricitat així i per tant, cada situació (sigui com sigui) pot tenir potencial de desenvolupament i per això els dono un valor relativament baix.</p> <p>2ª categoria · <u>Indicador 1:</u> · <u>Indicador 2:</u> · <u>Indicador 3:</u> Sobre l'indicador d'aturar: què és l'activitat en relació a una sessió? El joc? I en cas que sí, es refereix a tothom o a alguna persona en particular?</p> <p>3ª categoria En relació a la <u>organització del material</u>, crec que es important la elecció del material en funció de las características del sujeto (materiales para contener, para facilitar la vinculación, para la descarga pulsional....</p> <p>· <u>Indicador 1:</u> · <u>Indicador 2:</u> Dins la categoria Organització del material passa una mica el mateix, jo en faria dos: 1- Ajusta el material en funció de les parts de la sessió. 2- Ajusta el material en funció del desenvolupament de la sessió. Podries trobar un psicomotricista que ajustés el material en funció de les parts de la sessió però que no es mostrés flexible a ajustar-lo tenint en compte el desenvolupament de la sessió. Detalle de redacción: en el último indicador sustituiría partes por fases o tiempos Aquesta qüestió sobre si ajusta (quantitat?) el material no acabo d'entendre-la. Considero que la pregunta anterior ja fa un recull ampli sobre el material.</p> <p>General Per mi un aspecte important a captar en aquesta competència és la capacitat de mostrar-se flexible i és molt important recollir-ho de forma clara. Quan en els teus indicadors apareix "en el desenvolupament de la sessió" "en funció del desenvolupament" és on tinc la sensació que podràs captar aquesta capacitat de mostrar-se flexible i per tant ajustar-se sobretot als infants.</p> <p>El nombre de la competencia no es adecuado (ver observaciones finales) Considero que todos los indicadores seleccionados son claves, por lo que el grado de importancia 4-5 es mas bien relativo, por hacer alguna pequeña discriminación L'organització de l'espai, distribució de material.. ha de deixar "espai" a la iniciativa dels infants. Els indicadors responen a un tipus de psicomotricitat concret i, en aquest sentit, són importants. Si pensem, per exemple, en la psicomotricitat vivenciada, relacional o dinámico-vivencial, segurament s'haurien de buscar d'altres indicadors. Penso que la primera competència, amb el seguit d'indicadors que la defineixen, no respon bé al tipus de psicomotricitat que es desprèn de les graelles. Em dona la sensació que en tot moment estem parlant de psicomotricitat vivenciada, relacional o dinámico-vivencial i la primera competència no s'ajusta gaire als paràmetres. És el psicomotricista qui condiciona la sala, marca els temps per a cada moment de la sessió, etc...? En aquesta línia, penso que es podrien redactar els indicadors d'una altra manera, per exemple: el psicomotricista té cura de que tot el material estigui sempre disposat de la mateixa manera a l'inici i final de la sessió; el psicomotricista vetlla, perquè cada nen passi pels diferents espais de la sessió (sensomotor, simbòlic, etc.). Trobo molt adequats tots els ítems. En la pràctica educativa, a diferència de la pràctica d'ajuda terapèutica, la intervenció del psicomotricista a través de la distribució del temps i de l'espai és un aspecte definidor. En la pràctica d'ajuda, hi ha una major intervenció del psicomotricista.</p>
---	---

Competències	Categories	Indicadors	Univocitat		Pertinència		Importància						
			Si	No	Si	No	0	1	2	3	4	5	
Competència per generar un ambient acollidor i segur per als infants que els permeti desenvolupar-se en un marc de contenció	1. Seguretat física i afectiva	- Ofereix seguretat física i afectiva durant el desenvolupament de la sessió.	7	3	9	1	0	0	0	0	0	10	
		- Permet a l'infant que actuï, esperant sense envair-lo i ajustant-se al que necessita.	10	0	8	2	0	0	0	1	2	7	
		- Es situa en l'espai de la sala més idoni per acompanyar les accions i demandes dels infants.	8	1	10	0	0	0	0	1	3	6	
	2. Establiment de límits i el seu respecte	- Recorda al principi de la sessió, les normes a seguir (respectar l'espai i els materials, no fer-se mal i no fer mal als companys i passar-s'ho bé) i reflexiona amb el grup sobre la seva acceptació.	10	0	10	0	0	0	0	0	2	8	
		- Es mostra segur i ferm davant els incompliments de les normes, argumentant la seva decisió i adaptant-se a cada situació.	10	0	9	1	0	0	0	0	4	6	
	3. Actuació davant les dificultats	- És receptiu i respectuós amb els bloquejos que es puguin produir en alguns infants.	10	0	10	0	0	0	0	0	2	8	
		- És capaç de contenir l'infant de forma ajustada.	10	0	10	0	0	0	0	1	1	8	
		- Fomenta la convivència i manté un ambient comunicatiu, afavorint l'ús del diàleg i la resolució pacífica dels conflictes.	10	0	10	0	0	0	0	0	4	6	
		- Fa evolucionar els comportaments provocadors, seductors, inhibits, agressius... permetent als infants expressar el seu desig de ser reconegut i ajudant-los a millorar les seves habilitats comunicatives.	7	3	10	0	0	0	0	0	4	6	
	Observacions / comentaris:												
	1ª categoria												
	La seguretat física i afectiva és fonamental, perquè l'infant s'expressi... i la llei. Entorn maternant i seguretat estructurat.												
· Indicador 1:													
El primer indicador coincideix totalment amb la categoria i és massa ampli per poder tenir fiabilitat en les respostes que et donin. Cal que hi hagi indicadors per captar informació sobre la seguretat física i indicadors per captar la seguretat afectiva. Potser en aquest sentit n'he trobat a faltar algun específic de seguretat física com per exemple:													
- Assegura els espais de manera adequada.													
- Utilitza materials indicats per tal de Assegura els espais.													
- Organitza els espais, la col·locació del material per tal de garantir la seguretat física.													
Altres de seguretat afectiva:													
- Dona l'ajuda necessària a l'infant per tal que es senti segur													
- Organitza els espais, la col·locació del material per tal de garantir la seguretat física.													
- Dona seguretat al nen a partir de les propostes, la paraula, la postura i la manera d'estar a la sala.													
El primer indicador és molt clar però és molt complex o difícil de descriure en termes d'acció observable. Jo proposaria de reduir-lo. De fet és el que fan la resta d'indicadors...													
El indicador 1 es muy general, difícil de evaluar. De hecho el 1 se corresponde prácticamente con la categoría.													

<p>Competència per generar un ambient acollidor i segur per als infants que els permeti desenvolupar-se en un marc de contenció</p>	<p>· <u>Indicador 2:</u> Permet a l'infant que actuï, esperant sense envair-lo i ajustant-se al que necessita.: Crec que podria estar en l'apartat de Establiment de límits i el seu respecte. Jo potser posaria ajustant-se a la seva demanda.</p> <p>· <u>Indicador 3:</u> En el tercer indicador de la 1ª categoria, me parece que hay que clarificar, porque a través de los mediadores corporales (la mirada, la voz, el gesto) podemos apoyar y reconocer desde la distancia.</p> <p>2ª categoria</p> <p>· <u>Indicador 1:</u> · <u>Indicador 2:</u> En la 2ª categoria, dependiendo de las características del niño, a veces podemos ser un poco flexibles con la norma. Aquesta frase aquí no li veig.</p> <p>3ª categoria</p> <p>Envair, bloquejos, contenció, fer evolucionar... són conceptes o paraules que defineixen idees complexes subjectes a interpretacions del psicomotricista que a vegades poden implicar comportaments manifestos molt diversos i difícilment definibles. (no sé si es pot canviar la forma de redactar l'indicador: el que és segur és la complexitat de l'indicador en si mateix per a l'avaluador).</p> <p>· <u>Indicador 1:</u> · <u>Indicador 2:</u> El indicador 7 es muy general, difícil de evaluar.</p> <p>· <u>Indicador 3:</u> · <u>Indicador 4:</u> También creo que en este primer momento es importante que el psicomotricista reconozca al niño, lo llame por su nombre y haga referencia a cualquier detalle de su forma de ser o estar para que se sienta reconocido (su ropa, si se le ha caído un diente, si tiene alguna herida, su estado de ánimo...).</p> <p>En el último indicador, deberías clarificar porque en ocasiones no solo es la necesidad de ser reconocido, sino de afirmación frente al otro.</p> <p>Univocidad último indicador: creo que se evalúan varias cosas q son diferentes: hacer evolucionar los comportamientos difíciles, permitir expresar el deseo de reconocimiento, y ayudarles a mejorar estrategias de comunicación. Realizo la evaluación de la pertinencia e importancia considerando la 1ª parte del ítem.</p> <p>General</p> <p>Trobo també molt ajustats tots els ítems. El nombre de la competencia no es adecuado (ver observaciones finales). Nuevamente la evaluación 4-5 sobre la importancia es relativa, todos me parecen relevantes. En algunes qüestions hi trobo masses coses. Per mi fa perdre concreció en la qüestió</p> <p>Les categories i els indicadors que estructuren aquesta competència ens fan pensar en la psicomotricitat vivenciada, relacional o dinàmic - vivencial (normes, etc.). Així doncs, penso que, com he esmentat abans, en la primera competència s'haurien de buscar d'altres indicadors.</p>
--	--

Competències	Categories	Indicadors	Univocitat		Pertinència		Importància						
			Si	No	Si	No	0	1	2	3	4	5	
Competència per mostrar disponibilitat per acompanyar l'infant, en l'enriquiment i desenvolupament del seu joc, tot respectant les seves produccions	1. Acompanyament del joc de l'infant	- Busca promoure el desenvolupament de l'infant a nivell integral (motriu, emocional, cognitiu, social i moral).	8	2	8	2	0	0	0	0	2	6	
		- Entra i surt del joc de l'infant per fer-lo evolucionar, mostrant la necessària implicació a nivell afectiu, però sense confondre's amb les emocions de l'infant.	9	1	10	0	0	0	1	0	3	6	
		- Prioritza el joc i el plaer de l'infant, per sobre del seu propi plaer.	7	3	7	3	1	1	1	1	3	3	
		- És capaç d'esperar i no anticipar-se, ni interrompre les accions dels infants.	10	0	10	0	0	0	0	1	0	9	
	2. Mediadors de comunicació en la relació amb l'infant	- Adequa el to a les accions, demandes i característiques dels infants.	7	3	10	0	0	0	0	0	3	7	
		- Adopta una postura ajustada a nivell tònic.	8	2	9	1	0	1	0	0	3	6	
		- Demostra una gestualitat adient a les diferents situacions.	9	0	10	0	0	0	0	1	1	8	
		- Fa servir un to de veu adequat a cada situació.	10	0	10	0	0	0	0	0	3	7	
		- Estableix consonància entre el llenguatge verbal i no verbal.	9	1	10	0	0	0	0	1	4	5	
		- Posa paraules a les accions i emocions de l'infant.	10	0	10	0	0	0	0	0	5	5	
		- Utilitza la mirada per reconèixer i donar seguretat a l'infant.	9	1	10	0	0	0	0	2	2	6	
		- Usa el contacte corporal per comunicar-se i sostenir l'infant.	9	1	10	0	0	0	0	0	6	4	
	3. Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant	- Aprofita els objectes com a mediador per relacionar-se amb l'infant.	10	0	10	0	0	0	0	0	5	5	
		- Reforça positivament les accions i produccions de l'infant.	10	0	9	1	0	0	1	1	3	5	
		- Invita als infants a participar en les dinàmiques que es generen.	10	0	10	0	0	0	0	1	6	3	
		- Realitza propostes d'activitats tenint en compte la zona de desenvolupament potencial de l'infant.	8	2	9	1	0	0	1	2	2	5	
		- Convida o provoca a participar en determinades activitats.	10	0	10	0	0	0	0	1	6	3	
		- Mostra sorpresa davant els moviments, gests, jocs que realitza l'infant.	8	2	9	1	0	0	1	0	6	3	
		- Porta a terme jocs d'oposició, en determinats infants.	8	2	8	2	0	2	0	1	5	2	
		- Afavoreix la relació entre iguals.	10	0	10	0	0	0	0	0	4	6	
	- Propicia la iniciativa i autonomia dels infants.	10	0	10	0	0	0	0	0	2	8		
	Observacions / comentaris:												
	1ª categoria												
· Indicador 1:													
"Busca" no és una acció clara ja que designa una voluntat, no un fet. L'indicador 1 sembla un objectiu, no un comportament.													
Busca promoure el desenvolupament de l'infant a nivell integral (motriu, emocional, cognitiu, social i moral) : Falta la dimensió conativa, fonamental en el desenvolupament integral del nen.													
El indicador 1 es muy general, no es evaluable como indicador ¿cómo observarlo y evaluarlo? Para mi es más bien un objetivo de la intervención.													

<p>Competència per mostrar disponibilitat per acompanyar l'infant, en l'enriquiment i desenvolupament del seu joc, tot respectant les seves produccions</p>	<p>· <u>Indicador 2:</u> “Entrar i sortir” és molt interpretatiu, quines accions porta implícites? No el valoro perquè no és pertinent. Insisteixo en la idea que descriu una voluntat del psicomotricista no una acció i per això no puc dir-ne si és important. Una voluntat que és pròpia del psicomotricista, per tant és estúpid (perdona per l'expressió) valorar la importància del que és la feina del psicomotricista.</p> <p>· <u>Indicador 3:</u> Algunes observacions: “... per sobre el seu propi plaer”: El difícil equilibri entre l'emocionar-se amb l'infant, sense confondre's-hi. El tercer indicador de la 1ª categoria me parece redundante, se supone que va implícito en el segundo. El indicador 3 pienso que debe clarificarse: hace referencia a que el psicomotricista: juega como un niño, se proyecta en su juego, se fusiona y confunde con él... para mi no es claro. Potser es podria definir d'alguna altra manera. Plaer de domini? O Primitiu?</p> <p>· <u>Indicador 4:</u> 2ª categoria</p> <p>· <u>Indicador 1:</u> Adequa el to a les accions, demandes i característiques dels infants. Es poden ajuntar els dos ítems? Adopta una postura ajustada a nivell tònic. Ítem 1 clarificar si se refiere al tono muscular o al tono de voz, porque puede confundir (yo lo interpreto aquí como tono muscular, y en función de ello lo valoro después). El ítem 1 y 2 para mí se solapan en el contenido, no están bien diferenciados. Deu fer referència al to de veu, no? Bé més avall interpreto que no.</p> <p>· <u>Indicador 2:</u> Igualmente, el 2º indicador de la 2ª categoría me parece redundante con el primer indicador. “Adopta una postura ajustada a nivell tònic”: vols dir postura ajustada a la situació emocional - afectiva, no? El ítem 1 y 2 para mí se solapan en el contenido, no están bien diferenciados. Pel que fa al discurs corporal que acompanya al discurs verbal, segurament amb un indicador n'hi hauria prou (Demuestra una gestualitat adient a les diferents situacions; Estableix consonància entre el llenguatge verbal i no verbal; Adopta una postura ajustada a nivell tònic.).</p> <p>· <u>Indicador 3:</u> Pel que fa al discurs corporal que acompanya al discurs verbal, segurament amb un indicador n'hi hauria prou (Demuestra una gestualitat adient a les diferents situacions; Estableix consonància entre el llenguatge verbal i no verbal; Adopta una postura ajustada a nivell tònic.). Tal vez en Mediadores de la comunicación se podría pensar en establecer como indicador la gestualidad del psicomotricista y si esta es o no adecuada.</p> <p>· <u>Indicador 4:</u> · <u>Indicador 5:</u> Pel que fa al discurs corporal que acompanya al discurs verbal, segurament amb un indicador n'hi hauria prou (Demuestra una gestualitat adient a les diferents situacions; Estableix consonància entre el llenguatge verbal i no verbal; Adopta una postura ajustada a nivell tònic.).</p> <p>· <u>Indicador 6:</u> El 6º indicador de la 3ª categoría, podría incluirse en el 4º indicador. El ítem 6 yo añadiría un matiz referido a no invadir con el lenguaje al niño. Posa paraules a les accions i emocions de l'infant: especialment important al final de la sessió depenent de l'edat dels infants.</p> <p>· <u>Indicador 7:</u> Utilitza la mirada per reconèixer i donar seguretat a l'infant”: redactat així potser podria pertànyer a la categoria de seguretat física i afectiva. Com es dona seguretat a l'infant amb la mirada?</p>
--	---

<p>Competència per mostrar disponibilitat per acompanyar l'infant, en l'enriquiment i desenvolupament del seu joc, tot respectant les seves produccions</p>	<p>· Indicador 8: “Usa el contacte corporal per comunicar-se i sostenir l’infant” i “Aprofita els objectes com a mediador per relacionar-se amb l’infant”. Potser acabaria aquests dos ítems en funció de les característiques i necessitats dels infants. En un context de moviment el contacte corporal existeix sí o sí (que es diria vull en dia). Llavors valorar la quantitat d’aquest contacte seria fer-ho des d’un punt de vista excessivament ampli perquè dos avaluadors poguessin emetre un judici fiable d’aquest indicador. I això no és suficient per dir que aquest contacte és bo o important. Caldria que refinéssis més l’indicador de l’estil, per exemple: és un contacte no invasiu; que ajuda a la comunicació; que ajuda a transmetre el missatge. Usa el contacte corporal per comunicar-se i sostenir l’infant: quan?, amb qui?, sempre...?</p> <p>· Indicador 9: “Usa el contacte corporal per comunicar-se i sostenir l’infant” i “Aprofita els objectes com a mediador per relacionar-se amb l’infant”. Potser acabaria aquests dos ítems en funció de les característiques i necessitats dels infants.</p> <p>3ª categoria</p> <p>· Indicador 1: Reforçar és un concepte que sorgeix de la psicologia del condicionament i la psicomotricitat no ha d’intervenir reforçant o inhibint comportaments. No obstant això li dono dos punts perquè penso que tenir respostes positives davant del comportament de l’infant (tot i no indicar exactament reforços) pot ser un valor positiu. Reforça positivament les accions i produccions de l’infant: quan?, amb qui?, sempre...?</p> <p>· Indicador 2: Los ítems 2 y 4 se solapan, no están claramente diferenciados.</p> <p>· Indicador 3: “Realitza propostes d’activitats tenint en compte la zona de desenvolupament potencial de l’infant” no és la resta d’indicadors que després apuntes? El trobo massa gran, poc concret i fins i tot en un paradigma que fins ara no has utilitzat.</p> <p>· Indicador 4: Los ítems 2 y 4 se solapan, no estan claramente diferenciados.</p> <p>· Indicador 5: “Mostra sorpresa...”: Es deixa sorprendre... reconeixement emocionat... Qüestió poc clara, no li veig el sentit.</p> <p>· Indicador 6: “Porta a terme jocs d’oposició...”: Provoca, proposa... sense quedar-s’hi. “Porta a terme jocs d’oposició en determinats infants”: i per què no de cooperació també?? En les pimeres edats que son encara molt poc o gens de grup de col·laborar, no entenc perquè jocs d’oposició i a més en determinats infants.</p> <p>· Indicador 7:</p> <p>· Indicador 8:</p> <p>General Molt bé, en general. El nombre de la competencia no es adecuado (ver observaciones finales) Echo en falta algún ítem referido a la ayuda q presta el psicomotricista a la simbolización (como el paso de la acción al símbolo) a través de registros diversos (la palabra, las Construcciones, el dibujo...).</p>
--	--

Competències	Categories	Indicadors	Univocitat		Pertinència		Importància					
			Si	No	Si	No	0	1	2	3	4	5
Competència per observar, escoltar i avaluar l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu	1. Mirada individual i perifèrica	- Pren certa distància per observar la situació concreta de l'infant, del grup i del desenvolupament de la sessió.	10	0	10	0	0	0	0	1	4	5
		- Focalitza la mirada en les situacions més significatives que succeeixen en el desenvolupament de la sessió.	10	0	10	0	0	0	0	1	5	4
		- És conscient del que succeeix en el grup, mentre està proper a un o més infants.	9	1	10	0	0	0	0	0	2	8
		- Observa des de diferents punts de la sala.	9	1	9	1	1	0	0	4	1	4
	2. Empatia cap a l'infant	- Capta i dóna significat a l'expressivitat psicomotriu de l'infant.	6	3	8	1	0	0	1	0	1	7
		- Accepta i es relaciona de forma empàtica amb tots els infants i les seves iniciatives.	9	1	10	0	0	0	0	0	2	8
	3. Avaluació de l'expressivitat psicomotriu de l'infant.	- Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat, el desenvolupament psicomotor de l'infant i els paràmetres psicomotors per realitzar una observació objectiva.	6	4	9	1	0	1	0	1	2	6
		- Dissenya i aplica instruments d'avaluació de l'infant i analitza els seus resultats	8	2	9	1	0	0	1	2	2	5
		- L'avaluació la realitza el psicomotricista, un altre psicomotricista i/o docent, els infants.	3	6	7	2	1	0	0	3	2	3
		- Les tècniques que utilitza per avaluar la seva actuació són categorials (llistes de control, escales d'estimació, rúbriques), descriptives – narratives (diari, relat), tecnològiques (vídeo, fotografia)...	6	3	8	1	0	0	0	3	2	4
	Observacions / comentaris:											
	1ª categoria											
	· <u>Indicador 1:</u>											
· <u>Indicador 2:</u>												
Veuria millor dir focalitza l'observació.												
· <u>Indicador 3:</u>												
· <u>Indicador 4:</u>												
Quitaria el 4º indicador de la 1ª categoría, me parece suficiente con los tres primeros												
2ª categoria												
Pienso que son indicadores muy generales												
· <u>Indicador 1:</u>												
“... dóna significat...”: significa amb paraules i gestos...												
Primera pregunta: com sabem que s'ha captat? I una vegada ho sabem (que no sé com exactament), com es dóna significat? De nou és un indicador basat en supòsits = els supòsits de què vol dir donar significat. I donat el tarannà de la graella caldria especificar quin comportament observable (verbalitzar sentiments, les situacions, p.e.) parla de donar significat. Canviar l'indicador i referir-se a verbalitzar pujaria segurament la importància a 4 punts.												
· <u>Indicador 2:</u>												

<p>Competència per observar, escoltar i avaluar l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu</p>	<p>3ª categoria</p> <p>· Indicador 1: “Utilitza un marc “teòric” de referència...” Potser és un indicador massa ampli. Sobre el marc de referència: ni el paradigma E-R ni el sociocultural son marcs de referència treballats de la psicomotricitat. Però no vol dir que mentre un actua els tingui en compte. La pregunta és: què mou el psicomotricista? Els marcs de referència només se saben si se li pregunta al psicomotricista i aquest sap argumentar el per què teòric que sustenta aquella intervenció o aquella altra. Dit això, encara hi ha un problema afegit. I si resulta que l'acció se sustenta en Wallon o Freud o.. vés a saber però ha estat completament errònia o desajustada? Vol dir que una acció bona es dona per un paradigma bo i que una de dolenta un paradigma dolent? Vaja, que el marc de referència no és observable si no s'explica i per tant dos avaluadors no tenen aquesta informació i per tant no seran unívocs. I encara menys pertinent perquè al final el que mou el psicomotricista no és el marc de referència sinó la qualitat de l'acció. Un exemple: jo prefereixo un mestre sense saber pedagògic però amb sentit comú, serenitat i sensibilitat que qualsevol mestre ple de saber vygotskià, piagetia i didàctic incapaç d'utilitzar-lo; l'important és l'acció, no el marc. Ítem 1 es un indicador muy general ¿cómo observarlo? Sí però no cal que sigui l'únic Es pot interpretar de maneres diferents, massa ampli.</p> <p>· Indicador 2: Diseña y aplica instrumentos: son dos cosas distintas, no pueden evaluarse juntas; me parece pertinente e importante que pueda aplicar instrumentos, pero no necesariamente diseñarlos., per això no crec que puguem posar-nos d'acord dos avaluadors en la consciència per mitjà del comportament del psicomotricista.</p> <p>· Indicador 3: Me parece que la persona más adecuada para realizar la evaluación es el propio psicomotricista, siendo importante compartir y cuestionar con el resto de personas implicadas con el niño@ “L'avaluació la realitza...”: de quina manera poden ajudar els infants a avaluar el psicomotricista? L'avaluació la realitza el psicomotricista, un altre psicomotricista i/o docent, els infants; no s'entén com està redactat. A més tal i com està redactat no ens donaria cap informació rellevant: Primer cal matisar entre avaluació i observació i en tot cas redactar dos ítems: - L'avaluació la porta a terme el mateix psicomotricista. - L'avaluació és portada a terme per un altre psicomotricista i/o docent Els dos últims ítems no estan redactats en forma d'indicador. No impliquen cap comportament observable. No es un indicador de la competència, son modalidades de observación según el sujeto que la realiza L'avaluació la realitza el psicomotricista, un altre psicomotricista i/o docent, els infants. Aquestes darrera qüestions no les relaciono bé amb el tipus de resposta: Gens, poc , bastant, molt.</p> <p>· Indicador 4: Creo que la observación y la triangulación de la información es suficiente, no veo la necesidad de otros instrumentos “Les tècniques que...”: Hi trobo a faltar “graelles d'observació”. Els dos últims ítems no estan redactats en forma d'indicador. No impliquen cap comportament observable. L'últim és un indicador massa ampli en instruments. Cal utilitzar-lo tots? No es un indicador de la competència, son modalidades de observación según el método utilizado. En ser ítems de respuesta múltiple no queda prou clar. Aquestes darrera qüestions no les relaciono bé amb el tipus de resposta: Gens, poc , bastant, molt.</p> <p>General No podem saber què pensa el psicomotricista mentre actua... i els indicis que tenim per avaluar la consciència d'un psicomotricista són baixos. Recorda que només podem conèixer l'activitat cognitiva per mitjà de les inferències</p>
---	---

Competències	Categories	Indicadors	Univocitat		Pertinència		Importància						
			Si	No	Si	No	0	1	2	3	4	5	
Competència per millorar, analitzar i reflexionar la pròpia pràctica	1. Capacitat de mirar-se i deixar-se mirar	- Mostra predisposició a millorar la pròpia intervenció.	10	0	9	1	1	0	0	0	3	6	
		- Accepta l'anàlisi crítica i reflexiva de la pròpia actuació.	10	0	10	0	0	0	0	0	4	6	
		- Pren consciència d'aspectes vinculats a les seves emocions, dificultats, repeticions, límits, competències, resistències, projeccions, relacions amb els infants (preferències, evitacions...).	9	1	10	0	0	0	0	0	2	8	
	2. Avaluació de l'actuació del psicomotricista	- Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat i de les competències del desenvolupament professional del psicomotricista.	9	1	9	0	0	0	0	1	1	8	
		- Disseny i aplica instruments d'avaluació del psicomotricista i analitza els seus resultats.	9	1	10	0	0	0	0	2	1	7	
		- L'avaluació la realitza el propi psicomotricista (autoavaluació), un altre psicomotricista i/o docent (coavaluació), un expert (supervisió), els infants...	3	6	8	1	0	0	1	1	2	5	
	3. Formació per millorar la seva pràctica.	- Assisteix a conferències, jornades, congressos, cursos.	9	1	10	0	0	0	1	3	2	4	
		- Participa en seminaris, grups de treball, assessoraments, projectes d'innovació educativa.	8	2	10	0	0	0	1	1	3	5	
		- Col·labora en projectes d'innovació educativa.	8	2	8	2	2	0	0	4	0	4	
	Observacions / comentaris:												
	1ª categoria												
	· <u>Indicador 1:</u>												
El primer indicador es obvio.													
· <u>Indicador 2:</u>													
· <u>Indicador 3:</u>													
Penso que per lo detallat que estan altres aspectes que es recullen en les competències. En aquest punt en atendre a les seves pròpies emocions crec que tenen prou pes per elles mateixes per ser tractades de forma específica.													
· <u>Indicador 4:</u>													
2ª categoria													
· <u>Indicador 1:</u>													
"Utilitza un marc "teòric" de referència...".													
Definir els principis segons orientació psicomotriu.													
Sí però no cal que sigui l'únic.													
· <u>Indicador 2:</u>													
El 2º indicador evalúa dos cosas diferentes: diseñar un instrumento y aplicarlo.													

Competència per millorar, analitzar i reflexionar la pròpia pràctica	<p>· Indicador 3: El tercer indicador me parece un poco confuso, es importante la autoevaluación, pero me parece imprescindible someterse periódicamente a supervisión Els infants han d'avaluar al psicomotricista? Afegeiria el tema "supervisions" com a un espai privilegiat de formació. - L'avaluació la realitza el propi psicomotricista (autoavaluació), un altre psicomotricista i/o docent (coavaluació), un expert (supervisió), els infants... Crec que com en l'indicador de l'anterior categoria, aquest ítem tal i com està redactat no aporta res. Cal fer-ne dos: - L'avaluació la porta a terme el mateix psicomotricista. - L'avaluació i actuació del psicomotricista és portada a terme per un altre psicomotricista , docent o expert. L'avaluació la realitza el propi psicomotricista (autoavaluació), un altre psicomotricista i/o docent (coavaluació), un expert (supervisió), els infants...No està redactat en forma d'indicador Quins d'ells és necessari per què ens posem d'acord? Això té a veure en funció del que tu creguis que ha de ser l'avaluador de l'actuació. En l'educació no ho veig gaire important, no oblidem que són mestres per sobre de tot. Es confuso porque hace referencia 3 tipos de evaluación y no hace referencia al criterio de evaluación, no lo entiendo bien; por tanto no evalúo los siguientes aspectos. L'avaluació la realitza el propi psicomotricista (autoavaluació), un altre psicomotricista i/o docent (coavaluació), un expert (supervisió), els infants... ítems de resposta múltiple, no queda prou clar. En formación para mejorar su práctica cabria preguntar si supervisa su trabajo. Es imprescindible un espacio de supervisión.</p> <p>3ª categoría A nivell formatiu manca treball personal; lectures i treball formació personal i corporal (Sei tai, ioga, taichi...)</p> <p>· Indicador 1: · Indicador 2: Los ítems 2 y 3 se solapan (participar en proyectos de innovación). Participa en seminari, grups de treball, assessoraments, projectes d'innovació educativa i Col·labora en projectes d'innovació educativa: es podrien unificar.</p> <p>· Indicador 3: El tercer indicador de la 3ª categoría ya está incluido en el anterior Aquest indicador apareix en l'anterior. Si vols saber en què participa el psicomotricista podries fer algun sistema per tal que t'ho subratllés. El ítem 2 y 3 se solapan (participar en proyectos de innovación) La innovació educativa és un interès de l'educació curricular. Sense innovació (i encara que generalment se'n diu innovació de coses diferents –que no és igual a innovació-) sempre hi ha hagut i hi haurà bon o mal desenvolupament de les persones. Participa en seminari, grups de treball, assessoraments, projectes d'innovació educativa i Col·labora en projectes d'innovació educativa: es podrien unificar.</p> <p>General</p>
---	---

Competències	Categories	Indicadors	Univocitat		Pertinència		Importància						
			Si	No	Si	No	0	1	2	3	4	5	
Competència per difondre el treball realitzat a: famílies, altres professionals, comunitat científica	1. Informació a les famílies	- Domina les habilitats socials en el tracte i relació amb la família de cada estudiant i amb el conjunt de famílies.	7	3	9	1	0	1	0	1	3	5	
		- Es comunica amb les famílies dels infants, oferint informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades, a partir de l'observació de l'infant durant les sessions de psicomotricitat.	10	0	10	0	0	1	0	1	2	6	
	2. Intervé en el funcionament de la institució i en els altres organismes relacionats	- Participa i s'implica en els actes, reunions i esdeveniments de la institució a la qual pertany.	10	0	9	0	0	1	0	1	3	5	
		- Coneix l'organització de les escoles d'Educació Infantil i/o Primària i la diversitat d'accions que comprenen el seu funcionament.	10	0	8	1	0	1	0	1	3	5	
		- Col·labora en els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social.	10	0	9	1	1	1	0	3	3	2	
	3. Capacitat de treballar en equip amb altres professionals	- Dissenya, planifica i avalua el procés d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment, com en col·laboració amb d'altres docents i professionals del centre.	10	0	9	1	0	1	0	0	3	6	
		- Treballa en i amb equips del mateix àmbit o interdisciplinar en els quals pot haver-hi: mestres de la mateixa escola, altres psicomotricistes, professionals externs de l'escola.	8	2	9	1	1	0	1	0	4	4	
	4. Reflexió, investigació i difusió d'aportacions dins de la comunitat científica	- Imparteix conferències, cursos, seminaris, assessoraments.	9	1	8	2	1	2	2	3	2	0	
		- Difon el treball realitzat en jornades, congressos, revistes especialitzades.	10	0	10	0	0	1	1	2	3	3	
		- Elabora i participa en projectes de recerca.	10	0	9	1	0	1	1	3	1	4	
	Observacions / comentaris:												
	1ª categoria												
· Indicador 1:													
"Dominar" no designa acció sinó gradació o nivell.													
El ítem 1 me parece muy general para ser evaluado.													
Sobre l'indicador 1 diria que el psicomotricista no ha de tenir més funcions en relació a la família que el mestre. Aquest sí que és el referent de les famílies.													
· Indicador 2:													
Ídem en l'indicador 2. El psicomotricista és un professional més en l'equip, com el mestre de música, d'Educació Física, etc. Perquè doncs cal atribuir-li més responsabilitat en el tracte amb famílies? Jo crec que no s'ha de fer.													
El segundo me parece perfecto.													
· Indicador 3:													

<p>Competència per difondre el treball realitzat a: famílies, altres professionals, comunitat científica</p>	<p>2ª categoria · <u>Indicador 1:</u> · <u>Indicador 2:</u> · <u>Indicador 3:</u> Me parece redundante, ¿no está implícito en el primero?</p> <p>3ª categoria · <u>Indicador 1:</u> Sacaria “tan individualment”. Sobre l’indicador 6 diria que aquesta és la seva funció com a mestre. No és atribuïble a la seva funció de psicomotricista, sinó de mestre, i per tant no és pertinent. D’aquí la seva baixa importància. En general cal tenir en compte que un psicomotricista que treballa en una escola ho és per la seva funció i capacitació de mestre. Per tant no se li pot ni se li ha d’atribuir allò que és propi de la funció laboral per la qual és contractat: fer de mestre. Que és exactament el que tu comentes com a indicador: dissenyar, planificar i avaluar el procés d’ensenyament i aprenentatge, tant individualment, com en col·laboració amb d’altres docents i professionals del centre. El primero y segundo indicador de la categoría 3 son muy parecidos. · <u>Indicador 2:</u> No está claro: si el ítem anterior ya está referido a los profesionales del centro, ¿por qué se mezclan aquí profesionales internos y externos? Se solapa con el anterior, ¿por qué no reservar este ítem para los profesionales externos? El primero y segundo indicador de la categoría 3 son muy parecidos.</p> <p>4ª categoria No es poden demanar tantes coses a un psicomotricista que sovint prou feina té amb el dia a dia. · <u>Indicador 1:</u> El primero y el segundo indicador de la 4ª categoría son semejantes, dejaría el segundo. · <u>Indicador 2:</u> El primero y el segundo indicador de la 4ª categoría son semejantes, dejaría el segundo. <u>Indicador 3:</u> General En relació a les categories 2, 3,i 4 jo diria que una cosa és ser psicomotricista (amb les seves competències específiques) d’escola i l’altra ser mestre (cat. 2) un professional que em peny la disciplina (cat. 3 i 4). Són qualitats professionals independents i no necessàriament lligades. Tots voldríem un psicomotricista amb totes aquestes competències... però al final el psicomotricista d’escola és un professional que actua en una sala i per tant la resta de categories s’escapen d’allò necessari pel context. Al hacer las categorías creo que quedaría mejor seguir un criterio común de clasificación: relación con las familias, relación con la institución, con otros profesionales, con la comunidad científica.</p>
---	---

Altres observacions i comentaris:

Crec que amb les sis competències es cobreix tot el ventall competencial del psicomotricista, en l'àmbit educatiu. Les categories defineixen bé cada competència. I els indicadors són significatius per poder fer-ne l'avaluació.

Os sugiero revisar los nombres de las competencias, su enunciado es demasiado largo y creo que son más bien una definición o formulación de la misma. Supongo que dicha definición o descripción está incluida en un apartado previo al instrumento. Para mí debe ser un nombre genérico que recoja el núcleo central de la competencia, por ej: Manejo del dispositivo/organización – contención – observación – acompañamiento – práctica reflexiva - ...Es una sugerencia.

En el apartado reservado al nombre no debeis volver a poner "competencia de", resulta reiterativo.

Em sembla molt bé un número "par" en l'opció de resposta. (gens, poc, bastant, molt) Evitant així la indefinició d'una opció intermèdia.

Entenc que estem parlant de la psicomotricitat que es desenvolupa dins l'àmbit educatiu, formal o no formal. Si considerem d'altres àmbits, per exemple el terapèutic, reeducatiu, etc, potser es podrien afegir d'altres competències o bé, concretar més alguns dels indicadors.

Creo que es importante incluir un apartado sobre el proyecto educativo de centro y si este proyecto es coherente con la practica psicomotriz educativa.

Es importante esta coherencia para que el trabajo se pueda coordinar.

Annex 8.3 Buidatge de les valoracions, observacions i comentaris dels mestres psicomotricistes sobre l'instrument d'avaluació del psicomotricista en l'àmbit educatiu

Competències	Categories	Indicadors	Univocitat		Pertinència		Importància						
			Si	No	Si	No	0	1	2	3	4	5	
Competència per ajustar el dispositiu de la sessió a les característiques de la sessió i els infants	1. Organització de l'espai	- Adequa la distribució de l'espai als objectius i al desenvolupament de la sessió.	10	0	10	0	0	0	0	1	2	7	
		- Delimita l'espai a utilitzar.	8	2	9	1	0	0	1	0	3	6	
		- Mostra creativitat a l'hora d'organitzar l'espai.	10	0	10	0	0	0	1	0	3	6	
	2. Organització del temps	- Indica l'inici i el final dels diferents moments de la sessió.	9	1	10	0	0	0	0	0	3	7	
		- És flexible amb l'organització del temps, ajustant-lo al desenvolupament de la sessió.	9	1	10	0	0	0	0	1	1	8	
		- Atura l'activitat quan ho creu necessari.	7	3	10	0	0	0	1	1	2	6	
	3. Organització del material	- Escull el tipus, quantitat i distribució del material segons els objectius de la sessió.	9	1	10	0	0	0	0	1	1	8	
		- Ajusta el material en funció del desenvolupament i parts de la sessió.	10	0	10	0	0	1	0	1	0	8	
	Observacions / comentaris:												
	1ª categoria												
Potser caldria un altre ítem per revisar l'investiment de l'espai del propi psicomotricista utilitza o es situa en espais similars en les sessions? Quins acostumen a ser? Es per assegurar l'espai?													
· Indicador 1:													
"Adequa la distribució de l'espai" Molt encertat utilitzar aquest indicador. La distribució de la sala no ha de respondre a la casualitat sinó que hem de plantejar-nos quines accions podrà desenvolupar l'infant i si allò que proposem s'ajusta a les seves necessitats, el seu moment evolutiu...Llavors molt important si volem avaluar aquesta competència.													
· Indicador 2:													
"Delimitar l'espai": no entenc a què fa referència l'indicador, em porta a confusió. Potser hauria de ser més concret. "Delimita l'espai dedicat als rituals d'entrada i sortida"													
"L'espai per a la representació" Si que és cert que a les sessions utilitzem tres espais diferenciats: vivència del plaer psicomotriu, el joc simbòlic i la representació. La paraula "delimitar" és com massa rígida., en fa pensar en rigidesa. .Potser la paraula seria "Ajustar" ajustem l'espai per tal que els infants puguin fer el recorregut.													
· Indicador 3:													
Amb la meua experiència sessió darrera sessió veig que la manera com presentem la sala, la creativitat com l'has dit tu deriva en una manera de fer dels infants o una altra, no és casualitat el què passa, depèn del què hem posat a l'abast dels nens/es.													
2ª categoria													

<p>Competència per ajustar el dispositiu de la sessió a les característiques de la sessió i dels infants</p>	<p>· <u>Indicador 1:</u> Molt important indicar els diferents moments de la sessió per a qualsevol edat, més encara si estem parlant de 0-3 anys a on les rutines marquen la vida dels infants i es converteixen en un marc de seguretat al igual que passa a la sala. Personalment considero que aspectes com “indicar l’inici i final de les sessions” caldria ajustar-ho o afegir-hi alguna “coletilla” com “de manera adequada, sense condicionar,...”...ja que com a psicomotricista pots fer-ho però realitzar-ho de tal manera que no sigui adequat i condicioni massa el desenvolupament de la sessió. Seria en relació a fer-ho més qualitatiu i no quantitatiu de si o no. · <u>Indicador 2:</u></p> <p>· <u>Indicador 3:</u> “Atura l’activitat”: Em costa molt entendre l’indicador. Es cert que el psicomotricista decideix quan acaba una part de la sessió i quan comença una altra. Utilitzar el terme “aturar” no dona cabuda a el temps que necessiten els infants per acabar el seu projecte, el seu joc... amb la meva experiència amb infants de 0-3 no pots “aturar” l’acció dels infants de cop com podríem demanar a un infant de 8 anys, a les primeres edats necessiten d’un temps per distanciar-se d’allò que fan, a la sala necessiten aquest mateix temps per deixar de fer, deixar de saltar, deixar les construccions. I crec que aquest temps s’hauria de donar a totes les edats....poder nomes es tracta de canviar la manera d’expressar el criteri per exemple: Atura l’activitat quan ho creu necessari tot donant un temps per tal que l’infant pugui acabar el seu projecte de joc, la seva acció....</p> <p>3ª categoria Mitjançant els materials que se’ls ofereix, els infants tenen tota la llibertat d’experimentar amb allò que tenen.</p> <p>· <u>Indicador 1:</u> · <u>Indicador 2:</u> “Ajustar el material” indiscutible! Mai una sessió es igual que altra, per tant posar a l’abast dels infants la mateixa sala, amb els mateixos materials, l’espai col·locat de la mateixa manera no és possible...la dinàmica de la sessió fa que en un moment determinat el psicomotricista hagi de introduir alguns elements, sovint material com pot ser material de joc simbòlic: capes, robes, nines....material que en algunes sessions el presentem des de un primer moment.</p> <p>General Estic d’acord en que aquestes competències i categories s’adeqüen a la manera d’organitzar i de fer del psicomotricista. M’ha semblat molt interessant i de profit incloure com a competència a avaluar en els psicomotricistes la capacitat d’ajustar la sessió als infants. Crec que darrere la rigidesa d’una sala que sempre es manté igual i amb els mateixos materials hi ha la rigidesa d’un adult que no té en compte les necessitats dels infants. Respecte a la resta de criteris cap cosa a dir, molt encertats. He fet autoavaluació. En general crec que són bastant encertats. Els indicadors s’entenen bé i s’ajusten a cada categoria i al global de la competència. El redactat de la competència és molt poc aclaridora, al llegir les categories i els indicadors m’han ajudat a entendre’l. En el redactat de la competència hi ha dues vagades sessió. Potser no toca parlar-ne aquí però... el meu suggeriment és afegir algun indicador que faci referència a l’adaptació de l’espai i materials als nens amb NEE. Un any en vaig tenir un que no podia suportar els globus i no vam poder utilitzar-los en cap sessió. Em sembla de vital importància saber a quin grup d’edat va dirigida l’activitat, com es portarà a terme i quins elements es faran servir. En treballar amb infants de 2-3 anys, les característiques de les sessions han de ser molt amenes i que els faci ser curiosos amb allò que tenen.</p>
---	---

Competències	Categories	Indicadors	Univocitat		Pertinència		Importància						
			Si	No	Si	No	0	1	2	3	4	5	
Competència per generar un ambient acollidor i segur per als infants que els permeti desenvolupar-se en un marc de contenció	1. Seguretat física i afectiva	- Ofereix seguretat física i afectiva durant el desenvolupament de la sessió.	10	0	9	1	0	0	0	0	1	9	
		- Permet a l'infant que actuï, esperant sense envair-lo i ajustant-se al que necessita.	9	1	10	0	0	0	0	1	2	7	
		- Es situa en l'espai de la sala més idoni per acompanyar les accions i demandes dels infants.	10	0	9	1	0	0	0	0	1	9	
	2. Establiment de límits i el seu respecte	- Recorda al principi de la sessió, les normes a seguir (respectar l'espai i els materials, no fer-se mal i no fer mal als companys i passar-s'ho bé) i reflexiona amb el grup sobre la seva acceptació.	9	1	9	1	0	0	0	1	1	8	
		- Es mostra segur i ferm davant els incompliments de les normes, argumentant la seva decisió i adaptant-se a cada situació.	10	0	10	0	0	0	0	1	1	8	
	3. Actuació davant les dificultats	- És receptiu i respectuós amb els bloquejos que es puguin produir en alguns infants.	10	0	10	0	0	0	0	0	2	8	
		- És capaç de contenir l'infant de forma ajustada.	8	2	9	1	0	0	0	1	0	9	
		- Fomenta la convivència i manté un ambient comunicatiu, afavorint l'ús del diàleg i la resolució pacífica dels conflictes.	10	0	10	0	0	0	0	0	0	10	
		- Fa evolucionar els comportaments provocadors, seductors, inhibits, agressius... permetent als infants expressar el seu desig de ser reconegut i ajudant-los a millorar les seves habilitats comunicatives.	10	0	10	0	0	0	0	0	1	9	
	Observacions / comentaris:												
	1ª categoria												
	· <u>Indicador 1:</u> "Ofereix seguretat física i afectiva..." aquest indicador considero que és de vital importància i crec que és molt encertat que aquest criteri estigui compartit amb el fet de "deixar fer". Poder crec que en aquest indicador caldria introduir el terme autonomia tot i que parles de "permetre a l'infant" en el següent indicador. A la meua manera d'entendre la psicomotricitat seria important que el psicomotricista pugui valorar aquest marc de seguretat que hem de donar als infants amb el fet de potenciar de manera gradual la seva autonomia. Poder el criteri podria redactar-se: "Ofereix seguretat física i afectiva tot fomentant la progressiva autonomia dels infants en el desenvolupament de la sessió".												
· <u>Indicador 2:</u> No crec que quedi massa clar el redactat. Penso que els dos indicadors següents es solapen bastant (o s'assemblen massa) en el seu contingut: "Permet a l'infant que actuï, esperant sense envair-lo i ajustant-se al que necessita" i "Es situa en l'espai de la sala més idoni per acompanyar les accions i demandes dels infants".													
· <u>Indicador 3:</u> Penso que els dos indicadors següents es solapen bastant (o s'assemblen massa) en el seu contingut: "Permet a l'infant que actuï, esperant sense envair-lo i ajustant-se al que necessita" i "Es situa en l'espai de la sala més idoni per acompanyar les accions i demandes dels infants".													
2ª categoria													
· <u>Indicador 1:</u> "Recorda normes...(respectar l'espai...) i reflexiona amb el grup sobre la seva acceptació" Tot i que entenc l'indicador i estic d'acord en que sempre hem de recordar les normes i tot i que autors com Llorca parlen d'aquest respecte per l'espai em costa molt, pensant en la meua pràctica a 0-3, com han d'entendre els infants el respecte a l'espai...													

<p>Competència per generar un ambient acollidor i segur per als infants que els permeti desenvolupar-se en un marc de contenció</p>	<p>Igualment quan parlem de respectar el material penso en quan portem a terme sessions de psicomotricitat amb paper de diari o amb caps de cartró, material que permeten la descarrega sense culpa, materials que donant la possibilitat d'accions com trencar, esquinçar, estripar...al final destruir...no sé si caldria explicar-ho...</p> <p>Llegint aquest document m'adono que pot ser una bona eina per poder avaluar la nostra practica com a psicomotricistes i em ve al cap alguna companya amb la que he hagut de parlar tal que deixes fer aquesta descarrega amb els materials.</p> <p>Amb aquest mateix criteri la paraula “reflexionar” em costa molt donar-li un lloc quan parlem d'Educació infantil més encara a 0-3, poder si utilitzem una altra expressió o introduïm el terme “de manera progressiva”. A les primeres edats és molt difícil fer reflexionar, quan dones les normes has de dir què no es permet, es a dir no ho podem fer de manera generalitzada “no fem mal” si no que a més a més posem exemples: no mosseguem, no donem empentes...llavors de intentar pactar les normes o fer-les reflexionar crec que no podem parlar...A partir dels 4 anys poder podríem pactar-les de manera progressiva...abans difícil...</p> <p>Un aspecte que he trobat a faltar a l'apartat dos és el fet de fer partícips als infants a l'hora de complir les normes, més enllà de la reflexió amb el grup sobre la seva acceptació. Jo diferenciaria entre l'acceptació de les normes i la col·laboració a l'hora de crear aquest ambient de respecte.</p> <p>· <u>Indicador 2:</u> “Es mostra ferm i segur davant d'incompliment de les normes” entenc el criteri comparteixo la manera d'entendre que tot i que a la sala el psicomotricista és símbol de llei, no ha de ser el protagonista, per tant utilitzar el terme “ferm” em fa pensar en ser estricte...quan estic amb els infants a la sala tot i que recordes les normes, quan algun nen les trenca a vegades em resulta molt més efectiu una mirada que no pas anar directament allà a on està el nen que “ho ha fet malament”. Aquesta mirada em funciona fins i tot amb els més petits que entenen molt bé el llenguatge corporal, els gestos facials. Tot i que al criteri has afegit “adaptant-se a les situacions” jo trauria aquest “ferm”. Moltes vegades el no deixar temps també es veu en la manera de fer complir les normes i el psicomotricista que deixa temps permet que l'infant “s'equivoqui”, d'aquesta manera podrà autoregular-se. Sovint els infants necessiten veure's en un altra mirall...per tant si trenquen una norma no cal actuar d'immediat, millor esperem un moment poder no cal que intervenir.</p> <p>3ª categoria</p> <p>· <u>Indicador 1:</u> · <u>Indicador 2:</u> “Es capaç de contenir l'infant de manera ajustada”. Crec que és molt important que com a psicomotricista em pugui fer aquesta pregunta i pugui valorar si realment ofereixo als infants la possibilitat de ser continguts com i quan ho necessiten. El fet de haver de treballar i compartir la sala amb educadores que poder no tenen tota la informació que necessiten,em fa moltes vegades haver d'insistir molt en la necessitat dels infants de ser continguts. Crec que una de les competències del psicomotricista es aconseguir que aquell infant que en un moment determinat es troba perdut pugui ser sostingut i contingut. Contenir és posar límits a la fi, molts nens i nenes necessiten que algú els digui “prou”, “no” però a l'hora l'ofereixen una contenció, una abraçada, una mirada, seguretat emocional. Em trobo moltes vegades amb els mateixos infants que al llarg de les sessions en algun moment necessiten d'aquesta contenció més que de ser apartats del grup...Molt encertat que pugui avaluar la meva intervenció en aquest sentit.</p> <p>En alguns Indicadors amb expressions com “de forma ajustada”, poden ser interpretats de maneres diferents segons la persona avaluadora.</p> <p>He estat molta estona pensant amb el marc de contenció, pot ser serà per la meva ignorància. Però això ho fem?</p> <p>· <u>Indicador 3:</u> “Fomenta la convivència...resolució pacífica dels conflictes” a aquest criteri afegiria al final de la frase: tot potenciant l'autonomia per resoldre els conflictes sense la mediació de l'adult. Crec que és molt important que el psicomotricista deixi espai i temps al grup per resoldre els seus conflictes tot i que reconec que sovint hem de intervenir sobre tot amb els més petits. Si volem fomentar la convivència indubtablement hem de fomentar l'autoregulació del grup. Tal i com està redactat el dir “manté” dóna tot el protagonista al psicomotricista i fa l'efecte que confiem poc o gens en les possibilitats dels infants davant els conflictes (baralles per un mateix material, per no esperar el torn per poder fer servir un material...) sovint son situacions en les que només els infants han de saber que estem allà però no hem de intervenir si no ens reclamen ajuda.</p> <p>· <u>Indicador 4:</u> General Estic d'acord en que aquestes competències i categories s'adeqüen a la manera d'intervenir i de fer del psicomotricista. Potser m'ha faltat la paraula “flexible”, relacionant-la amb adaptació a cada situació. Tots els indicadors s'entenen molt bé i em semblen ajustats tant a les categories com a la pròpia competència.</p>
--	--

Competències	Categories	Indicadors	Univocitat		Pertinència		Importància						
			Si	No	Si	No	0	1	2	3	4	5	
Competència per mostrar disponibilitat per acompanyar l'infant, en l'enriquiment i desenvolupament del seu joc, tot respectant les seves produccions	1. Acompanyament del joc de l'infant	- Busca promoure el desenvolupament de l'infant a nivell integral (motriu, emocional, cognitiu, social i moral).	8	2	9	1	0	0	0	0	0	10	
		- Entra i surt del joc de l'infant per fer-lo evolucionar, mostrant la necessària implicació a nivell afectiu, però sense confondre's amb les emocions de l'infant.	8	2	9	1	0	0	0	0	1	9	
		- Prioritza el joc i el plaer de l'infant, per sobre del seu propi plaer.	8	2	8	2	0	0	0	1	1	8	
		- És capaç d'esperar i no anticipar-se, ni interrompre les accions dels infants.	10	0	10	0	0	0	0	1	0	9	
	2. Mediadors de comunicació en la relació amb l'infant	- Adequa el to a les accions, demandes i característiques dels infants.	8	2	10	0	0	0	0	1	0	9	
		- Adopta una postura ajustada a nivell tònic.	10	0	10	0	0	0	0	1	1	8	
		- Demostra una gestualitat adient a les diferents situacions.	8	2	10	0	0	0	1	0	2	7	
		- Fa servir un to de veu adequat a cada situació.	10	0	10	0	0	0	0	1	2	7	
		- Estableix consonància entre el llenguatge verbal i no verbal.	10	0	10	0	0	0	0	0	1	9	
		- Posa paraules a les accions i emocions de l'infant.	10	0	10	0	0	0	0	0	0	10	
		- Utilitza la mirada per reconèixer i donar seguretat a l'infant.	10	0	10	0	0	0	0	0	0	10	
		- Usa el contacte corporal per comunicar-se i sostenir l'infant.	10	0	10	0	0	0	0	0	0	10	
	3. Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant	- Aprofita els objectes com a mediador per relacionar-se amb l'infant.	10	0	10	0	0	0	0	0	1	9	
		- Reforça positivament les accions i produccions de l'infant.	9	1	10	0	0	0	0	0	1	9	
		- Invita als infants a participar en les dinàmiques que es generen.	9	1	10	0	0	0	0	0	3	7	
		- Realitza propostes d'activitats tenint en compte la zona de desenvolupament potencial de l'infant.	8	2	10	0	0	1	0	0	1	8	
		- Convida o provoca a participar en determinades activitats.	10	0	10	0	0	1	0	1	0	8	
		- Mostra sorpresa davant els moviments, gests, jocs que realitza l'infant.	8	2	8	2	1	0	0	3	2	4	
		- Porta a terme jocs d'oposició, en determinats infants.	8	2	10	0	0	0	0	0	3	7	
		- Afavoreix la relació entre iguals.	9	1	10	0	0	0	0	0	1	9	
	- Propicia la iniciativa i autonomia dels infants.	8	2	10	0	0	0	0	0	0	10		
	Observacions / comentaris:												
	1ª categoria												
Em sembla molt important que a l'hora de avaluar la nostra pràctica com a psicomotricistes una de les categories s'hi dediqui a l'acompanyament que fem al joc dels infants a la sala.													
· Indicador 1:													
Els tres primers seran que no acabo d'entendre com adult que he de fer.													
Molt encertat el primer indicador ja que si acompanyem el joc dels nens i les nenes donant resposta a les seves necessitats estarem treballant aquest desenvolupament integral.													

<p>Competència per mostrar disponibilitat per acompanyar l'infant, en l'enriquiment i desenvolupament del seu joc, tot respectant les seves produccions</p>	<p>· Indicador 2: “Entra i surt del joc de l’infant per fer-lo evolucionar, mostrant la necessària implicació a nivell afectiu, però sense confondre’s amb les emocions de l’infant.” Tot i que entenc l'indicador i estic d'acord poder canviaria la manera d'expressar-ho. “fer-ho evolucionar” es pot interpretar com que el procés, l'evolució la fa el psicomotricista per tant el protagonista d'aquesta evolució no és l'infant, en canvi si diem alguna cosa com: “Entra i surt del joc de l’infant per afavorir la seva evolució” el protagonista ja no és l'adult, ara es converteix en l'acompanyant, el que posa paraules i ajuda a donar sentit i per tant a créixer i a evolucionar. L'acompanyament és el que fa evolucionar el joc per això estic totalment d'acord en el sentit que tal com diu l'indicador hem de mostrar una implicació afectiva però sempre sent capaços de distanciar-nos per tal de no confondre'ns amb els sentiments o les emocions dels infants. Fent aquest “encàrrec” m'he donat compte que mai he fet que algú mirés aquesta part de la meva feina dins les sessions poder perquè donem per fet que mai perdem el nostre rol d'adult, però quan parlem d'avaluar-nos seria interessant poder fixar-nos en aquest aspecte. Els tres primers seran que no acabo d’entendre com adult que he de fer.</p> <p>· Indicador 3: “Prioritza el plaer dels infants per sobre del seu propi plaer” M'ha sobtat trobar-me aquest indicador. Cal ? No l'acabo de veure...poder dono per fet que prioritzem el plaer dels infants ja que la base del joc és el plaer i sense plaer no hi ha joc. Els tres primers seran que no acabo d’entendre com adult que he de fer. Encara em pregunto si es pot donar joc sense plaer? Supeditar el propi plaer al de l’infant, potser cal mirar les ressonàncies tònic - emocionals, si el psicomotricista no ressona amb el plaer de l’infant a on queda aquesta comunicació real?</p> <p>· Indicador 4: “Es capaç d'esperar i no anticipar-se” Molt important que en algun moment es pugui avaluar aquesta capacitat de deixar fer. Sovint em trobo amb adults que sense cap mala intenció proposen jocs als infants fins i tot encara abans de començar la sessió (recordo una companya que va dir al ritual d'entrada :“us trobareu un mur que és un castell a on hi ha un drac”) A vegades durant la sessió preguntem als infants que què fan o què és allò que porten quan porten una peça de psicomotricitat a les mans i just en aquell moment deixen de fer o depenen del nen deixa la peça al terra i se'n va. Em sembla molt adient l'indicador que ens pot ajudar a valorar l'acompanyament que fem i a reajustar les nostres intervencions en els diferents moments de la sessió.</p> <p>2ª categoria “Mediadors de comunicació en relació a l'infant” Cap cosa a dir. No podria dir que cap dels indicadors no son importants i no prescindiria de cap d'ells. Els mediadors corporals son acompanyant al nostre cos i ens ajuden a expressar-nos: el to de veu, la mirada...a la sala es converteixen en paraules...sovint els infants no necessiten un reforç verbal només necessiten una mirada atenta en el moment que cal, una mirada de suport, de reconeixement...Per tant que es pugui avaluar la nostra capacitat d'expressar-nos i de comunicar-nos amb els infants a la sala amb el cos i amb aquest mediadors crec que és molt encertat. Com a psicomotricista trobo no només interessant sinó molt valuós que es pugui observar la meua manera de comunicar-me amb els nens i nenes al llarg de la sessió.</p> <p>· Indicador 1: Potser, els indicadors de la categoria 2 “Adequa el to a les accions, demandes i característiques dels infants” i “Adopta una postura ajustada a nivell tònic” es podrien fondre en un de sol. En el 5è indicador, no entenc de quin to parlem, to de veu, to muscular...</p> <p>· Indicador 2: Potser, els indicadors de la categoria 2 “Adequa el to a les accions, demandes i característiques dels infants” i “Adopta una postura ajustada a nivell tònic” es podrien fondre en un de sol.</p> <p>· Indicador 3: En el 7è indicador, la interpretació de “ gestualitat adient” pot ser molt subjectiva.</p> <p>· Indicador 4: “To de veu” Crec que és un dels mediadors corporals que més poden dir de com és el psicomotricista. Em sembla de molta utilitat avaluar el nostre to de veu, com parlem als nens i nenes, la força, el ritme, de com parlem... quan poden gravar una sessió podem comprovar si hi ha un excés de “paraula” per part del psicomotricista, si se sent més que als infants...per tant em sembla molt de profit l'indicador.</p>
--	--

<p>Competència per mostrar disponibilitat per acompanyar l'infant, en l'enriquiment i desenvolupament del seu joc, tot respectant les seves produccions</p>	<ul style="list-style-type: none"> · <u>Indicador 5:</u> · <u>Indicador 6:</u> <p>De la mateixa manera trobo molt important que es pugui valorar la capacitat de posar paraules a les accions i als sentiments i emocions dels infants ja que sovint ells mateixos no son capaços d'expressar o explicar amb paraules el que està passant o el que estan sentint. És també molt important que el posar paraules no signifiqui deixar de banda la vivència corporal tenint en compte què necessita el nen, a vegades en parlem massa...Podries afegir a l'indicador. “Posa paraules de manera ajustada a les accions i emocions dels infants”.</p> <ul style="list-style-type: none"> · <u>Indicador 7:</u> · <u>Indicador 8:</u> <p>“Utilitza el contacte corporal per comunicar-se i sostenir als infants” Totalment pertinent. Tal com he comentat amb anterioritat és imprescindible que el psicomotricista es comuniqui amb el seu cos i el mediadors corporals i a vegades cal que algú ens pugui observar des de fora, una fotografia un vídeo d'una sessió, per poder prendre consciència de bloquejos que no ens permeten tenir aquesta comunicació corporal, aquest diàleg tònic amb els nens i nenes. Per tant importantíssim que es pugui avaluar. Cal que els psicomotricistes puguin posar-se a disposició dels infants que ho necessitin, que estiguin disponibles a nivell corporal ja sigui en situacions de joc com per donar aquesta contenció de la que parla l'indicador ja que sovint molts infants necessiten ser continguts, agafats a coll, abraçats.</p> <ul style="list-style-type: none"> · <u>Indicador 9:</u> <p>3ª categoria</p> <p>“Estratègies d'acompanyament” Categoria molt pertinent, molt important poder tenir a l'abast aquests indicadors que comprenen un ampli ventall d'estratègies d'acompanyament al joc. Reforçar, convidar, afavorir...aquesta manera d'expressar-los em sembla molt més correcte ja que queda clar que el protagonista del procés és l'infant.</p> <p>Considero important el fet d'acompanyar a l'infant, sempre i quan ho necessiti.</p> <ul style="list-style-type: none"> · <u>Indicador 1:</u> · <u>Indicador 2:</u> <p>“Invita als infants a participar de les dinàmiques que se generen” Crec que és força important incloure aquest indicador, molts cops tinc dubtes sobre quan he de convidar a jugar a alguna cosa o si poder he de deixar fer i quina és la línia que separa aquesta no interferència i el fet de ajudar a evolucionar a aquells infants que es queden en algunes repeticions. Per poder avaluar la meua capacitat en aquest sentit el fet de dir “en les dinàmiques que es generen” m'ajuda molt a poder veure aquesta línia que a vegades em costa de trobar, en aquest sentit estem parlant de la capacitat del psicomotricista de aprofitar allò que ha fet el grup i no pas el que ha pogut introduir l'adult. Molt pertinent.</p> <ul style="list-style-type: none"> · <u>Indicador 3:</u> <p>No és que em sembli malament, però ja que moltes sessions parteixen de la motricitat espontània i dels seus interessos, no plantejo activitats. En les sessions en les quals plantejo jocs més reglats, potser no sempre tinc en compte aquest aspecte. A vegades és una mica assaig-error.</p> <ul style="list-style-type: none"> · <u>Indicador 4:</u> · <u>Indicador 5:</u> · <u>Indicador 6:</u> <p>“Porta a terme jocs d'oposició, en determinats infants” Tot i que l'indicador és pertinent en el cas de si és unívoc o no t'he de dir que tal com està redactat em fa pensar que només fem jocs d'oposició amb uns infants determinats, que no ho fem extensiu a qualsevol dels infants que ens ho demanin. Entenc que al llarg de les sessions veiem amb quins nens o nenes hem de “convidar” o de “forçar” els jocs d'oposició i de fet sovint son un parell i sempre els mateixos, però a l'hora de disposar d'un indicador que avaluï la meua capacitat de jugar amb ells a aquest tipus de joc crec que s'hauria d'expressar d'una altra manera. Repeteixo que no és més que una manera de dir-ho no pas del concepte. Poder només caldria dir : “Porta a terme jocs d'oposició” de manera que no queda exclòs cap infant.</p>
--	--

<p>Competència per mostrar disponibilitat per acompanyar l'infant, en l'enriquiment i desenvolupament del seu joc, tot respectant les seves produccions</p>	<p>· Indicador 7: “Afavorir la relació entre iguals” Molt i molt pertinent, molt i molt important! Un mateix no pot créixer sense l'altre per tant afavorir les relacions entre els infants hauria de ser una constant a la sala (i al llarg del dia!). A 0-3 anys tot i que a 2-3 anys al segon trimestre els infants fan molts jocs en grup i busquen als altres companys i companyes, a 1-2 anys som les mestres les que hem de convidar a jugar amb els altres. Important que es pugui avaluar la capacitat del psicomotricista en aquest sentit, he pogut viure alguna sessió en la que per aquesta manera d'entendre la sala com a un joc de joc lliure l'adult es limita a estar assegut a terra esperant a que el nen el vingui a buscar poder senyal de les nostres pròpies inseguretats davant algunes situacions en les que no sabem què fer...</p> <p>· Indicador 8: “Propicia la iniciativa i autonomia dels infants” Molt important que a la sala de manera progressiva els infants puguin actuar de manera cada cop més autònoma tot fomentant la seva iniciativa...no sé si fomentar i propiciar son termes semblants...propiciar em sona més forçat però només son maneres de dir una mateixa cosa!</p> <p>General Estic d'acord en que aquestes competències i categories s'adeqüen a la manera d'intervenir i de fer del psicomotricista. Els indicadors em semblen ajustats a les categories i a la competència. A més a més, tots s'entenen molt bé. A nivell general, considero unívoc gran part dels ítems perquè tant a la mediació de la comunicació, l'acompanyament del joc i les estratègies, és cert que poden ser considerades confuses perquè les podem interpretar de manera diferent.</p>
--	--

Competències	Categories	Indicadors	Univocitat		Pertinència		Importància					
			Si	No	Si	No	0	1	2	3	4	5
Competència per observar, escoltar i avaluar l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu	1. Mirada individual i perifèrica	- Pren certa distància per observar la situació concreta de l'infant, del grup i del desenvolupament de la sessió.	9	1	10	0	0	0	0	0	1	9
		- Focalitza la mirada en les situacions més significatives que succeeixen en el desenvolupament de la sessió.	8	2	10	0	0	0	0	0	0	10
		- És conscient del que succeeix en el grup, mentre està proper a un o més infants.	10	0	10	0	0	0	0	0	1	9
		- Observa des de diferents punts de la sala.	9	1	10	0	0	0	0	0	2	8
	2. Empatia cap a l'infant	- Capta i dona significat a l'expressivitat psicomotriu de l'infant.	7	3	9	1	0	0	0	1	2	7
		- Accepta i es relaciona de forma empàtica amb tots els infants i les seves iniciatives.	9	1	10	0	0	0	0	0	0	10
	3. Avaluació de l'expressivitat psicomotriu de l'infant.	- Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat, el desenvolupament psicomotor de l'infant i els paràmetres psicomotors per realitzar una observació objectiva.	9	1	8	2	0	0	0	0	2	8
		- Dissenya i aplica instruments d'avaluació de l'infant i analitza els seus resultats	9	1	9	1	0	0	0	0	0	10
		- L'avaluació la realitza el psicomotricista, un altre psicomotricista i/o docent, els infants.	6	4	7	3	0	1	0	1	2	6
		- Les tècniques que utilitza per avaluar la seva actuació són categorials (llistes de control, escales d'estimació, rúbriques), descriptives – narratives (diari, relat), tecnològiques (vídeo, fotografia)...	7	3	7	3	0	1	0	2	1	6
	Observacions / comentaris:											
	1ª categoria											
	· <u>Indicador 1:</u> “Pren distància per observar...” Important poder avaluar la nostra competència per observar mitjançant un indicador com aquest. Necessitem distanciar-nos una mica per poder diferenciar-nos d'allò que està passant.											
· <u>Indicador 2:</u> “Focalitza la mirada en les situacions més significatives...” Tot i que entenc l'indicador em costa poder separar accions de significatives a menys significatives. Si penso en que en algun moment algú pot utilitzar aquest indicador per poder avaluar la meua capacitat d'observar, i no estic segura de que podríem considerar significatiu de ser observat.												
· <u>Indicador 3:</u> “Es conscient del que succeeix en el grup mentre està proper...” És curiós però fent el retorn a les alumnes de pràctiques em vaig donar compte que moltes vegades no era conscient del què passava a la resta de nens mentre jo estava amb altres. Aquelles reflexions em van fer que a posteriors sessions de manera conscient fes una mirada al que passava a la resta del grup i vaig adonar-me que en acabar la sessió tenia més informació del què havia passat i havia pogut intervenir en algunes situacions que poder en altres moments no m'hagués considerat. Llavors totalment pertinent al igual que observar des de diferents punts de la sala.												
· <u>Indicador 4:</u> El fet de col·locar-nos en un lloc de la sala i no moure'ns d'allà no ens permet veure com es relacionen els infants amb l'espai, els material, els altres, i amb nosaltres mateixos.												

<p>Competència per observar, escoltar i avaluar l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu</p>	<p>2ª categoria “Empatia cap a l'infant!” Crec que aquesta categoria ens ajudaria a entendre la nostre manera més personal i autèntica de relacionar-nos amb els nens i nenes a la sala. Dintre de l'apartat de empatia cap a l'infant potser inclouria algun aspecte tal i com “Mira als infants sense prejudicis, ni etiquetatge,...” o quelcom similar, entenent que la sala de psicomotricitat és l'espai idoni on podem observar a l'infant en estat pur i que es creï una identitat més significativa.</p> <p>· Indicador 1: “Captar i donar significat a l'expressivitat motriu dels infants” és una feina força complicada i tot i que entenc l'indicador el trobo massa general. Què vol dir captar? Què vol dir donar significat?? Així com als mediadors de comunicació els indicadors són molt clars i per tant veig molt fàcil utilitzar-lo en una avaluació, en aquest cas ho veig molt complicat. Poder podries ficar algun indicador més “respecta l'expressivitat” “permet l'expressivitat” ...no sé si t'ajudo gaire però tot el que penso em resulta igualment difós... El 2.1. no m'ha quedat massa clar. Potser és una mica massa general. Potser és una mica massa general. Crec que sí es pot utilitzar, però és molt complicat captar i donar significat a l'expressivitat motriu de tots els alumnes, en tinguis 12 o 25! Expressivitat motriu és un concepte ampli i captar-ho tot de tots és impossible. Necessitaries enregistraments! Que vol dir l'expressivitat psicomotriu??? Ignorància un altre cop.</p> <p>· Indicador 2: “Accepta i es relaciona de manera empàtica” Igualment difícil d'avaluar...per poder ser “empàtic” hem d'entendre què sent aquell nen i per què fa allò o no ho fa...poder l'indicador seria vàlid si volem avaluar psicomotricistes amb una sòlida formació de base.</p> <p>3ª categoria · Indicador 1: “Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat...” Aquest indicador poder valdria per a qualsevol de les competències que es volen avaluar. Tal com he dit abans sense una formació de base hi han aspectes que difícilment es poden portar a terme a la pràctica. Crec que és molt important i totalment d'acord que sigui pertinent per poder avaluar la competència perquè sense aquest marc de referència, sense un coneixement dels desenvolupament psicomotriu dels infants no podríem fer una veritable observació i no podríem entendre el que està passant davant de nosaltres i per tant no podríem ajudar als infants a créixer, ni a evolucionar....nomes estariem mirant a un grup d'infants. Crec que parles de conceptes tan importants que poder al igual que he dit abans, podrien ser tres indicadors tot i que entenc que estan connectats entre sí. Quin marc de referència? Quins paràmetres? Quan parles de: Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat i de les competències del desenvolupament professional del psicomotricista o paràmetres... Jo podria contestar si tenint present el meu marc, els meus principis... que podrien no ser els adients, no sé a qui és on em queda menys clar el que demanes.</p> <p>· Indicador 2: “Dissenya, aplica i analitza...” Igual que l'indicador anterior. Crec que l'observació és un aspecte tan complicat que poder seria molt profitós avaluar de manera més detallada cada concepte: - Disseny instruments d'avaluació (poder posaria algun exemple com graella d'observació, guió d'observació...) - Els aplica a la seva pràctica (aquest indicador sí que podria ficar-lo amb l'anterior). - Analitza els resultats d'aquestes avaluacions: Crec que és molt important saber si analitzem les observacions que fem, si les utilitzem reajustant les nostres intervencions, crec que és la manera de reflexionar i de millorar. L'indicador tal i com està redactat no ens dona tota la informació que necessitem per poder avaluar la competència a la meua modesta opinió. Disseny instruments per a cada infant que mostren els processos, les repeticions i les novetats.</p> <p>· Indicador 3: L'avaluació la realitza el psicomotricista, a partir de vídeos, fotos, dibuixos, registres. No m'ha quedat massa clar. Aquí dones 3 opcions i no s'ajusta massa als ítems que has utilitzat (gens, poc...) “L'avaluació la realitza el psicomotricista, un altre psicomotricista i/o docent, els infants.” Massa variables a interpretar.</p>
---	--

<p>Competència per observar, escoltar i avaluar l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu</p>	<p>· Indicador 4: “Les tècniques que utilitza per avaluar...” A aquesta manera de detallar em refereixo!! Molt pertinent i molt important. La manera d'expressar l'indicador ens facilitarà l'avaluació de la competència. L'avaluació la realitza el psicomotricista, a partir de vídeos, fotos, dibuixos, registres. No m'ha quedat massa clar. Aquí dones 3 opcions i no s'ajusta massa als ítems que has utilitzat (gens,poc...).</p> <p>L'únic indicador que em costa resoldre és el “Les tècniques que utilitza per avaluar la seva actuació són categorials (llistes de control, escales d'estimació, rúbriques), descriptives – narratives (diari, relat), tecnològiques (vídeo, fotografia)...” ja que hi ha diverses opcions dins del mateix indicador i la resposta és global per a tots i, potser, els utilitzo en graus diferents o utilitzo uns i d'altres no, per tant, la manera d'avaluar-me en aquests indicador tal i com està realitzat no em serveix. El mateix em passa amb l'indicador “L'avaluació la realitza el psicomotricista, un altre psicomotricista i/o docent, els infants”.</p> <p>General Estic d'acord en que aquestes competències i categories s'adeqüen a la manera d'intervenir a nivell de l'observació del psicomotricista. Aquesta competència que pretens avaluar em sembla de les més complicades i a la vegada una de les més importants, penso que tot comença per a l'observació, la nostre feina comença per observar a cada nen, a cada nena, al grup, com juguen, com es relacionen, que els agrada i que no a la sala, però l'observació és un aprenentatge que mai acabem, i a mida que ens formem com a psicomotricistes la nostra manera d'observar canvia inevitablement...He pogut comprovar amb les alumnes de pràctiques i amb mi mateixa que la nostra història personal ens influeix molt a l'hora de mirar què fan i per què els nens i nenes a la sala o fora de la sala...</p> <p>Els indicadors em semblen ajustats a les categories i a la competència. Sovint en trobo que els infants construeixen els seus jocs simbòlics, però en tractar-se d'infants de 2-3 anys, la comunicació és més aviat gestual amb intents de vocalització. Malgrat tot, observo que entre ells intenten expressar les seves necessitats.</p>
---	---

Competències	Categories	Indicadors	Univocitat		Pertinència		Importància					
			Si	No	Si	No	0	1	2	3	4	5
Competència per millorar, analitzar i reflexionar la pròpia pràctica	1. Capacitat de mirar-se i deixar-se mirar	- Mostra predisposició a millorar la pròpia intervenció.	9	1	10	0	0	0	0	0	1	9
		- Accepta l'anàlisi crítica i reflexiva de la pròpia actuació.	9	1	10	0	0	0	0	0	0	10
		- Pren consciència d'aspectes vinculats a les seves emocions, dificultats, repeticions, límits, competències, resistències, projeccions, relacions amb els infants (preferències, evitacions...).	9	1	10	0	0	0	0	0	1	9
	2. Avaluació de l'actuació del psicomotricista	- Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat i de les competències del desenvolupament professional del psicomotricista.	8	2	10	0	0	0	0	0	1	9
		- Disseny i aplica instruments d'avaluació del psicomotricista i analitza els seus resultats.	10	0	10	0	0	0	0	0	1	9
		- L'avaluació la realitza el propi psicomotricista (autoavaluació), un altre psicomotricista i/o docent (coavaluació), un expert (supervisió), els infants...	7	3	8	2	0	0	0	2	2	6
	3. Formació per millorar la seva pràctica.	- Assisteix a conferències, jornades, congressos, cursos.	10	0	10	0	0	0	0	1	3	6
		- Participa en seminaris, grups de treball, assessoraments, projectes d'innovació educativa.	10	0	10	0	0	0	0	1	4	5
		- Col·labora en projectes d'innovació educativa.	10	0	10	0	0	0	0	2	3	5
	Observacions / comentaris:											
1ª categoria												
La primera categoria trobo que ser capaç de mirar-nos és difícil però encara més deixar-nos mirar tot i que aquest instrument d'avaluació del psicomotricista crec que serà encara més útil si és utilitzat per algú que ens pugui avaluar.												
· <u>Indicador 1:</u>												
· <u>Indicador 2:</u>												
Ser capaç d'acceptar i analitzar la crítica d'un altre significa reajustar, significa créixer per tant em sembla pertinent i molt important.												
· <u>Indicador 3:</u>												
"Pren consciència d'aspectes vinculats a les seves emocions..." aquest indicador molt més potent el podem utilitzar com a una autovaloració o autoavaluació que ens pot ajudar a estar més còmodes a la sala, a acabar amb bloquejos que a vegades no ens permeten anar més enllà amb els infants. Durant el temps que he pogut estar a la sala tot fent formacions i treball corporal m'he adonat de les meves mancances, les meves pors i el per què de la meua manera de fer amb els nens a la sala. Per tant crec que és molt interessant incloure'l en aquesta competència tot i que personalment crec que aquest aprenentatge jo no l'acabo de completar...												
2ª categoria												
"Avaluació de l'actuació del psicomotricista" Crec que podria dir les mateixes coses que quan parlàvem de l'observació dels infants, per tant igual d'important poder comptar amb instruments com aquest que tinc a les mans per poder avaluar la meua feina per tal de poder reajustar les meves intervencions o canviar les meves actituds si fos el cas. Sovint a les escoles ens trobem que hi han moltes eines per poder avaluar el progrés dels infants però no hi han tantes per poder avaluar la nostra manera de fer.												
· <u>Indicador 1:</u>												
Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat i de les competències del desenvolupament professional del psicomotricista.?????????												
Quan parles de: Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat i de les competències del desenvolupament professional del psicomotricista o paràmetres... Jo podria contestar si tenint present el meu marc, els meus principis... que podrien no ser els adients, no sé a qui és on em queda menys clar el que demanes.												
· <u>Indicador 2:</u>												

Competència per millorar, analitzar i reflexionar la pròpia pràctica	<p>· Indicador 3: No m'ha quedat massa clar. Aquí dones 3 opcions i no s'ajusta massa als ítems que has utilitzat (gens,poc...). La meva avaluació la realitzo jo mateix (autoavaluació). Al tenir gent de pràctiques de la URL, quan fan la memòria, també fan una observació sobre mi que m'ajuda a corregir i conèixer-me una mica més. Per tant hi ha una "mini avaluació" externa.</p> <p>En l'indicador "L'avaluació la realitza el propi psicomotricista (autoavaluació), un altre psicomotricista i/o docent (coavaluació), un expert (supervisió), els infants..." em costa resoldre-ho perquè hi ha diverses opcions que es solapen dins del mateix indicador i no es pot precisar.</p> <p>Trobo que és difícil contestar-la de manera general amb els indicadors gens-molt...ja que hi ha moltes variables a dins (autoavaluació, supervisió, coavaluació) si es donen totes perfecte, però amb res que alguna no es doni no sabriem on situar la resposta. Personalment ho trobaria més curós si cadascuna d'aquestes possibilitats fossin ítems separats.</p> <p>Amb una pràctica reflexiva per part del psicomotricista l'autoavaluació podria ser suficient, cal ser rigorós amb la revisió de la pròpia pràctica i omplir els registres que crees per les sessions. Considero 5 molt important, entenc la pregunta i resulta fàcil. Penso que cal fer un ítem per cada resposta per no generalitzar es a dir: realitza la coavaluació?... de tant en tant et supervises.</p> <p>3ª categoria "Formació per millorar la seva pràctica" Parteixo de que la formació del professorat en general no acaba mai igual que no ha d'acabar quan parlem d'un metge, d'una perruquera....de qualsevol que s'estima la seva professió per tant la formació permanent del psicomotricista hauria de ser obligatòria.</p> <p>Ara bé avaluar la competència per reflexionar o millorar la pròpia pràctica com a psicomotricistes amb indicadors com els que hi han en aquesta categoria no ho acabo de veure clar. Poder nomes és una manera de parlar, la manera com està escrit però participar de seminaris o grups de treball o de projectes d'innovació penso que no està a l'abast de tothom. Si a aquests indicadors l'afegim "En el cas de poder participar de Seminaris, grups de treball, conferències...participa o col·labora o assisteix" crec que seria molt més just...</p> <p>Trobo fonamental la formació continuada per adquirir experiències.</p> <p>· Indicador 1: · Indicador 2: Sobre l'apartat de participació en seminaris, grups de treball, s'assembla bastant a l'anterior, però no sé si fan referència a formació com a docent o com a alumne.</p> <p>· Indicador 3: General Estic d'acord en que aquestes competències i categories s'adeqüen a les perspectives que el psicomotricista ha de tenir per poder millorar la seva actuació.</p> <p>M'ha sorprès que s'hagi inclòs com a competència del psicomotricista l'autoreflexió no perquè em sembli poc important sinó perquè estic acostumada a mirar i que es miri o s'avalui la meua capacitat en l'actuació amb els infants i no pas en el sentit del meu creixement personal i/o professional o d'altres que en algun moment he pogut avaluar.</p> <p>Els indicadors em semblen adients a les categories i aquestes reflecteixen bé la globalitat de la competència.</p> <p>La univocitat esdevé confusa en determinats ítems en referència a la mirada, l'empatia i l'avaluació de l'expressivitat.</p>
---	---

Competències	Categories	Indicadors	Univocitat		Pertinència		Importància						
			Si	No	Si	No	0	1	2	3	4	5	
Competència per difondre el treball realitzat a: famílies, altres professionals, comunitat científica	1. Informació a les famílies	- Domina les habilitats socials en el tracte i relació amb la família de cada estudiant i amb el conjunt de famílies.	10	0	10	0	0	0	0	1	1	8	
		- Es comunica amb les famílies dels infants, oferint informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades, a partir de l'observació de l'infant durant les sessions de psicomotricitat.	10	0	10	0	0	0	0	1	2	7	
	2. Intervé en el funcionament de la institució i en els altres organismes relacionats	- Participa i s'implica en els actes, reunions i esdeveniments de la institució a la qual pertany.	10	0	9	1	0	0	1	1	3	5	
		- Coneix l'organització de les escoles d'Educació Infantil i/o Primària i la diversitat d'accions que comprenen el seu funcionament.	10	0	9	1	0	0	2	0	3	5	
		- Col·labora en els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social.	10	0	9	1	0	0	2	0	3	5	
	3. Capacitat de treballar en equip amb altres professionals	- Dissenya, planifica i avalua el procés d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment, com en col·laboració amb d'altres docents i professionals del centre.	10	0	10	0	0	0	0	0	3	7	
		- Treballa en i amb equips del mateix àmbit o interdisciplinar en els quals pot haver-hi: mestres de la mateixa escola, altres psicomotricistes, professionals externs de l'escola.	9	1	10	0	0	0	0	0	3	7	
	4. Reflexió, investigació i difusió d'aportacions dins de la comunitat científica	- Imparteix conferències, cursos, seminaris, assessoraments.	9	1	9	1	0	1	0	4	1	4	
		- Difon el treball realitzat en jornades, congressos, revistes especialitzades.	9	1	9	1	0	1	0	3	2	4	
		- Elabora i participa en projectes de recerca.	9	1	9	1	0	1	0	3	2	4	
	Observacions / comentaris:												
	1ª categoria												
Tot i com a mestra dins el meu "codi" tinc integrat i molt la comunicació amb les famílies, com a psicomotricista que incloguis aquesta competència em fa pensar i molt. La primera categoria és absolutament imprescindible, la informació a les famílies és la base de una bona relació i per tant hem de dominar les habilitats socials en el tracte. Les informacions han de ser clares però trobo que aquest indicador es pot aplicar al segon cicle d'Infantil però molt difícil d'aplicar a l'Escola Bressol. Tot i que a les llibretes diàries es pugui explicar que hem fet, es fa de manera molt genèrica, a les fotografies que posem a l'abast de les famílies donem informació per tal que puguin entendre que fem a la sala, si no hi ha un informe de cada infant amb el que hem pogut valorar de les sessions difícilment podrem traspasar aquesta informació.													
Malauradament en moltes ocasions els psicomotricistes que no som tutors no tenim accés directe a les famílies, per tant hauriem de tenir encara més cura a l'hora de transmetre l'avaluació dels infants, i fer-ho en altres formats com l'escrit o mitjançant una bona coordinació amb els tutors del grup.													
· <u>Indicador 1:</u>													
A l'apartat 1 primer ítem canviaria estudiant per infant ja que ha estat la nomenclatura que has fet servir durant tot l'instrument.													
1r indicador estudiant?													
· <u>Indicador 2:</u>													

<p>Competència per difondre el treball realitzat a: famílies, altres professionals, comunitat científica</p>	<p>2ª categoria Referent a la segona categoria mai m'havia plantejat poder avaluar la meua pràctica com a psicomotricista amb indicadors com el que proposes, llavors quan m'ho lleigeix veig que és molt difícil poder encarregar-te de cap disciplina a l'escola ja no només de psicomotricitat, si no coneixes l'organització de les escoles, si no participes de les reunions pedagògiques...</p> <ul style="list-style-type: none"> · <u>Indicador 1:</u> · <u>Indicador 2:</u> · <u>Indicador 3:</u> <p>3ª categoria “Capacitat de treballar en equip amb altres professionals” Em sembla força interessant incloure aquesta categoria ja que ha d'existir aquesta col·laboració entre els professionals. Com a psicomotricistes si no estem a l'aula amb els infants necessitem comunicar-nos amb les mestres que ens donaran informació dels nens que ens ajudaran a ajustar les nostres intervencions ja que podrem entendre el per què de les accions d'aquell nen o nena.</p> <p>Per una banda, si no existeix una col·laboració entre els membres de la comunitat educativa, una cohesió i una interacció per fomentar les activitats, no existirà mai un treball concret i amb sentit de cara a treballar amb els infants. Per altra banda, si no hi ha una creença conjunta per part de tots els membres de l'escola, el treball serà purament burocràtic i poc significatiu.</p> <ul style="list-style-type: none"> · <u>Indicador 1:</u> · <u>Indicador 2:</u> <p>4ª categoria Referent a la quarta categoria tot i que és interessant difondre la nostre pràctica no tots els que s'hi dediquen i treballant a les sales de psicomotricitat poden participar d'un Projecte de Recerca o impartir un curs...poder aquests indicadors s'haurien d'utilitzar només en determinats casos concrets...no crec que sigui abastable per a qualsevol professional.</p> <ul style="list-style-type: none"> · <u>Indicador 1:</u> · <u>Indicador 2:</u> · <u>Indicador 3:</u> <p>General Estic d'acord en que aquestes competències i categories s'adeqüen a la manera de donar a conèixer i estendre la psicomotricitat com a disciplina dins de la comunitat educativa com a nivell de la societat actual.</p> <p>M'ha sorprès que en una avaluació de les competències del psicomotricista s'inclougué aquesta no tant en quant es refereix a la comunicació amb les famílies com en quant a la difusió o aportacions dins la comunitat científica segurament fruit de centrar-me molt més en que faig pels infants que no pas amb el que té a veure amb qualsevol altre aspecte.</p> <p>Tots els indicadors s'entenen bé. Considero que són tots pertinents a les categories que pertanyen. Aquestes engloben molt bé la competència que representen.</p> <p>En aquest apartat trobo a faltar algun ítem que faci referència a realitzar una bona documentació de les sessions (per informar a les famílies o per fer extensible la pràctica educativa).</p>
---	--

Altres observacions i comentaris:

Penso que aquest estudi està molt ben estructurat i recull el nivell de competències, categoritzant i delimitant els nivells d'intervenció del psicomotricista. Estic d'acord en els paràmetres que s'han utilitzat en cada competència.

Primer de tot felicitar-te per aquesta eina que sense dubte ens ajudarà a avaluar-nos o que ens avaluï per poder millorar i poder ajustar-nos al que de veritat necessiten els infants que és al final el que busquem.

Les competències que has utilitzat per poder avaluar al psicomotricista crec que cobreixen totes les vessants de la psicomotricitat i no només la clàssica valoració que ens dona informació sobre què aconseguim en els infants amb les nostres intervencions a la sala. Aquest instrument va més enllà i serà de profit.

A banda de lo interessant que m'ha semblat m'ha fet pensar molt en la meua manera de veure i d'entendre la psicomotricitat i no ha fet més que reafirmar la meua idea de que mai ens podem aturar i necessitem més per poder continuar.

Les aportacions modestes que et faig ja veus que tenen més a veure amb la manera d'expressar algun indicador que no pas amb el contingut perquè penso que en el pla escrit les paraules tenen molta força i depèn de com diem una cosa pot semblar el què no és. No he trobat cap indicador com gens necessari, més aviat tot i que pugui fer-te alguna aportació em semblen tots necessaris per poder avaluar les competències que t'has plantejat.

Ho he fet amb molt de gust, molt de carinyo llavors les meves petites aportacions també van en aquest sentit i si en alguna petita cosa t'he pogut ajudar genial!!!!

Hi he trobat a faltar algun apartat o algun ítem que fes referència a alumnat amb necessitats educatives i com actua, respon el psicomotricista amb aquest tipus d'alumnat. També si realitza sessions individuals o només de grup i de tipus terapèutic, tot i que no són massa comuns en l'àmbit educatiu.

En general em sembla un instrument d'avaluació molt complet i que reflexa i recull de manera clara i directa tot allò que ha d'incloure la figura del psicomotricista en tots els àmbits que formen la seva professió. Des del meu punt de vista, un dels punts forts d'aquest instrument és que es pot utilitzar la mateixa graella per autoavaluar-te, per avaluar a un company/a o per ser avaluat per un expert sense necessitat de ser modificada el més mínim ja que el seu contingut és coherent i complet. Com a punts menys forts, en general no destacaria cap, només els petits comentaris que he anat afegint al llarg de l'avaluació de cada competència.

Si l'objectiu de les graelles és que l'adult que fa les sessions de psicomotricitat faci una autoavaluació i reflexioni sobre la seva tasca educativa i pugui millorar, ho has aconseguit!

El redactat d'una competència ha de començar : Competència per... a mi no m'acaba de fer el pes, a dalt a la graella ja poses que és una competència. Jo revisaria el redactat de les competències, encara que després amb les categories i els indicadors és tot més clarificador. Moltes felicitats per la graella m'ha agradat molt i m'he alegrat de haver-la llegit, i espero ser útil.

He trobat que l'instrument és fàcil d'entendre, i pot ser molt útil per a la reflexió de la pròpia acció educativa. La majoria de psicomotricistes disposem d'un temps limitat que es sol dedicar al nen. I es deixa "per quan pugui" l'autoavaluació i les reflexions sobre la pròpia pràctica, és per això que tenir un material com aquest segur que facilitarà la feina a molts professionals.

Trobo que és una graella molt completa i molt elaborada. Es nota la feina que hi ha al darrera i tot el coneixement que has adquirit envers el rol del psicomotricista durant la realització d'aquesta tesis. Ànims i endavant amb la feina ;)

M'ha resultat fàcil, resulta útil per revisar la pròpia pràctica. Sempre resulta interessant fer supervisions per tal de millorar la pràctica. A vegades la cointervenció serveix per revisar i autoavaluar-te també.

Quan feia aquest test, en un principi m'ha resultat una eina increïble i plena de recursos que gaire bé mai havia vist. Em sembla fonamental la majoria d'ítems ressenyats, però malgrat tot, m'he trobat en diversos problemes. Per una banda, treballo amb infants de 2-3 anys i sempre he observat les seves experiències i per tant, en el moment de valorar el test, he pensat en tot moment en ells. Per altra banda, alguns ítems, els considero no massa adients per aquestes edats però em pregunto què passaria si els portes a terme o deixés crear la meua imaginació per, en definitiva, treballar per ells. Una cosa he descobert i que penso que és fonamental i que potser es podria afegir i és que en aquestes edats, has de poder oferir uns mitjans de motivació que els ajudi a desenvolupar, però el problema rau quan, jo em trobo limitat amb aquests mitjans i perquè no em sento recolzat per la resta de companyes perquè simplement no els interessa la psicomotricitat des del punt de vista que la veig jo. Per què la psicomotricitat ha de seguir unes pautes fixades amb un pandero i anant donant cops portant el ritme? És aquesta la psicomotricitat que s'entén al meu centre escolar i que no comparteixo i la meua deixa d'interessar ni se persegueixen fites. Per tant, estic davant d'una situació en què he pres l'autodeterminació de deixar volar la meua imaginació, amb aquells materials de què dispenso per tal de poder oferir als infants la possibilitat de fer una psicomotricitat en la que els infants gaudeixin aprenent i descobrint per ells mateixos. Per acabar, voldria destacar el que és de motivant veure com els meus infants de 2-3 anys es desenvolupen per ells mateixos, com es descobreixen entre ells, què són capaços de fer i fins on poden arribar i penso que això encara està per descobrir.

Annex 8.4 Observacions, comentaris i valoracions dels enquestats sobre les competències, categories i indicadors

Experts:

Crec que amb les sis competències es cobreix tot el ventall competencial del psicomotricista, en l'àmbit educatiu. Les categories defineixen bé cada competència. I els indicadors són significatius per poder fer-ne l'avaluació.

Os sugiero revisar los nombres de las competencias, su enunciado es demasiado largo y creo que son más bien una definición o formulación de la misma. Supongo que dicha definición o descripción está incluida en un apartado previo al instrumento. Para mí debe ser un nombre genérico que recoja el núcleo central de la competencia, por ejemplo: Manejo del dispositivo/organización – contención – observación – acompañamiento – práctica reflexiva - ...Es una sugerencia. En el apartado reservado al nombre no debéis volver a poner "competencia de", resulta reiterativo.

Em sembla molt bé un número "par" en l'opció de resposta. (gens, poc, bastant, molt). Evitant així la indefinició d'una opció intermèdia.

Entenc que estem parlant de la psicomotricitat que es desenvolupa dins l'àmbit educatiu, formal o no formal. Si considerem d'altres àmbits, per exemple el terapèutic, reeducatiu, etc, potser es podrien afegir d'altres competències o bé, concretar més alguns dels indicadors.

Creo que es importante incluir un apartado sobre el proyecto educativo de centro y si este proyecto es coherente con la practica psicomotriz educativa.

Es importante esta coherencia para que el trabajo se pueda coordinar.

Mestres:

Penso que aquest estudi està molt ben estructurat i recull el nivell de competències, categoritzant i delimitant els nivells d'intervenció del psicomotricista. Estic d'acord en els paràmetres que s'han utilitzat en cada competència.

Primer de tot felicitar-te per aquesta eina que sense dubte ens ajudarà a avaluar-nos o que ens avaluï per poder millorar i poder ajustar-nos al que de veritat necessiten els infants que és al final el que busquem.

Les competències que has utilitzat per poder avaluar al psicomotricista crec que cobreixen totes les vessants de la psicomotricitat i no només la clàssica valoració que ens dona informació sobre què aconseguim en els infants amb les nostres intervencions a la sala. Aquest instrument va més enllà i serà de profit.

A banda de lo interessant que m'ha semblat m'ha fet pensar molt en la meua manera de veure i d'entendre la psicomotricitat i no ha fet més que reafirmar la meua idea de que mai ens podem aturar i necessitem més per poder continuar.

Les aportacions modestes que et faig ja veus que tenen més a veure amb la manera d'expressar algun indicador que no pas amb el contingut perquè penso que en el pla escrit les paraules tenen molta força i depèn de com diem una cosa pot semblar el què no és. No he trobat cap indicador com gens necessari, més aviat tot i que pugui fer-te alguna aportació em semblen tots necessaris per poder avaluar les competències que t'has plantejat.

Hi he trobat a faltar algun apartat o algun ítem que fes referència a alumnat amb necessitats educatives i com actua, respon el psicomotricista amb aquest tipus d'alumnat. També si realitza sessions individuals o només de grup i de tipus terapèutic, tot i que no són massa comuns en l'àmbit educatiu.

En general em sembla un instrument d'avaluació molt complet i que reflexa i recull de manera clara i directa tot allò que ha d'incloure la figura del psicomotricista en tots els àmbits que formen la seva professió. Des del meu punt de vista, un dels punts forts d'aquest instrument és que es pot utilitzar la mateixa graella per autoavaluar-te, per avaluar a un company/a o per ser avaluat per un expert, sense necessitat de ser modificada el més mínim, ja que el seu contingut és coherent i complet. Com a punts menys forts, en general no destacaria cap, només els petits comentaris que he anant afegint al llarg de l'avaluació de cada competència.

Si l'objectiu de les graelles és que l'adult que fa les sessions de psicomotricitat faci una

autoavaluació i reflexioni sobre la seva tasca educativa i pugui millorar, ho has aconseguit!
El redactat d'una competència ha de començar: Competència per... a mi no m'acaba de fer el pes, a dalt a la graella ja poses que és una competència. Jo revisaria el redactat de les competències, encara que després amb les categories i els indicadors és tot més clarificador. Moltes felicitats per la graella m'ha agradat molt i m'he alegrat de haver-la llegit, i espero ser útil.

He trobat que l'instrument és fàcil d'entendre, i pot ser molt útil per a la reflexió de la pròpia acció educativa. La majoria de psicomotricistes disposem d'un temps limitat que es sol dedicar al nens. I es deixa "per quan pugui" l'autoavaluació i les reflexions sobre la pròpia pràctica, és per això que tenir un material com aquest segur que facilitarà la feina a molts professionals.

Trobo que és una graella molt completa i molt elaborada. Es nota la feina que hi ha al darrera i tot el coneixement que has adquirit envers el rol del psicomotricista durant la realització d'aquesta tesis. Ànims i endavant amb la feina.

M'ha resultat fàcil, resulta útil per revisar la pròpia pràctica. Sempre resulta interessant fer supervisions per tal de millorar la pràctica. A vegades la cointervenció serveix per revisar i autoavaluar-te també.

Quan feia aquest test, en un principi m'ha resultat una eina increïble i plena de recursos que gaire bé mai havia vist. Em sembla fonamental la majoria d'ítems ressenyats, però malgrat tot, m'he trobat en diversos problemes. Per una banda, treballa amb infants de 2-3 anys i sempre he observat les seves experiències i per tant, en el moment de valorar el test, he pensat en tot moment en ells. Per altra banda, alguns ítems, els considero no massa adients per aquestes edats però em pregunto què passaria si els portes a terme o deixés crear la meua imaginació per, en definitiva, treballar per ells. Una cosa he descobert i que penso que es fonamental i que potser es podria afegir i és que en aquestes edats, has de poder oferir uns mitjans de motivació que els ajudi a desenvolupar, però el problema rau quan, jo em trobo limitat amb aquests mitjans i perquè no em sento recolzat per la resta de companyes perquè simplement no els interessa la psicomotricitat des del punt de vista que la veig jo. Per què la psicomotricitat ha de seguir unes pautes fixades amb un pandero i anant donant cops portant el ritme? És aquesta la psicomotricitat que s'entén al meu centre escolar i que no comparteixo i la meua deixa d'interessar ni se persegueixen fites. Per tant, estic davant d'una situació en què he pres l'autodeterminació de deixar volar la meua imaginació, amb aquells materials de què dispo per tal de poder oferir als infants la possibilitat de fer una psicomotricitat en la que els infants gaudeixin aprenent i descobrint per ells mateixos. Per acabar, voldria destacar el que és de motivant veure com els meus infants de 2-3 anys es desenvolupen per ells mateixos, com es descobreixen entre ells, què són capaços de fer i fins on poden arribar i penso que això encara està per descobrir.

Competència 1: Competència per ajustar el dispositiu de la sessió a les característiques de la sessió i dels infants.

Observacions / comentaris:

Experts:

Per mi un aspecte important a captar en aquesta competència és la capacitat de mostrar-se flexible i és molt important recollir-ho de forma clara. Quan en els teus indicadors apareix "en el desenvolupament de la sessió" "en funció del desenvolupament" és on tinc la sensació que podràs captar aquesta capacitat de mostrar-se flexible i per tant ajustar-se sobretot als infants.

El nombre de la competència no es adecuado (ver observaciones finales)

Considero que todos los indicadores seleccionados son claves, por lo que el grado de importancia 4-5 es más bien relativo, por hacer alguna pequeña discriminación.

L'organització de l'espai, distribució de material.. ha de deixar "espai" a la iniciativa dels infants.

Els indicadors responen a un tipus de psicomotricitat concret i, en aquest sentit, són importants. Si pensem, per exemple, en la psicomotricitat vivenciada, relacional o dinàmic - vivencial, segurament s'haurien de buscar d'altres indicadors.

Penso que la primera competència, amb el seguit d'indicadors que la defineixen, no respon bé al tipus de psicomotricitat que es desprèn de les graelles. Em dona la sensació que en tot moment estem parlant de psicomotricitat vivenciada, relacional o dinàmic - vivencial i la primera competència no s'ajusta gaire als paràmetres. És el psicomotricista qui condiona la sala, marca els temps per a cada moment de la sessió, etc...? En aquesta línia, penso que es podrien redactar els indicadors d'una altra manera, per exemple: el psicomotricista té cura de que tot el material estigui sempre disposat de la mateixa manera a l'inici i final de la sessió; el psicomotricista vetlla, perquè cada nen passi pels diferents espais de la sessió (sensoriomotor, simbòlic, etc.).

Trobo molt adequats tots els ítems. En la pràctica educativa, a diferència de la pràctica d'ajuda terapèutica, la intervenció del psicomotricista a través de la distribució del temps i de l'espai és un aspecte definidor. En la pràctica d'ajuda, hi ha una major intervenció del psicomotricista.

Mestres:

Estic d'acord en que aquestes competències i categories s'adeqüen a la manera d'organitzar i de fer del psicomotricista.

M'ha resultat fàcil, resulta útil per revisar la pròpia pràctica.

M'ha semblat molt interessant i de profit incloure com a competència a avaluar en els psicomotricistes la capacitat d'ajustar la sessió als infants. Crec que darrere la rigidesa d'una sala que sempre es manté igual i amb els mateixos materials hi ha la rigidesa d'un adult que no té en compte les necessitats dels infants.

Respecte a la resta de criteris cap cosa a dir, molt encertats.

He fet autoavaluació. En general crec que són bastant encertats.

Els indicadors s'entenen bé i s'ajusten a cada categoria i al global de la competència.

El redactat de la competència és molt poc aclaridora, al llegir les categories i els indicadors m'han ajudat a entendre'l.

En el redactat de la competència hi ha dues vagades sessió.

Potser no toca parlar-ne aquí però... el meu suggeriment és afegir algun indicador que faci referència a l'adaptació de l'espai i materials als nens amb NEE. Un any en vaig tenir un que no podia suportar els globus i no vam poder utilitzar-los en cap sessió.

Potser no toca parlar-ne aquí però... el meu suggeriment és afegir algun indicador que faci referència a l'adaptació de l'espai i materials als nens amb NEE. Un any en vaig tenir un que no podia suportar els globus i no vam poder utilitzar-los en cap sessió.

*La categoria: **Organització de l'espai.***

Observacions / comentaris:

Experts:

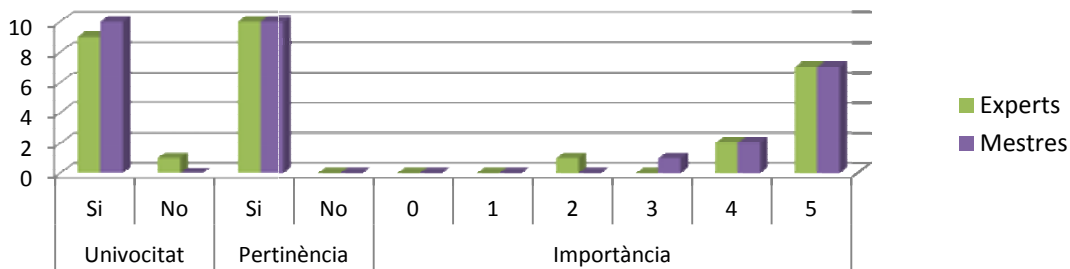
No hi ha cap aportació.

Mestres:

Potser caldria un altre ítem per revisar l'investiment de l'espai del propi psicomotricista utilitza o es situa en espais similars en les sessions? Quins acostumen a ser? Es per assegurar l'espai?

Indicadors:

1. Adequa la distribució de l'espai als objectius i al desenvolupament de la sessió.



Observacions / comentaris:

Experts:

Dins la categoria d'Organització de l'espai el primer indicador el transformaria en dos per tal que fos més clar:

1- Adequa la distribució de l'espai als objectius de la sessió

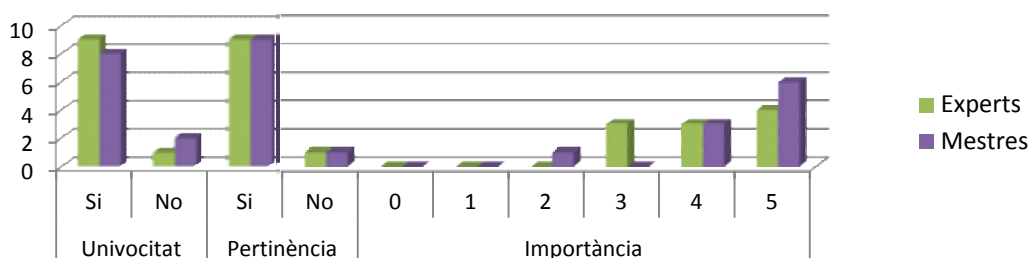
2- Ajusta els espais en funció del desenvolupament de la sessió.

Per què els diferenciaria? Jo crec que són dos competències diferents que un psicomotricista pot tenir. Et podries trobar que un psicomotricista adequa la distribució dels espais als objectius però en canvi no adequa els espais en funció del desenvolupament de la sessió (no mostra flexibilitat).

Mestres:

“Adequa la distribució de l'espai” Molt encertat utilitzar aquest indicador. La distribució de la sala no ha de respondre a la casualitat sinó que hem de plantejar-nos quines accions podrà desenvolupar l'infant i si allò que proposem s'ajusta a les seves necessitats, el seu moment evolutiu... Llavors molt important si volem avaluar aquesta competència.

2. Delimita l'espai a utilitzar.



Observacions / comentaris:

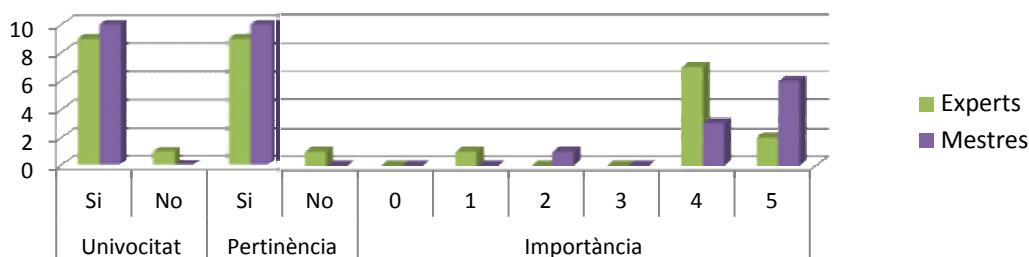
Experts:

Creo que en la organización del espacio, en el segundo indicador, se debe aclarar la capacidad per especializar en funció del desarrollo de la sesión.

Mestres:

“Delimitar l'espai”: no entenc a què fa referència l'indicador, em porta a confusió. Potser hauria de ser més concret. “Delimita l'espai dedicat als rituals d'entrada i sortida” “L'espai per a la representació” Si que és cert que a les sessions utilitzem tres espais diferenciats: vivència del plaer psicomotriu, el joc simbòlic i la representació. La paraula “delimitar” és com massa rígida, en fa pensar en rigidesa. Potser la paraula seria “Ajustar” ajustem l'espai per tal que els infants puguin fer el recorregut.

3. Mostra creativitat a l'hora d'organitzar l'espai.



Observacions / comentaris:

Experts:

La creativitat per mi és una paraula sobrevalorada que hom no sap exactament què vol dir. Crear vol dir generar amb valor. I em pregunto si distribuir els espais de diferent forma podria ser-ho: per a mi no i per tant ser creatiu no és important i tampoc pertinent. Per altra banda em sembla quasi impossible en què ens posem d'acord amb què vol dir una organització de l'espai

creativa (o almenys jo no la sé veure...).

El fet de valorar baix a aquests elements es refereix al següent criteri: l'organització espacial és un element extern que ajuda però no determinant. Vull dir que al final de tot plegat juguem en una sala i aquesta sala ja té una organització prèvia. Tot i reconèixer el valor de l'organització d'una sala (òbviament); el potencial d'una sala organitzada o no està en el devenir posterior de l'activitat. No en la seva prèvia organització o falta d'ella. En tot cas, si una sessió té un caire funcional sí que pot ser important... però jo no veig la psicomotricitat així i per tant, cada situació (sigui com sigui) pot tenir potencial de desenvolupament i per això els dono un valor relativament baix.

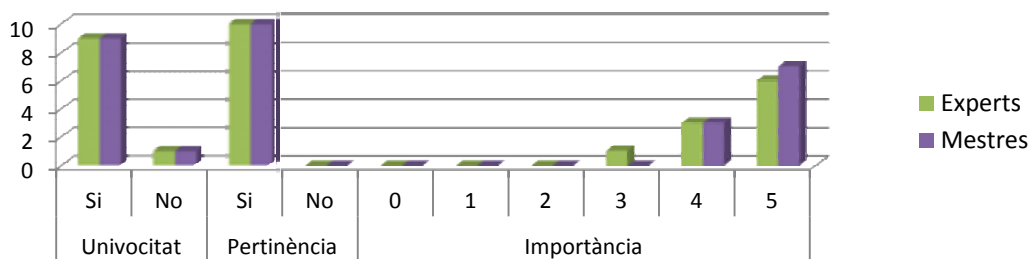
Mestres:

Amb la meua experiència sessió darrera sessió veig que la manera com presentem la sala, la creativitat com l'has dit tu deriva en una manera de fer dels infants o una altra, no és casualitat el què passa, depèn del què hem posat a l'abast dels nens/es.

2a categoria: Organització del temps.

Indicadors:

1. Indica l'inici i el final dels diferents moments de la sessió.



Observacions / comentaris:

Experts:

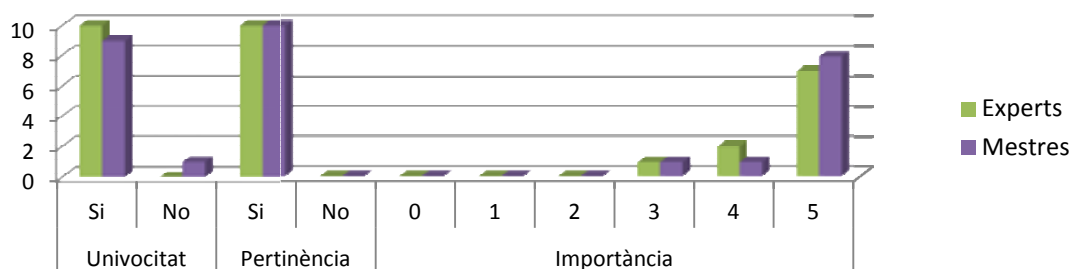
No hi ha cap aportació.

Mestres:

Molt important indicar els diferents moments de la sessió per a qualsevol edat, més encara si estem parlant de 0-3 anys a on les rutines marquen la vida dels infants i es converteixen en un marc de seguretat al igual que passa a la sala.

Personalment considero que aspectes com “indicar l'inici i final de les sessions” caldria ajustar-ho o afegir-hi alguna “coletilla” com “de manera adequada, sense condicionar,...”...ja que com a psicomotricista pots fer-ho però realitzar-ho de tal manera que no sigui adequat i condicioni massa el desenvolupament de la sessió. Seria en relació a fer-ho més qualitatiu i no quantitatiu de si o no.

2. És flexible amb l'organització del temps, ajustant-lo al desenvolupament de la sessió.



Observacions / comentaris:

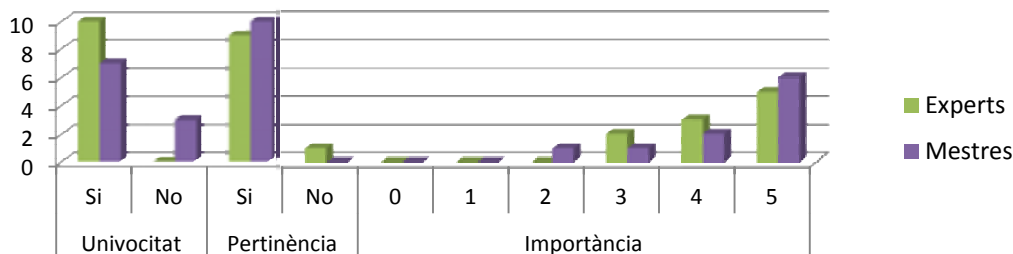
Experts:

No hi ha cap aportació.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

3. Atura l'activitat quan ho creu necessari.



Observacions / comentaris:

Experts:

Sobre l'indicador d'aturar: què és l'activitat en relació a una sessió? El joc? I en cas que sí, es refereix a tothom o a alguna persona en particular?

Mestres:

“Atura l'activitat”: Em costa molt entendre l'indicador. Es cert que el psicomotricista decideix quan acaba una part de la sessió i quan comença una altra. Utilitzar el terme “aturar” no dona cabuda al temps que necessiten els infants per acabar el seu projecte, el seu joc... amb la meua experiència amb infants de 0-3 no pots “aturar” l'acció dels infants de cop com podríem demanar a un infant de 8 anys, a les primeres edats necessiten d'un temps per distanciar-se d'allò que fan, a la sala necessiten aquest mateix temps per deixar de fer, deixar de saltar, deixar les construccions. I crec que aquest temps s'hauria de donar a totes les edats....poder nomes es tracta de canviar la manera d'expressar el criteri per exemple: Atura l'activitat quan ho creu necessari tot donant un temps per tal que l'infant pugui acabar el seu projecte de joc, la seva acció....

3a categoria: Organització del material.

Observacions / comentaris:

Experts:

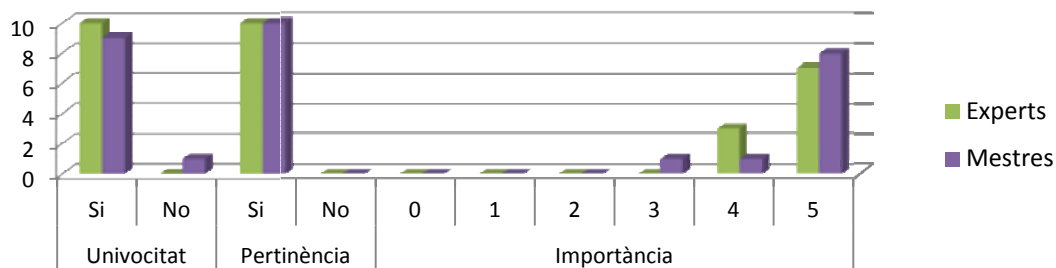
En relació a la organització del material, crec que es important la elecció del material en funció de las característiques del sujeto (materiales para contener, para facilitar la vinculación, para la descarga pulsional....

Mestres:

Mitjançant els materials que se'ls ofereix, els infants tenen tota la llibertat d'experimentar amb allò que tenen.

Indicadors:

1. Escull el tipus, quantitat i distribució del material segons els objectius de la sessió.



Observacions / comentaris:

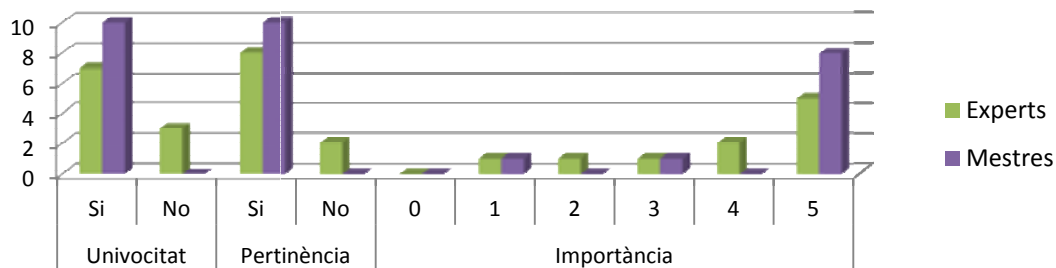
Experts:

No hi ha cap aportació.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

2. Ajusta el material en funció del desenvolupament i parts de la sessió.



Observacions / comentaris:

Experts:

Dins la categoria Organització del material passa una mica el mateix, jo en faria dos:

1- Ajusta el material en funció de les parts de la sessió.

2- Ajusta el material en funció del desenvolupament de la sessió.

Per què els diferenciaria? Podries trobar un psicomotricista que ajustés el material en funció de les parts de la sessió però que no es mostrés flexible a ajustar-lo tenint en compte el desenvolupament de la sessió.

Detalle de redacció: en el último indicador substituiría partes por fases o tiempos.

Aquesta qüestió sobre si ajusta (quantitat?) el material no acabo d'entendre-la. Considero que la pregunta anterior ja fa un recull ampli sobre el material.

Mestres:

“Ajusta el material” indiscutible! Mai una sessió es igual que altra, per tant posar a l'abast dels infants la mateixa sala, amb els mateixos materials, l'espai col·locat de la mateixa manera no és possible...la dinàmica de la sessió fa que en un moment determinat el psicomotricista hagi de introduir alguns elements, sovint material com pot ser material de joc simbòlic: capes, robes, nines....material que en algunes sessions el presentem des de un primer moment.

Competència 2: Competència per generar un ambient acollidor i segur per als infants que els permeti desenvolupar-se en un marc de contenció.

Observacions / comentaris:

Experts:

Trobo també molt ajustats tots els ítems.

El nombre de la competència no es adecuado (ver observaciones finales). Nuevamente la evaluación 4-5 sobre la importancia es relativa, todos me parecen relevantes.

En algunes qüestions hi trobo masses coses. Per mi fa perdre concreció en la qüestió Les categories i els indicadors que estructuraven aquesta competència ens fan pensar en la psicomotricitat vivenciada, relacional o dinàmic - vivencial (normes, etc.). Així doncs, penso que, com he esmentat abans, en la primera competència s'haurien de buscar d'altres indicadors.

Mestres:

Estic d'acord en que aquestes competències i categories s'adeqüen a la manera d'intervenir i de fer del psicomotricista.

Potser m'ha faltat la paraula "flexible", relacionant-la amb adaptació a cada situació.

Tots els indicadors s'entenen molt bé i em semblen ajustats tant a les categories com a la pròpia competència.

La categoria: Seguretat física i afectiva.

Observacions / comentaris:

Experts:

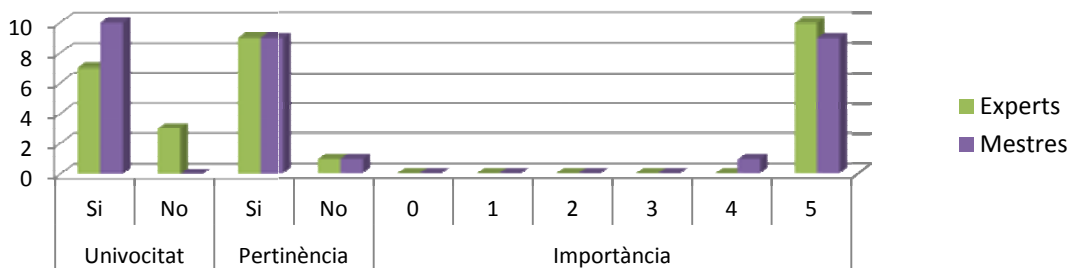
La seguretat física i afectiva és fonamental, perquè l'infant s'expressi... i la llei. Entorn maternant i seguretat estructurat.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

Indicadors:

1. Ofereix seguretat física i afectiva durant el desenvolupament de la sessió.



Observacions / comentaris:

Experts:

El primer indicador coincideix totalment amb la categoria i és massa ampli per poder tenir fiabilitat en les respostes que et donin. Cal que hi hagi indicadors per captar informació sobre la seguretat física i indicadors per captar la seguretat afectiva. Potser en aquest sentit n'he trobat a faltar algun específic de seguretat física com per exemple:

- Assegura els espais de manera adequada.
- Utilitza materials indicats per tal de Assegura els espais.
- Organitza els espais, la col·locació del material per tal de garantir la seguretat física.

Altres de seguretat afectiva:

- Dóna l'ajuda necessària a l'infant per tal que es senti segur
- Organitza els espais, la col·locació del material per tal de garantir la seguretat física.
- Dona seguretat al nen a partir de les propostes, la paraula, la postura i la manera d'estar a la sala.

El primer indicador és molt clar però és molt complex o difícil de descriure en termes d'acció observable. Jo proposaria de reduir-lo. De fet és el que fan la resta d'indicadors...

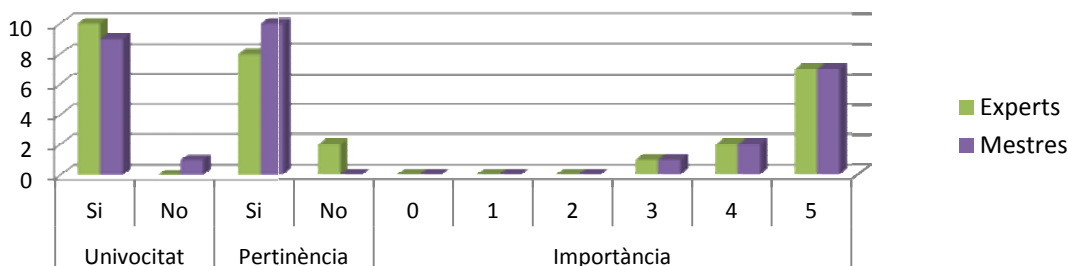
El indicador 1 es muy general, difícil de evaluar. De hecho el 1 se corresponde prácticamente con la categoría.

Mestres:

"Ofereix seguretat física i afectiva..." aquest indicador considero que és de vital importància i crec que és molt encertat que aquest criteri estigui compartit amb el fet de "deixar fer". Poder crec que en aquest indicador caldria introduir el terme autonomia tot i que parles de "permetre a l'infant" en el següent indicador. A la meua manera d'entendre la psicomotricitat seria

important que el psicomotricista pugui valorar aquest marc de seguretat que hem de donar als infants amb el fet de potenciar de manera gradual la seva autonomia. Poder el criteri podria redactar-se: “Ofereix seguretat física i afectiva tot fomentant la progressiva autonomia dels infants en el desenvolupament de la sessió”

2. Permet a l’infant que actuï, esperant sense envair-lo i ajustant-se al que necessita.



Observacions / comentaris:

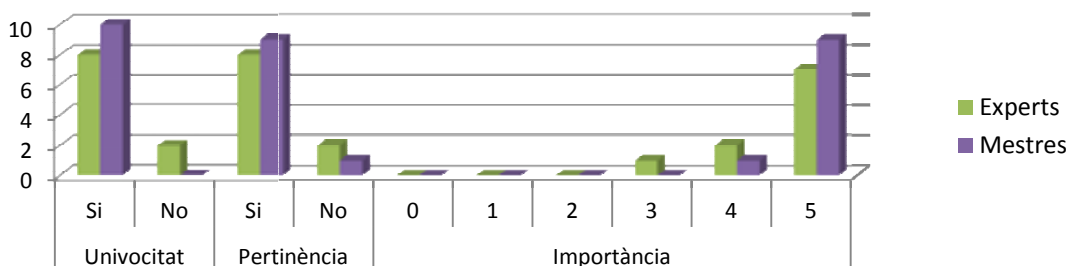
Experts:

Crec que podria estar en l'apartat de Establiment de límits i el seu respecte. Jo potser posaria ajustant-se a la seva demanda.

Mestres:

No crec que quedi massa clar el redactat. Penso que aquest indicador i el següent es solapen bastant (o s'assemblen massa) en el seu contingut.

3. Es situa en l’espai de la sala més idoni per acompanyar les accions i demandes dels infants.



Observacions / comentaris:

Experts:

En el tercer indicador de la 1ª categoría, me parece que hay que clarificar, porque a través de los mediadores corporales (la mirada, la voz, el gesto) podemos apoyar y reconocer desde la distancia.

Mestres:

Penso que aquest indicador i l'anterior es solapen bastant (o s'assemblen massa) en el seu contingut.

2a categoria: Establiment de límits i el seu respecte.

Observacions / comentaris:

Experts:

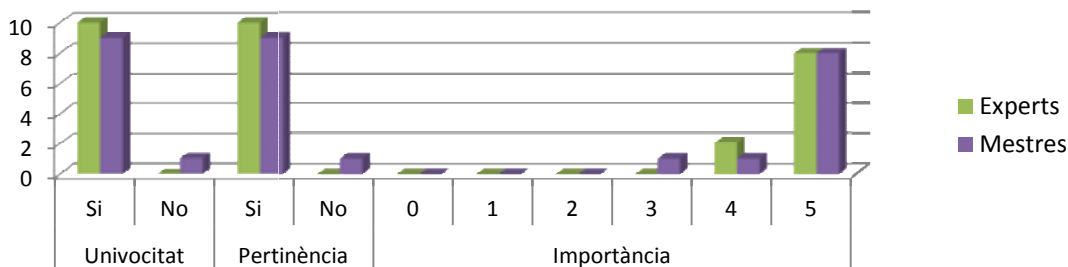
No hi ha cap aportació.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

Indicadors:

1. Recorda al principi de la sessió, les normes a seguir (respectar l'espai i els materials, no fer-se mal i no fer mal als companys i passar-s'ho bé) i reflexiona amb el grup sobre la seva acceptació.



Observacions / comentaris:

Experts:

No hi ha cap aportació.

Mestres:

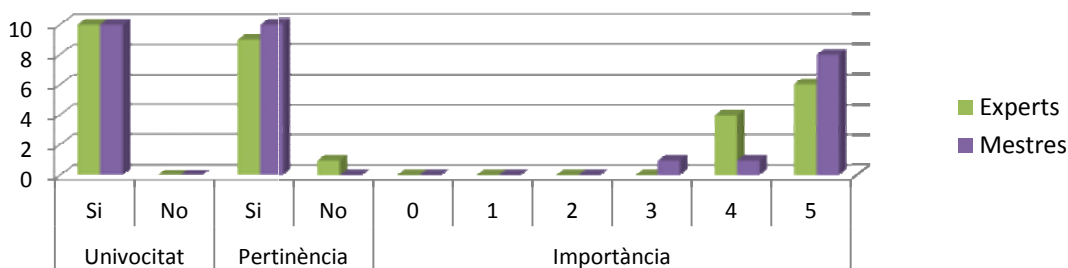
Tot i que entenc l'indicador i estic d'acord en que sempre hem de recordar les normes i tot i que autors com Llorca parlen d'aquest respecte per l'espai em costa molt, pensant en la meua pràctica a 0-3, com han d'entendre els infants el respecte a l'espai... Igualment quan parlem de respectar el material penso en quan portem a terme sessions de psicomotricitat amb paper de diari o amb capses de cartró, material que permeten la descarrega sense culpa, materials que donant la possibilitat d'accions com trencar, esquinçar, estripar...al final destruir....no sé si caldria explicar-ho...

Llegint aquest document m'adono que pot ser una bona eina per poder avaluar la nostra practica com a psicomotricistes i em ve al cap alguna companya amb la que he hagut de parlar tal que deixes fer aquesta descarrega amb els materials.

Amb aquest mateix criteri la paraula "reflexionar" em costa molt donar-li un lloc quan parlem d'Educació infantil més encara a 0-3, poder si utilitzem una altra expressió o introduïm el terme "de manera progressiva". A les primeres edats és molt difícil fer reflexionar, quan dones les normes has de dir què no es permet, es a dir no ho podem fer de manera generalitzada "no fem mal" si no que a més a més posem exemples: no mosseguem, no donem empentes...llavors d'intentar pactar les normes o fer-les reflexionar crec que no podem parlar....A partir dels 4 anys poder podríem pactar-les de manera progressiva...abans difícil...

Un aspecte que he trobat a faltar és el fet de fer partícips als infants a l'hora de complir les normes, més enllà de la reflexió amb el grup sobre la seva acceptació. Jo diferenciaria entre l'acceptació de les normes i la col·laboració a l'hora de crear aquest ambient de respecte.

2. Es mostra segur i ferm davant els incompliments de les normes, argumentant la seva decisió i adaptant-se a cada situació.



Observacions / comentaris:

Experts:

En la 2ª categoría, dependiendo de las características del niñ@, a veces podemos ser un poco flexibles con la norma.

Aquesta frase aquí no li veig.

Mestres:

“Es mostra ferm i segur davant d’incompliment de les normes” entenc el criteri comparteixo la manera d’entendre que tot i que a la sala el psicomotricista és símbol de llei, no ha de ser el protagonista, per tant utilitzar el terme “ferm” em fa pensar en ser estricte...quan estic amb els infants a la sala tot i que recordes les normes, quan algun nen les trenca a vegades em resulta molt més efectiu una mirada que no pas anar directament allà a on està el nen que “ho ha fet malament” . Aquesta mirada em funciona fins i tot amb els més petits que entenen molt bé el llenguatge corporal, els gestos facials. Tot i que al criteri has afegit “adaptant-se a les situacions” jo trauria aquest “ferm” . Moltes vegades el no deixar temps també es veu en la manera de fer complir les normes i el psicomotricista que deixa temps permet que l’infant “s’equivocui”, d’aquesta manera podrà autoregular-se. Sovint els infants necessiten veure’s en un altra mirall...per tant si trenquen una norma no cal actuar d’immediat, millor esperem un moment poder no cal que intervenir.

3a categoria: Actuació davant les dificultats.

Observacions / comentaris:

Experts:

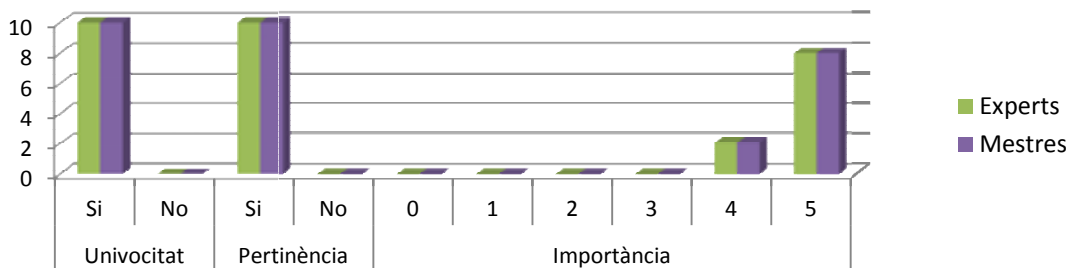
Envair, bloquejos, contenció, fer evolucionar... són conceptes o paraules que defineixen idees complexes subjectes a interpretacions del psicomotricista que a vegades poden implicar comportaments manifestos molt diversos i difícilment definibles. (no sé si es pot canviar la forma de redactar l’indicador: el que és segur és la complexitat de l’indicador en si mateix per a l’avaluador)

Mestres:

No hi ha cap aportació.

Indicadors:

1. És receptiu i respectuós amb els bloquejos que es puguin produir en alguns infants.



Observacions / comentaris:

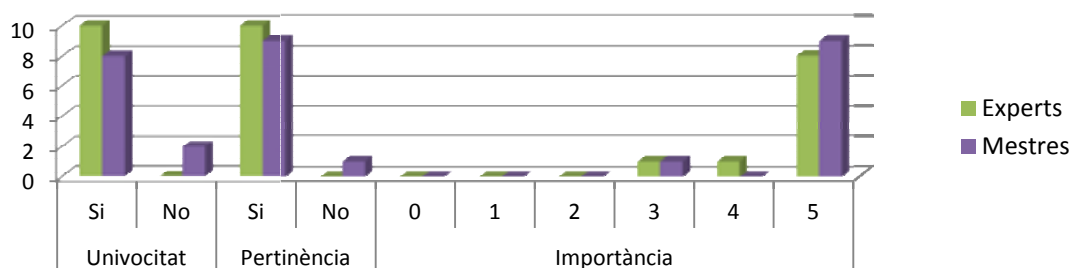
Experts:

No hi ha cap aportació.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

2. Es capaç de contenir l'infant de forma ajustada.



Observacions / comentaris:

Experts:

El indicador 7 es muy general, difícil de evaluar.

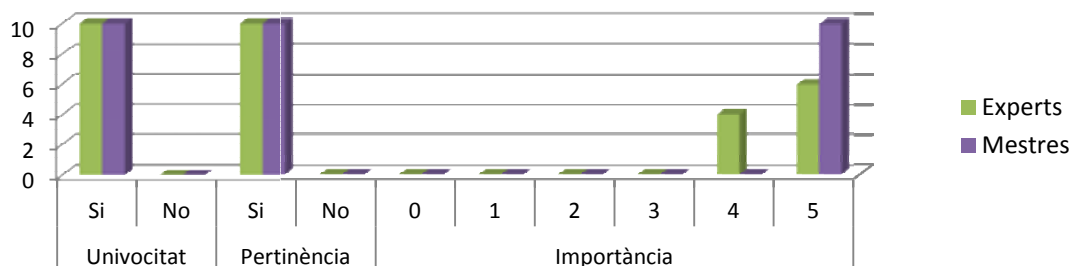
Mestres:

“Es capaç de contenir l'infant de manera ajustada”. Crec que és molt important que com a psicomotricista em pugui fer aquesta pregunta i pugui valorar si realment ofereixo als infants la possibilitat de ser continguts com i quan ho necessiten. El fet de haver de treballar i compartir la sala amb educadores que poder no tenen tota la informació que necessiten, em fa moltes vegades haver d'insistir molt en la necessitat dels infants de ser continguts. Crec que una de les competències del psicomotricista es aconseguir que aquell infant que en un moment determinat es troba perdut pugui ser sostingut i contingut. Contenir és posar límits a la fi, molts nens i nenes necessiten que algú els digui “prou”, “no” però a l'hora l'ofereixen una contenció, una abraçada, una mirada, seguretat emocional. Em trobo moltes vegades amb els mateixos infants que al llarg de les sessions en algun moment necessiten d'aquesta contenció més que de ser apartats del grup...Molt encertat que pugui avaluar la meva intervenció en aquest sentit.

En alguns Indicadors amb expressions com “de forma ajustada”, poden ser interpretats de maneres diferents segons la persona avaluadora.

He estat molta estona pensant amb el marc de contenció, pot ser serà per la meva ignorància. Però això ho fem?

3. Fomenta la convivència i manté un ambient comunicatiu, afavorint l'ús del diàleg i la resolució pacífica dels conflictes.



Observacions / comentaris:

Experts:

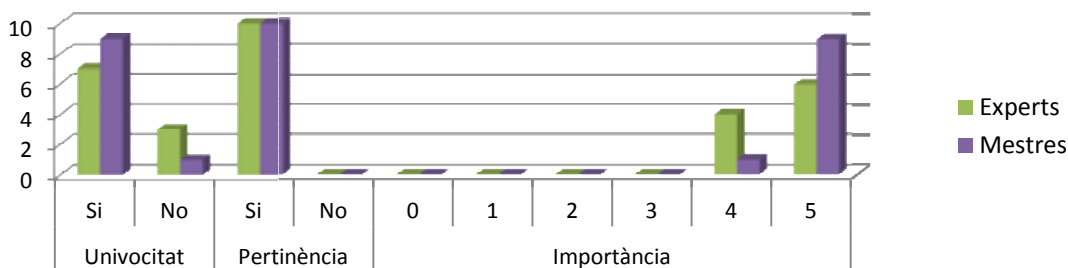
No hi ha cap aportació.

Mestres:

“Fomenta la convivència...resolució pacífica dels conflictes” a aquest criteri afegiria al final de la frase: tot potenciant l'autonomia per resoldre els conflictes sense la mediació de l'adult. Crec que és molt important que el psicomotricista deixi espai i temps al grup per resoldre els seus conflictes tot i que reconec que sovint hem de intervenir sobre tot amb els més petits. Si volem fomentar la convivència indubtablement hem de fomentar l'autoregulació del grup. Tal i com està redactat el dir “manté” dóna tot el protagonista al psicomotricista i fa l'efecte que confiem poc o gens en les possibilitats dels infants davant els conflictes (baralles per un mateix material, per no esperar el torn per poder fer servir un material...) sovint son situacions en les

que només els infants han de saber que estem allà però no hem de intervenir si no ens reclamen ajuda.

4. Fa evolucionar els comportaments provocadors, seductors, inhibits, agressius... permetent als infants expressar el seu desig de ser reconegut i ajudant-los a millorar les seves habilitats comunicatives.



Observacions / comentaris:

Experts:

Tambien crec que en este primer momento es importante que el psicomotricista reconozca al niño, lo llame por su nombre y haga referencia a cualquier detalle de su forma de ser o estar para que se sienta reconocido (su ropa, si se le ha caído un diente, si tiene alguna herida, su estado de ánimo...).

En el último indicador, deberías clarificar porque en ocasiones no solo es la necesidad de ser reconocido, sino de afirmación frente al otro.

Univocidad último indicador: creo que se evalúan varias cosas q son diferentes: hacer evolucionar los comportamientos difíciles, permitir expresar el deseo de reconocimiento, y ayudarles a mejorar estrategias de comunicación. Realizo la evaluación de la pertinencia e importancia considerando la 1ª parte del ítem.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

Competència 3: Competència per mostrar disponibilitat per acompanyar l'infant, en l'enriquiment i desenvolupament del seu joc, tot respectant les seves produccions.

Observacions / comentaris:

Experts:

Molt bé, en general.

El nombre de la competencia no es adecuado (ver observaciones finales)

Echo en falta algún ítem referido a la ayuda q presta el psicomotricista a la simbolización (como el paso de la acción al símbolo) a través de registros diversos (la palabra, las Construcciones, el dibujo...).

Mestres:

Estic d'acord en que aquestes competències i categories s'adeqüen a la manera d'intervenir i de fer del psicomotricista.

Els indicadors em semblen ajustats a les categories i a la competència. A més a més, tots s'entenen molt bé.

A nivell general, considero unívoc gran part dels ítems perquè tant a la mediació de la comunicació, l'acompanyament del joc i les estratègies, és cert que poden ser considerades confuses perquè les podem interpretar de manera diferent.

1a categoria: Acompanyament del joc de l'infant.

Observacions / comentaris:

Experts:

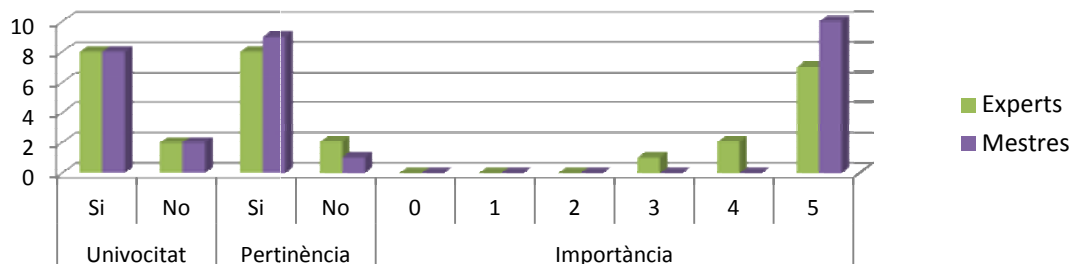
No hi ha cap aportació.

Mestres:

Em sembla molt important que a l'hora de avaluar la nostra pràctica com a psicomotricistes una de les categories s'hi dediqui a l'acompanyament que fem al joc dels infants a la sala.

Indicadors:

1. Busca promoure el desenvolupament de l'infant a nivell integral (motriu, emocional, cognitiu, social i moral).

*Observacions / comentaris:***Experts:**

“Busca” no és una acció clara ja que designa una voluntat, no un fet. L'indicador 1 sembla un objectiu, no un comportament.

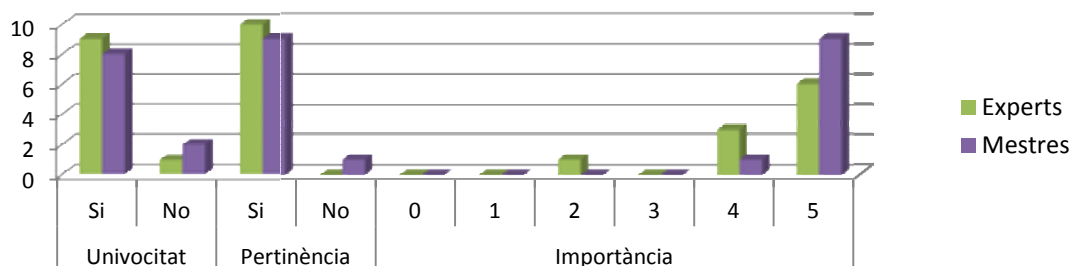
Busca promoure el desenvolupament de l'infant a nivell integral (motriu, emocional, cognitiu, social i moral) : Falta la dimensió conativa, fonamental en el desenvolupament integral del nen
El indicador 1 es muy general, no es evaluable como indicador ¿cómo observarlo y evaluarlo?
Para mi es más bien un objetivo de la intervención.

Mestres:

Els tres primers seran que no acabo d'entendre com adult que he de fer.

Molt encertat el primer indicador ja que si acompanyem el joc dels nens i les nenes donant resposta a les seves necessitats estarem treballant aquest desenvolupament integral.

2. Entra i surt del joc de l'infant per fer-lo evolucionar, mostrant la necessària implicació a nivell afectiu, però sense confondre's amb les emocions de l'infant.

*Observacions / comentaris:***Experts:**

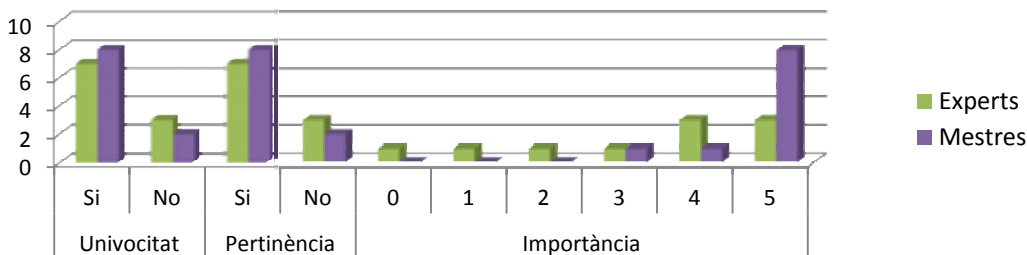
“Entrar i sortir” és molt interpretatiu, quines accions porta implícites? No el valoro perquè no és pertinent. Insisteixo en la idea que descriu una voluntat del psicomotricista no una acció i per això no puc dir-ne si és important. Una voluntat que és pròpia del psicomotricista, per tant és estúpid (perdona per l'expressió) valorar la importància del que és la feina del psicomotricista.

Mestres:

Tot i que entenc l'indicador i estic d'acord poder canviaria la manera d'expressar-ho. “fer-ho evolucionar” es pot interpretar com que el procés, l'evolució la fa el psicomotricista per tant el protagonista d'aquesta evolució no és l'infant, en canvi si diem alguna cosa com: “Entra i surt del joc de l'infant per afavorir la seva evolució” el protagonista ja no és l'adult, ara es converteix en l'acompanyant, el que posa paraules i ajuda a donar sentit i per tant a créixer i a

evolucionar. L'acompanyament és el que fa evolucionar el joc per això estic totalment d'acord en el sentit que tal com diu l'indicador hem de mostrar una implicació afectiva però sempre sent capaços de distanciar-nos per tal de no confondre'ns amb els sentiments o les emocions dels infants. Fent aquest "encàrrec" m'he donat compte que mai he fet que algú mirés aquesta part de la meva feina dins les sessions poder perquè donem per fet que mai perdem el nostre rol d'adult, però quan parlem d'avaluar-nos seria interessant poder fixar-nos en aquest aspecte. Els tres primers seran que no acabo d'entendre com adult que he de fer.

3. Prioritza el joc i el plaer de l'infant, per sobre del seu propi plaer.



Observacions / comentaris:

Experts:

Algunes observacions: "... per sobre del seu propi plaer": El difícil equilibri entre l'emocionar-se amb l'infant, sense confondre's-hi.

El tercer indicador de la 1ª categoria me parece redundante, se supone que va implícito en el segundo.

El indicador 3 pienso que debe clarificarse: hace referencia a que el psicomotricista: juega como un niño, se proyecta en su juego, se fusiona y confunde con él... para mi no es claro.

Potser es podria definir d'alguna altra manera.

Plaer de domini? O Primitiu?

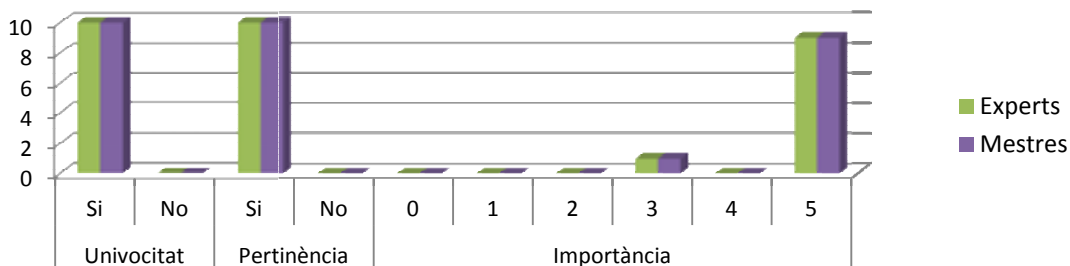
Mestres:

M'ha sobtat trobar-me aquest indicador. Cal ? No l'acabo de veure...poder dono per fet que prioritzem el plaer dels infants ja que la base del joc és el plaer i sense plaer no hi ha joc.

Encara em pregunto si es pot donar joc sense plaer? Supeditar el propi plaer al de l'infant, potser cal mirar les ressonàncies tònic - emocionals, si el psicomotricista no ressona amb el plaer de l'infant a on queda aquesta comunicació real?

Els tres primers seran que no acabo d'entendre com adult que he de fer.

4. És capaç d'esperar i no anticipar-se, ni interrompre les accions dels infants.



Observacions / comentaris:

Experts:

No hi ha cap aportació.

Mestres:

"Es capaç d'esperar i no anticipar-se" Molt important que en algun moment es pugui avaluar aquesta capacitat de deixar fer. Sovint em trobo amb adults que sense cap mala intenció proposen jocs als infants fins i tot encara abans de començar la sessió (recordo una companya

que va dir al ritual d'entrada :“us trobareu un mur que és un castell a on hi ha un drac”) A vegades durant la sessió preguntem als infants que què fan o què és allò que porten quan porten una peça de psicomotricitat a les mans i just en aquell moment deixen de fer o depenen del nen deixa la peça al terra i se'n va. Em sembla molt adient l'indicador que ens pot ajudar a valorar l'acompanyament que fem i a reajustar les nostres intervencions en els diferents moments de la sessió.

2a categoria: Mediadors de comunicació en la relació amb l'infant.

Observacions / comentaris:

Experts:

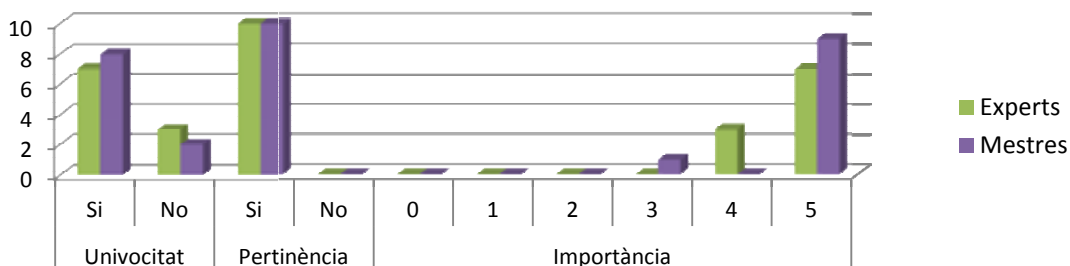
No hi ha cap aportació.

Mestres:

“Mediadors de comunicació en relació a l'infant” Cap cosa a dir. No podria dir que cap dels indicadors no son importants i no prescindiria de cap d'ells. Els mediadors corporals son acompanyant al nostre cos i ens ajuden a expressar-nos: el to de veu, la mirada...a la sala es converteixen en paraules...sovint els infants no necessiten un reforç verbal només necessiten una mirada atenta en el moment que cal, una mirada de suport, de reconeixement...Per tant que es pugui avaluar la nostra capacitat d'expressar-nos i de comunicar-nos amb els infants a la sala amb el cos i amb aquest mediadors crec que és molt encertat. Com a psicomotricista trobo no només interessant sinó molt valuós que es pugui observar la meua manera de comunicar-me amb els nens i nenes al llarg de la sessió.

Indicadors:

1. Adequa el to a les accions, demandes i característiques dels infants.



Observacions / comentaris:

Experts:

Es poden ajuntar els dos primers ítems?

Ítem 1 clarificar si se refereix al to muscular o al to de veu, porque puede confundir (yo lo interpreto aquí como tono muscular, y en función de ello lo valoro después). El ítem 1 y 2 para mí se solapan en el contenido, no están bien diferenciados.

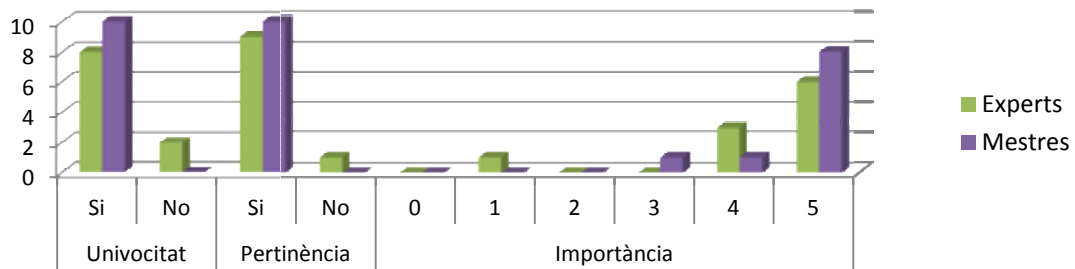
Deu fer referència al to de veu, no? Bé més avall interpreto que no.

Mestres:

Potser, els dos primers indicadors de la categoria 2 es podrien fondre en un de sol.

No entenc de quin to parlem, to de veu, to muscular...

2. Adopta una postura ajustada a nivell tònic.



Observacions / comentaris:

Experts:

Igualment, el 2º indicador de la 2ª categoria me parece redundante con el primer indicador. Vols dir postura ajustada a la situació emocional - afectiva, no?

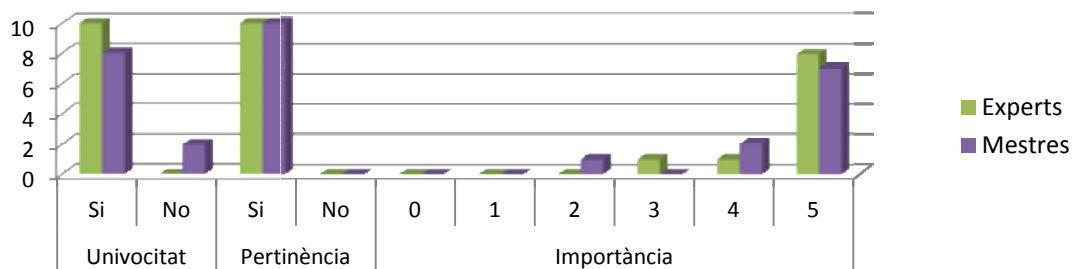
El ítem 1 y 2 para mí se solapan en el contenido, no están bien diferenciados.

Pel que fa al discurs corporal que acompanya al discurs verbal, segurament amb un indicador n'hi hauria prou (Demostra una gestualitat adient a les diferents situacions; Estableix consonància entre el llenguatge verbal i no verbal; Adopta una postura ajustada a nivell tònic.).

Mestres:

Potser, els dos primers indicadors de la categoria 2 es podrien fondre en un de sol.

3. Demostra una gestualitat adient a les diferents situacions.



Observacions / comentaris:

Experts:

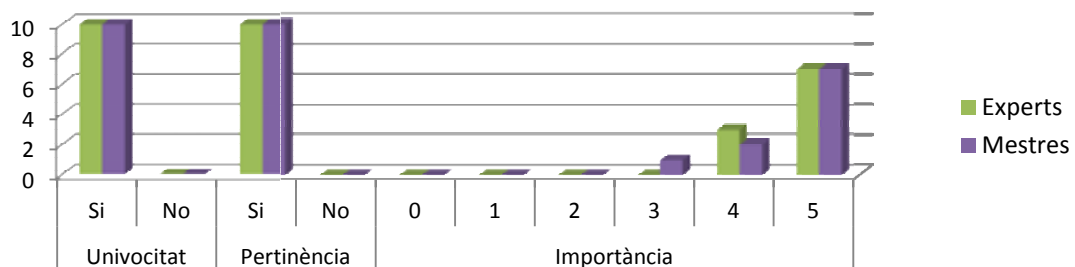
Pel que fa al discurs corporal que acompanya al discurs verbal, segurament amb un indicador n'hi hauria prou (Demostra una gestualitat adient a les diferents situacions; Estableix consonància entre el llenguatge verbal i no verbal; Adopta una postura ajustada a nivell tònic.).

Tal vez en Mediadores de la comunicació se podría pensar en establecer como indicador la gestualidad del psicomotricista y si esta es o no adecuada.

Mestres:

En el 7è indicador, la interpretació de “ gestualitat adient” pot ser molt subjectiva.

4. Fa servir un to de veu adequat a cada situació.



Observacions / comentaris:

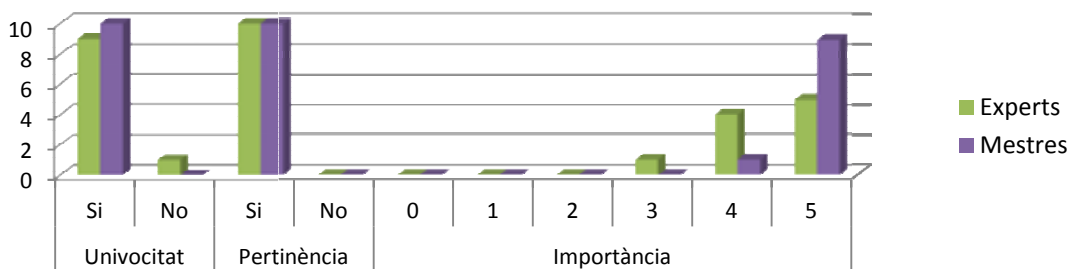
Experts:

No hi ha cap aportació.

Mestres:

“To de veu” Crec que és un dels mediadors corporals que més poden dir de com és el psicomotricista. Em sembla de molta utilitat avaluar el nostre to de veu, com parlem als nens i nenes, la força, el ritme, de com parlem... quan poden gravar una sessió podem comprovar si hi ha un excés de “paraula” per part del psicomotricista, si se sent més que als infants...per tant em sembla molt de profit l'indicador.

5. Estableix consonància entre el llenguatge verbal i no verbal.



Observacions / comentaris:

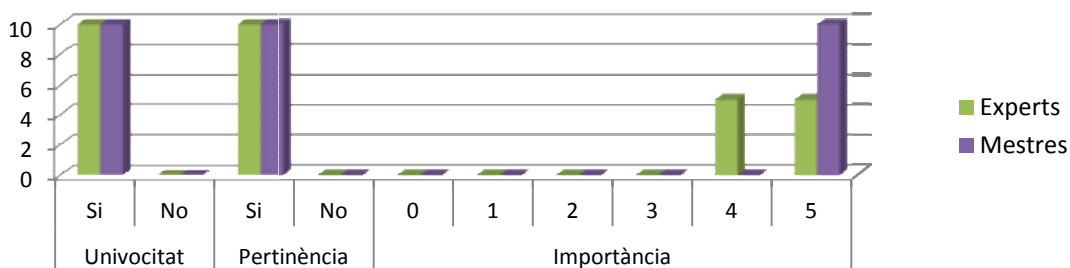
Experts:

Pel que fa al discurs corporal que acompanya al discurs verbal, segurament amb un indicador n'hi hauria prou (Demostra una gestualitat adient a les diferents situacions; Estableix consonància entre el llenguatge verbal i no verbal; Adopta una postura ajustada a nivell tònic.).

Mestres:

No hi ha cap aportació.

6. Posa paraules a les accions i emocions de l'infant.



Observacions / comentaris:

Experts:

El 6º indicador de la 3ª categoria, podria incloure's en el 4º indicador.

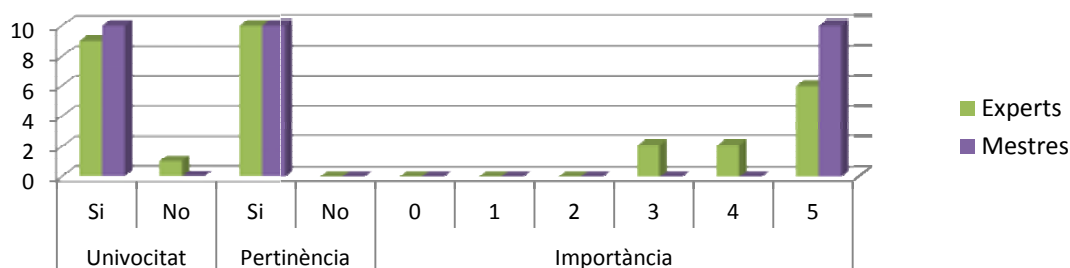
El ítem 6 yo añadiría un matiz referido a no invadir con el lenguaje al niño.

Posa paraules a les accions i emocions de l'infant: especialment important al final de la sessió dependent de l'edat dels infants.

Mestres:

De la mateixa manera trobo molt important que es pugui valorar la capacitat de posar paraules a les accions i als sentiments i emocions dels infants ja que sovint ells mateixos no son capaços d'expressar o explicar amb paraules el que està passant o el que estan sentint. És també molt important que el posar paraules no signifiqui deixar de banda la vivència corporal tenint en compte què necessita el nen, a vegades en parlem massa...Podries afegir a l'indicador. “Posa paraules de manera ajustada a les accions i emocions dels infants”.

7. Utilitza la mirada per reconèixer i donar seguretat a l'infant.



Observacions / comentaris:

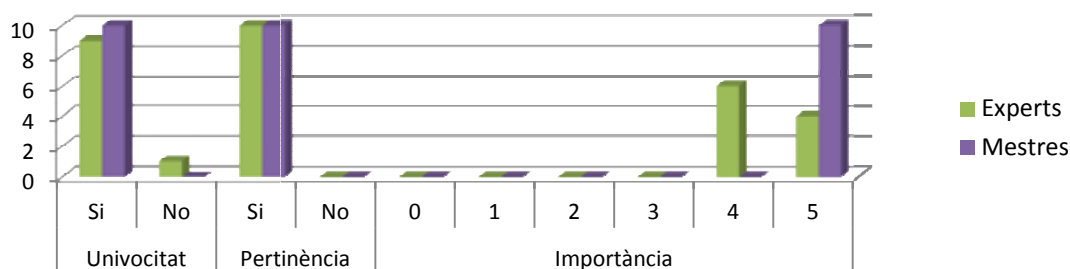
Experts:

Redactat així potser podria pertànyer a la categoria de seguretat física i afectiva. Com es dona seguretat a l'infant amb la mirada?

Mestres:

No hi ha cap aportació.

8. Usa el contacte corporal per comunicar-se i sostenir l'infant.



Observacions / comentaris:

Experts:

Potser acabaria aquest ítem en funció de les característiques i necessitats dels infants. En un context de moviment el contacte corporal existeix sí o sí (que es diria vull en dia). Llavors valorar la quantitat d'aquest contacte seria fer-ho des d'un punt de vista excessivament ampli perquè dos avaluadors poguessin emetre un judici fiable d'aquest indicador. I això no és suficient per dir que aquest contacte és bo o important. Caldria que refinéssis més l'indicador de l'estil, per exemple: és un contacte no invasiu; que ajuda a la comunicació; que ajuda a transmetre el missatge.

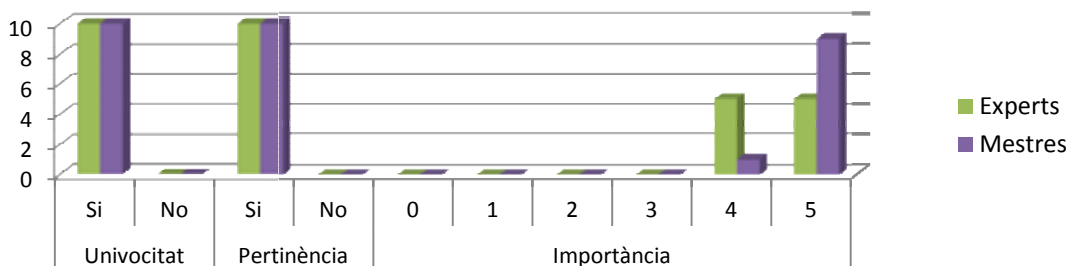
Quan?, amb qui?, sempre...?

Mestres:

Totalment pertinent. Tal com he comentat amb anterioritat és imprescindible que el psicomotricista es comuniqui amb el seu cos i els mediadors corporals i a vegades cal que algú ens pugui observar des de fora, una fotografia un vídeo d'una sessió, per poder prendre consciència de bloquejos que no ens permeten tenir aquesta comunicació corporal, aquest diàleg tònic amb els nens i nenes. Per tant importantíssim que es pugui avaluar.

Cal que els psicomotricistes puguin posar-se a disposició dels infants que ho necessitin, que estiguin disponibles a nivell corporal ja sigui en situacions de joc com per donar aquesta contenció de la que parla l'indicador ja que sovint molts infants necessiten ser continguts, agafats a coll, abraçats.

9. Aprofita els objectes com a mediador per relacionar-se amb l'infant.



Observacions / comentaris:

Experts:

Potser acabaria aquest ítem en funció de les característiques i necessitats dels infants.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

3a categoria: Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant.

Observacions / comentaris:

Experts:

No hi ha cap aportació.

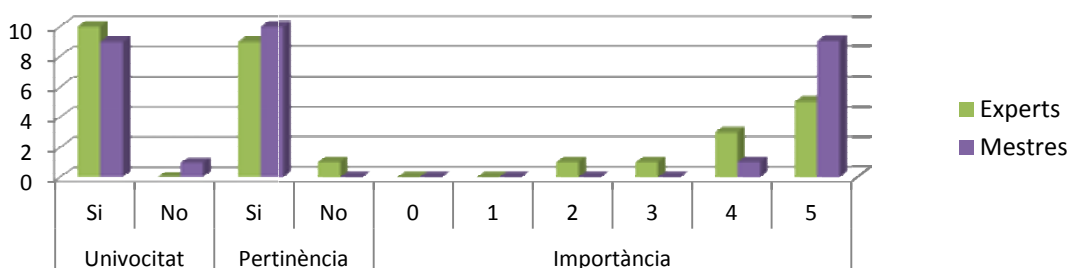
Mestres:

Categoria molt pertinent, molt important poder tenir a l'abast aquests indicadors que comprenen un ampli ventall d'estratègies d'acompanyament al joc. Reforçar, convidar, afavorir...aquesta manera d'expressar-los em sembla molt més correcte ja que queda clar que el protagonista del procés és l'infant.

Considero important el fet d'acompanyar a l'infant, sempre i quan ho necessiti.

Indicadors:

1. Reforça positivament les accions i produccions de l'infant.



Observacions / comentaris:

Experts:

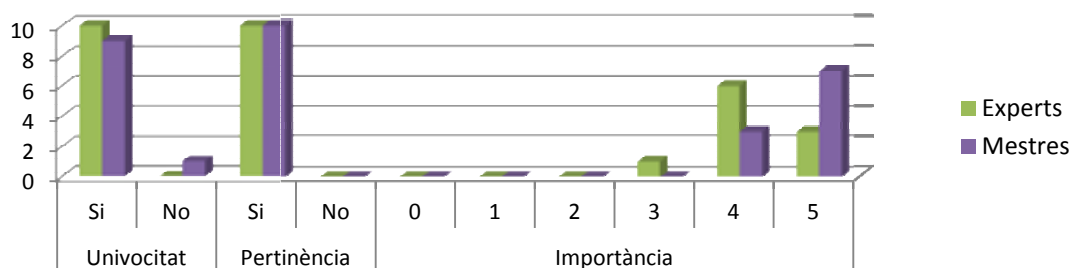
Reforçar és un concepte que sorgeix de la psicologia del condicionament i la psicomotricitat no ha d'intervenir reforçant o inhibint comportaments. No obstant això li dono dos punts perquè penso que tenir respostes positives davant del comportament de l'infant (tot i no indicar exactament reforços) pot ser un valor positiu.

Reforça positivament les accions i produccions de l'infant: quan?, amb qui?, sempre...?

Mestres:

No hi ha cap aportació.

2. Invita als infants a participar en les dinàmiques que es generen.



Observacions / comentaris:

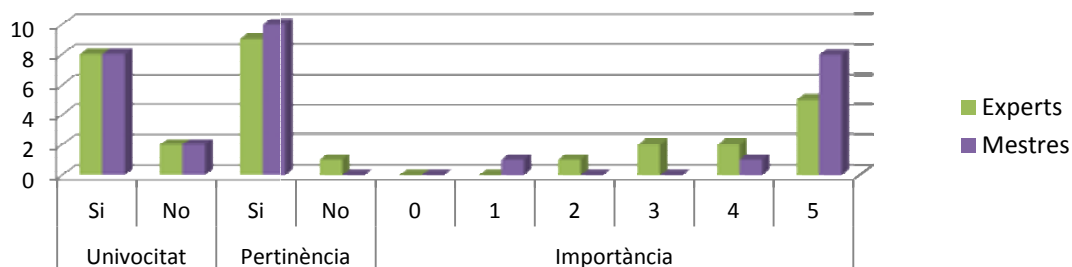
Experts:

Los ítems 2 y 4 se solapan, no están claramente diferenciados.

Mestres:

Crec que és força important incloure aquest indicador, molts cops tinc dubtes sobre quan he de convidar a jugar a alguna cosa o si poder he de deixar fer i quina és la línia que separa aquesta no interferència i el fet d'ajudar a evolucionar a aquells infants que es queden en algunes repeticions. Per poder avaluar la meua capacitat en aquest sentit el fet de dir "en les dinàmiques que es generen" m'ajuda molt a poder veure aquesta línia que a vegades em costa de trobar, en aquest sentit estem parlant de la capacitat del psicomotricista d'aprofitar allò que ha fet el grup i no pas el que ha pogut introduir l'adult. Molt pertinent.

3. Realitza propostes d'activitats tenint en compte la zona de desenvolupament potencial de l'infant.



Observacions / comentaris:

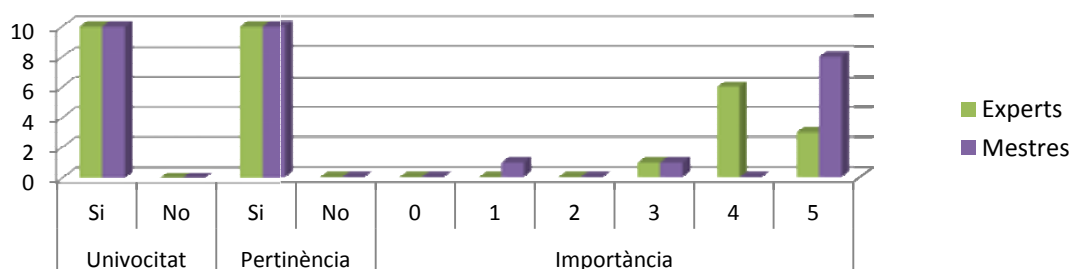
Experts:

No és la resta d'indicadors que després apuntes? El trobo massa gran, poc concret i fins i tot en un paradigma que fins ara no has utilitzat.

Mestres:

No és que em sembli malament, però ja que moltes sessions parteixen de la motricitat espontània i dels seus interessos, no plantejo activitats. En les sessions en les quals plantejo jocs més reglats, potser no sempre tinc en compte aquest aspecte. A vegades és una mica assaig - error.

4. Convida o provoca a participar en determinades activitats.



Observacions / comentaris:

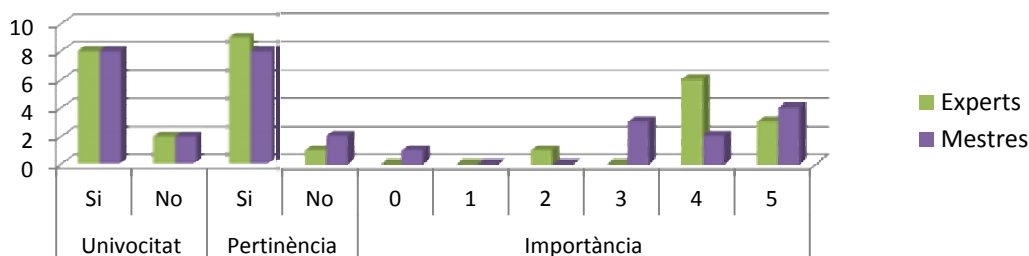
Experts:

Los ítems 2 y 4 se solapan, no están claramente diferenciados.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

5. Mostra sorpresa davant els moviments, gests, jocs que realitza l'infant.



Observacions / comentaris:

Experts:

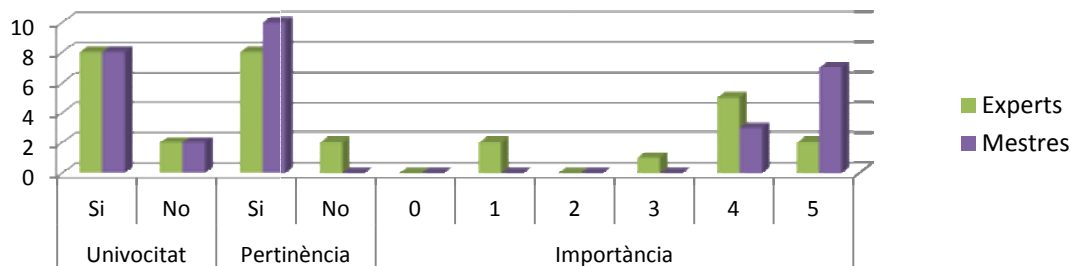
“Mostra sorpresa...”: Es deixa sorprendre... reconeixement emocionat...

Qüestió poc clara, no li veig el sentit.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

6. Porta a terme jocs d'oposició, en determinats infants.



Observacions / comentaris:

Experts:

Provoca, proposa... sense quedar-s'hi.

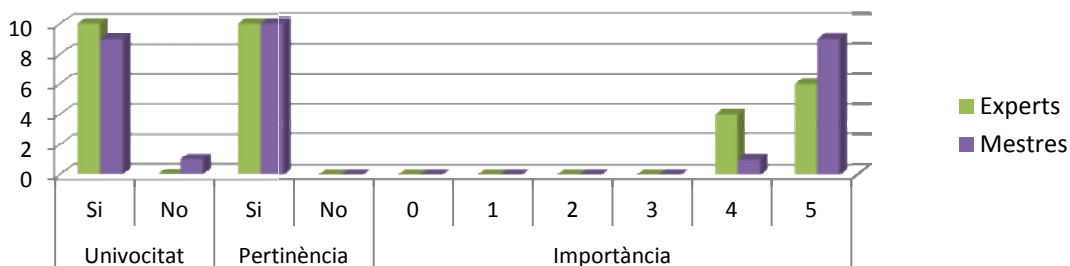
I per què no de cooperació també?

En les primeres edats que son encara molt poc o gens de grup de col·laborar, no entenc perquè jocs d'oposició i a més en determinats infants.

Mestres:

Tot i que l'indicador és pertinent en el cas de si és unívoc o no t'he de dir que tal com està redactat em fa pensar que només fem jocs d'oposició amb uns infants determinats, que no ho fem extensiu a qualsevol dels infants que ens ho demanin. Entenc que al llarg de les sessions veiem amb quins nens o nenes hem de “convidar” o de “forçar” els jocs d'oposició i de fet sovint són un parell i sempre els mateixos, però a l'hora de disposar d'un indicador que avaluï la meua capacitat de jugar amb ells a aquest tipus de joc crec que s'hauria d'expressar d'una altra manera. Repeteixo que no és més que una manera de dir-ho no pas del concepte. Poder només caldria dir : “Porta a terme jocs d'oposició” de manera que no queda exclòs cap infant.

7. Afavoreix la relació entre iguals.



Observacions / comentaris:

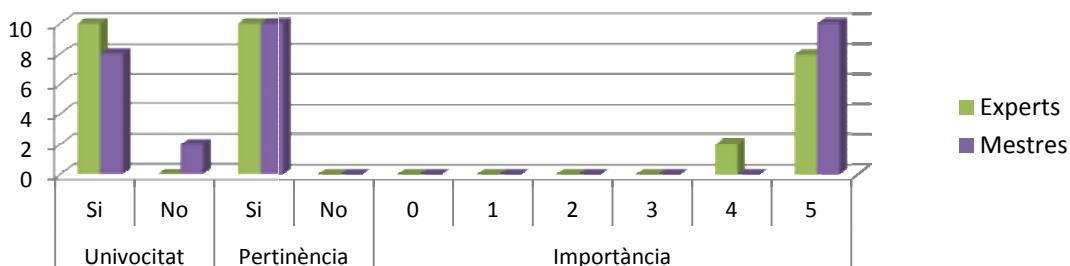
Experts:

No hi ha cap aportació.

Mestres:

Molt i molt pertinent, molt i molt important! Un mateix no pot créixer sense l'altre per tant afavorir les relacions entre els infants hauria de ser una constant a la sala (i al llarg del dia!). A 0-3 anys tot i que a 2-3 anys al segon trimestre els infants fan molts jocs en grup i busquen als altres companys i companyes, a 1-2 anys som les mestres les que hem de convidar a jugar amb els altres. Important que es pugui avaluar la capacitat del psicomotricista en aquest sentit, he pogut viure alguna sessió en la que per aquesta manera d'entendre la sala com a un joc de joc lliure l'adult es limita a estar assegut a terra esperant a que el nen el vingui a buscar poder senyal de les nostres pròpies inseguretats davant algunes situacions en les que no sabem què fer...

8. Propicia la iniciativa i autonomia dels infants.



Observacions / comentaris:

Experts:

No hi ha cap aportació.

Mestres:

Molt important que a la sala de manera progressiva els infants puguin actuar de manera cada cop més autònoma tot fomentant la seva iniciativa...no sé si fomentar i propiciar són termes semblants...propiciar em sona més forçat però només son maneres de dir una mateixa cosa!

Competència 4: Competència per observar, escoltar i avaluar l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu.

Observacions / comentaris:

Experts:

No podem saber què pensa el psicomotricista mentre actua... i els indicis que tenim per avaluar la consciència d'un psicomotricista són baixos. Recorda que només podem conèixer l'activitat cognitiva per mitjà de les inferències, per això no crec que puguem posar-nos d'acord dos avaluadors en la consciència per mitjà del comportament del psicomotricista.

Mestres:

Estic d'acord en que aquestes competències i categories s'adeqüen a la manera d'intervenir a

nivell de l'observació del psicomotricista.

Aquesta competència que pretens avaluar em sembla de les més complicades i a la vegada una de les més importants, penso que tot comença per a l'observació, la nostre feina comença per observar a cada nen, a cada nena, al grup, com juguen, com es relacionen, que els agrada i que no a la sala, però l'observació és un aprenentatge que mai acabem, i a mida que ens formem com a psicomotricistes la nostra manera d'observar canvia inevitablement...He pogut comprovar amb les alumnes de pràctiques i amb mi mateixa que la nostra història personal ens influeix molt a l'hora de mirar què fan i per què els nens i nenes a la sala o fora de la sala...

Els indicadors em semblen ajustats a les categories i a la competència.

Sovint en trobo que els infants construeixen els seus jocs simbòlics, però en tractar-se d'infants de 2-3 anys, la comunicació és més aviat gestual amb intents de vocalització. Malgrat tot, observo que entre ells intenten expressar les seves necessitats.

La categoria: **Mirada individual i perifèrica.**

Observacions / comentaris:

Experts:

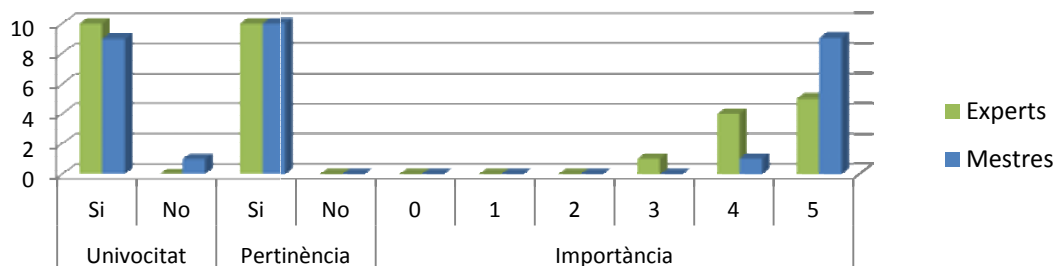
No hi ha cap aportació.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

Indicadors:

1. Pren certa distància per observar la situació concreta de l'infant, del grup i del desenvolupament de la sessió.



Observacions / comentaris:

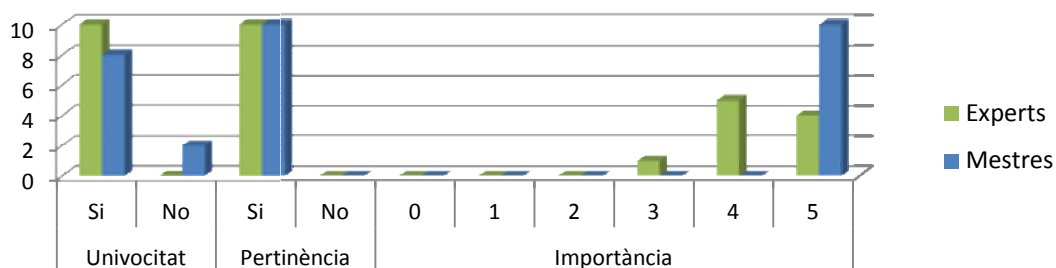
Experts:

No hi ha cap aportació.

Mestres:

Important poder avaluar la nostra competència per observar mitjançant un indicador com aquest. Necessitem distanciar-nos una mica per poder diferenciar-nos d'allò que està passant.

2. Focalitza la mirada en les situacions més significatives que succeeixen en el desenvolupament de la sessió.



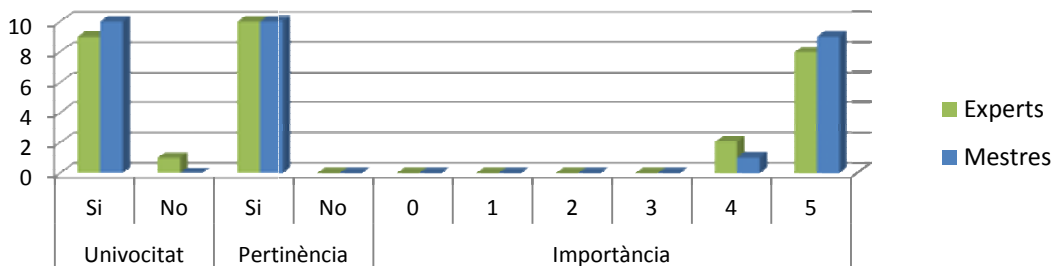
Observacions / comentaris:

Experts:

Veuria millor dir focalitza l'observació.

Mestres:

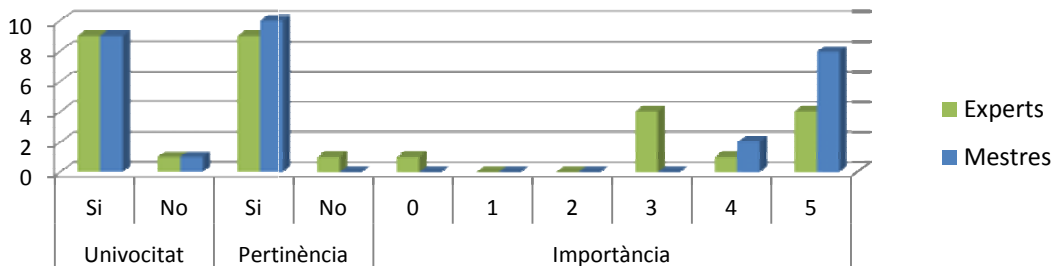
Tot i que entenc l'indicador em costa poder separar accions de significatives a menys significatives. Si penso en que en algun moment algú pot utilitzar aquest indicador per poder avaluar la meua capacitat d'observar, i no estic segura de que podríem considerar significatiu de ser observat.

3. És conscient del que succeeix en el grup, mentre està proper a un o més infants.**Observacions / comentaris:****Experts:**

No hi ha cap aportació.

Mestres:

És curiós però fent el retorn a les alumnes de pràctiques em vaig donar compte que moltes vegades no era conscient del què passava a la resta de nens mentre jo estava amb altres. Aquelles reflexions em van fer que a posteriors sessions de manera conscient fes una mirada al que passava a la resta del grup i vaig adonar-me que en acabar la sessió tenia més informació del què havia passat i havia pogut intervenir en algunes situacions que poder en altres moments no m'hagués considerat. Llavors totalment pertinent al igual que observar des de diferents punts de la sala.

4. Observa des de diferents punts de la sala.**Observacions / comentaris:****Experts:**

Quitaria el 4º indicador de la 1ª categoría, me parece suficiente con los tres primeros.

Mestres:

El fet de col·locar-nos en un lloc de la sala i no moure'ns d'allà no ens permet veure com es relacionen els infants amb l'espai, els material, els altres, i amb nosaltres mateixos.

2a categoria: Empatia cap a l'infant.**Observacions / comentaris:****Experts:**

Pienso que son indicadores muy generales.

Mestres:

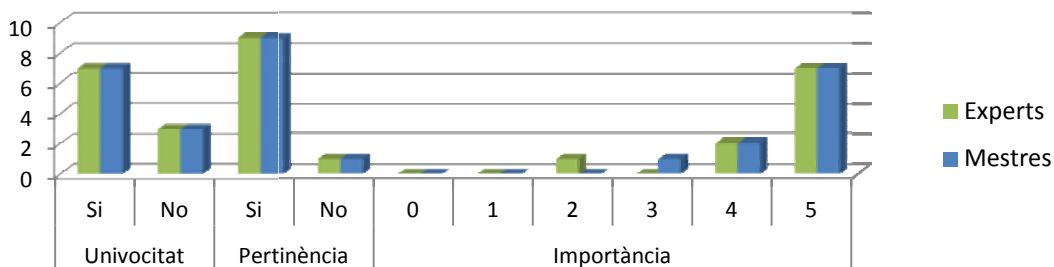
Crec que aquesta categoria ens ajudaria a entendre la nostre manera més personal i autèntica de relacionar-nos amb els nens i nenes a la sala.

Dintre de l'apartat d'empatia cap a l'infant potser inclouria algun aspecte tal i com "Mira als

infants sense prejudicis, ni etiquetatge,...” o quelcom similar, entenent que la sala de psicomotricitat és l’espai idoni on podem observar a l’infant en estat pur i que es creï una identitat més significativa.

Indicadors:

1. Capta i dóna significat a l’expressivitat psicomotriu de l’infant.



Observacions / comentaris:

Experts:

“... dóna significat...”: significa amb paraules i gestos...

Primera pregunta: com sabem que s’ha captat? I una vegada ho sabem (que no sé com exactament), com es dóna significat? De nou és un indicador basat en supòsits = els supòsits de què vol dir donar significat. I donat el tarannà de la graella caldria especificar quin comportament observable (verbalitzar sentiments, les situacions, p.e.) parla de donar significat. Canviar l’indicador i referir-se a verbalitzar pujaria segurament la importància a 4 punts.

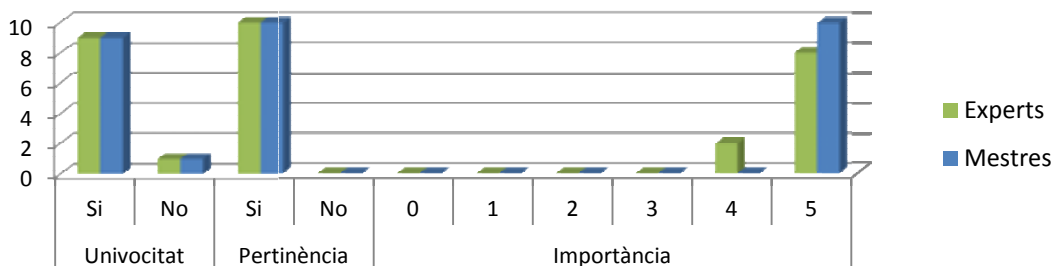
Mestres:

“Captar i donar significat a l’expressivitat motriu dels infants” és una feina força complicada i tot i que entenc l’indicador el trobo massa general. Què vol dir captar? Què vol dir donar significat? Així com als mediadors de comunicació els indicadors són molt clars i per tant veig molt fàcil utilitzar-lo en una avaluació, en aquest cas ho veig molt complicat. Poder podries ficar algun indicador més “respecta l’expressivitat” “permet l’expressivitat” ...no sé si t’ajudo gaire però tot el que penso em resulta igualment difós...

El 2.1. no m’ha quedat massa clar. Potser és una mica massa general. Crec que sí es pot utilitzar, però és molt complicat captar i donar significat a l’expressivitat motriu de tots els alumnes, en tinguis 12 o 25! Expressivitat motriu és un concepte ampli i captar-ho tot de tots és impossible. Necessitaries enregistraments!

Que vol dir l’expressivitat psicomotriu? Ignorància un altre cop.

2. Accepta i es relaciona de forma empàtica amb tots els infants i les seves iniciatives.



Observacions / comentaris:

Experts:

No hi ha cap aportació.

Mestres:

Igualment difícil d’avaluar...per poder ser “empàtic” hem d’entendre què sent aquell nen i per què fa allò o no ho fa...poder l’indicador seria vàlid si volem avaluar psicomotricistes amb una sòlida formació de base.

3a categoria: **Avaluació de l'expressivitat psicomotriu de l'infant.**

Observacions / comentaris:

Experts:

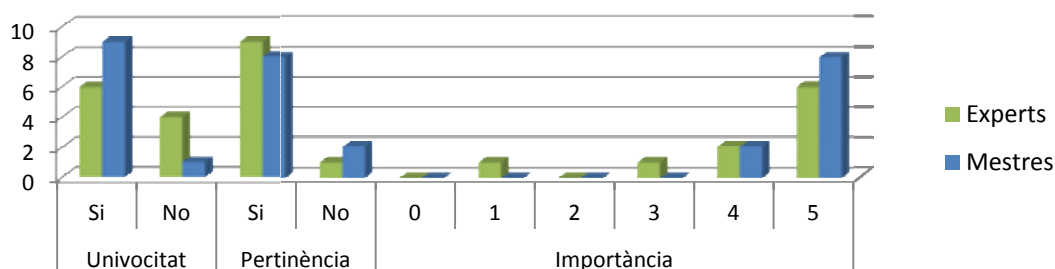
No hi ha cap aportació.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

Indicadors:

1. Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat, el desenvolupament psicomotor de l'infant i els paràmetres psicomotors per realitzar una observació objectiva.



Observacions / comentaris:

Experts:

“Utilitza un marc “teòric” de referència...”

Potser és un indicador massa ampli.

Sobre el marc de referència: ni el paradigma E-R ni el sociocultural son marcs de referència treballats de la psicomotricitat. Però no vol dir que mentre un actua els tinguin en compte. La pregunta és: què mou el psicomotricista? Els marcs de referència només se saben si se li pregunta al psicomotricista i aquest sap argumentar el per què teòric que sustenta aquella intervenció o aquella altra. Dit això, encara hi ha un problema afegit. I si resulta que l'acció se sustenta en Wallon o Freud o.. vés a saber però ha estat completament errònia o desajustada? Vol dir que una acció bona es dona per un paradigma bo i que una de dolenta un paradigma dolent? Vaja, que el marc de referència no és observable si no s'explica i per tant dos avaluadors no tenen aquesta informació i per tant no seran unívocs. I encara menys pertinent perquè al final el que mou el psicomotricista no és el marc de referència sinó la qualitat de l'acció. Un exemple: jo prefereixo un mestre sense saber pedagògic però amb sentit comú, serenitat i sensibilitat que qualsevol mestre ple de saber vygotskià, piagetia i didàctic incapaç d'utilitzar-lo; l'important és l'acció, no el marc.

Ítem 1 es un indicador muy general ¿cómo observarlo?

Sí però no cal que sigui l'únic

Es pot interpretar de maneres diferents, massa ampli.

Mestres:

Aquest indicador poder valdria per a qualsevol de les competències que es volen avaluar. Tal com he dit abans sense una formació de base hi ha aspectes que difícilment es poden portar a terme a la pràctica. Crec que és molt important i totalment d'acord que sigui pertinent per poder avaluar la competència perquè sense aquest marc de referència, sense un coneixement dels desenvolupament psicomotriu dels infants no podríem fer una veritable observació i no podríem entendre el que està passant davant de nosaltres i per tant no podríem ajudar als infants a créixer, ni a evolucionar....nomes estariem mirant a un grup d'infants.

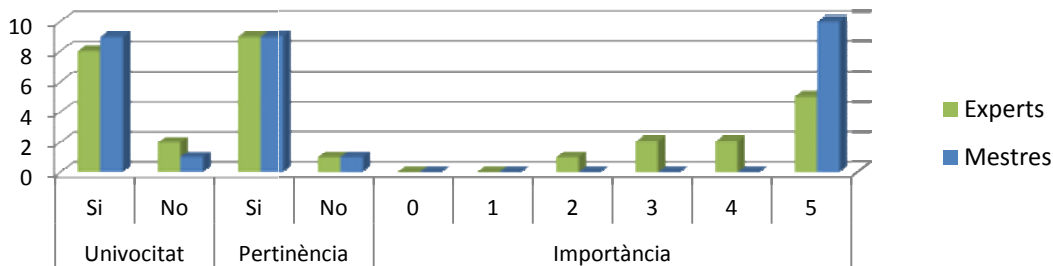
Crec que parles de conceptes tan importants que poder al igual que he dit abans, podrien ser tres indicadors tot i que entenc que estan connectats entre sí.

Quin marc de referència? Quins paràmetres?

Quan parles de: Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat i de les competències del desenvolupament professional del psicomotricista o paràmetres... Jo

podria contestar si tenint present el meu marc, els meus principis... que podrien no ser els adients, no sé a qui és on em queda menys clar el que demanes.

2. Dissenya i aplica instruments d'avaluació de l'infant i analitza els seus resultats.



Observacions / comentaris:

Experts:

Diseña y aplica instrumentos: son dos cosas distintas, no pueden evaluarse juntas; me parece pertinente e importante que pueda aplicar instrumentos, pero no necesariamente diseñarlos.

Mestres:

Igual que l'indicador anterior. Crec que l'observació és un aspecte tan complicat que poder seria molt profitós avaluar de manera més detallada cada concepte:

- Dissenya instruments d'avaluació (poder posaria algun exemple com graella d'observació, guió d'observació...).

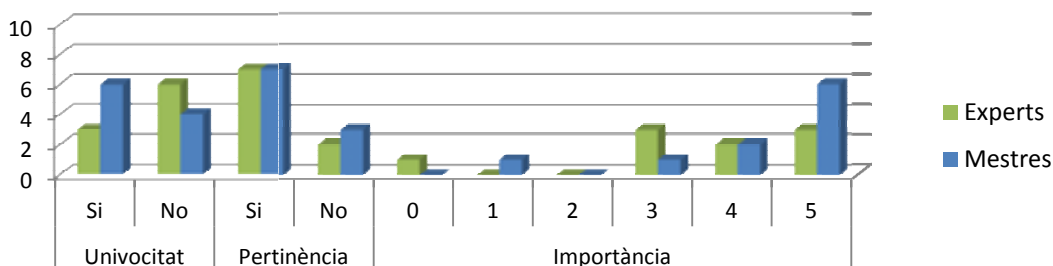
- Els aplica a la seva pràctica (aquest indicador sí que podria ficar-lo amb l'anterior).

- Analitza els resultats d'aquestes avaluacions: Crec que és molt important saber si analitzem les observacions que fem, si les utilitzem reajustant les nostres intervencions, crec que és la manera de reflexionar i de millorar.

L'indicador tal i com està redactat no ens dóna tota la informació que necessitem per poder avaluar la competència a la meua modesta opinió.

Disseny instruments per a cada infant que mostren els processos, les repeticions i les novetats.

3. L'avaluació la realitza el psicomotricista, un altre psicomotricista i/o docent, els infants.



Observacions / comentaris:

Experts:

Me parece que la persona más adecuada para realizar la evaluación es el propio psicomotricista, siendo importante compartir y cuestionar con el resto de personas implicadas con el niño@.

De quina manera poden ajudar els infants a avaluar el psicomotricista?

No s'entén com està redactat. A més tal i com està redactat no ens donaria cap informació rellevant: Primer cal matisar entre avaluació i observació i en tot cas redactar dos ítems:

- L'avaluació la porta a terme el mateix psicomotricista.

- L'avaluació és portada a terme per un altre psicomotricista i/o docent

Els dos últims ítems no estan redactats en forma d'indicador. No impliquen cap comportament observable.

No es un indicador de la competència, son modalitats de observación según el sujeto que la

realiza.

Aquestes darrera qüestions no les relaciono bé amb el tipus de resposta: Gens, poc , bastant, molt.

Mestres:

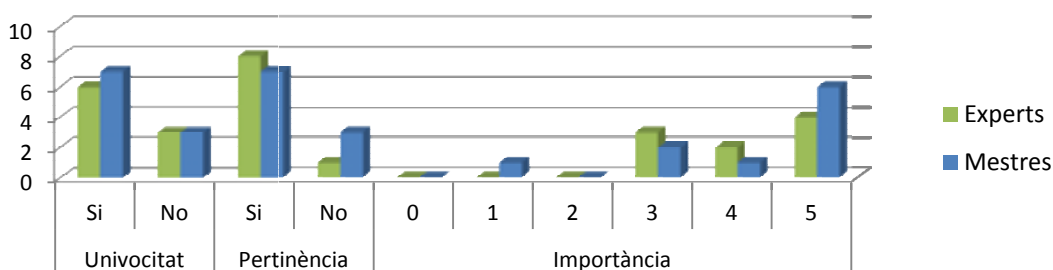
L'avaluació la realitza el psicomotricista, a partir de vídeos, fotos, dibuixos, registres.

No m'ha quedat massa clar. Aquí dones 3 opcions i no s'ajusta massa als ítems que has utilitzat (gens,poc...).

Massa variables a interpretar.

Em costa resoldre, ja que hi ha diverses opcions dins del mateix indicador i la resposta és global per a tots i, potser, els utilitzo en graus diferents o utilitzo uns i d'altres no, per tant, la manera d'avaluar-me en aquests indicador tal i com està realitzat no em serveix.

4. Les tècniques que utilitza per avaluar la seva actuació són categorials (llistes de control, escales d'estimació, rúbriques), descriptives – narratives (diari, relat), tecnològiques (vídeo, fotografia)...



Observacions / comentaris:

Experts:

Creo que la observación y la triangulación de la información es suficiente, no veo la necesidad de otros instrumentos.

Hi trobo a faltar “graelles d'observació”.

Els dos últims ítems no estan redactats en forma d'indicador. No impliquen cap comportament observable.

L'últim és un indicador massa ampli en instruments. Cal utilitzar-lo tots?

No es un indicador de la competència, son modalidades de observación según el método utilizado.

En ser ítems de resposta múltiple no queda prou clar.

Aquestes darrera qüestions no les relaciono bé amb el tipus de resposta: Gens, poc , bastant, molt.

Mestres:

A aquesta manera de detallar em refereixo!! Molt pertinent i molt important. La manera d'expressar l'indicador ens facilitarà l'avaluació de la competència.

L'avaluació la realitza el psicomotricista, a partir de vídeos, fotos, dibuixos, registres.

No m'ha quedat massa clar. Aquí dones 3 opcions i no s'ajusta massa als ítems que has utilitzat (gens,poc...).

Em costa resoldre, ja que hi ha diverses opcions dins del mateix indicador i la resposta és global per a tots i, potser, els utilitzo en graus diferents o utilitzo uns i d'altres no, per tant, la manera d'avaluar-me en aquests indicador tal i com està realitzat no em serveix.

Competència 5: Competència per millorar, analitzar i reflexionar la pròpia pràctica.

Observacions / comentaris:

Experts:

No hi ha cap aportació.

Mestres:

Estic d'acord en que aquestes competències i categories s'adeqüen a les perspectives que el psicomotricista ha de tenir per poder millorar la seva actuació.

M'ha sorprès que s'hagi inclòs com a competència del psicomotricista l'autoreflexió no perquè em sembli poc important sinó perquè estic acostumada a mirar i que es miri o s'avalui la meua capacitat en l'actuació amb els infants i no pas en el sentit del meu creixement personal i/o professional o d'altres que en algun moment he pogut avaluar.

Els indicadors em semblen adients a les categories i aquestes reflecteixen bé la globalitat de la competència.

La categoria: Capacitat de mirar-se i deixar-se mirar.

Observacions / comentaris:

Experts:

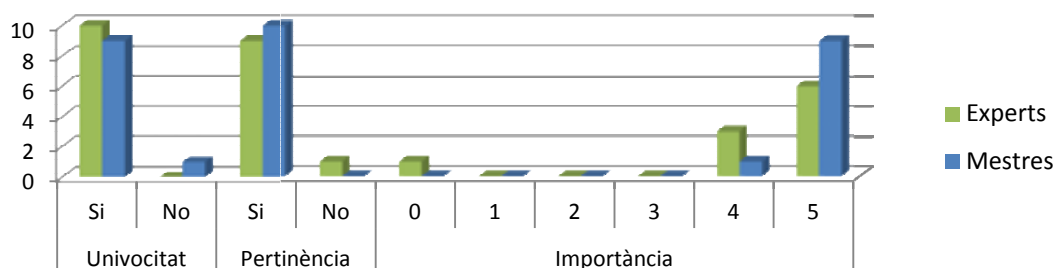
No hi ha cap aportació.

Mestres:

La primera categoria trobo que ser capaç de mirar-nos és difícil però encara més deixar-nos mirar tot i que aquest instrument d'avaluació del psicomotricista crec que serà encara més útil si és utilitzat per algú que ens pugui avaluar.

Indicadors:

1. Mostra predisposició a millorar la pròpia intervenció.



Observacions / comentaris:

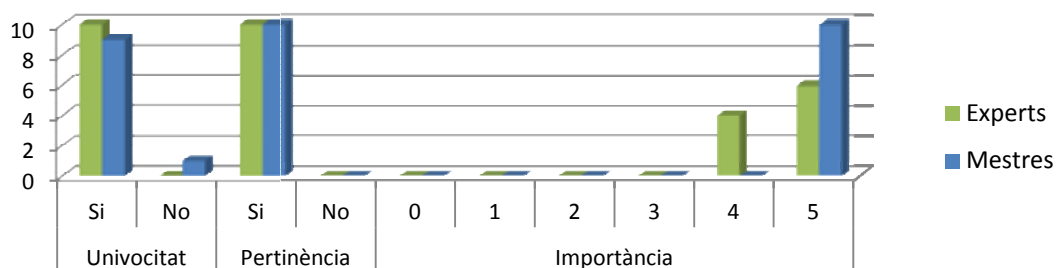
Experts:

El primer indicador es obvio.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

2. Accepta l'anàlisi crítica i reflexiva de la pròpia actuació.



Observacions / comentaris:

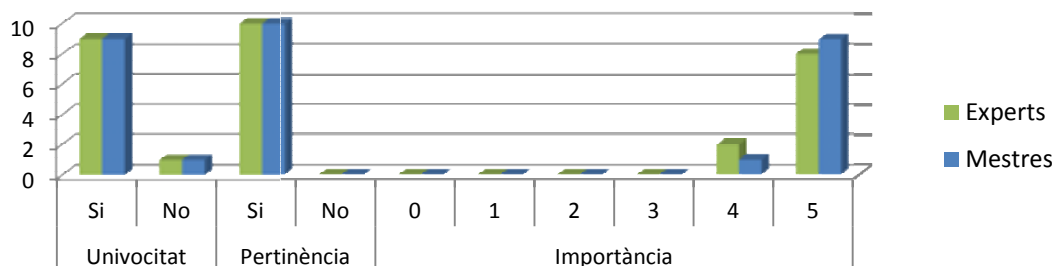
Experts:

No hi ha cap aportació.

Mestres:

Ser capaços d'acceptar i analitzar la crítica d'un altre significa reajustar, significa créixer per tant em sembla pertinent i molt important.

3. Pren consciència d'aspectes vinculats a les seves emocions, dificultats, repeticions, límits, competències, resistències, projeccions, relacions amb els infants (preferències, evitacions...).

**Observacions / comentaris:****Experts:**

Penso que per lo detallat que estan altres aspectes que es recullen en les competències. En aquest punt en atendre a les seves pròpies emocions crec que tenen prou pes per elles mateixes per ser tractades de forma específica.

Mestres:

Aquest indicador molt més potent el podem utilitzar com a una autovaloració o autoavaluació que ens pot ajudar a estar més còmodes a la sala, a acabar amb bloquejos que a vegades no ens permeten anar més enllà amb els infants. Durant el temps que he pogut estar a la sala tot fent formacions i treball corporal m'he adonat de les meves mancances, les meves pors i el per què de la meua manera de fer amb els nens a la sala. Per tant crec que és molt interessant incloure'l en aquesta competència tot i que personalment crec que aquest aprenentatge jo no l'acabo de completar...

2a categoria: Avaluació de l'actuació del psicomotricista

Observacions / comentaris:**Experts:**

No hi ha cap aportació.

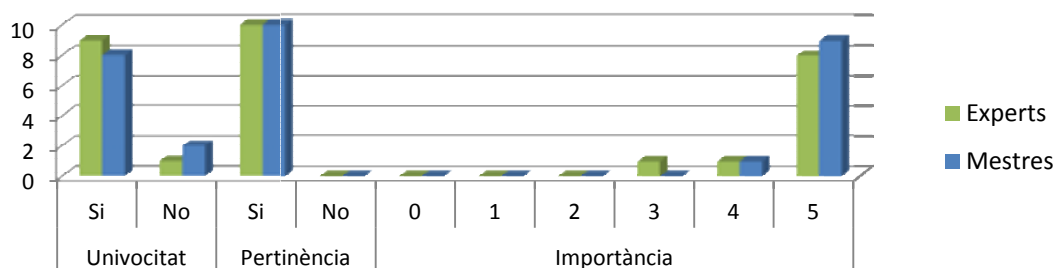
Mestres:

Crec que podria dir les mateixes coses que quan parlàvem de l'observació dels infants, per tant igual d'important poder comptar amb instruments com aquest que tinc a les mans per poder avaluar la meua feina per tal de poder reajustar les meves intervencions o canviar les meves actituds si fos el cas.

Sovint a les escoles ens trobem que hi han moltes eines per poder avaluar el progrés dels infants però no hi ha tantes per poder avaluar la nostra manera de fer.

Indicadors:

1. Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat i de les competències del desenvolupament professional del psicomotricista.



Observacions / comentaris:

Experts:

“Utilitza un marc “teòric” de referència...”.

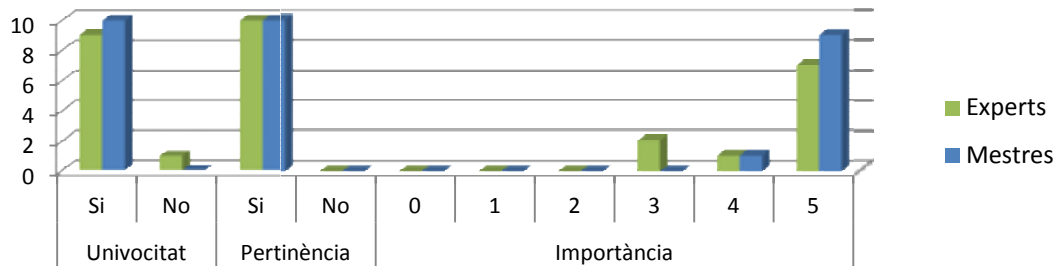
Definir els principis segons orientació psicomotriu.

Sí però no cal que sigui l'únic.

Mestres:

Jo podria contestar si tenint present el meu marc, els meus principis... que podrien no ser els adients, no sé a qui és on em queda menys clar el que demanes.

2. Dissenya i aplica instruments d'avaluació del psicomotricista i analitza els seus resultats.



Observacions / comentaris:

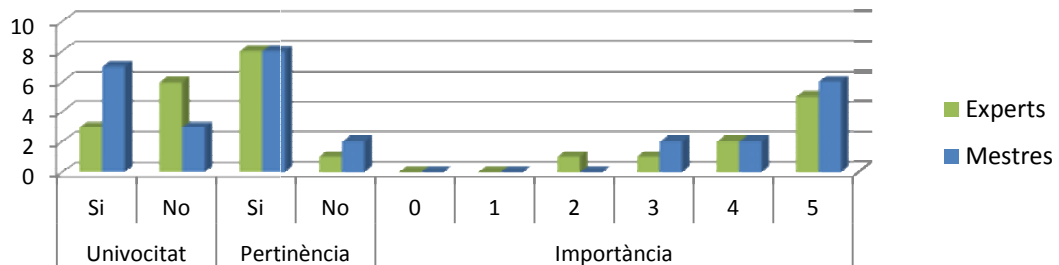
Experts:

El 2º indicador evalúa dos cosas diferentes: diseñar un instrumento y aplicarlo.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

3. L'avaluació la realitza el propi psicomotricista (autoavaluació), un altre psicomotricista i/o docent (coavaluació), un expert (supervisió), els infants....



Observacions / comentaris:

Experts:

El tercer indicador me parece un poco confuso, es importante la autoevaluación, pero me parece imprescindible someterse periódicamente a supervisión.

Els infants han d'avaluar al psicomotricista?

Afegiria el tema “supervisions” com a un espai privilegiat de formació.

Crec que com en l'indicador de l'anterior categoria, aquest ítem tal i com està redactat no aporta res. Cal fer-ne dos:

- L'avaluació la porta a terme el mateix psicomotricista.

- L'avaluació i actuació del psicomotricista és portada a terme per un altre psicomotricista, docent o expert.

No està redactat en forma d'indicador

Quins d'ells és necessari per què ens posem d'acord? Això té a veure en funció del que tu creguis que ha de ser l'avaluador de l'actuació. En l'educació no ho veig gaire important, no oblidem que són mestres per sobre de tot.

Es confuso porque hace referencia 3 tipos de evaluación y no hace referencia al criterio de evaluación, no lo entiendo bien; por tanto no evalúo los siguientes aspectos.

Ítems de resposta múltiple, no queda prou clar.

En formació para mejorar su práctica cabria preguntar si supervisa su trabajo. Es imprescindible un espacio de supervisión.

Mestres:

No m'ha quedat massa clar. Aquí dones 3 opcions i no s'ajusta massa als ítems que has utilitzat (gens,poc...). La meva avaluació la realitzo jo mateix (autoavaluació). Al tenir gent de pràctiques de la URL, quan fan la memòria, també fan una observació sobre mi que m'ajuda a corregir i conèixer-me una mica més. Per tant hi ha una "mini avaluació" externa.

Em costa resoldre-ho perquè hi ha diverses opcions que es solapen dins del mateix indicador i no es pot precisar.

Trobo que és difícil contestar-la de manera general amb els indicadors gens - molt...ja que hi ha moltes variables a dins (autoavaluació, supervisió, coavaluació) si es donen totes perfecte, però amb res que alguna no es doni no sabríem on situar la resposta. Personalment ho trobaria més curós si cadascuna d'aquestes possibilitats fossin ítems separats.

Amb una pràctica reflexiva per part del psicomotricista l'autoavaluació podria ser suficient, cal ser rigorós amb la revisió de la pròpia pràctica i omplir els registres que crees per les sessions. Considero 5 molt important, entenc la pregunta i resulta fàcil. Penso que cal fer un ítem per cada resposta per no generalitzar es a dir: realitzes la coavaluació?,... de tant en tant et supervises.

3a categoria: Formació per millorar la seva pràctica.

Observacions / comentaris:

Experts:

A nivell formatiu manca treball personal; lectures i treball formació personal i corporal (Sei tai, ioga, taichi...).

Mestres:

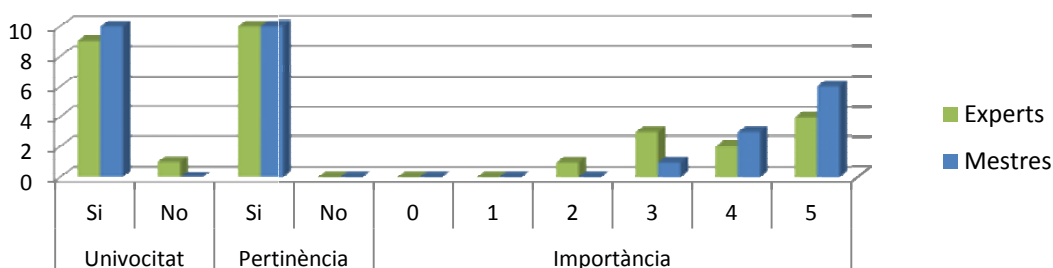
Parteixo de que la formació del professorat en general no acaba mai igual que no ha d'acabar quan parlem d'un metge, d'una perruquera...de qualsevol que s'estima la seva professió per tant la formació permanent del psicomotricista hauria de ser obligatòria.

Ara bé avaluar la competència per reflexionar o millorar la pròpia pràctica com a psicomotricistes amb indicadors com els que hi ha en aquesta categoria no ho acabo de veure clar. Poder només és una manera de parlar, la manera com està escrit però participar de seminaris o grups de treball o de projectes d'innovació penso que no està a l'abast de tothom. Si a aquests indicadors l'afegim "En el cas de poder participar de Seminaris, grups de treball, conferències...participa o col·labora o assisteix" crec que seria molt més just...

Trobo fonamental la formació continuada per adquirir experiències.

Indicadors:

1. Assisteix a conferències, jornades, congressos, cursos.



Observacions / comentaris:

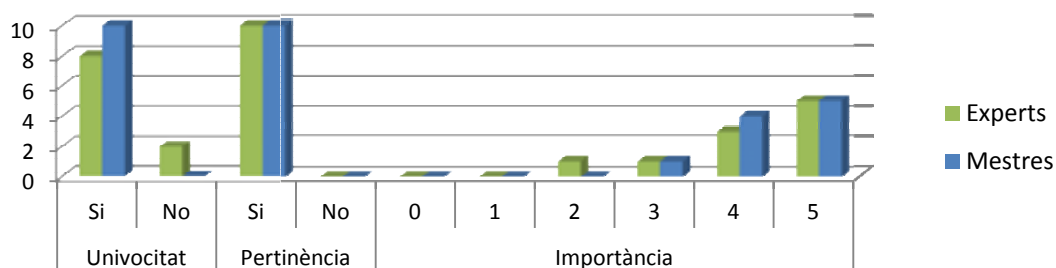
Experts:

No hi ha cap aportació.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

2. Participa en seminaris, grups de treball, assessoraments, projectes d'innovació educativa.



Observacions / comentaris:

Experts:

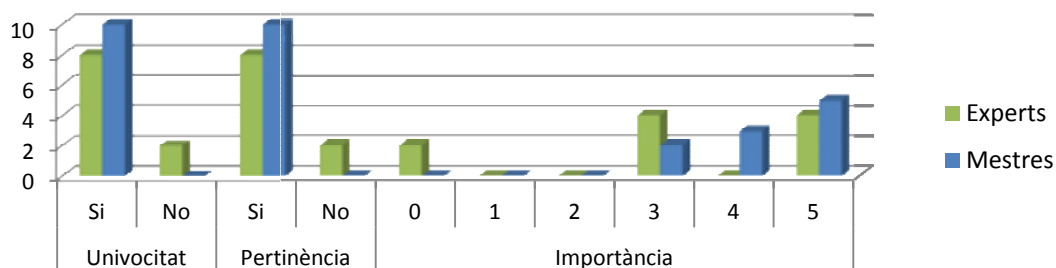
Los ítems 2 y 3 se solapan (participar en proyectos de innovación).

Participa en seminaris, grups de treball, assessoraments, projectes d'innovació educativa i Col·labora en projectes d'innovació educativa: es podrien unificar.

Mestres:

Sobre l'apartat de participació en seminaris, grups de treball, s'assembla bastant a l'anterior, però no sé si fan referència a formació com a docent o com a alumne.

3. Col·labora en projectes d'innovació educativa.



Observacions / comentaris:

Experts:

El tercer indicador de la 3ª categoría ya está incluido en el anterior.

Aquest indicador apareix en l'anterior. Si vols saber en què participa el psicomotricista podries fer algun sistema per tal que t'ho subratllés.

El ítem 2 y 3 se solapan (participar en proyectos de innovación).

La innovació educativa és un interès de l'educació curricular. Sense innovació (i encara que generalment se'n diu innovació de coses diferents –que no és igual a innovació–) sempre hi ha hagut i hi haurà bon o mal desenvolupament de les persones.

Participa en seminaris, grups de treball, assessoraments, projectes d'innovació educativa i Col·labora en projectes d'innovació educativa: es podrien unificar.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

Competència 6: Competència per difondre el treball realitzat a: famílies, altres professionals, comunitat científica.

Observacions / comentaris:

Experts:

En relació a les categories 2, 3,i 4 jo diria que una cosa és ser psicomotricista (amb les seves competències específiques) d'escola i l'altra ser mestre (cat. 2) un professional que em peny la disciplina (cat. 3 i 4). Són qualitats professionals independents i no necessàriament lligades. Tots voldríem un psicomotricista amb totes aquestes competències... però al final el psicomotricista d'escola és un professional que actua en una sala i per tant la resta de categories s'escapen d'allò necessari pel context.

Al hacer las categorías creo que quedaría mejor seguir un criterio común de clasificación: relación con las familias, relación con la institución, con otros profesionales, con la comunidad científica.

Mestres:

Estic d'acord en que aquestes competències i categories s'adeqüen a la manera de donar a conèixer i entendre la psicomotricitat com a disciplina dins de la comunitat educativa com a nivell de la societat actual.

M'ha sorprès que en una avaluació de les competències del psicomotricista s'inclouï aquesta no tant en quant es refereix a la comunicació amb les famílies com en quant a la difusió o aportacions dins la comunitat científica segurament fruit de centrar-me molt més en que faig pels infants que no pas amb el que té a veure amb qualsevol altre aspecte.

Tots els indicadors s'entenen bé. Considero que són tots pertinents a les categories que pertanyen. Aquestes engloben molt bé la competència que representen.

En aquest apartat trobo a faltar algun ítem que faci referència a realitzar una bona documentació de les sessions (per informar a les famílies o per fer extensible la pràctica educativa).

La categoria: Informació a les famílies

Observacions / comentaris:

Experts:

No hi ha cap aportació.

Mestres:

Tot i com a mestra dins el meu "codi" tinc integrat i molt la comunicació amb les famílies, com a psicomotricista que incloguis aquesta competència em fa pensar i molt.

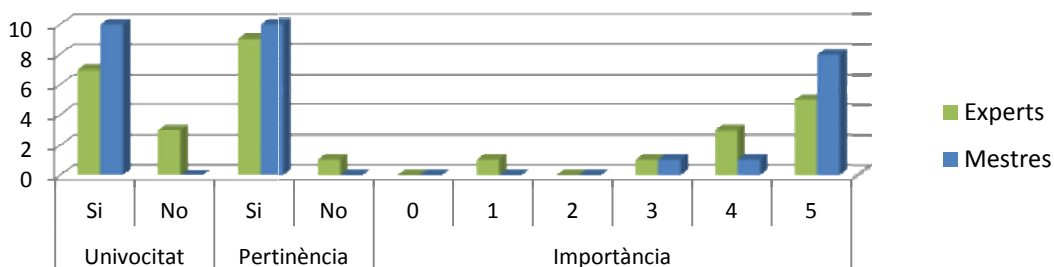
La primera categoria és absolutament imprescindible, la informació a les famílies és la base de una bona relació i per tant hem de dominar les habilitats socials en el tracte.

Les informacions han de ser clares però trobo que aquest indicador es pot aplicar al segon cicle d'Infantil però molt difícil d'aplicar a l'Escola Bressol. Tot i que a les llibretes diàries es pugui explicar que hem fet, es fa de manera molt genèrica, a les fotografies que posem a l'abast de les famílies donem informació per tal que puguin entendre que fem a la sala, si no hi ha un informe de cada infant amb el que hem pogut valorar les sessions difícilment podrem traspasar aquesta informació.

Malauradament en moltes ocasions els psicomotricistes que no som tutors no tenim accés directe a les famílies, per tant hauríem de tenir encara més cura a l'hora de transmetre l'avaluació dels infants, i fer-ho en altres formats com l'escrit o mitjançant una bona coordinació amb els tutors del grup.

Indicadors:

1. Domina les habilitats socials en el tracte i relació amb la família de cada estudiant i amb el conjunt de famílies.



Observacions / comentaris:

Experts:

“Dominar” no designa acció sinó gradació o nivell.

El ítem 1 me parece muy general para ser evaluado.

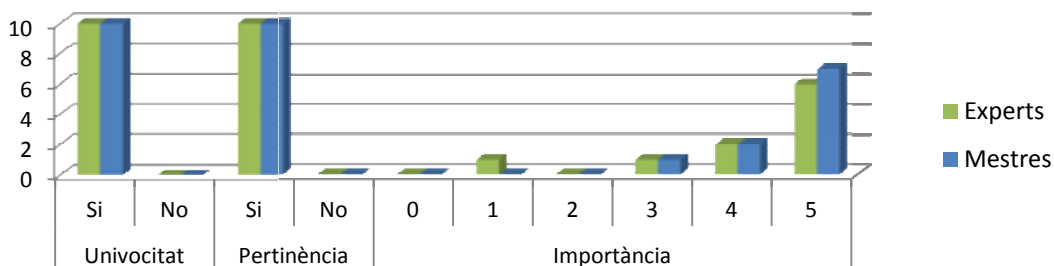
Sobre l'indicador 1 diria que el psicomotricista no ha de tenir més funcions en relació a la família que el mestre. Aquest sí que és el referent de les famílies.

Mestres:

A l'apartat 1 primer ítem canviaria estudiant per infant ja que ha estat la nomenclatura que has fet servir durant tot l'instrument.

1r indicador estudiant?

2. Es comunica amb les famílies dels infants, oferint informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades, a partir de l'observació de l'infant durant les sessions de psicomotricitat.



Observacions / comentaris:

Experts:

Ídem en l'indicador 2. El psicomotricista és un professional més en l'equip, com el mestre de música, d'Educació Física, etc. Per què doncs cal atribuir-li més responsabilitat en el tracte amb famílies? Jo crec que no s'ha de fer.

El segundo me parece perfecto.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

2a categoria. Intervé en el funcionament de la institució i en els altres organismes relacionats.

Observacions / comentaris:

Experts:

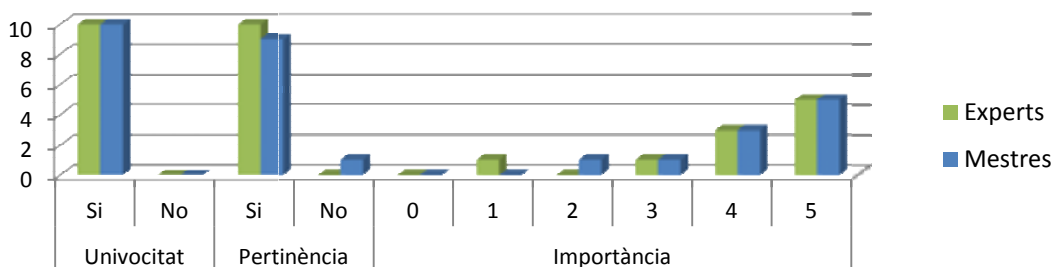
No hi ha cap aportació.

Mestres:

Referent a la segona categoria mai m'havia plantejat poder avaluar la meva pràctica com a psicomotricista amb indicadors com el que proposes, llavors quan m'ho lleigeixo veig que és molt difícil poder encarregar-te de cap disciplina a l'escola ja no només de psicomotricitat, si no coneixes l'organització de les escoles, si no participes de les reunions pedagògiques...

Indicadors:

1. Participa i s'implica en els actes, reunions i esdeveniments de la institució a la qual pertany.



Observacions / comentaris:

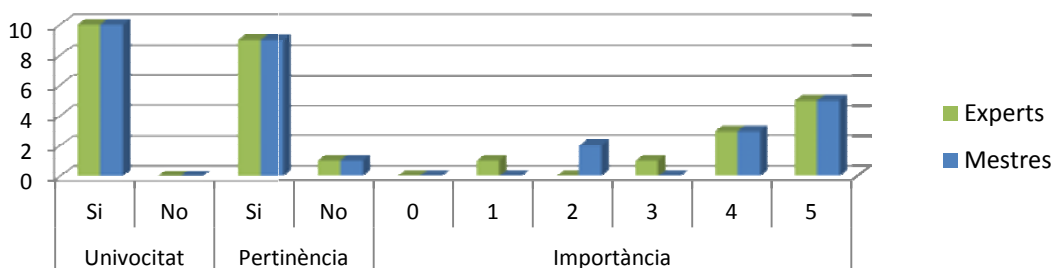
Experts:

No hi ha cap aportació.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

2. Coneix l'organització de les escoles d'Educació Infantil i/o Primària i la diversitat d'accions que comprenen el seu funcionament.



Observacions / comentaris:

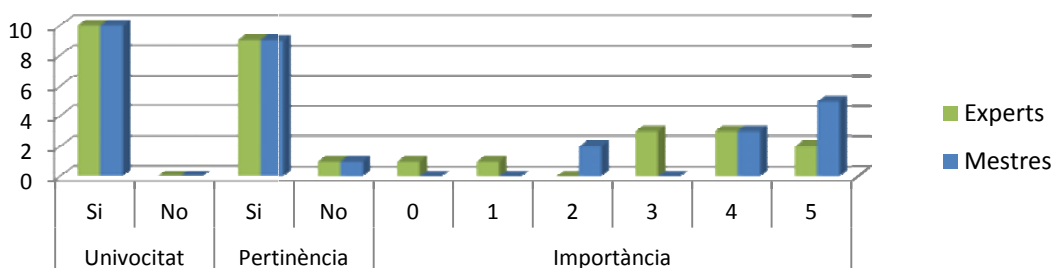
Experts:

No hi ha cap aportació.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

3. Col·labora en els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social.



Observacions / comentaris:

Experts:

Me parece redundante, ¿no está implícito en el primero?

Mestres:

No hi ha cap aportació.

3a categoria. Capacitat de treballar en equip amb altres professionals

Observacions / comentaris:

Experts:

No hi ha cap aportació.

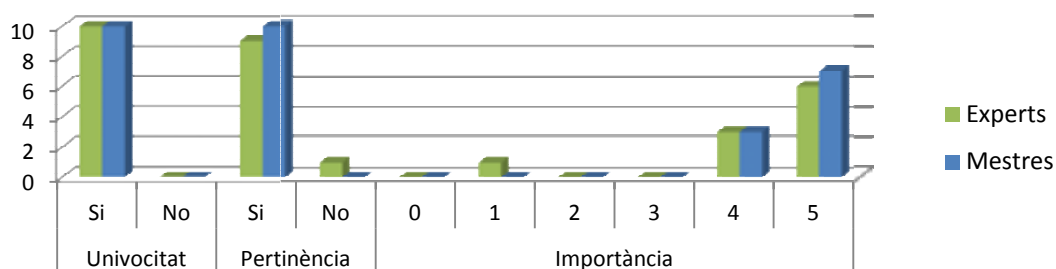
Mestres:

Em sembla força interessant incloure aquesta categoria ja que ha d'existir aquesta col·laboració entre els professionals. Com a psicomotricistes si no estem a l'aula amb els infants necessitem comunicar-nos amb les mestres que ens donaran informació dels nens que ens ajudaran a ajustar les nostres intervencions ja que podrem entendre el per què de les accions d'aquell nen o nena.

Per una banda, si no existeix una col·laboració entre els membres de la comunitat educativa, una cohesió i una interacció per fomentar les activitats, no existirà mai un treball concret i amb sentit de cara a treballar amb els infants. Per altra banda, si no hi ha una creença conjunta per part de tots els membres de l'escola, el treball serà purament burocràtic i poc significatiu.

Indicadors:

1. Dissenya, planifica i avalua el procés d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment, com en col·laboració amb d'altres docents i professionals del centre.



Observacions / comentaris:

Experts:

Sacaria "tan individualment".

Sobre l'indicador 6 diria que aquesta és la seva funció com a mestre. No és atribuïble a la seva funció de psicomotricista, sinó de mestre, i per tant no és pertinent. D'aquí la seva baixa importància.

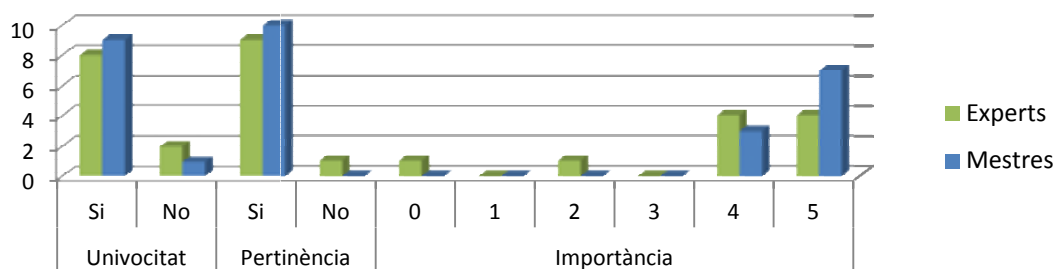
En general cal tenir en compte que un psicomotricista que treballa en una escola ho és per la seva funció i capacitació de mestre. Per tant no se li pot ni se li ha d'atribuir allò que és propi de la funció laboral per la qual és contractat: fer de mestre. Que és exactament el que tu comentes com a indicador.

El primero y el segundo indicador de la categoría 3 son muy parecidos.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

2. Treballa en i amb equips del mateix àmbit o interdisciplinar en els quals pot haver-hi: mestres de la mateixa escola, altres psicomotricistes, professionals externs de l'escola.



Observacions / comentaris:

Experts:

No está claro: si el ítem anterior ya está referido a los profesionales del centro, ¿por qué se mezclan aquí profesionales internos y externos? Se solapa con el anterior, ¿por qué no reservar este ítem para los profesionales externos?

El primero y el segundo indicador de la categoría 3 son muy parecidos.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

4a categoria. Reflexió, investigació i difusió d'aportacions dins de la comunitat científica.

Observacions / comentaris:

Experts:

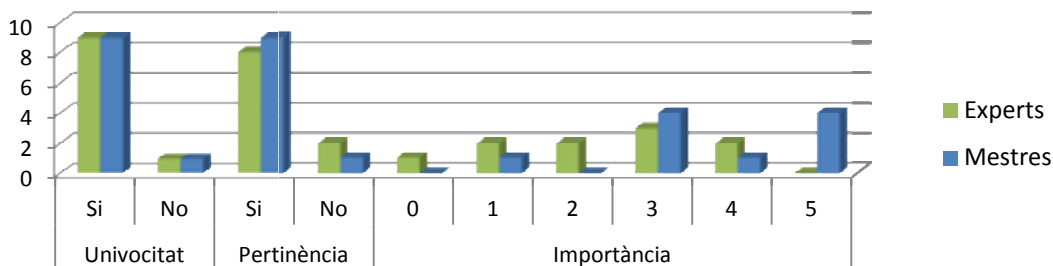
No es poden demanar tantes coses a un psicomotricista que sovint prou feina té amb el dia a dia.

Mestres:

Referent a la quarta categoria tot i que és interessant difondre la nostra pràctica no tots els que s'hi dediquen i treballant a les sales de psicomotricitat poden participar d'un Projecte de Recerca o impartir un curs...poder aquests indicadors s'haurien d'utilitzar només en determinats casos concrets...no crec que sigui abastable per a qualsevol professional.

Indicadors:

1. Imparteix conferències, cursos, seminaris, assessoraments.



Observacions / comentaris:

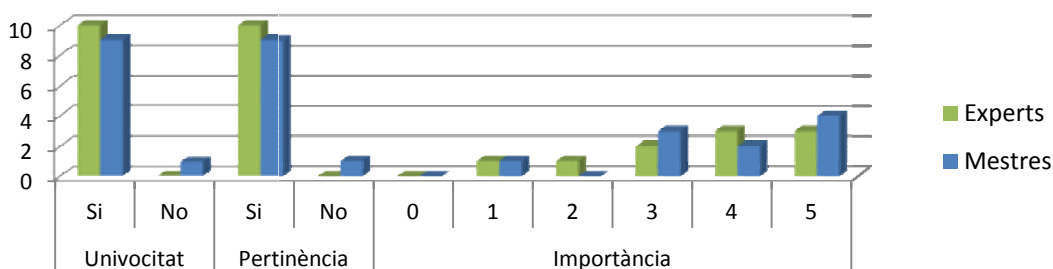
Experts:

El primero y el segundo indicador de la 4ª categoría son semejantes, dejaría el segundo.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

2. Difon el treball realitzat en jornades, congressos, revistes especialitzades.



Observacions / comentaris:

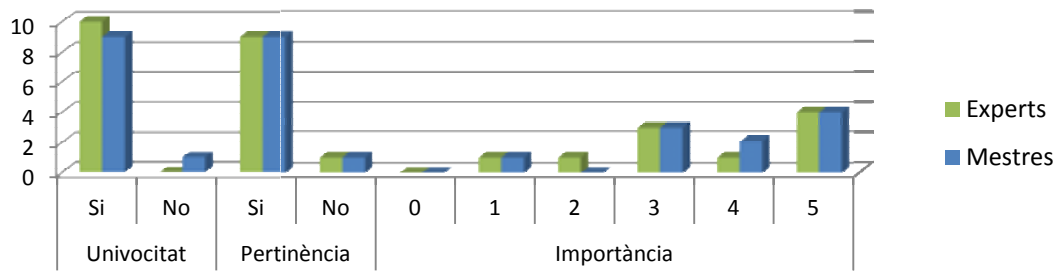
Experts:

El primero y el segundo indicador de la 4ª categoría son semejantes, dejaría el segundo.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

3. Elabora i participa en projectes de recerca.



Observacions / comentaris:

Experts:

No hi ha cap aportació.

Mestres:

No hi ha cap aportació.

Annex 8.5 Interpretació de les observacions, comentaris i valoracions dels enquestats sobre les competències, categories i indicadors

Competència 1: Competència per ajustar el dispositiu de la sessió a les característiques de la sessió i dels infants

Els experts i mestres consideren que els indicadors proposats s'entenen prou bé, són claus i s'ajusten a cada categoria i al global de la competència. I comenten que els indicadors permeten entendre millor la competència, ja que admeten que el seu redactat és poc aclaridor i en ell apareix dos cops la paraula sessió.

Destaquen que un aspecte important a captar en aquesta competència és la capacitat del psicomotricista de mostrar-se flexible i d'ajustar-se als infants. Ja que de vegades, darrera la rigidesa d'una sala que sempre es manté igual i amb els mateixos materials hi ha la rigidesa d'un adult que no té en compte les necessitats dels infants. I serà important tenir en compte a quin grup d'edat va dirigida l'activitat, com es portarà a terme i quins elements es faran servir.

I afirmen que aquesta flexibilitat es podrà observar en aquells indicadors que s'han proposat, en els quals apareixen les paraules “en el desenvolupament de la sessió”, “en funció del desenvolupament”.

I destaquen que serà important que en l'organització de l'espai, la distribució del material, es deixi “espai” per a la iniciativa dels infants.

Hi ha una mestra que suggereix d'afegir algun indicador que faci referència a l'adaptació de l'espai i els materials als nens amb necessitats educatives especials. Per exemple: nens que tenen por als globus.

La redacció de la competència es concreta i s'ajusta, perquè mostri el seu nucli central.

➤ *Redactat final competència 1: Manejar el dispositiu de la sessió.*

1a categoria: Organització de l'espai

· *Indicador 1: Adequa la distribució de l'espai als objectius i al desenvolupament de la sessió*

Les valoracions sobre la seva univocitat, pertinència i importància són positives.

Però, tenint en compte l'aportació d'una experta, es proposa de centrar aquest indicador a la part prèvia de la sessió, en la que es busca adequar la distribució de la sessió de l'espai als objectius que s'han definit per a la sessió. I es passa a un altre indicador la part d'ajustar els espais en funció del desenvolupament de la sessió.

Al final de l'indicador s'afegeix “i característiques dels infants”, ja que es vol incloure l'aportació d'una mestra que ressalta la importància de tenir en consideració les necessitats dels infants, el seu moment evolutiu, les accions que podrà desenvolupar, a l'hora de realitzar la distribució de la sala.

➤ *Redactat final indicador 1: Adequa la distribució de l'espai als objectius i característiques dels infants.*

· *Indicador 2: Delimita l'espai a utilitzar*

Les valoracions sobre la seva univocitat, pertinència i importància, en general són positives, però s'observen alguns valors en negatiu que fan replantejar el seu redactat.

En les aportacions s'observa que l'expressió “delimita l'espai” crea una mica de confusió i s'associa a rigidesa, i es proposen altres paraules, com “ajusta”.

També suggereixen que aquest indicador sigui més concret, associant-lo a les diferents fases de la sessió. Fet que s'inclou en la part final de l'indicador.

Finalment es decideix canviar la paraula “delimita” per “diferència”, per ressaltar la important que els diferents espais, en la sessió de psicomotricitat, estiguin clarament *diferenciats* i els infants puguin identificar-los i associar-los a un tipus d'activitat i també a una fase de la sessió.

➤ *Redactat final indicador 2: Diferencia l'espai a utilitzar segons les fases de la sessió.*

• **Indicador 3: Mostra creativitat a l'hora d'organitzar l'espai**

Les valoracions sobre la seva univocitat, pertinència i importància, en general són positives. Sorpren la valoració molt baixa que fa algun expert i mestre sobre aquests aspectes. En les observacions i comentaris s'observa que és deguda a la confusió que pot generar el terme creativitat.

Per aquest motiu es decideix canviar aquesta paraula per “flexibilitat”, que s’havia ressaltat anteriorment com a punt clau d’aquesta competència. Juntament amb aquesta paraula també s’afegeix “varietat”, per destacar encara més aquesta idea de diversitat i trencar amb la uniformitat de propostes.

També s’afegeix “el desenvolupament de la sessió”, perquè s’havia comentat que és en aquest moment quan es pot comprovar aquesta flexibilitat .

I s’inclou “la iniciativa dels infants”, ja que aquesta flexibilitat ha de ser acord amb l’actuació que estiguin tenint els veritables protagonistes de la sessió, els infants. I d’aquesta manera es pot ajustar la intervenció, en aquest cas, l’organització dels espais, a les seves demandes i s’està afavorint que els infants tinguin poder de decisió a l’hora de determinar que realitzar.

➤ *Redactat final indicador 3: Mostra varietat i flexibilitat en l'organització de l'espai segons el desenvolupament de la sessió i permetent la iniciativa dels infants.*

2a categoria: Organització del temps

• **Indicador 1: Indica l'inici i el final dels diferents moments de la sessió**

Les valoracions sobre la seva univocitat, pertinència i importància, en general són positives. I és destaca la importància d’assenyalar els diferents moments de la sessió.

L’únic que es fa és canviar la paraula “indicar” per “orientar”, ja que hi ha una mestra que considera que aquesta intervenció s’ha de fer de manera adequada, sense condicionar massa el desenvolupament de la sessió.

➤ *Redactat final indicador 1: Orienta l'inici i el final dels diferents moments de la sessió.*

• **Indicador 2: És flexible amb l'organització del temps, ajustant-lo al desenvolupament de la sessió**

Es deixa l’indicador tal i com s’havia redactat, perquè les valoracions són força positives i no hi ha ninguna aportació.

• **Indicador 3: Atura l'activitat quan ho creu necessari**

S’observen unes valoracions negatives, per part dels mestres, en relació a la univocitat d’aquest indicador que fan replantejar la seva redacció, perquè sigui més comprensible.

En aquest sentit, s’afegeix al final “quan cal reajustar la dinàmica de la sessió”, en lloc de “quan ho creu necessari”.

I en la guia s’explicarà que aquest “atura” és fa respectant el temps que necessiten els infants, perquè puguin acabar el seu projecte, el seu joc, la seva acció.

➤ *Redactat final indicador 3: Atura l'activitat quan cal reajustar la dinàmica de la sessió.*

3a categoria: L'organització del material

· Indicador 1: Escull el tipus, quantitat i distribució del material segons els objectius de la sessió

Les valoracions sobre la seva univocitat, pertinència i importància són positives. Però en les aportacions dels experts es destaca que per a l'organització del material és important tenir en compte, a més dels objectius de la sessió, les característiques dels infants, incloent-hi les possibles necessitats educatives especials.

En la guia es mostraran exemples de materials que poden cobrir determinades demandes dels infants.

➤ *Redactat final indicador 1: Escull el tipus, quantitat i distribució del material segons els objectius de la sessió i les característiques dels infants.*

· Indicador 2: Ajusta el material en funció del desenvolupament i parts de la sessió

En les valoracions sobre la seva univocitat, pertinència i importància s'observen alguns valors negatius, sobretot pel que fa als experts. Aquests mostraven dubtes en la comprensió, perquè consideraven que aquest indicador ja estava inclòs en l'anterior. Però es mantenen els dos indicadors, ja que l'anterior fa referència a la part prèvia de la sessió (al seu muntatge), i aquest segon, al moment en que s'està portant a terme la sessió (al seu desenvolupament).

També s'aconsellava separar aquest indicador en dos, un per a les parts de la sessió i l'altre per al desenvolupament de la sessió. Però s'ha considerat, en relació amb el material, que aquests dos aspectes estan molt interrelacionats i poden ser avaluats junts.

El que si que s'ha modificat es la paraula "parts" per "fases".

Per últim ressaltar l'aportació d'una mestra que considera que ajustar el material és indiscutible i bàsic per mostrar aquesta flexibilitat necessària que ha de tenir el psicomotricista durant el desenvolupament de la sessió.

➤ *Redactat final indicador 2: Ajusta el material en funció del desenvolupament i les fases de la sessió.*

Competència 2: Competència per generar un ambient acollidor i segur per als infants que els permeti desenvolupar-se en un marc de contenció

Els experts i els mestres comenten que en general els indicadors s'entenen força bé i són ajustats tant a les categories, com a la pròpia competència, i a la manera de fer del psicomotricista.

Però consideren que hi ha indicadors que pot ser hi ha massa coses i això dificulta la seva concreció.

Una mestra exposa que en algun indicador, degut pot ser a la seva manca de coneixement sobre el contingut que tracta, li costa veure si realment ho fa en la seva pràctica com a docent.

És concreta el redactat de la competència, mostrant el seu nucli central, que és la "creació d'un ambient acollidor i segur". I s'afegeix la paraula "flexible", a proposta d'una mestra, per tal de mostrar la importància d'ajustar l'ambient a les diferents situacions que es van desenvolupament.

➤ *Redactat final competència 3: Crear un ambient acollidor, segur i flexible.*

1a categoria: Seguretat física i afectiva

Es valora la seva importància, perquè l'infant s'expressi i es relaciona la llei amb l'entorn maternant i la seguretat estructurada.

· **Indicador 1: Ofereix seguretat física i afectiva durant el desenvolupament de la sessió**

En general, la valoració de la univocitat, pertinència i importància és força bona, destacant els valors molts positius que obté en la importància. Hi ha una mestra que el valora de vital importància.

Però sorprèn el veure que hi ha alguns experts que responen de forma negativa a la univocitat. La raó és perquè afirmen que el redactat coincideix massa amb el nom de la categoria, i és massa general i ampli per poder tenir fiabilitat en les respostes que es podien donar. Per aquest fet consideren que la seva avaluació i la seva descripció en termes d'acció observables és difícil i complexa.

Per millorar-ho proposen, per una banda uns indicadors més específics que tracten aspectes de la seguretat física:

- Assegura els espais de manera adequada.
- Utilitza materials indicats per tal d'assegurar els espais.
- Organitza els espais, la col·locació del material per tal de garantir la seguretat física.

I d'altres que tracten la seguretat afectiva:

- Dóna l'ajuda necessària a l'infant per tal que es senti segur.
- Organitza els espais, la col·locació del material per tal de garantir la seguretat afectiva.
- Dona seguretat al nen a partir de les propostes, la paraula, la postura i la manera d'estar a la sala.

A partir d'aquestes propostes es decideix de subdividir aquest indicador en els següents:

- Un centrat amb la seguretat física mitjançant l'organització dels espais i el material.
- Un altre enfocat a utilitzar els mediadors corporals per donar seguretat, que s'afegirà al següent indicador.

- I la seguretat afectiva quedarà inclosa amb d'altres indicadors que tracten aspecte com: la resolució de conflictes, les estratègies de comunicació, el seu reconeixement i afirmació davant de l'altre.

➤ *Resultat final indicador 1: Organitza els espais i la col·locació del material per tal de garantir la seguretat física dels infants.*

· **Indicador 2: Permet a l'infant que actui, esperant sense envair-lo i ajustant-se al que necessita**

La valoració de la univocitat, pertinència i importància d'aquest indicador és força bona. Però hi ha alguna valoració sobre la pertinència d'alguns experts negativa i aportacions que fan revisar el seu redactat i ajustar-lo.

Hi ha una proposta d'una mestra d'unir aquest ítem i el següent. Per aconseguir-ho es canvia la frase "ajustant-se al que necessita", per "ajustant-se a la seva demanda", com així proposava una experta.

És té en compte el que s'ha comentat en l'indicador anterior i s'afegeix "mitjançant els mediadors corporals", que també ajudarà a clarificar el significat d'aquest indicador. I inclou una aportació d'un expert que afirma que també es pot recolzar i reconèixer a l'infant des de la distància.

➤ *Redactat final indicador 2: Permet a l'infant que explori lliurement, esperant sense envair-lo i ajustant-se a la seva demanda, mitjançant els mediadors corporals, perquè es senti segur i acompanyat.*

· **Indicador 3: Es situa en l'espai de la sala més idoni per acompanyar les accions i demandes dels infants**

Hi ha algunes valoracions negatives sobre la univocitat, pertinència i importància.

I una mestra, tal i com s'ha exposat, afirma que aquest indicador i l'anterior es solapen bastant en el seu contingut, i però això es decideix de fusionar-los.

2a categoria: Establiment de límits i el seu respecte

Es proposa de fer més partícips als infants, anant més enllà de complir les normes establertes. La idea és que els infants reflexionin i col·laborin a l'hora de crear aquest ambient de respecte.

· **Indicador 1: Recorda al principi de la sessió, les normes a seguir (respectar l'espai i els materials, no fer-se mal i no fer mal als companys i passar-s'ho bé) i reflexiona amb el grup sobre la seva acceptació**

La valoració de la univocitat, pertinència i importància d'aquest indicador és força bona.

Però les aportacions d'alguns mestres fan reflexionar el seu redactat. Per exemple: es proposa de dividir aquest indicador en dos, un centrat amb l'acceptació de les normes i l'altre, amb la col·laboració a l'hora de crear aquest ambient de respecte.

També que s'ha de tenir en compte que els infants de 0 a 3 anys tindran dificultats per entendre algunes d'aquestes normes i que els costarà aquest "reflexionar". Per aquest motiu, proposen que aquesta reflexió s'introdueixi de forma progressiva.

I per acabar, que les normes exposades a l'inici, hi haurà sessions, que s'hauran d'ajustar al dispositiu que es plantegi, per exemple, al tipus de material utilitzat.

➤ *Redactat final indicador 1: es divideix en dos indicadors:*

- *Recorda al principi de la sessió, les normes a seguir (respectar l'espai i els materials, no fer-se mal i no fer mal als companys i passar-s'ho bé).*

- *Afavoreix, de forma progressiva, l'elaboració i reflexió amb el grup dels límits a respectar.*

· **Indicador 2: Es mostra segur i ferm davant els incompliments de les normes, argumentant la seva decisió i adaptant-se a cada situació**

Es treu la paraula "ferm", perquè pot ser sona massa estricta, i la idea de símbol de llei va més encaminada cap al respecte i l'ús del mediadors corporals per mantenir el compliment de les normes. Per exemple: pot ser que davant d'un incompliment d'una norma sigui més efectiu una mirada o un gest facial que no anar a l'alumne i recriminar-li el que ha fet.

Ressaltar "adaptant-se a cada situació", ja que hi ha infants que se'ls ha de deixar temps, perquè s'equivoquin i puguin ells mateixos, autoregular-se. En aquest sentit, s'ha de ser una mica flexible amb la norma, ajustant-se a les característiques de l'infant.

➤ *Redactat final indicador 2: Es mostra segur davant els incompliments de les normes, argumentant la seva decisió i adaptant-se a cada situació.*

3a categoria: Actuació davant les dificultats

Segons un expert, s'ha de vigilar en la utilització de conceptes, com bloquejos, contenció, fer evolucionar, ja que defineixen idees complexes i subjectes a interpretacions del psicomotricista que a vegades poden implicar comportaments manifestos molt diversos i difícilment definibles i avaluables.

· **Indicador 1: És receptiu i respectuós amb els bloquejos que es puguin produir en alguns infants**

Es manté l'indicador inicial, ja que les valoracions són molt positives i no hi ha aportacions dels experts i dels mestres.

L'únic a tenir en compte, és la complexitat del terme bloqueig que com s'ha comentat la seva interpretació per part del psicomotricista pot ser confusa. En la guia s'explicarà aquest terme.

· **Indicador 2: Es capaç de contenir l'infant de forma ajustada**

Tot i que les valoracions sobre la univocitat, pertinència i importància són força positives, en les aportacions s'observa que l'opinió dels experts i també dels mestres, és que es tracta d'un indicador massa general i difícil d'avaluar.

Per una banda hi ha l'expressió "de forma ajusta" que s'afirma que és poc concreta, ja que pot ser interpretada de maneres diferents segons la persona avaluadora.

I per l'altra banda hi ha el terme contenció que com s'ha exposat, també es considera complex, com així ha quedat reflectit amb l'aportació d'una mestra que es pregunta si això ho fa dins la seva actuació com a docent. Analitzant les aportacions sobre aquest terme, s'ha conclòs que aquesta contenció s'entén com a sostenir i acompanyar aquell infant que es troba perdut, posant-li límits mitjançant els mediadors corporals amb la finalitat de donar seguretat física i afectiva. Proposen exemples, com: utilitzar la mirada, fer una abraçada, dir prou o no.

Per tant, es considera que aquest indicador ja està inclòs amb d'altres d'aquesta competència i es decideix d'eliminar-lo.

· *Indicador 3: Fomenta la convivència i manté un ambient comunicatiu, afavorint l'ús del diàleg i la resolució pacífica dels conflictes*

Les valoracions sobre la univocitat, pertinència i importància d'aquest indicador són molt bones.

En les aportacions es comenta que la paraula "manté" pot ser dona massa protagonisme al psicomotricista, i s'hauria d'afavorir més l'autonomia de l'infant, perquè resolgui els seus conflictes sense la intervenció de l'adult. Donant aquest temps i espai que l'infant necessiti i afavorint així l'autoregulació, tant de l'infant, com del propi grup.

En aquest sentit, es proposa afegir al final "tot potenciant l'autonomia per resoldre'ls sense la mediació de l'adult".

Però tot i aquesta tendència en afavorir l'autonomia de l'infant en aquest sentit, també s'afirma que el psicomotricista haurà d'intervenir per resoldre els conflictes que es produeixin en determinades situacions. Un dels exemples que es comenta és en els infants més petits, que encara no tenen la suficient autonomia per resoldre determinats conflictes per ells mateixos.

➤ *Redactat final indicador 3: Fomenta la convivència i manté un ambient comunicatiu, afavorint l'ús del diàleg i la resolució pacífica dels conflictes, tot potenciant l'autonomia per resoldre'ls sense la mediació de l'adult.*

· *Indicador 4: Fa evolucionar els comportaments provocadors, seductors, inhibits, agressius... permetent als infants expressar el seu desig de ser reconegut i ajudant-los a millorar les seves habilitats comunicatives*

Per les valoracions sobre la univocitat queda palès que el seu redactat genera una mica de confusió i en les aportacions s'observa que pot ser s'inclouen massa aspectes a avaluar en aquest indicador, i seria millor dividir-lo en dos.

El primer es centra en afavorir l'ús d'estratègies comunicatives per fer evolucionar els comportament difícils (provocadors, seductors, inhibits, agressius...).

I el segon s'enfoca en la intervenció del psicomotricista que busca que els infants puguin expressar el seu desig de ser reconegut i d'afirmació davant dels altres. En aquest indicador s'inclou l'aportació d'un expert que ressalta la importància que en el primer moment de la sessió, el psicomotricista reconegui a l'infant, perquè aquest es senti reconegut i més segur.

➤ *Redactat final indicador 4: es divideix en dos indicadors:*

- *Fa evolucionar els comportaments difícils (provocadors, seductors, inhibits, agressius...), ajudant-los a millorar les estratègies comunicatives.*

- *Permet als infants expressar el seu desig de ser reconegut i d'afirmació davant de l'altre.*

Competència 3: Competència per mostrar disponibilitat per acompanyar l'infant, en l'enriquiment i desenvolupament del seu joc, tot respectant les seves produccions

En les aportacions dels experts i metres es ressalta la rellevància de l'acompanyament de l'infant per part del psicomotricista i s'afirma que és molt important que aquest sigui avaluat.

Aquest fet ha fet replantejar el redactat d'aquesta competència, ja que al revisar-la s'ha observat que el nucli central era precisament aquest acompanyament del desenvolupament del joc de l'infant. I aleshores s'ha comprovat que just aquest era el nom de la primera categoria. Aleshores s'han revisat els indicadors d'aquesta i s'han considerat que la majoria pertanyien a la categoria "Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant".

També s'han creat nous indicadors, a partir de les aportacions realitzades. Per exemple a l'ajuda que realitza el psicomotricista per afavorir a l'infant el pas de l'acció motriu a la representació mitjançant diferents registres.

➤ *Redactat final competència 3: Acompanyar l'infant en el desenvolupament del seu joc.*

1a categoria: Acompanyament del joc de l'infant

Tal i com s'ha exposat en la informació relacionada amb aquesta competència, aquesta categoria s'ha decidit eliminar-la perquè el seu redactat coincidia amb el nucli central d'aquesta. I en analitzar els indicadors s'ha comprovat que la majoria d'aquests pertanyien a la tercera categoria que s'havia proposat per aquesta competència.

· Indicador 1: Busca promoure el desenvolupament de l'infant a nivell integral (motriu, emocional, cognitiu, social i moral)

Tot i que les valoracions sobre la seva importància són força bones, el fet que hi hagi varies valoracions negatives de la univocitat i pertinència d'aquest indicador fan replantejar la seva ubicació en aquesta competència.

En els comentaris exposen que aquest indicador és molt general i no acaben d'entendre el que significa. I l'associen més amb els objectius de la intervenció.

Després d'analitzar aquesta informació s'arriba a la conclusió que el que abasta aquest indicador està relacionat més amb la formulació dels objectius, que no pas en la competència de l'acompanyament del joc. I s'observa que la formulació dels objectius a assolir no està inclòs en ninguna competència. Aquest fet fa replantejar la idea de crear una competència relacionada amb la programació de la psicomotricitat, en la qual s'haurà d'incloure aquesta formulació dels objectius, a partir d'una visió global i integral de l'infant.

· Indicador 2: Entra i surt del joc de l'infant per fer-lo evolucionar, mostrant la necessària implicació a nivell afectiu, però sense confondre's amb les emocions de l'infant

Hi ha sols unes poques valoracions sobre la univocitat, pertinència i importància d'aquest indicador que són negatives.

Però al llegir les aportacions s'observa que el seu redactat pot ser és confús i no s'acaba d'entendre. Hi ha una mestra que proposa canviar la primera part per "Entra i surt del joc de l'infant per afavorir la seva evolució", per ressaltar que el psicomotricista el que fa és acompanyar, posar paraules i ajudar a donar sentit, a créixer i evolucionar el joc de l'infant. Analitzant aquesta observació es veu clarament que aquest indicador pertany a la categoria "Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant" i es traslladat a aquesta, afegint el canvi que proposa aquesta mestra en el seu redactat.

➤ *Redactat final indicador 2: Entra i surt del joc de l'infant per afavorir la seva evolució, mostrant la necessària implicació afectiva, però sense confondre's amb les emocions de l'infant.*

· Indicador 3: Prioritza el joc i el plaer de l'infant, per sobre del seu propi plaer

Hi ha força valoracions negatives en relació a la univocitat, pertinència i importància d'aquest indicador. I les aportacions mostren que la seva formulació no és clara i consideren que està implícit en l'anterior indicador.

És per aquest motiu que es decideix d'incloure'l en l'altre indicador. I en la guia, la informació relacionada en aquest indicador s'inclou en la descripció de l'anterior.

· Indicador 4: És capaç d'esperar i no anticipar-se, ni interrompre les accions dels infants

Les valoracions sobre la seva univocitat, pertinència i importància són molt bones. I hi ha una aportació d'una mestra que ressalta la importància de deixar fer als infants, perquè es troba amb companyes seves que, sense ninguna mala intenció, proposen jocs als infants, fins i tot abans de començar la sessió; o situacions en que observa que el psicomotricista pregunta als infants què fan o què és allò que porten a les mans i just en aquell moment, l'infant deixa de fer el que estava fent i se'n va.

El fet que afirmi que aquest indicador ajudi a valorar l'acompanyament de l'infant i a reajustar la intervenció del psicomotricista en els diferents moments de la sessió, ha fet plantejar que aquest sigui inclòs també en la categoria "Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant".

2a categoria: Mediadors de comunicació en la relació amb l'infant

Hi ha una mestra que destaca la importància de l'ús dels mediadors corporals per comunicar-se amb els infants (to de veu, mirada,...), ja que de vegades els infants no necessiten un reforç verbal. Sols amb una mirada atenta en el moment que cal, ja poden rebre aquest suport, aquest reconeixement.

· Indicador 1: Adequa el to a les accions, demandes i característiques dels infants

Les valoracions sobre la pertinència i importància són força positives, però en la univocitat s'observen algunes respostes negatives.

En els comentaris es comprova que un dels motius és perquè no es sap si aquest "to" fa referència al to muscular o al to de veu.

I hi ha vàries aportacions que aconsellen d'unir aquest indicador amb el següent, cosa que es decideix de fer.

➤ *Redactat final indicador 1: Ajusta la postura i el to muscular a les accions, demandes i característiques dels infants.*

· Indicador 2: - Adopta una postura ajustada a nivell tònic

Tal i com s'ha exposat en l'indicador 1, aquest ha estat fusionat amb l'anterior per les aportacions que han fet els experts i mestres.

· Indicador 3: Demostra una gestualitat adient a les diferents situacions

Les valoracions sobre la pertinència són unànimes amb el sentit de positives. Però pel que fa a la univocitat i importància s'observen alguns valors negatius.

En les aportacions es comenta que pot ser les paraules "gestualitat adient" són molt subjectives i es proposa d'unir aquest indicador amb "Estableix consonància entre el llenguatge verbal i no verbal" i "Adopta una postura ajustada a nivell tònic".

Després de tenir en consideració que diferents experts i mestres proposen d'unir aquest darrer indicador amb el primer d'aquesta categoria, finalment s'opta per unir el present indicador amb el cinquè d'aquesta categoria.

➤ *Redactat final indicador 3: Demostra una gestualitat adient a les diferents situacions i en consonància amb el llenguatge verbal.*

· Indicador 4: Fa servir un to de veu adequat a cada situació

Aquest indicador es deixa tal i com està redactat, ja que pràcticament totes les valoracions sobre la univocitat, pertinència i importància d'aquest indicador són positives.

A més, una mestra exposa que la seva avaluació és de molta utilitat, perquè el psicomotricista sigui conscient del to de veu que utilitza, de com parlem als infants, la força, el ritme... I proposa analitzar-ho en les gravacions que es fan de les sessions, fixant-se amb aspectes com si hi ha un excés de "paraula", si se sent al psicomotricista que als infants...

· **Indicador 5: Estableix consonància entre el llenguatge verbal i no verbal**

Tal i com s'ha exposat en l'indicador tres, aquest dos s'han fusionat per unir el discurs corporal amb el discurs verbal.

· **Indicador 6: Posa paraules a les accions i emocions de l'infant**

Totes les valoracions sobre la univocitat i pertinència d'aquest indicador han estat positives i en relació a la importància han estat entre els dos màxims valors positius.

Hi ha una aportació d'un expert que es decideix tenir en compte, perquè ressalta la importància d'evitar envair el llenguatge de l'infant.

També es té en compte una aportació d'una mestra que proposa afegir “de manera ajustada”, per evitar que es deixi de banda la vivència corporal, ja que de vegades pot ser el psicomotricista parla massa.

➤ *Redactat final indicador 6: Posa paraules de forma ajustada a les accions i emocions de l'infant, sense envair-lo amb el llenguatge.*

· **Indicador 7: Utilitza la mirada per reconèixer i donar seguretat a l'infant**

La majoria de les valoracions sobre la univocitat, pertinència i importància són positives. Destacar que tots els mestres han puntuat els valors màxims en cadascun d'aquests.

El fet de que aparegui la paraula “seguretat” al redactat de l'indicador ha generat algun dubte en algun expert que consideren que aquest indicador podria anar a la categoria de seguretat física i afectiva.

Per evitar aquesta confusió es busca ressaltar en el seu redactat la importància de la mirada com a mediador de comunicació.

➤ *Redactat final indicador 7: Utilitza la mirada per comunicar-se amb l'infant i reconèixer-lo.*

· **Indicador 8: Usa el contacte corporal per comunicar-se i sostenir l'infant**

Les valoracions sobre la univocitat, pertinència i importància d'aquest indicador han estat la majoria positius.

Una mestra ressalta la importància de la seva avaluació, afirmant que la comunicació amb el cos i els mediadors corporals és imprescindible per al psicomotricista. Aquest ha de ser conscient dels possibles bloquejos que un té que no permeten tenir aquesta comunicació corporal, aquest diàleg tònic amb els infants. I exposa que els psicomotricistes han d'estar a disposició dels infants que així ho necessitin, en aquest cas, han d'estar disponibles a nivell corporal, tant en el joc com per donar aquesta contenció, ja que hi ha infants que així ho requereixen, per exemple abraçant-los, agafant-los del coll. Però com diu un expert, evitant ser invasiu i ajudant a la comunicació i a transmetre el missatge.

En relació a les aportacions, hi ha una experta que proposa acabar aquest indicador amb “en funció de les característiques i necessitats dels infants” i una mestra que ressalta que el psicomotricista s'ha de posar a disposició dels infants que ho necessitin. I es decideix afegir al final del redactat d'aquest indicador “aquells infants que ho necessiten”. D'aquesta manera es responen també les preguntes que assenyala una altra experta (quan?, amb qui?, sempre?).

➤ *Redactat final indicador 8: Usa el contacte corporal per comunicar-se i sostenir aquells infants que ho necessiten.*

· **Indicador 9: Aprofita els objectes com a mediador per relacionar-se amb l'infant**

Totes les valoracions sobre la univocitat i pertinència són positives i en relació a la importància es distribueixen entre els dos valors màxims.

Es decideix d'incloure al final de l'indicador “amb els infants que ho requereixen”, a partir de l'aportació d'un expert que proposa d'afegir “en funció de les característiques i necessitats dels infants”. I d'aquesta manera es remarca la idea de que els objectes s'han d'utilitzar com a mediador en aquells infants que s'observi que ho necessitin.

➤ *Redactat final indicador 9: Aprofita els objectes com a mediador per relacionar-se amb els infants que ho requereixen.*

3a categoria: Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant

Es considera aquesta categoria molt pertinent i es ressalta la importància de tenir a l'abast aquests indicadors que comprenen un ampli ventall d'estratègies d'acompanyament del joc de l'infant.

• *Indicador 1: Reforça positivament les accions i produccions de l'infant*

Les valoracions sobre la univocitat, pertinència i importància d'aquest indicador són majoritàriament positives.

Però hi ha una aportació d'un expert que mostra dubtes sobre la utilització de les paraules “reforça positivament”, ja que segons ell, en la psicomotricitat no s'ha d'intervenir reforçant o inhibint comportaments.

Per aquest sentit, es decideix canviar “reforça positivament” per “reconeix”.

➤ *Redactat final indicador 1: Reconeix les accions i produccions de l'infant.*

• *Indicador 2: Invita als infants a participar en les dinàmiques que es generen*

Les valoracions sobre la univocitat, pertinència i importància d'aquest indicador són força positives. Però destaca que la majoria de mestres li assignen la màxima puntuació d'importància i en els experts, el valor que rep més és el segon màxim.

Hi ha una experta que troba que aquest ítem i el quart “Convida o provoca a participar en determinades activitats”, no estan clarament diferenciats. Per aquest motiu es decideix d'unir-los, canviant “invita” per “convida i provoca”.

Una mestra ressalta la importància d'incloure aquest indicador, degut a que de vegades té dubtes de quan ha de convidar a jugar a l'infant o si l'ha de deixar fer. I es pregunta quina és la línia que separa aquesta no interferència i el fet d'ajudar a evolucionar a aquells infants que es queden en algunes repeticions. En aquest sentit, destaca les paraules “en les dinàmiques que es generen”, perquè l'ajuden molt a veure aquesta línia que hi ha cops que li costa de trobar.

➤ *Redactat final indicador 2: Convida i provoca els infants a participar en les dinàmiques que es generen.*

• *Indicador 3: Realitza propostes d'activitats tenint en compte la zona de desenvolupament potencial de l'infant*

En aquest indicador apareixen algunes valoracions negatives en la seva univocitat, pertinència i importància. Fins i tot hi ha algun valor 1 sobre la importància.

En analitzar les aportacions s'observa que un expert considera aquest indicador massa gran, poc concret i fins i tot en un paradigma que fins ara no s'havia utilitzat.

El motiu pot radicar en la interpretació que es dona a la paraula “activitats”, ja que una mestra l'associa a “joc reglat”. Però en aquest indicador, la paraula “activitats” fa referència a una proposta que realitza el psicomotricista a l'infant, que pot ser a partir dels seus interessos i la seva motricitat lliure, però no té perquè ser un joc reglat.

Es decideix mantenir aquest indicador, perquè la finalitat és captar si el psicomotricista, quan realitzar alguna proposta té en compte les característiques psicoevolutives de l'infant i busca que aquestes l'ajudin a accedir a la seva zona de desenvolupament potencial.

• *Indicador 4: Convida o provoca a participar en determinades activitats*

Aquest indicador, tal i com s'ha comentat s'ha fusionat amb el segon “Invita als infants a participar en les dinàmiques que es generen”.

Es destaca que tots els experts i mestres han valorat positivament la seva univocitat i pertinència, i en relació a la importància també ha obtingut, majoritàriament puntuacions elevades.

· **Indicador 5: Mostra sorpresa davant els moviments, gests, jocs que realitza l'infant**

Hi ha algunes valoracions negatives sobre la seva univocitat, pertinència i importància que fan replantejar aquest indicador.

Al final es decideix treure'l, perquè hi ha aportacions que el consideren massa concret i es valora que està inclòs en d'altres indicadors, com el de "Reconeix les accions i produccions de l'infant". Ja que el terme sorpresa s'entén com una manera que el psicomotricista té de transmetre a l'infant que l'activitat que està fent la valora molt.

· **Indicador 6: Porta a terme jocs d'oposició, en determinats infants**

En les valoracions sobre la seva univocitat, pertinència i importància apareixen algunes respostes negatives que juntament amb les aportacions que es realitzen, fan repensar el seu redactat.

En aquestes aportacions hi ha experts que es pregunten per què no es poden incloure altres jocs, com els de cooperació. I també que a les primers edats, quan encara no són molt de col·laborar, perquè s'han de realitzar jocs d'oposició.

Una mestra afirma que aquest indicador el considera pertinent, però s'hauria d'expressar d'una altra manera i evitant dir "en determinats infants".

Aleshores es decideix de fer el redactat de l'indicador que inclogui altres tipus de jocs i que aquests s'ajustin a les necessitats de l'infant.

➤ *Redactat final indicador 6: Desenvolupa amb l'infant el tipus de joc que més se li adequa a les seves necessitats (joc sensoriomotor, simbòlic, de precisió, de regles, relaxació).*

· **Indicador 7: Afavoreix la relació entre iguals**

La gran majoria de les valoracions sobre la seva univocitat, pertinència i importància són positives.

A més l'aportació que es fa, per part d'una mestra, destaca la seva importància, afirmant que un no pot créixer sense l'altre i que per tant s'han d'afavorir aquestes relacions entre els infants i que això hauria de ser una constant en la sala i també fora d'ella.

Per aquest motiu es decideix de mantenir la forma en que estava redactat.

· **Indicador 8: Propicia la iniciativa i autonomia dels infants**

La majoria de les valoracions sobre la seva univocitat, pertinència i importància són positives.

Una mestra realitza una aportació destacant la importància de que els infants puguin actuar, cada vegada, de forma més autònoma i que es fomenti la seva iniciativa. En aquest sentit, proposa utilitzar la paraula "fomentar", en lloc de "propicia", ja que aquesta darrera la considera que pot ser més forçat.

➤ *Redactat final indicador 8: Fomenta la iniciativa i autonomia dels infants.*

· **Indicador nou: Facilita el pas de l'acció a la representació, a través de diferents registres (paraula, construccions, dibuixos, modelatge, etc.)**

Aquest indicador sorgeix de l'aportació d'una experta que proposa afegir-ne un que faci referència a la intervenció del psicomotricista que busca ajudar a l'infant, perquè pugui fer la simbolització de l'activitat que està realitzant, és a dir, que pugui fer el pas de l'acció a la representació mitjançant els símbols. Per aconseguir-ho proposa utilitzar registres diversos, com poden ser la paraula, les construccions, el dibuix. En el redactat s'afegeix també el modelatge que també es considera interessant a utilitzar.

Competència 4: Competència per observar, escoltar i avaluar l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu

Es destaca per una banda la importància d'aquesta competència en l'actuació del psicomotricista, ja que consideren l'observació com l'eina inicial que serveix per captar informació sobre l'infant, el grup, la forma de jugar, com es relacionen, el que els hi agrada i el que no.

Però per una altra banda s'exposa la seva dificultat tant en la seva realització, com en la seva avaluació.

Pel que fa a la realització s'exposa que l'observació es pot veure influenciada per la pròpia història personal del psicomotricista i requereix d'un aprenentatge continu per millorar-la que mai s'acaba.

I en relació a la seva avaluació es considera que no és fàcil saber què pensa el psicomotricista mentre actua, ja que els indicis per avaluar la seva consciència són baixos i sols es poden conèixer a través de les seves interferències.

També s'exposa la dificultat de posar-se d'acord dos avaluadors a l'hora d'avaluar el comportament d'un psicomotricista.

Finalment es decideix acotar el redactat d'aquesta competència als dos conceptes més importants: observació i avaluació de l'infant.

➤ *Redactat final competència 4: Observar i avaluar l'infant.*

1a categoria: Mirada individual i perifèrica

· *Indicador 1: Pren certa distància per observar la situació concreta de l'infant, del grup i del desenvolupament de la sessió*

Es deixa l'indicador tal i com s'havia redactat, perquè les valoracions sobre la seva univocitat, pertinència i importància, en general són força positives. Per a la majoria de mestres la seva importància rep la màxima puntuació i en els experts està més repartit entre els dos valors màxims, i fins i tot n'hi ha un que li dona la tercera puntuació.

Una mestra destaca la importància d'avaluar la competència d'observar mitjançant aquest indicador i ressalta la necessitat del psicomotricista de distanciar-se una mica del que està succeint en la sessió per diferenciar-se de l'activitat que s'estigui desenvolupant.

· *Indicador 2: Focalitza la mirada en les situacions més significatives que succeeixen en el desenvolupament de la sessió*

Les valoracions són força positives sobre la seva univocitat, pertinència i importància. Si bé és certs que s'observa una diferència en la importància, ja que tots els mestres l'han considerat amb la màxima puntuació, mentre que els experts l'han repartit entre les dues màximes puntuacions, i un amb la tercera puntuació.

També hi ha alguns pocs mestres que no consideren unívoc aquest indicador, perquè se'ls fa difícil separar les accions significatives i les que ho són menys. I afirmen que un avaluador extern pot no tenir clar que es considera significatiu de ser observat.

A partir d'aquestes consideracions es treu la paraula "més", per evitar aquesta confusió i es canvia la part final.

➤ *Resultat final indicador 2: Focalitza la mirada en les situacions significatives que es desenvolupen.*

· *Indicador 3: És conscient del que succeeix en el grup, mentre està proper a un o més infants*

L'indicador inicial es manté, ja que tant la majoria de les valoracions sobre la univocitat, pertinència i importància són positives.

Hi ha una mestra que ressalta la importància de que el psicomotricista sigui conscient del que passa a la resta del grup, mentre està amb d'altres infants. Ja que d'aquesta manera té més informació del que passa en la sessió i pot intervenir en determinades situacions que poder no ho hauria fet al no ser-hi conscient.

· **Indicador 4: Observa des de diferents punts de la sala**

En general, té una valoració positiva sobre la seva univocitat, pertinència i importància. Tot i que ha rebut algunes votacions negatives, com per exemple en la puntuació més baixa de la importància, ja que se'l considera que està inclòs en d'altres indicadors.

Però s'ha mantingut el seu redactat, per remarcar la importància, tal com diu una mestra, de que el psicomotricista no pot estar fix en un lloc de la sala, ja que no li permet veure com es relacionen els infants amb l'espai, els materials, els altres i amb el propi psicomotricista.

2a categoria: Empatia cap a l'infant

Aquesta categoria es valora la seva importància perquè s'afirma que ajudaria al psicomotricista a entendre la seva manera més personal i autèntica de relacionar-se amb els infants a la sala.

En relació als indicadors, hi ha una experta que els considera molt generals i una mestra que proposa d'incloure algun, com "mira als infants sense prejudicis, ni etiquetatge...", perquè considera la sala de psicomotricitat l'espai idoni on es pot observar a l'infant en estat pur i que es creï una identitat més significativa.

· **Indicador 1: Capta i dona significat a l'expressivitat psicomotriu de l'infant**

En les valoracions sobre la univocitat s'observa que hi ha un nombre important de jutges que consideren no unívoc aquest indicador. En canvi, la majoria sí que el valoren pertinent i també amb puntuacions altes en relació a la seva importància.

En analitzar les observacions i comentaris es comprova el motiu d'aquestes respostes negatives en relació a la seva univocitat, perquè consideren aquest indicador massa general i difícil d'aplicar-lo i observar-lo.

Consideren que els termes captar i donar significat són difícils a l'hora de descriure que volen dir. I també que és complicat saber què ha captat el psicomotricista i quin significat li ha donat. En aquest sentit proposen alguns comportaments observables que pot ser ajudarien a detectar-los, com per exemple que el psicomotricista verbalitzés els sentiments i les situacions que està vivint.

També el terme expressivitat psicomotriu el consideren massa ampli i hi ha una psicomotricista amb poca experiència que pregunta que vol dir.

I per últim afirmen que és molt complicat per al psicomotricista captar i donar significat de l'expressivitat de tot el que succeeix en tots els alumnes. I proposen utilitzar enregistraments per ajudar a fer-ho.

Vistes aquestes dificultats que mostra aquest indicador, es decideix redactar-lo de nou, aquest cop enfocat a la definició del terme empàtia, en la qual es dona importància a "saber-se situar al lloc de l'altre". I també s'inclou la capacitat del psicomotricista de mantenir una actitud d'escolta tònica i emocional.

➤ *Resultat final indicador 1: Es situa al lloc de l'infant, mostrant una actitud d'escolta tònica i emocional.*

· **Indicador 2: Accepta i es relaciona de forma empàtica amb tots els infants i les seves iniciatives**

Tot i que les valoracions sobre la univocitat, pertinència i importància són en general molt positives, es decideix modificar el redactat d'aquest indicador per treure la paraula "empàtica" perquè es considera difícil d'avaluar. Per aconseguir-ho es busca que el seu redactat sigui més senzill i fàcil d'entendre, i es ressalta la importància d'acceptar l'altre tal i com és, tenint en compte que poden haver prejudicis o etiquetatges que ho poden dificultar.

➤ *Resultat final indicador 2: Accepta tots els infants sense prejudicis, ni etiquetatges.*

3a categoria: Avaluació de l'expressivitat psicomotriu de l'infant

· Indicador 1: Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat, el desenvolupament psicomotor de l'infant i els paràmetres psicomotors per realitzar una observació objectiva

Hi ha un nombre important d'experts i també un mestre que consideren aquest indicador no unívoc, perquè segons ells no queda clar el que es demana, ja que es pot interpretar de maneres diferents i el troben massa ampli i general. I hi ha una mestra que afegeix en aquest sentit, que és un indicador que també valdria per a qualsevol de les altres competències que es volen avaluar.

En relació a la pertinència també hi ha alguna valoració negativa, però la gran majoria són positives. Per exemple, hi ha una mestra que considera que és pertinent, perquè sense aquest marc de referència, sense un coneixement dels desenvolupaments psicomotriu dels infants, no es podria fer una veritable observació i no es podria entendre el que està passant durant la sessió, i per tant no es podria ajudar als infants a créixer, ni a evolucionar. I conclou que en aquest cas, sols s'estaria mirant a un grup d'infants. Per aquest motiu, ressalta la importància que el psicomotricista tingui una formació de base prèvia, perquè hi ha aspectes que difícilment els podrà portar a terme en la pràctica.

I pel que fa a la seva importància, en general les votacions són entre les dues puntuacions màximes. Hi ha un expert que el puntua en el segon valor més baix, perquè considera que és més important la qualitat de l'acció que no el marc de referència al que pertany i posa com a exemple, que prefereix un mestre sense saber pedagògic, però amb sentit comú, serenitat i sensibilitat que qualsevol mestre ple de saber vygotskià, piagetia i didàctic incapaç d'utilitzar-lo.

Diversos jutges consideren aquest indicador difícil d'observar. Per exemple, una mestra es pregunta com fer-ho i un expert exposa que l'única manera de saber-ho es preguntant directament al psicomotricista quin marc de referència el mou, perquè pugui argumentar el per què teòric que sustenta la seva intervenció. Aquest expert és el que comenta que per a ell, el que mou al psicomotricista no és el marc de referència sinó la qualitat de l'acció, i que és més important el sentit comú en la seva aplicació que no el saber pedagògic i didàctic que pugui tenir. Hi ha una altra mestra que exposa que la resposta a aquest indicador pot ser subjectiva, ja que aquest podria contestar segons el seu marc i principis que tingui en consideració, els quals podrien no ser els adients.

També hi ha una mestra que ressalta la importància d'aquests conceptes que apareixen en l'indicador i proposa de dividir-lo amb tres indicadors, tot i la seva connexió que veu entre ells.

Després d'analitzar totes aquestes aportacions, i també la d'un expert que proposa afegir la paraula "teòric" després de "marc", es decideix modificar el seu redactat, incloent aquesta paraula i concretar el marc de referència centrant-lo exclusivament amb dos conceptes: les característiques del desenvolupament psicomotor de cada etapa evolutiva i els diferents paràmetres d'expressivitat psicomotriu de l'infant que defineix la psicomotricitat.

➤ *Resultat final indicador 1: Utilitza un marc teòric de referència basat en el desenvolupament psicomotor i els paràmetres d'expressivitat psicomotriu de l'infant.*

· Indicador 2: Dissenya i aplica instruments d'avaluació de l'infant i analitza els seus resultats

La majoria consideren unívoc i pertinent aquest indicador. I pel que fa a la seva importància, crida l'atenció que tots els mestres el valoren amb la màxima puntuació, mentre que als experts les valoracions estan més repartides, arribant a haver un vot per a la tercera puntuació més baixa.

Hi ha una experta que considera que dissenyar i aplicar instruments són dos coses diferents i no poden avaluar-se juntes. I considera pertinent i important que el psicomotricista pugui aplicar instruments, però no necessàriament dissenyar-los.

Una mestra proposa posar exemples dels instruments que el psicomotricista pot dissenyar i utilitzar per avaluar. I ressalta la importància de que els resultats obtinguts de les avaluacions siguin analitzats.

Després d'analitzar aquestes aportacions es decideix modificar el redactat escrivint "i/o" entre dissenya i aplica, perquè pot ser que el psicomotricista utilitzi un instrument que ja estigui

dissenyat. També es considera de incloure exemples d'instruments d'avaluació de l'infant, com: les graelles, les rúbriques, els diaris, els vídeos, les fotografies.

➤ *Resultat final indicador 2: Dissenya i/o aplica algun instrument d'avaluació de l'infant (graelles, rúbriques, diaris, vídeos, fotografies) i analitza els seus resultats.*

· *Indicador 3: L'avaluació la realitza el psicomotricista, un altre psicomotricista i/o docent, els infants*

Les valoracions sobre la univocitat d'aquest indicador són força negatives, arribant en el cas del experts a haver més vots negatius que positius. També en la pertinència hi ha un nombre important de valoracions negatives (al voltant de la quarta part dels vots). I en relació a la seva importància, les valoracions estan repartides entre les diferents puntuacions. En el cas dels mestres hi ha més tendència cap als valors alts, tot i que hi ha un vot a la segona puntuació més baixa. I en els experts les valoracions són més baixes estan repartides quasi per igual entre els tres valors màxims. Destaca un vot a la puntuació més baixa.

Aquestes valoracions negatives s'observa que són fruit del redactat de l'indicador, perquè varis experts i mestres afirmen que aquest no s'entén, que no implica ningun comportament observable, que té massa variables a interpretar i que no s'ajusta massa als ítems que s'utilitzen per respondre'l (gens, poc, bastant, molt). També afegeixen que no es tracta d'un indicador de la competència, sinó que són modalitats d'observació segons el subjecte que les realitza.

Per altra banda hi ha un expert que exposa que la persona més adequada per realitzar l'avaluació és el propi psicomotricista, però que també és important que pugui compartir i qüestionar-ho amb la resta de persones implicades amb l'infant.

Un expert es pregunta com poden els infants participar en l'avaluació del psicomotricista.

Vist la confusió que genera aquest indicador es decideix de treure'l, ja que a més s'ha valorat que qui ha de realitzar aquesta avaluació ha de ser principalment el propi psicomotricista.

· *Indicador 4: Les tècniques que utilitza per avaluar la seva actuació són categorials (llistes de control, escales d'estimació, rúbriques), descriptives – narratives (diari, relat), tecnològiques (vídeo, fotografia)...*

També en aquest indicador hi ha un nombre important de valoracions negatives en relació a la seva univocitat i pertinència. I les puntuacions en relació a la seva importància es reparteixen entre els tres valors màxims, havent un vot d'un mestre al segon valor més baix.

I hi ha observacions en relació a que el seu redactat no queda massa clar, no implica ningun comportament observable i no s'ajusta massa als ítems de resposta que es donen (gens, poc, bastant, molt), ja que afirmen que costa resoldre'l, perquè hi ha diverses opcions dins el mateix indicador i la resposta és global per a tots. I afegeixen que pot ser aquests instruments són utilitzats en graus diferents o se n'utilitzen uns i d'altres no, i per tant, la manera d'avaluar-ho, tal i com està realitzat no serveix.

Una mestra exposa que aquest indicador és molt pertinent i important, però un expert afirma que és un indicador massa ampli en instruments i es pregunta si cal utilitzar-los tots. Un altre expert exposa que l'observació i la triangulació d'informació són suficients i no veu la necessitat d'altres instruments. I una mestra suggereix que l'avaluació la faci el psicomotricista a través de vídeos, fotos, dibuixos, registres.

Al final es decideix també d'eliminar aquest indicador i incloure'l en l'indicador 2, afegint alguns exemples d'instruments.

Competència 5: Competència per millorar, analitzar i reflexionar la pròpia pràctica

Alguns mestres exposen que els indicadors són adients a les categories i que aquestes reflecteixen bé la globalitat d'aquesta competència, la qual afavoreix la millora de l'actuació del psicomotricista.

Hi ha una mestra que es mostra sorpresa per la inclusió d'aquesta competència que busca l'autoreflexió per afavorir el creixement personal i/o professional, ja que ella estava acostumada a fer-ho en relació a la seva actuació amb els infants.

➤ *Redactat final competència 5: Analitzar i reflexionar sobre la pròpia pràctica.*

1a categoria: Capacitat de mirar-se i deixar-se mirar

Hi ha una mestra que destaca la importància d'aquesta categoria i assenyala que ser capaç de mirar-se és difícil i encara ho és més deixar-se mirar per un altre. I afegeix que creu que aquest instrument d'avaluació del psicomotricista serà més útil si és utilitzat per una altra persona que pugui avaluar al psicomotricista.

• Indicador 1: Mostra predisposició a millorar la pròpia intervenció

Les valoracions sobre la seva univocitat, pertinència i importància són majoritàriament positives. Fins i tot un expert exposa que aquest indicador és obvi.

Per aquest motiu és manté el seu redactat.

• Indicador 2: Accepta l'anàlisi crítica i reflexiva de la pròpia actuació

Quasi tots els jutges valoren aquest indicador unívoc i pertinent i la puntuació sobre la seva importància en els mestres és en el valor màxim i en els experts entre els dos valors màxims.

Hi ha una experta que ressalta la seva pertinència i importància exposant que ser capaços d'acceptar i analitzar la crítica que fa un altre significa reajustar i créixer.

Per tant, també es decideix deixar tal com estava el redactat d'aquest indicador.

• Indicador 3: Pren consciència d'aspectes vinculats a les seves emocions, dificultats, repeticions, límits, competències, resistències, projeccions, relacions amb els infants (preferències, evitacions...)

La gran majoria de les valoracions sobre la seva univocitat, pertinència i importància són positives.

Una experta proposa de tractar els diferents aspectes de forma específica.

Però finalment es decideix deixar el seu redactat tal com està, per les valoracions positives rebudes i perquè l'altra observació que fa un jutge sobre aquest indicador és la d'una mestra que ressalta la necessitat d'incloure aquest indicador a aquesta competència, ja que es pot utilitzar com a una autovaloració o autoavaluació que pot ajudar a estar més còmodes a la sala i a acabar amb els bloquejos que a vegades no permeten anar més enllà amb els infants. En aquest sentit afirma que la formació corporal rebuda l'ha ajudat a adonar-se de les seves mancances, les seves pors i el per què de la seva manera de fer amb els infants en la sala,

2a categoria: Avaluació de l'actuació del psicomotricista

Hi ha una mestra que afirma que és igual d'important comptar amb instruments per a l'avaluació dels infants, com la del psicomotricista. En aquest sentit, destaca la utilitat d'aquest instrument per avaluar la pròpia feina, ja que li permetrà reajustar les seves intervencions o canviar les seves actituds si fos el cas.

També ressalta que en les escoles es solen trobar moltes eines per poder avaluar el progrés dels infants, però no n'hi ha tantes per poder avaluar la manera de fer del mestre.

• Indicador 1: Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat i de les competències del desenvolupament professional del psicomotricista

La majoria de valoracions sobre la univocitat, pertinència i importància d'aquest indicador són positives.

Hi ha alguna valoració negativa en la univocitat perquè una experta considera que no cal que siguin aquests els únics que utilitzi per definir el marc de referència. I també una mestra afirma que

entén exactament el que demana aquest indicador, ja que ella considera que un psicomotricista podria contestar que té present el seu marc, els seus principis... i aquests podrien no ser els adients.

Un altre expert proposa afegir la paraula “teòric” després de marc i un altre aconsella de definir aquests principis segons l’orientació psicomotriu que es segueixi.

Tenint en compte aquestes aportacions es decideix afegir la paraula “teòric” després de “marc” i en la guia s’exposaran uns principis de la psicomotricitat que serveixin d’orientació.

➤ *Resultat final indicador 1: Utilitza un marc teòric de referència basat en els principis de la psicomotricitat i de les competències del desenvolupament professional del psicomotricista.*

• **Indicador 2: Dissenya i aplica instruments d’avaluació del psicomotricista i analitza els seus resultats**

Les valoracions sobre la seva univocitat, pertinència i importància són majoritàriament positives.

Hi ha una experta que comenta que en aquest indicador s’avaluen dos coses diferents: el disseny de l’instrument i la seva aplicació.

A l’hora de revisar aquest indicador s’ha tingut en compte les aportacions i modificacions fetes a l’indicador d’aquest tema que estava inclòs en la competència anterior. Per aquest motiu, el redactat d’aquest indicador es modifica com l’anterior, afegint “i/o” entre dissenya i aplica, pels motius exposats en aquell indicador, i s’afegeixen exemples d’instruments, com són: les graelles, les rúbriques, els diaris, els vídeos, les fotografies.

➤ *Resultat final indicador 2: Dissenya i/o aplica algun instrument d’avaluació del psicomotricista (graelles, rúbriques, diaris, vídeos, fotografies) i analitza els seus resultats.*

• **Indicador 3: L’avaluació la realitza el propi psicomotricista (autoavaluació), un altre psicomotricista i/o docent (coavaluació), un expert (supervisió), els infants...**

Hi ha un nombre important de valoracions negatives sobre la univocitat d’aquest indicador. En el cas del experts, fins i tot, hi ha més valoracions negatives que de positives.

Pel que fa la pertinència, la majoria de jutges així ho consideren.

En relació a la seva importància, la majoria de valoracions són entre les dos màximes puntuacions, però hi ha alguns vots entre la tercera i quarta puntuació.

Aquestes valoracions negatives en relació a la seva univocitat són degudes perquè varis experts i mestres afirmen que aquest indicador és confús, que no queda massa clar. I consideren que no està redactat com els altres indicadors, perquè costa precisar una resposta segons els criteris d’avaluació concretats (gens, poc, bastant, molt), ja que afirmen que hi ha tres variables del tipus d’avaluació a dins (autoavaluació, supervisió, coavaluació) que se solapen i que requereixen d’una resposta múltiple, si no es donen totes elles.

Per aquest motiu proposen ser curós i realitzar un ítem separat per a cada possibilitat de resposta. Per exemple: realitza la coavaluació; de tant en tant et supervises; l’avaluació la porta a terme el mateix psicomotricista, l’avaluació de l’actuació del psicomotricista és portada a terme per un altre psicomotricista, docent o expert.

Com aspectes positius varis jutges destaquen la importància de l’autoavaluació del psicomotricista, realitzada mitjançant una pràctica reflexiva, en la que el psicomotricista hauria de ser rigorós amb la revisió de la pròpia pràctica i omplir els registres que crees per les sessions, perquè fos suficient.

També ressalten la importància de sotmetre’s periòdicament a supervisió, perquè el consideren un espai privilegiat i imprescindible de formació. Per exemple, proposen que els alumnes en pràctiques avaluen al psicomotricista, perquè els ajuda a corregir i conèixer-se una mica més.

Hi ha un expert que es pregunta si els infants han d’avaluar al psicomotricista.

Per tal de resoldre aquests dubtes que genera aquest indicador es decideix treure’l d’aquesta competència i incloure’l a l’inici del dispositiu/instrument en l’apartat que pregunta “Tipus d’avaluació” i en el qual han d’indicar si és “autoavaluació (un mateix), coavaluació (un altre mestre/psicomotricista) o supervisió (un expert).

3a categoria: Formació per millorar la seva pràctica

Hi ha una mestra que considera que la formació del professorat en general, i també de qualsevol que s'estima la seva professió, no hauria d'acabar mai. Fins i tot, arriba a afirmar que hauria de ser obligatòria. Però no acaba de veure clar si amb els indicadors exposats per aquesta categoria s'aconsegueix avaluar aquesta competència que busca reflexionar i millorar la pròpia pràctica com a psicomotricistes. Ja que considera que no està a l'abast de tothom participar en seminaris, grups de treball o projectes d'innovació. I proposa afegir en els indicadors, perquè sigui més just, el següent: "En el cas de poder participar de seminaris, grups de treball, conferències... participa o col·labora o assisteix".

També una altra mestra troba fonamental la formació continuada per adquirir experiències.

I un expert exposa que en la formació manca el treball personal, mitjançant lectures i formació personal i corporal, com: Sei tai, ioga, taichi...

· Indicador 1: Assisteix a conferències, jornades, congressos, cursos

Les valoracions sobre la seva univocitat i pertinència són molt positives (sols hi ha una resposta negativa en al univocitat). I en relació a la seva importància les puntuacions estan repartides sobretot entre els valors 4 i 5 i hi ha algunes respostes en el valor 3 (tres respostes) i el 2 (una resposta).

No hi ha observacions i comentaris, però es decideix introduir un nou element proposat per un expert per aquesta categoria: "l'actualització mitjançant lectures". Aleshores es creen dos indicadors, el primer amb aquest nou element, més "l'assistència a cursos", i el segon en relació a "l'assistència a conferències, jornades i congressos".

➤ *Resultat final indicador 1:* es divideix amb els dos següents:

- *Actualitza els seus coneixements mitjançant lectures i cursos.*
- *Assisteix a conferències, jornades, congressos.*

· Indicador 2: Participa en seminaris, grups de treball, assessoraments, projectes d'innovació educativa

Majoritàriament les valoracions sobre la seva univocitat i pertinència són positives (sols dos respostes negatives a la univocitat). Pel que fa a la seva importància, la majoria de valoracions es centren en els dos valors màxims i hi ha unes poques respostes per a altres valors (dos votacions per al valor 3 i un per al valor 2).

En les observacions es proposa d'unir aquest indicador amb el següent "Col·labora en projectes d'innovació educativa". Aquesta proposta, tal i com es veurà en el següent indicador es té en compte.

També hi ha una mestra que comenta que aquest indicador sembla bastant a l'anterior i no té clar si fa referència a la formació com a docent o com a alumne. Es considera que aquests dos indicadors tracten temàtiques diferents i per tant, es mantenen separats.

· Indicador 3: Col·labora en projectes d'innovació educativa

La majoria de valoracions són positives en relació a la seva univocitat i pertinència (sols hi ha dos vots negatius en cadascuna). Pel que fa a la seva importància hi ha un nombre important de valoracions que estan entre els valors 0 i 3 (en total vuit, sis al valor 3 i dos al valor 0).

Aquesta baixa valoració de la seva importància es deguda a que consideren que aquest indicador està relacionat amb l'anterior, per aquest motiu es decideix d'adjuntar-lo amb l'anterior.

· Indicador nou: Realitza formacions de tipus personal i corporal (seitai, ioga, tai-txi-txuan...)

Aquest indicador es crea per l'aportació d'un expert que afirma que en la formació del psicomotricista hi ha una manca de treball personal. Per la qual cosa proposa que realitzi lectures i formació personal i corporal, per exemple: seitai, ioga, tai-txi-txuan...

Competència 6: Competència per difondre el treball realitzat a: famílies, altres professionals, comunitat científica

Diferents mestres consideren que les categories i indicadors proposats engloben molt bé la competència que representen. I una mestra es mostra sorpresa que en l'avaluació de les competències del psicomotricista s'inclouï la difusió o aportacions a la comunitat científica, ja que ella està més centrada amb el que fa amb els infants i també amb la comunicació amb les famílies que amb aquests altres aspectes.

Una mestra proposa un ítem que faci referència a realitzar una bona documentació de les sessions per informar a les famílies o per fer extensible la pràctica educativa. Aquesta aportació es considera molt interessant d'incloure-la en la darrera categoria "Reflexió, investigació i difusió d'aportacions dins de la comunitat i científica", que farà modificar el seu redactat, afegint "comunitat educativa".

Hi ha una experta que considera que quedaria millor seguir un criteri comú de classificació per definir les diferents categories, el qual podria ser "relació amb": les famílies, les institucions, els altres professionals, la comunitat científica.

Aquesta proposta es té en compte per redactar de nou aquesta competència. Al principi s'inclouen les paraules "relació amb" i a continuació s'afegeix "la comunitat educativa", en relació a les famílies, les institucions, els altres professionals. I al final es manté la "comunitat científica".

➤ *Redactat final competència 6: Relacionar-se amb la comunitat educativa i científica.*

1a categoria: Informació a les famílies

Aquesta categoria, per al psicomotricista, és considerada absolutament imprescindible. Hi ha una mestra que considera que aquesta és la base d'una bona relació i que per tant s'han de dominar les habilitats socials en el tracte i les informacions han de ser clares. I considera que aquest indicador es pot aplicar millor al segon cicle d'Educació Infantil que a l'Escola Bressol. Ja que en les segones la informació a les famílies es transmet de forma molt genèrica, per exemple a través de les llibretes diàries i de mostrar fotografies que expliquen el que fan a la sala. I considera l'informe individual de cada infant necessari per traspassar la informació a les famílies del que ha succeït en les diferents sessions.

Una altra mestra destaca que malauradament en moltes ocasions els psicomotricistes que no són tutors no tenen accés directe a les famílies. Per aquest motiu s'hauria de tenir més cura a l'hora de transmetre l'avaluació dels infants i fer-ho en altres formats com l'escrit o mitjançant una bona coordinació amb els tutors del grup.

• Indicador 1: Domina les habilitats socials en el tracte i relació amb la família de cada estudiant i amb el conjunt de famílies

Les valoracions sobre la seva univocitat són en general positives, tot i que hi ha un nombre important d'experts (tres vots) que responen negativament. En relació a la pertinència, pràcticament tots els experts així el consideren. I la seva importància es valorada, majoritàriament entre els dos valors màxims. Però hi ha dues votacions en la puntuació 3 i una en el valor 1.

En els comentaris s'observen els motius d'aquestes respostes negatives. Per exemple un expert considera que la paraula "dominar" no designa acció, sinó gradació o nivell i que aquest indicador pot ser més propi del mestre - tutor que del psicomotricista. Una altra experta afirma que aquest indicador el troba molt general per ser avaluat.

Dos mestres proposen de canviar la paraula estudiant per infant.

Després d'observar aquestes aportacions es decideix d'eliminar aquest indicador, al considerar-lo inclòs en el indicador següent.

· **Indicador 2: Es comunica amb les famílies dels infants, oferint informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades, a partir de l'observació de l'infant durant les sessions de psicomotricitat**

Destaca que tots els experts consultats han valorat positivament la univocitat i pertinència d'aquest indicador. En relació a la seva importància, la majoria el valoren en la màxima puntuació i hi ha algunes votacions als valors 4 (quatre vots), 3 (dos vots) i 1 (un vot).

Un expert insisteix que no se li ha d'atribuir al psicomotricista més responsabilitat amb el tracte amb les famílies, que la que té un especialista.

Una altra experta considera aquest indicador perfecte, per la qual cosa, i veient les valoracions positives que se li han fet, es decideix de mantenir el redactat tal i com estava.

2a categoria: Intervé en el funcionament de la institució i en els altres organismes relacionats

Una mestra considera que és imprescindible per poder encarregar-te de qualsevol disciplina a l'escola, no només la psicomotricitat, conèixer l'organització de les escoles i participar de les reunions pedagògiques.

Aquesta aportació fa repensar l'especificitat d'aquesta categoria en relació al psicomotricista, per la qual cosa es decideix de suprimir-la i unir aquells indicadors que es creïn necessaris, amb d'altres categories.

· **Indicador 1: Participa i s'implica en els actes, reunions i esdeveniments de la institució a la qual pertany**

Les valoracions sobre la seva univocitat, pertinència i importància són en general positives. Si bé és cert que hi ha algunes votacions més negatives en la seva importància, ja que hi ha algun vot en aquest sentit en els valors 1, 2 i 3.

Aquest indicador, veient que se'l considera adequat per aquesta competència es decideix mantenir-lo en la categoria següent "Capacitat de treballar en equip amb altres professionals".

· **Indicador 2: Coneix l'organització de les escoles d'Educació Infantil i/o Primària i la diversitat d'accions que comprenen el seu funcionament**

Les valoracions sobre la seva univocitat i pertinència són força positives. I en relació a la seva importància les votacions es centren sobretot en els dos valors màxims, tot i que també hi ha alguna en els valors 3 (un vot), 2 (dos vots) i 1 (un vot).

Per les aportacions realitzades sobre aquesta categoria es considera que aquest és un indicador molt general i que ha de complir qualsevol mestre de l'escola, per tant es decideix d'eliminar-lo.

· **Indicador 3: Col·labora en els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social**

La univocitat i pertinència d'aquest indicador són valorats positivament per quasi tots els jutges consultats. Pel que fa a la seva importància, les valoracions estan repartides entre els diferents valors, trobant votacions en cadascun d'ells. Els mestres es centren bàsicament amb els dos valors màxims i un parell de vots en el valor 2. I els experts es reparteixen entre els valors 3, 4 i 5, havent també algun vot en els valors 0 i 1.

Hi ha un expert que considera que aquest indicador està implícit en el primer. Per aquest motiu es decideix també eliminar-lo.

3a categoria: Capacitat de treballar en equip amb altres professionals

Una mestra considera força interessant d'incloure aquesta categoria perquè segons ella ha d'existir aquesta col·laboració entre els professionals. Per exemple, es pot demanar informació als altres mestres que intervenen amb el grup sobre els diferents infants, per tal de comprendre'ls millor i ajustar la intervenció a les seves característiques.

Un altre mestre afirma la importància de que ha d'haver una col·laboració, cohesió i interacció entre els membres de la comunitat educativa per fomentar les activitats i que hi hagi un treball concret i amb sentit de cara als infants. També destaca que ha d'haver una creença conjunta per

part de tots els membres de l'escola per tal d'evitar que el treball sigui purament burocràtic i poc significatiu.

· *Indicador 1: Dissenya, planifica i avalua el procés d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment, com en col·laboració amb d'altres docents i professionals del centre*

Pràcticament, tots els experts han valorat positivament la univocitat, pertinència i importància d'aquest indicador. Sols un expert ha votat negativament la seva pertinència i importància (li dóna el valor 1), perquè considera que aquest indicador mostra la funció que ha de fer com a mestre, i no és atribuïble a la de psicomotricista

Una experta proposa treure "tant individualment", perquè en aquesta categoria es valora el treball en equip.

Dos experts mostren la seva confusió entre aquest indicador i el següent, ja que no acaben de veure les diferències i que inclou cadascun.

Finalment es decideix de centrar aquest ítem amb el treball en grup dels docents i professionals del propi centre on treballa el psicomotricista. Per tant s'esborren les paraules "tant individualment". I en el següent indicador es centra amb els professionals de fora del centre.

➤ *Resultat final indicador 1: Dissenya, planifica i avalua el procés d'ensenyament i aprenentatge en col·laboració amb d'altres docents i professionals del centre.*

· *Indicador 2: Treballa en i amb equips del mateix àmbit o interdisciplinar en els quals pot haver-hi: mestres de la mateixa escola, altres psicomotricistes, professionals externs de l'escola*

La majoria de valoracions sobre la seva univocitat, pertinència i importància són positives. S'observen algunes respostes negatives en la univocitat (tres vots), pertinència (un vot) i en la importància hi ha un vot al valor 0 i 2.

Dos experts mostren aquesta confusió entre aquest indicador i l'anterior. Un veu els dos molts semblants i l'altre proposa reservar aquest ítem sols per als professionals externs del centre on treballa el psicomotricista, ja que l'anterior ja fa menció als que treballen al propi centre.

Per aquest motiu es decideix modificar la part final del seu redactat, remarcant que fa referència a "equips externs del propi centre", que estaran formats per "psicomotricistes i professionals externs de l'escola".

➤ *Resultat final indicador 2: Treballa en i amb equips del mateix àmbit o interdisciplinaris externs al propi centre (altres psicomotricistes, professionals externs de l'escola).*

4a categoria: Reflexió, investigació i difusió d'aportacions dins de la comunitat científica

Una experta considera que no es poden demanar tantes coses a un psicomotricista que sovint prou feina té amb el dia a dia.

I una mestra també afirma que tot i que és interessant que el psicomotricista difongui la seva pràctica, no tots els que s'hi dediquen i treballen en les sales de psicomotricitat poden participar en un projecte de recerca o impartir un curs. I aconsella utilitzar aquests indicadors en determinats casos concrets, ja que creu que no són abastables per a qualsevol professional.

En les valoracions sobre la importància dels diferents indicadors d'aquesta categoria, s'observa que aquests no són considerats indispensables. Però es decideix de mantenir-los, perquè amb ells es busca que el psicomotricista, dintre les seves possibilitats, promogui l'oferta de formació en psicomotricitat, la seva divulgació i la seva presència dins del camp de la investigació.

A més, s'afegeix el terme comunitat educativa, ja que el psicomotricista, a més de buscar promoure el seu treball al camp científic, també ho ha de fer a la gent que forma part de la comunitat educativa, en la qual treballa.

➤ *Resultat final categoria: Reflexió, investigació i difusió d'aportacions dins de la comunitat educativa i científica.*

· **Indicador nou: Documenta el procés d'E-A desenvolupat a través d'imatges i paraules**

Una mestra comenta que l'ús d'imatges per explicar a les famílies el que es treballa, els pot ajudar a entendre millor que s'està fent a la sala de psicomotricitat..

· **Indicador 1: Imparteix conferències, cursos, seminaris, assessoraments**

Les valoracions sobre la seva univocitat i pertinència són majoritàriament positives. Pel que fa a la seva importància les valoracions estan repartides entre els diferents valors. Destaca que no hi ha ningun expert que li atorgui la màxima puntuació i els seus vots es reparteixen entre el valor 0 i 4. Mentre que als mestres les valoracions van sobretot entre els valors 3 i 5, i hi ha un vot al valor 1.

Hi ha un expert que considera que aquest indicador i el següent són semblants i suggereix de deixar sols el següent. Però es decideix de mantenir-lo, perquè amb aquest indicador es busca que el psicomotricista promogui, tenint en compte la seva situació, l'oferta de cursos, seminaris i assessoraments relacionats amb la psicomotricitat.

El terme conferències es mou a un indicador nou que s'exposa més endavant.

➤ *Resultat final indicador 1: Imparteix cursos, seminaris, assessoraments.*

· **Indicador 2: Difon el treball realitzat en jornades, congressos, revistes especialitzades**

La seva univocitat i pertinència és valorada positivament en la seva pràctica totalitat. Pel que fa la seva importància les valoracions es distribueixen entre els valors 1 i 5, sent els tres més positius on hi ha la majoria de les votacions.

Responent a l'expert que exposava que l'indicador anterior i aquest eren semblants, comentar que aquest es centra en la participació del psicomotricista en jornades i congressos, en els quals comparteix el treball que està portant a terme en les seves sessions de psicomotricitat a d'altres professionals.

Les paraules "revistes especialitzades" es traslladen a un indicador nou que es mostra més endavant.

➤ *Resultat final indicador 2: Difon el treball realitzat en jornades, congressos.*

· **Indicador 3: Elabora i participa en projectes de recerca**

Les valoracions sobre la seva univocitat i pertinència són molt positives i la seva importància es valorada entre els valors 1 i 5, estant la majoria dels vots en els tres valors màxims.

Es decideix suprimir la paraula "elabora" perquè es considera que amb "participa" ja està inclosa.

➤ *Resultat final indicador 3: Participa en projectes de recerca.*

· **Indicador nou: Publica en llibres i/o revistes especialitzades i/o imparteix conferències**

Es crea aquest nou indicador destinat als experts en psicomotricitat que fruit de la seva gran experiència en aquesta disciplina arriben a publicar llibres, capítols de llibres i/o articles en revistes especialitzades. I també que realitzen conferències sobre aquesta matèria.

Al revisar les dimensions que avarca l'instrument confeccionat i les aportacions dels experts i mestres consultats s'observà que hi havia una competència que no acabava de quedar ben reflectida: la programació.

Aquest fet va fer replantejar l'estructura de l'instrument i es va decidir de crear una competència que aglutinés les categories i indicadors d'aquesta dimensió. Alguns dels indicadors vingueren d'altres competències, tal i com havien proposat alguns experts i mestres enquestats.

Com que la programació és la primera tasca que s'ha de realitzar en el procés d'ensenyament –aprenentatge, es va decidir que aquesta esdevingués la primera competència.

A continuació es mostra aquesta competència nova amb les categories i indicadors que la formen.

Competència: Programar el procés d'ensenyament i aprenentatge de la psicomotricitat

1a categoria: Domini del marc teòric i curricular de la psicomotricitat

Indicadors:

1. Coneix i comprèn els principis i conceptes centrals de la psicomotricitat.
2. Pren com a referent les directrius marcades pels documents oficials (currículum vigent, PEC).

2a categoria: Coneixement de les necessitats d'aprenentatge dels infants del grup i de l'entorn

Indicadors:

1. Considera les característiques psicoevolutives dels diferents desenvolupaments propis de l'edat dels infants.
2. Té una visió integral de l'infant, en la qual inclou els aspectes motors, cognitius, emocionals i socials.
3. Parteix dels coneixements previs dels infants.
4. Té en consideració les característiques del context socioeconòmic de l'entorn del centre educatiu.

3a categoria: Concreció dels apartats de la programació, a partir del marc teòric i curricular de la psicomotricitat i de les característiques dels infants i de l'entorn

Indicadors:

1. Estableix les capacitats / competències i els objectius d'aprenentatge a assolir.
2. Concreta la seqüència dels continguts a partir de les capacitats / competències i els objectius d'aprenentatge.
3. Disseny les activitats d'ensenyament i aprenentatge amb una metodologia que permet l'exploració lliure i l'activitat motriu espontània de l'infant.
4. Ajusta els recursos personals (formació específica, nombre d'adults i d'infants) a les necessitats de la metodologia psicomotriu.
5. Disposa d'uns recursos materials diversos i suficients, i d'espais amplis i adequats per al desenvolupament de les sessions.
6. Destina suficient temps a la durada de la sessió i a la seva periodicitat durant el curs.
7. Especifica les activitats i els instruments d'avaluació per recollir informació sobre el procés de desenvolupament de l'infant.
8. Contempla els resultats d'aprenentatge específics de la psicomotricitat en els indicadors dels informes de centre d'avaluació dels infants.

Annex 8.6 Quarta categorització de les Competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

Competències	Categories	Indicadors
Programar el procés d'ense-nyament i aprenentatge de la psicomotricitat	1. Domini del marc teòric i curricular de la psicomotricitat	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coneix i comprèn els principis i conceptes centrals de la psicomotricitat. 2. Pren com a referent les directrius marcades pels documents oficials (currículum vigent, PEC).
	2. Coneixement de les necessitats d'aprenentatge dels infants del grup i de l'entorn	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera les característiques psicoevolutives dels diferents desenvolupaments propis de l'edat dels infants. 2. Té una visió integral de l'infant, en la qual inclou els aspectes motors, cognitius, emocionals i socials. 3. Parteix dels coneixements previs dels infants. 4. Té en consideració les característiques del context socioeconòmic de l'entorn del centre educatiu.
	3. Concreció dels apartats de la programació, a partir del marc teòric i curricular de la psicomotricitat i de les característiques dels infants i de l'entorn	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estableix les capacitats / competències i els objectius d'aprenentatge a assolir. 2. Concreta la seqüència dels continguts a partir de les capacitats / competències i els objectius d'aprenentatge. 3. Dissenya les activitats d'ensenyament i aprenentatge amb una metodologia que permet l'exploració lliure i l'activitat motriu espontània de l'infant. 4. Ajusta els recursos personals (formació específica, nombre d'adults i d'infants) a les necessitats de la metodologia psicomotriu. 5. Disposa d'uns recursos materials diversos i suficients, i d'espais amplis i adequats per al desenvolupament de les sessions. 6. Destina suficient temps a la durada de la sessió i a la seva periodicitat durant el curs. 7. Especifica les activitats i els instruments d'avaluació per recollir informació sobre el procés de desenvolupament de l'infant. 8. Contempla els resultats d'aprenentatge específics de la psicomotricitat en els indicadors dels informes de centre d'avaluació dels infants.

Competències	Categories	Indicadors
Manejar el dispositiu de sessió	1. Organització de l'espai	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adequa la distribució de l'espai als objectius i característiques dels infants. 2. Diferencia l'espai a utilitzar segons les fases de la sessió. 3. Mostra varietat i flexibilitat en l'organització de l'espai segons el desenvolupament de la sessió i permet la iniciativa dels infants.
	2. Organització del temps	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orienta l'inici i el final dels diferents moments de la sessió. 2. És flexible amb l'organització del temps, ajustant-lo al desenvolupament de la sessió. 3. Atura l'activitat quan cal reajustar la dinàmica de la sessió.
	3. Organització del material	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escull el tipus, quantitat i distribució del material segons els objectius de la sessió i les característiques dels infants. 2. Ajusta el material en funció del desenvolupament i les fases de la sessió.

Competències	Categories	Indicadors
Crear un ambient acollidor, segur i flexible	1. Seguretat física i afectiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organitza els espais i la col·locació del material per tal de garantir la seguretat física dels infants. 2. Permet a l'infant que explori lliurement, esperant sense envair-lo i ajustant-se a la seva demanda, mitjançant els mediadors corporals, per tal que es senti segur i acompanyat.
	2. Establiment de límits i el seu respecte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recorda al principi de la sessió, les normes a seguir (respectar l'espai i els materials, no fer-se mal, no fer mal als companys i passar-s'ho bé). 2. Afavoreix, de forma progressiva, l'elaboració i reflexió amb el grup dels límits a respectar. 3. Es mostra segur davant els incompliments de les normes, argumentant la seva decisió i adaptant-se a cada situació.
	3. Actuació davant les dificultats	<ol style="list-style-type: none"> 1. És receptiu i respectuós amb els bloquejos que es puguin produir en alguns infants. 2. Fomenta la convivència i manté un ambient comunicatiu, afavorint l'ús del diàleg i la resolució pacífica dels conflictes, tot potenciant l'autonomia per resoldre'ls sense la mediació de l'adult. 3. Fa evolucionar els comportaments difícils (provocadors, seductors, inhibits, agressius...), ajudant-los a millorar les estratègies comunicatives. 4. Permet als infants expressar el seu desig de ser reconegut i d'afirmació davant de l'altre.

Competències	Categories	Indicadors
Acompanyar l'infant en el desenvolupament del seu joc	1. Mediadors de comunicació en la relació amb l'infant	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ajusta la postura i el to muscular a les accions, demandes i característiques dels infants. 2. Demostra una gestualitat adient a les diferents situacions i en consonància amb el llenguatge verbal. 3. Fa servir un to de veu adequat a cada situació. 4. Posa paraules de forma ajustada a les accions i emocions de l'infant, sense envair-lo amb el llenguatge. 5. Utilitza la mirada per comunicar-se amb l'infant i reconèixer-lo. 6. Usa el contacte corporal per comunicar-se i sostenir aquells infants que ho necessiten. 7. Aprofita els objectes com a mediador per relacionar-se amb els infants que ho requereixen.
	2. Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconeix les accions i produccions de l'infant. 2. Convida i provoca els infants a participar en les dinàmiques que es generen. 3. Realitza propostes d'activitats tenint en compte la zona de desenvolupament potencial de l'infant. 4. Desenvolupa amb l'infant el tipus de joc que més se li adequa a les seves necessitats (joc sensoriomotor, simbòlic, de precisió, de regles, relaxació). 5. Afavoreix la relació entre iguals. 6. Fomenta la iniciativa i autonomia dels infants. 7. Facilita el pas de l'acció a la representació, a través de diferents registres (paraula, construccions, dibuixos, modelatge, etc.). 8. Entra i surt del joc de l'infant per tal d'afavorir la seva evolució, mostrant la necessària implicació afectiva, però sense confondre's amb les emocions de l'infant. 9. És capaç d'esperar i no anticipar-se, ni interrompre les accions dels infants.

Competències	Categories	Indicadors
Observar i avaluar l'infant	1. Mirada individual i perifèrica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pren certa distància per observar la situació concreta de l'infant, del grup i del desenvolupament de la sessió. 2. Focalitza la mirada en les situacions significatives que es desenvolupen. 3. És conscient del que succeeix en el grup, mentre està proper a un o més infants. 4. Observa des de diferents punts de la sala.
	2. Empatia cap a l'infant	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es situa al lloc de l'infant, mostrant una actitud d'escolta tònica i emocional. 2. Accepta tots els infants sense prejudicis, ni etiquetatges.
	3. Avaluació de l'expressivitat psicomotriu de l'infant	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilitza un marc teòric de referència basat en el desenvolupament psicomotor i els paràmetres d'expressivitat psicomotriu de l'infant. 2. Dissenya i/o aplica algun instrument d'avaluació de l'infant (graelles, rúbriques, diaris, vídeos, fotografies) i analitza els seus resultats.

Competències	Categories	Indicadors
Anалitzar i reflexionar sobre la pròpia pràctica	1. Capacitat de mirar-se i deixar-se mirar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostra predisposició a millorar la pròpia intervenció. 2. Accepta l'anàlisi crítica i reflexiva de la pròpia actuació. 3. Pren consciència d'aspectes vinculats a les seves emocions, dificultats, repeticions, límits, competències, resistències, projeccions, relacions amb els infants (preferències, evitacions...).
	2. Avaluació de l'actuació del psicomotricista	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilitza un marc teòric de referència basat en els principis de la psicomotricitat i de les competències del desenvolupament professional del psicomotricista. 2. Dissenya i/o aplica algun instrument d'avaluació del psicomotricista (graelles, rúbriques, diaris, vídeos, fotografies) i analitza els seus resultats.
	3. Formació per millorar la seva pràctica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actualitza els seus coneixements mitjançant lectures i cursos. 2. Assisteix a conferències, jornades, congressos. 3. Participa en seminaris, grups de treball, assessoraments, projectes d'innovació educativa. 4. Realitza formacions de tipus personal i corporal (Seitai, ioga, tai-txi-txuan...).

Competències	Categories	Indicadors
Relacionar-se amb la comunitat educativa i científica	1. Informació a les famílies	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es comunica amb les famílies dels infants, oferint informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades, a partir de l'observació de l'infant durant les sessions de psicomotricitat.
	2. Capacitat de treballar en equip amb altres professionals	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participa i s'implica en els actes, reunions i esdeveniments de la institució a la qual pertany. 2. Dissenya, planifica i avalua el procés d'ensenyament i aprenentatge en col·laboració amb d'altres docents i professionals del centre. 3. Treballa en i amb equips del mateix àmbit o interdisciplinaris externs al propi centre (altres psicomotricistes, professionals externs de l'escola).
	3. Reflexió, investigació i difusió d'aportacions dins de la comunitat educativa i científica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Documenta el procés d'E-A desenvolupat a través d'imatges i paraules. 2. Imparteix cursos, seminaris, assessoraments. 3. Difon el treball realitzat en jornades, congressos. 4. Participa en projectes de recerca. 5. Publica en llibres i/o revistes especialitzades i/o imparteix conferències

Annex 9 Procés complet de categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

Annex 9.1 Evolució del procés de categorització de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu

Temes	Categories provisionals	Esbossos			Categories principals	Categories refinades	Categories més refinades	Categories definitives		
		1r	2n	3r						
Dispositiu de la sessió	Els dispositius de la sessió.	Organització del dispositiu de la sessió.	La utilització del dispositiu de la sessió de forma ajustada a les característiques de la sessió i dels infants.	Utilització del dispositiu de la sessió de forma ajustada a les característiques de la sessió i dels infants.	Utilització del dispositiu de la sessió de forma ajustada a les característiques de la sessió i dels infants.	Utilització del dispositiu de la sessió de forma ajustada a les característiques de la sessió i dels infants.	Competència per ajustar el dispositiu de la sessió a les característiques de la sessió i dels infants.	Manejar el dispositiu de la sessió.		
Ambient acollidor i segur	L'actuació del psicomotricista davant de situacions concretes: nen passiu, nen agressiu.	Fonaments de la participació. Implicació.	L'adaptació dels elements que envolten la intervenció psicomotriu per tal d'afavorir la maduració, el desenvolupament i l'aprenentatge de l'infant.	Claredat i seguretat als infants que els permeti desenvolupar el joc en un marc de contenció i ambient acollidor i assegurador, que garanteixi la seguretat de tots.	Generador d'un ambient acollidor i segur per als infants que els permeti desenvolupar el joc en un marc de contenció.	Generador d'un ambient acollidor i segur per als infants que els permeti desenvolupar el joc en un marc de contenció.	Competència per generar un ambient acollidor i segur per als infants que els permeti desenvolupar-se en un marc de contenció.	Crear un ambient acollidor, segur i flexible.		
Disponibilitat del psicomotricista	L'actitud del psicomotricista. La relació psicomotricista - infant.			Disponibilitat a acompanyar l'infant per enriquir i desenvolupar el seu joc, tot respectar les seves produccions.	Disponibilitat a acompanyar l'infant per enriquir i desenvolupar el seu joc, tot respectant les seves produccions.	Disponibilitat a acompanyar l'infant per enriquir i desenvolupar el seu joc, tot respectant les seves produccions.	Disponibilitat a acompanyar l'infant per enriquir i desenvolupar el seu joc, tot respectant les seves produccions.	Disponibilitat a acompanyar l'infant per enriquir i desenvolupar el seu joc, tot respectant les seves produccions.	Competència per mostrar disponibilitat per acompanyar l'infant, en l'enriquiment i desenvolupament del seu joc, tot respectant les seves produccions.	Acompanyar l'infant en el desenvolupament del seu joc..
Observació de l'infant	L'observació de l'infant per part del psicomotricista.			L'observació de l'infant.	Capacitat per observar, escoltar i comprendre l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu.	Capacitat per observar, escoltar i comprendre l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu.	Capacitat per observar, escoltar i comprendre l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu.	Capacitat per observar, escoltar i comprendre l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu.	Competència per observar, escoltar i avaluar l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu.	Observar i avaluar l'infant.

Temes	Categories provisionals	Esbossos			Categories principals	Categories refinades	Categories més refinades	Categories definitives
		1r	2n	3r				
Anàlisi pròpia actuació	Els instruments per avaluar les competències del psicomotricista, així com el seu procés d'elaboració.	Autoavaluació	L'autobservació.	Autoavaluació.	Anàlisi de la pròpia actuació.	Anàlisi de la pròpia actuació.	Competència per millorar, analitzar i reflexionar la pròpia pràctica.	Analitzar i reflexionar sobre la pròpia pràctica.
Difusió del treball		Capacitat de comunicació amb la família i altres professionals.	La relació amb els altres (família i altres professionals).	La relació amb els altres (família i altres professionals).			Competència per difondre el treball realitzat a: famílies, altres professionals, comunitat científica.	Relacionar amb la comunitat educativa i científica.
		Construcció del saber		Construcció del saber.				
Programació								Programar el procés d'ensenyament i aprenentatge de la psicomotricitat.
Altres	Els conceptes perfil professional i el rol del psicomotricista. La diferència entre paràmetres i competències. Les competències del psicomotricista.							

Annex 9.2 Evolució de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu i de les seves categories i indicadors al llarg de les tres primeres categoritzacions

1a Categorització (presentada al tribunal de seguiment)	2a Categorització (presentada al tribunal de seguiment)	3a Categorització (prèvia a la validació)
<p>Competència 1: Utilització del dispositiu de la sessió de forma ajustada a les característiques de la sessió i dels infants</p> <p><i>1a categoria: L'organització dels elements, persones i accions en l'espai</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adequa la distribució de l'espai a l'objectiu de la sessió. 2. Es situa en l'espai de la sala més idoni per l'activitat desenvolupada i per relacionar-se amb els infants. 3. Delimita l'espai a utilitzar. 4. Mostra creativitat a l'hora d'organitzar l'espai. <p><i>2a categoria: L'organització del temps</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Indica l'inici i el final dels diferents moments de la sessió. 2. És flexible amb l'organització del temps, ajustant-lo al desenvolupament de la sessió. 3. Avisa prèviament del final del joc. <p><i>3a categoria: L'organització del material</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adequa la distribució i tipus de material a l'objectiu de la sessió. 2. Varia en la distribució i en el tipus de material. 3. Gradua la presentació del material, del sensoriomotor al simbòlic. 4. Afegeix material si és necessari durant l'activitat. 5. Permet als infants agafar més material (quan i per què). 	<p>Competència 1: Competència per ajustar el dispositiu de la sessió a les característiques de la sessió i dels infants</p> <p><i>1a categoria: Organització dels elements i accions en l'espai</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adequa la distribució de l'espai als objectius de la sessió. → (S'ha traslladat a la 1a categoria de la competència 2) 2. Delimita l'espai a utilitzar. 3. Mostra creativitat a l'hora d'organitzar l'espai. <p><i>2a categoria: Organització del temps</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Indica l'inici i el final dels diferents moments de la sessió. 2. És flexible amb l'organització del temps, ajustant-lo al desenvolupament de la sessió. 3. Para l'activitat quan ho creu necessari. 4. Avisa prèviament del final del joc. <p><i>3a categoria: Organització del material</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adequa la distribució, tipus i quantitat de material a l'objectiu de la sessió. 2. Gradua la presentació del material, del sensoriomotor al simbòlic i al de representació. 	<p>Competència 1: Competència per ajustar el dispositiu de la sessió a les característiques de la sessió i dels infants.</p> <p><i>1a categoria: Organització de l'espai</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adequa la distribució de l'espai als objectius i al desenvolupament de la sessió. 2. Delimita l'espai a utilitzar. 3. Mostra creativitat a l'hora d'organitzar l'espai. <p><i>2a categoria: Organització del temps</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Indica l'inici i el final dels diferents moments de la sessió. 2. És flexible amb l'organització del temps, ajustant-lo al desenvolupament de la sessió. 3. Atura l'activitat quan ho creu necessari. <p><i>3a categoria: Organització del material</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escull el tipus, quantitat i distribució del material segons els objectius de la sessió. 2. Ajusta el material en funció del desenvolupament i parts de la sessió.

<p>Competència 2: Generador d'un ambient acollidor i segur per als infants que els permeti desenvolupar el joc en un marc de contenció</p> <p><i>1a categoria: Contenció i seguretat</i> <u>Indicadors:</u> 1. Ofereix seguretat física i afectiva durant el joc. 2. Mostra capacitat de contenció en propostes que així ho requereixen. 3. Utilitza la paraula per contenir. 4. Genera un ambient permissiu, sense culpa i contenidor. 5. Accepta incondicionalment el que fa l'infant, que està dins els límits. 6. Reconeix la tasca que realitza l'infant i l'anima i promou a seguir millorant el seu desenvolupament. 7. Ajusta la seva intervenció a l'infant, sense envair-lo. 8. Durant la sessió, manté el contacte amb tots els infants del grup.</p> <p><i>2a categoria: Establiment de límits</i> <u>Indicadors:</u> 1. Deixa clar des del principi de la sessió, les normes a seguir. 2. Les normes són clares. 3. A l'inici de la sessió, explica el que es farà i el que no, i el que es pot fer i el que no. 4. Es mostra segur i ferm en el respecte de les normes de la sessió. 5. Actua davant els incompliments de les normes, adaptant-se a cada situació.</p>	<p>Competència 2: Competència per generar un ambient acollidor i segur per als infants que els permeti desenvolupar el joc en un marc de contenció</p> <p><i>1a categoria: Seguretat física i afectiva</i> <u>Indicadors:</u> 1. Ofereix seguretat física i afectiva durant el joc. → (S'ha traslladat a la 4a categoria) → (S'ha traslladat a la 4a categoria)</p> <p>2. Aporta referències de seguretat a l'infant, permetent-li que actuï, esperant sense envair-lo i ajustant-se al que necessita.</p> <p>3. Es situa en l'espai de la sala més idoni per l'activitat desenvolupada i per relacionar-se amb els infants.</p> <p><i>2a categoria: Establiment de límits i el seu respecte</i> <u>Indicadors:</u> 1. Deixa clar des del principi de la sessió, les normes a seguir (respectar l'espai i els materials i no fer mal als companys). 2. Reflexiona amb el grup sobre l'acceptació de normes i el respecte als altres. 3. Es mostra segur i ferm davant els incompliments de les normes, adaptant-se a cada situació.</p>	<p>Competència 2: Competència per generar un ambient acollidor i segur per als infants que els permeti desenvolupar-se en un marc de contenció</p> <p><i>1a categoria: Seguretat física i afectiva</i> <u>Indicadors:</u> 1. Ofereix seguretat física i afectiva durant el desenvolupament de la sessió. 2. Permet a l'infant que actuï, esperant sense envair-lo i ajustant-se al que necessita. 3. Es situa en l'espai de la sala més idoni per acompanyar les accions i demandes dels infants.</p> <p><i>2a categoria: Establiment de límits i el seu respecte</i> <u>Indicadors:</u> 1. Recorda al principi de la sessió, les normes a seguir (respectar l'espai i els materials, no fer-se mal i no fer mal als companys i passar-s'ho bé) i reflexiona amb el grup sobre la seva acceptació. 2. Es mostra segur i ferm davant els incompliments de les normes, argumentant la seva decisió i adaptant-se a cada situació.</p>
--	--	---

	<p>3a categoria: Comprensió de les dificultats <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Entén els comportaments problemàtics dels infants, com el desig que tenen de ser reconegut com a diferent i d'expressar el seu desig d'identitat. És receptiu als bloquejos que es puguin produir en alguns infants. <p>4a categoria: Contenció</p> <ol style="list-style-type: none"> Mostra capacitat de contenció en propostes que així ho requereixen. Utilitza la paraula i el cos per contenir. <p>5a categoria: Diàleg i resolució pacífica <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Fomenta la convivència en l'aula i fora d'ella, resolent els problemes de disciplina de forma discreta i contribuint a la resolució pacífica de conflictes. Manté un ambient comunicatiu, afavorint l'ús del diàleg per resoldre les diferents situacions. Fa evolucionar els comportaments provocadors, seductors, inhibits, agressius... ajudant als infants a millorar les seves habilitats comunicatives. 	<p>3a categoria: Actuació davant les dificultats <u>Indicadors:</u></p> <p>→ (S'ha inclòs a l'indicador 4)</p> <ol style="list-style-type: none"> És receptiu i respectuós amb els bloquejos que es puguin produir en alguns infants. Es capaç de contenir l'infant de forma ajustada. Fomenta la convivència i manté un ambient comunicatiu, afavorint l'ús del diàleg i la resolució pacífica dels conflictes. Fa evolucionar els comportaments provocadors, seductors, inhibits, agressius... permetent als infants expressar el seu desig de ser reconegut i ajudant-los a millorar les seves habilitats comunicatives.
<p>Competència 3: Disponibilitat a acompanyar l'infant per enriquir i desenvolupar el seu joc, tot respectant les seves produccions</p> <p>1a categoria: Les relacions amb els infants <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Promou el desenvolupament de l'infant a nivell integral (motriu, emocional, cognitiu, social i moral). Es relaciona amb els diferents infants del grup (a quins més, menys). Ofereix moments de relació exclusiva als infants. Té en compte el temps dels infants. Demana permís per intervenir en el joc dels infants. Estableix relacions en consonància entre el llenguatge verbal i no verbal. 	<p>Competència 3: Competència per mostrar disponibilitat a acompanyar l'infant, en l'enriquiment i desenvolupament del seu joc, tot respectant les seves produccions</p> <p>1a categoria: Company simbòlic <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Busca promoure el desenvolupament de l'infant a nivell integral (motriu, emocional, cognitiu, social i moral). Entra i surt del joc de l'infant per evolucionar-lo, mostrant una implicació propera a nivells emocionals, però sense arribar a fusionar-se amb ell. En la seva intervenció, prioritza el sentit d'aquesta, deixant de banda el seu propi plaer. <p>→ (S'ha traslladat a la 2a categoria)</p>	<p>Competència 3: Competència per mostrar disponibilitat per acompanyar l'infant, en l'enriquiment i desenvolupament del seu joc, tot respectant les seves produccions</p> <p>1a categoria: Acompanyament del joc de l'infant <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Busca promoure el desenvolupament de l'infant a nivell integral (motriu, emocional, cognitiu, social i moral). Entra i surt del joc de l'infant per fer-lo evolucionar, mostrant la necessària implicació a nivell afectiu, però sense confondre's amb les emocions de l'infant.

<p>7. Mostra disponibilitat a nivell corporal i tònic.</p> <p>8. Participa en diferents tipus de jocs durant la sessió per als infants.</p> <p>9. És capaç de gaudir jugant per a l'infant, per fer evolucionar el seu joc.</p> <p>10. Mentre juga per a l'infant, és capaç de deixar-lo jugar.</p> <p>2a categoria: Els mediadors corporals.</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <p>1. Intervé de forma ajustada, a nivell tònic, sensorial i postural, a les demandes de l'infant i del grup.</p> <p>2. Adequa el gest, perquè sigui clar per a l'infant.</p> <p>3. Utilitza un to de veu ajustat a cada situació.</p> <p>4. Fa ús de les paraules per acompanyar el seu llenguatge corporal.</p> <p>5. Passa a paraules les emocions que l'infant està sentint.</p> <p>6. Mira l'infant amb reconeixement, mostrant-li que l'accepta.</p> <p>7. Utilitza el cos per comunicar-se amb l'infant.</p> <p>8. Fa servir els objectes per relacionar-se amb l'infant.</p> <p>3a categoria: Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <p>1. Reforça positivament les propostes dels infants.</p> <p>2. Es mostra sorprès davant les produccions dels infants.</p> <p>3. Reflecteix les pròpies vivències, emocions, percepcions i representacions dels infants.</p> <p>4. Ofereix als infants reconeixement afectiu i respecte, davant les seves produccions.</p>	<p>→ (S'ha traslladat a la 2a categoria)</p> <p>→ (S'ha traslladat a la 4a categoria)</p> <p>4. És capaç de gaudir jugant per a l'infant.</p> <p>2a categoria: Mediadors de comunicació en la relació amb l'infant</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <p>1. Intervé de forma ajustada a nivell tònic, sensorial, corporal i postural, a les demandes de l'infant i del grup, per relacionar-se i comunicar-se.</p> <p>2. Utilitza un to de veu ajustat a cada situació.</p> <p>3. Fa ús de les paraules per acompanyar el seu llenguatge corporal.</p> <p>4. Passa a paraules les emocions que l'infant està sentint.</p> <p>5. Fa servir els objectes per relacionar-se amb l'infant.</p> <p>3a categoria: Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant.</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <p>1. Reforça positivament i/o manifesta sorpresa davant de determinades produccions i activitats de l'infant.</p> <p>7. Imita els moviments, gests, jocs que realitza l'infant.</p> <p>2. Mostra afirmació davant de certs comportaments de l'infant, per tal de reforçar-los-hi.</p> <p>8. Es mostra afectiu en la relació amb l'infant.</p>	<p>3. Prioritza el joc i el plaer de l'infant, per sobre del seu propi plaer.</p> <p>4. És capaç d'esperar i no anticipar-se, ni interrompre les accions dels infants.</p> <p>2a categoria: Mediadors de comunicació en la relació amb l'infant</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <p>1. Adequa el to a les accions, demandes i característiques dels infants.</p> <p>2. Adopta una postura ajustada a nivell tònic.</p> <p>3. Demostra una gestualitat adient a les diferents situacions.</p> <p>5. Estableix consonància entre el llenguatge verbal i no verbal.</p> <p>4. Fa servir un to de veu adequat a cada situació.</p> <p>6. Posa paraules a les accions i emocions de l'infant.</p> <p>7. Utilitza la mirada per reconèixer i donar seguretat a l'infant.</p> <p>8. Usa el contacte corporal per comunicar-se i sostenir l'infant.</p> <p>9. Aprofita els objectes com a mediador per relacionar-se amb l'infant.</p> <p>3a categoria: Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant.</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <p>1. Reforça positivament les accions i produccions de l'infant.</p> <p>5. Mostra sorpresa davant els moviments, gests, jocs que realitza l'infant.</p>
---	--	--

<p>5. Provoca els infants, perquè realitzen determinades activitats.</p> <p>6. Invita als infants a participar en les dinàmiques que es generen.</p> <p>7. Realitza propostes d'activitats a desenvolupar.</p> <p>8. Col·labora en l'infant en el desenvolupament del seu joc.</p> <p>9. Arriba a acords amb l'infant.</p> <p>10. Porta a terme jocs d'oposició, en determinats infants.</p> <p>11. De vegades, busca generar frustració en els infants.</p> <p>12. Afavoreix la relació entre iguals.</p> <p>13. Propicia l'autonomia dels infants del grup.</p> <p>14. Valora i promou la creativitat dels infants.</p> <p>15. Prioritza la iniciativa dels infants.</p>	<p>3. Provoca els infants, perquè realitzen determinades activitats.</p> <p>4. Invita als infants a participar en les dinàmiques que es generen.</p> <p>5. Realitza propostes d'activitats a desenvolupar.</p> <p>6. Ajuda l'infant, de forma corporal i/o verbal, perquè realitzi amb èxit determinades accions que es troben en la zona de desenvolupament potencial.</p> <p>9. Porta a terme jocs d'oposició, en determinats infants.</p> <p>10. Afavoreix la relació entre iguals.</p> <p>11. Propicia la iniciativa i autonomia dels infants.</p>	<p>4. Convida o provoca a participar en determinades activitats.</p> <p>2. Invita als infants a participar en les dinàmiques que es generen.</p> <p>3. Realitza propostes d'activitats tenint en compte la zona de desenvolupament potencial de l'infant.</p> <p>6. Porta a terme jocs d'oposició, en determinats infants.</p> <p>7. Afavoreix la relació entre iguals.</p> <p>8. Propicia la iniciativa i autonomia dels infants.</p>
<p>Competència 4: Capacitat per observar, escoltar i comprendre l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu</p> <p><i>1a categoria: La mirada individual i perifèrica</i> <u>Indicadors:</u></p> <p>1. És para per tenir una visió de l'infant i del grup, abans d'intervenir.</p> <p>2. Està atent a l'acció del grup (mirada perifèrica).</p> <p><i>2a categoria: L'empatia cap a l'infant</i> <u>Indicadors:</u></p> <p>1. Capta l'estat emocional de l'infant i el comparteix (patint, gaudint, rient...).</p> <p>2. És descentra cap als infants i es posa en el seu lloc a través de l'escolta tònica del seu cos.</p> <p>3. Sent el plaer de l'acció, la creació i la comunicació de l'infant.</p> <p>4. No arriba a fusionar-se amb l'infant.</p> <p>5. Controla les pròpies projeccions.</p> <p>6. Accepta l'infant i les seves produccions.</p>	<p>Competència 4: Competència per observar, escoltar i comprendre l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu</p> <p><i>1a categoria: Mirada individual i perifèrica</i> <u>Indicadors:</u></p> <p>1. Realitza petites aturades en l'acció, per tenir una visió de l'infant i del grup, abans d'intervenir.</p> <p><i>2a categoria: Empatia cap a l'infant</i> <u>Indicadors:</u></p> <p>1. Mostra una actitud de receptivitat i sensibilitat de l'expressivitat psicomotriu de l'infant, que li permet captar i donar significat a l'acció del nen.</p> <p>2. Accepta tots els infants i les seves iniciatives.</p>	<p>Competència 4: Competència per observar, escoltar i avaluar l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu</p> <p><i>1a categoria: Mirada individual i perifèrica</i> <u>Indicadors:</u></p> <p>1. Pren certa distància per observar la situació concreta de l'infant, del grup i del desenvolupament de la sessió.</p> <p>2. Focalitza la mirada en les situacions més significatives que succeeixen en el desenvolupament de la sessió.</p> <p>3. És conscient del que succeeix en el grup, mentre està proper a un o més infants.</p> <p>4. Observa des de diferents punts de la sala.</p> <p><i>2a categoria: Empatia cap a l'infant</i> <u>Indicadors:</u></p> <p>1. Capta i dona significat a l'expressivitat psicomotriu de l'infant.</p> <p>2. Accepta i es relaciona de forma empàtica amb tots els infants i les seves iniciatives.</p>

<p>3a categoria: L'expressivitat psicomotriu en l'acció de l'infant</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es fixa en l'acció de l'infant, de forma global. 2. Utilitza instruments per observar, a partir dels paràmetres psicomotrius, l'expressivitat psicomotriu de cada infant i del grup (quins i quan). 3. Utilitza estratègies per trobar el significat de l'acció de l'infant (quines) . 	<p>3a categoria: Tipus d'observació</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No intervé en ningun moment amb els nens (<i>observació exterior</i>). 2. Dirigeix la sessió des de la distància i sempre des del mateix punt (<i>observació en la distància</i>). 3. Proposa l'activitat, però després pren distància (<i>observació amb propostes</i>). 4. Observa mentre està intervenint (<i>observació intervenint</i>). <p>→ (S'ha inclòs a la 2a categoria de la competència 5)</p>	<p>3a categoria: Avaluació de l'expressivitat psicomotriu de l'infant</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat, el desenvolupament psicomotor de l'infant i els paràmetres psicomotors per realitzar una observació objectiva. 2. Disseny i aplica instruments d'avaluació de l'infant i analitza els seus resultats. 4. Les tècniques que utilitza per avaluar la seva actuació són categorials (llistes de control, escales d'estimació, rúbriques), descriptives – narratives (diari, relat), tecnològiques (vídeo, fotografia)... 3. L'avaluació la realitza el psicomotricista, un altre psicomotricista i/o docent, els infants.
<p>Competència 5: Anàlisi de la pròpia actuació</p> <p>1a categoria: Capacitat de mirar-se</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. És conscient dels infants que observa més i dels que observa menys. 2. Escolta la tonicitat que transmet a l'infant. 3. Sap en quines situacions es troba còmode i en quines no. 4. Reconeix en quines situacions els infants el fan sentir bé i en quines l'incomoden. 5. Identifica quins infants tendeix a observar i quins li passen per alt. 	<p>Competència 5: Competència per avaluar el procés d'ensenyament i aprenentatge</p> <p>1a categoria: Reflexió de la pròpia actuació</p> <p><u>Indicadors:</u></p>	<p>Competència 5: Competència per millorar, analitzar i reflexionar la pròpia pràctica</p> <p>1a categoria: Capacitat de mirar-se i deixar-se mirar</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mostra predisposició a millorar la pròpia intervenció. 2. Accepta l'anàlisi crítica i reflexiva de la pròpia actuació. 3. Pren consciència d'aspectes vinculats a les seves emocions, dificultats, repeticions, límits, competències, resistències, projeccions, relacions amb els infants (preferències, evitacions...)..

<p>6. Coneix quin és el material que tendeix a triar. 7. Distingeix en quins moments sol participar i amb quin tipus de proposta.</p> <p>8. Utilitza algun instrument per a auto - avaluar-se (quin i regularitat). 9. Elabora un diari de la sessió.</p>	<p>1. Dissenya i aplica instruments d'avaluació del psicomotricista i analitza els seus resultats 2. Les tècniques que utilitza per avaluar la seva actuació són categorials (llistes de control, escales d'estimació, rúbriques), descriptives – narratives (diari, relat), tecnològiques (vídeo, fotografia)... 3. L'avaluació la realitza el propi psicomotricista (autoavaluació), un altre psicomotricista i/o docent (coavaluació), un expert (supervisió), els infants... 4. Avalua la seva tècnica en el desenvolupament de la sessió.</p> <p>2a categoria: Verificació dels aprenentatges obtinguts per l'alumnat <u>Indicadors:</u> 1. Utilitza un marc de referència basat amb els principis de la pràctica psicomotriu, el desenvolupament psicomotor de l'infant i els paràmetres psicomotors per realitzar una observació objectiva. 2. Dissenya i aplica instruments d'avaluació de l'infant i analitza els seus resultats 4. Les tècniques que utilitza per avaluar la seva actuació són categorials (llistes de control, escales d'estimació, rúbriques), descriptives – narratives (diari, relat), tecnològiques (vídeo, fotografia)... 3. L'avaluació la realitza el psicomotricista, un altre psicomotricista i/o docent, els infants.</p>	<p>2a categoria: Avaluació de l'actuació del psicomotricista <u>Indicadors:</u> 1. Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat i de les competències del desenvolupament professional del psicomotricista. 2. Dissenya i aplica instruments d'avaluació del psicomotricista i analitza els seus resultats.</p> <p>3. L'avaluació la realitza el propi psicomotricista (autoavaluació), un altre psicomotricista i/o docent (coavaluació), un expert (supervisió), els infants...</p> <p>3a categoria: Formació per millorar la seva pràctica <u>Indicadors:</u> 1. Assisteix a conferències, jornades, congressos, cursos. 2. Participa en seminaris, grups de treball, assessoraments, projectes d'innovació educativa. 3. Col·labora en projectes d'innovació educativa.</p>
---	---	--

	<p>Competència 6: Competència per difondre el treball realitzat a: famílies, altres professionals, comunitat científica</p> <p><i>1a categoria: Informació a les famílies</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actua com a orientador de les famílies en relació amb l'educació familiar. 2. Domina les habilitats socials en el tracte i relació amb la família de cada estudiant i amb el conjunt de famílies. 3. Es comunica a les famílies dels infants, oferint informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades <p><i>2a categoria: Intervenció en el funcionament de la institució i en els altres organismes relacionats</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participa i s'implica en els actes, reunions i esdeveniments de la institució a la qual pertany. 2. Coneix l'organització de les escoles d'Educació Infantil i/o Primària i la diversitat d'accions que comprenen el seu funcionament. 3. Col·labora en els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social. <p><i>3a categoria: Capacitat de treballar en equip amb altres professionals</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dissenya, planifica i avalua el procés d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment, com en col·laboració amb d'altres docents i professionals del centre. 2. Treballa en i amb equips del mateix àmbit o interdisciplinar en els que hi ha mestres de la mateixa escola, altres psicomotricistes, professionals externs de l'escola. <p><i>4a categoria: Reflexió, investigació i difusió d'aportacions dins de la comunitat científica</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actualitza els seus coneixements constantment i es preocupa per la seva millora contínua com a psicomotricista. 2. Participa en processos d'investigació i innovació educativa. 	<p>Competència 6: Competència per difondre el treball realitzat a: famílies, altres professionals, comunitat científica</p> <p><i>1a categoria: Informació a les famílies</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Domina les habilitats socials en el tracte i relació amb la família de cada estudiant i amb el conjunt de famílies. 2. Es comunica amb les famílies dels infants, oferint informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades, a partir de l'observació de l'infant durant les sessions de psicomotricitat. <p><i>2a categoria: Intervé en el funcionament de la institució i en els altres organismes relacionats</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participa i s'implica en els actes, reunions i esdeveniments de la institució a la qual pertany. 2. Coneix l'organització de les escoles d'Educació Infantil i/o Primària i la diversitat d'accions que comprenen el seu funcionament. 3. Col·labora en els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social. <p><i>3a categoria: Capacitat de treballar en equip amb altres professionals</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dissenya, planifica i avalua el procés d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment, com en col·laboració amb d'altres docents i professionals del centre. 2. Treballa en i amb equips del mateix àmbit o interdisciplinar en els quals pot haver-hi: mestres de la mateixa escola, altres psicomotricistes, professionals externs de l'escola. <p><i>4a categoria: Reflexió, investigació i difusió d'aportacions dins de la comunitat científica</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <p>→ (S'ha traslladat a la 3a categoria de la competència 5)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Imparteix conferències, cursos, seminaris, assessoraments. 2. Difon el treball realitzat en jornades, congressos, revistes especialitzades. 3. Elabora i participa en projectes de recerca.
--	---	--

Annex 9.3 Evolució de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu i de les seves categories i indicadors abans de la validació de l'instrument (tercera categorització) i després d'aquesta (quarta categorització)

A continuació es mostra un quadre amb dues columnes. La de l'esquerra mostra la proposta prèvia a la validació, de les diferents competències categories i indicadors del psicomotricista. I la de la dreta exposa la proposta elaborada fruit de l'anàlisi profund de les diferents valoracions, opinions i comentaris que realitzaren els experts i mestres que van esdevenir jutges d'aquesta validació.

Les diferents competències, categories i indicadors estan a la mateixa alçada que les de la proposta prèvia, per poder comprovar com ha evolucionat el seu redactat, si han desaparegut o n'han aparegut de noves.

Proposta prèvia a la validació	Proposta després de la validació
<p>Competència 1: Competència per ajustar el dispositiu de la sessió a les característiques de la sessió i dels infants.</p> <p>1a categoria: Organització de l'espai.</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adequa la distribució de l'espai als objectius i al desenvolupament de la sessió. 2. Delimita l'espai a utilitzar. 3. Mostra creativitat a l'hora d'organitzar l'espai. <p>2a categoria: Organització del temps.</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Indica l'inici i el final dels diferents moments de la sessió. 2. És flexible amb l'organització del temps, ajustant-lo al desenvolupament de la sessió. 3. Atura l'activitat quan ho creu necessari. <p>3a categoria: Organització del material.</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escull el tipus, quantitat i distribució del material segons els objectius de la sessió. 2. Ajusta el material en funció del desenvolupament i parts de la sessió. 	<p>Competència 1: Manejar el dispositiu de la sessió.</p> <p>1a categoria: Organització de l'espai.</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adequa la distribució de l'espai als objectius i característiques dels infants. 2. Diferencia l'espai a utilitzar segons les fases de la sessió. 3. Mostra varietat i flexibilitat en l'organització de l'espai segons el desenvolupament de la sessió i la iniciativa dels infants. <p>2a categoria: Organització del temps.</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Orienta l'inici i el final dels diferents moments de la sessió. 2. És flexible amb l'organització del temps, ajustant-lo al desenvolupament de la sessió. 3. Atura l'activitat quan cal reajustar la dinàmica de la sessió. <p>3a categoria: Organització del material.</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escull el tipus, quantitat i distribució del material segons els objectius de la sessió i les característiques dels infants. 2. Ajusta el material en funció del desenvolupament i les fases de la sessió.

Proposta prèvia a la validació	Proposta després de la validació
<p>Competència 2: Competència per generar un ambient acollidor i segur per als infants que els permeti desenvolupar-se en un marc de contenció.</p> <p><i>1a categoria: Seguretat física i afectiva.</i> <u>Indicadors:</u> 1. Ofereix seguretat física i afectiva durant el desenvolupament de la sessió. 2. Permet a l'infant que actuï, esperant sense envair-lo i ajustant-se al que necessita. 3. Es situa en l'espai de la sala més idoni per acompanyar les accions i demandes dels infants.</p> <p><i>2a categoria: Establiment de límits i el seu respecte.</i> <u>Indicadors:</u> 1. Recorda al principi de la sessió, les normes a seguir (respectar l'espai i els materials, no fer-se mal i no fer mal als companys i passar-s'ho bé) i reflexiona amb el grup sobre la seva acceptació. 2. Es mostra segur i ferm davant els incompliments de les normes, argumentant la seva decisió i adaptant-se a cada situació.</p> <p><i>3a categoria: Actuació davant les dificultats.</i> <u>Indicadors:</u> 1. És receptiu i respectuós amb els bloquejos que es puguin produir en alguns infants. 2. Es capaç de contenir l'infant de forma ajustada. 3. Fomenta la convivència i manté un ambient comunicatiu, afavorint l'ús del diàleg i la resolució pacífica dels conflictes.</p> <p>4. Fa evolucionar els comportaments provocadors, seductors, inhibits, agressius... permetent als infants expressar el seu desig de ser reconegut i ajudant-los a millorar les seves habilitats comunicatives.</p>	<p>Competència 2: Crear un ambient acollidor, segur i flexible.</p> <p><i>1a categoria: Seguretat física i afectiva.</i> <u>Indicadors:</u> 1. Organitza els espais i la col·locació del material per tal de garantir la seguretat física dels infants. 2. Permet a l'infant que explori lliurement, esperant sense envair-lo i ajustant-se a la seva demanda, mitjançant els mediadors corporals, perquè es senti segur i acompanyat.</p> <p><i>2a categoria: Establiment de límits i el seu respecte.</i> <u>Indicadors:</u> 1. Recorda al principi de la sessió, les normes a seguir (respectar l'espai i els materials, no fer-se mal i no fer mal als companys i passar-s'ho bé). 2. Afavoreix, de forma progressiva, l'elaboració i reflexió amb el grup dels límits a respectar. 3. Es mostra segur davant els incompliments de les normes, argumentant la seva decisió i adaptant-se a cada situació.</p> <p><i>3a categoria: Actuació davant les dificultats.</i> <u>Indicadors:</u> 1. És receptiu i respectuós amb els bloquejos que es puguin produir en alguns infants. 2. Fomenta la convivència i manté un ambient comunicatiu, afavorint l'ús del diàleg i la resolució pacífica dels conflictes, tot potenciant l'autonomia per resoldre'ls sense la mediació de l'adult. 3. Fa evolucionar els comportaments difícils (provocadors, seductors, inhibits, agressius...), ajudant-los a millorar les estratègies comunicatives. 4. Permet als infants expressar el seu desig de ser reconegut i d'afirmació davant de l'altre.</p>

Proposta prèvia a la validació	Proposta després de la validació
<p>Competència 3: Competència per mostrar disponibilitat per acompanyar l'infant, en l'enriquiment i desenvolupament del seu joc, tot respectant les seves produccions.</p> <p><i>1a categoria: Acompanyament del joc de l'infant.</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Busca promoure el desenvolupament de l'infant a nivell integral (motriu, emocional, cognitiu, social i moral). 2. Entra i surt del joc de l'infant per fer-lo evolucionar, mostrant la necessària implicació a nivell afectiu, però sense confondre's amb les emocions de l'infant. 3. Prioritza el joc i el plaer de l'infant, per sobre del seu propi plaer. 4. És capaç d'esperar i no anticipar-se, ni interrompre les accions dels infants. <p><i>2a categoria: Mediadors de comunicació en la relació amb l'infant.</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adequa el to a les accions, demandes i característiques dels infants. 2. Adopta una postura ajustada a nivell tònic. 3. Demostra una gestualitat adient a les diferents situacions. 4. Fa servir un to de veu adequat a cada situació. 5. Estableix consonància entre el llenguatge verbal i no verbal. 6. Posa paraules a les accions i emocions de l'infant. 7. Utilitza la mirada per reconèixer i donar seguretat a l'infant. 8. Usa el contacte corporal per comunicar-se i sostenir l'infant. 9. Aprofita els objectes com a mediador per relacionar-se amb l'infant.. <p><i>3a categoria: Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant.</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reforça positivament les accions i produccions de l'infant. 2. Invita als infants a participar en les dinàmiques que es generen. 3. Realitza propostes d'activitats tenint en compte la zona de desenvolupament potencial de l'infant. 4. Convida o provoca a participar en determinades activitats. 5. Mostra sorpresa davant els moviments, gests, jocs que realitza l'infant. 6. Porta a terme jocs d'oposició, en determinats infants. 7. Afavoreix la relació entre iguals. 8. Propicia la iniciativa i autonomia dels infants. 	<p>Competència 3: Acompanyar l'infant en el desenvolupament del seu joc.</p> <p><i>1a categoria: Mediadors de comunicació en la relació amb l'infant.</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ajusta la postura i el to muscular a les accions, demandes i característiques dels infants. 2. Demostra una gestualitat adient a les diferents situacions i en consonància amb el llenguatge verbal. 3. Fa servir un to de veu adequat a cada situació. 4. Posa paraules de forma ajustada a les accions i emocions de l'infant, sense envair-lo amb el llenguatge. 5. Utilitza la mirada per comunicar-se amb l'infant i reconèixer-lo. 6. Usa el contacte corporal per comunicar-se i sostenir aquells infants que ho necessiten. 7. Aprofita els objectes com a mediador per relacionar-se amb els infants que ho requereixen. <p><i>2a categoria: Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant.</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconeix les accions i produccions de l'infant. 2. Convida i provoca els infants a participar en les dinàmiques que es generen. 3. Realitza propostes d'activitats tenint en compte la zona de desenvolupament potencial de l'infant. 4. Desenvolupa amb l'infant el tipus de joc que més se li adequa a les seves necessitats (joc sensoriomotor, simbòlic, de precisió, de regles, relaxació). 5. Afavoreix la relació entre iguals.

	<p>6. Fomenta la iniciativa i autonomia dels infants.</p> <p>7. Facilita el pas de l'acció a la representació, a través de diferents registres (paraula, construccions, dibuixos, modelatge, etc.).</p> <p>8. Entra i surt del joc de l'infant per afavorir la seva evolució, mostrant la necessària implicació afectiva, però sense confondre's amb les emocions de l'infant.</p> <p>9. És capaç d'esperar i no anticipar-se, ni interrompre les accions dels infants.</p>
--	---

Proposta prèvia a la validació	Proposta després de la validació
<p>Competència 4: Competència per observar, escoltar i avaluar l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu.</p> <p>1a categoria: Mirada individual i perifèrica.</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pren certa distància per observar la situació concreta de l'infant, del grup i del desenvolupament de la sessió. 2. Focalitza la mirada en les situacions més significatives que succeeixen en el desenvolupament de la sessió. 3. És conscient del que succeeix en el grup, mentre està proper a un o més infants. 4. Observa des de diferents punts de la sala. <p>2a categoria: Empatia cap a l'infant.</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Capta i dona significat a l'expressivitat psicomotriu de l'infant. 2. Accepta i es relaciona de forma empàtica amb tots els infants i les seves iniciatives. <p>3a categoria: Avaluació de l'expressivitat psicomotriu de l'infant.</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat, el desenvolupament psicomotor de l'infant i els paràmetres psicomotors per realitzar una observació objectiva. 2. Disseny i aplica instruments d'avaluació de l'infant i analitza els seus resultats. 3. L'avaluació la realitza el psicomotricista, un altre psicomotricista i/o docent, els infants. 4. Les tècniques que utilitza per avaluar la seva actuació són categorials (lístes de control, escales d'estimació, rúbriques), descriptives – narratives (diari, relat), tecnològiques (vídeo, fotografia)... 	<p>Competència 4: Observar i avaluar l'infant.</p> <p>1a categoria: Mirada individual i perifèrica.</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pren certa distància per observar la situació concreta de l'infant, del grup i del desenvolupament de la sessió. 2. Focalitza la mirada en les situacions significatives que es desenvolupen. 3. És conscient del que succeeix en el grup, mentre està proper a un o més infants. 4. Observa des de diferents punts de la sala. <p>2a categoria: Empatia cap a l'infant.</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es situa al lloc de l'infant, mostrant una actitud d'escolta tònica i emocional. 2. Accepta tots els infants sense prejudicis, ni etiquetatges. <p>3a categoria: Avaluació de l'expressivitat psicomotriu de l'infant.</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilitza un marc teòric de referència basat en el desenvolupament psicomotor i els paràmetres d'expressivitat psicomotriu de l'infant. 2. Disseny i/o aplica algun instrument d'avaluació de l'infant (graelles, rúbriques, diaris, vídeos, fotografies) i analitza els seus resultats.

Proposta prèvia a la validació	Proposta després de la validació
<p>Competència 5: Competència per millorar, analitzar i reflexionar la pròpia pràctica. <i>1a categoria: Capacitat de mirar-se i deixar-se mirar.</i> <u>Indicadors:</u> 1. Mostra predisposició a millorar la pròpia intervenció. 2. Accepta l'anàlisi crítica i reflexiva de la pròpia actuació. 3. Pren consciència d'aspectes vinculats a les seves emocions, dificultats, repeticions, límits, competències, resistències, projeccions, relacions amb els infants (preferències, evitacions...).</p> <p><i>2a categoria: Avaluació de l'actuació del psicomotricista.</i> <u>Indicadors:</u> 1. Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat i de les competències del desenvolupament professional del psicomotricista. 2. Disseny i aplica instruments d'avaluació del psicomotricista i analitza els seus resultats. 3. L'avaluació la realitza el propi psicomotricista (autoavaluació), un altre psicomotricista i/o docent (coavaluació), un expert (supervisió), els infants....</p> <p><i>3a categoria: Formació per millorar la seva pràctica.</i> <u>Indicadors:</u> 1. Assisteix a conferències, jornades, congressos, cursos. 2. Participa en seminaris, grups de treball, assessoraments, projectes d'innovació educativa. 3. Col·labora en projectes d'innovació educativa.</p>	<p>Competència 5: Analitzar i reflexionar sobre la pròpia pràctica. <i>1a categoria: Capacitat de mirar-se i deixar-se mirar.</i> <u>Indicadors:</u> 1. Mostra predisposició a millorar la pròpia intervenció. 2. Accepta l'anàlisi crítica i reflexiva de la pròpia actuació. 3. Pren consciència d'aspectes vinculats a les seves emocions, dificultats, repeticions, límits, competències, resistències, projeccions, relacions amb els infants (preferències, evitacions...).</p> <p><i>2a categoria: Avaluació de l'actuació del psicomotricista.</i> <u>Indicadors:</u> 1. Utilitza un marc teòric de referència basat en els principis de la psicomotricitat i de les competències del desenvolupament professional del psicomotricista. 2. Disseny i/o aplica algun instrument d'avaluació del psicomotricista (graelles, rúbriques, diaris, vídeos, fotografies) i analitza els seus resultats.</p> <p><i>3a categoria: Formació per millorar la seva pràctica.</i> <u>Indicadors:</u> 1. Actualitza els seus coneixements mitjançant lectures i cursos. 2. Assisteix a conferències, jornades, congressos. 3. Participa en seminaris, grups de treball, assessoraments, projectes d'innovació educativa. 4. Realitza formacions de tipus personal i corporal (seitai, ioga, tai-txi-txuan...).</p>

Proposta prèvia a la validació	Proposta després de la validació
<p>Competència 6: Competència per difondre el treball realitzat a: famílies, altres professionals, comunitat científica.</p> <p>1a categoria: Informació a les famílies. <u>Indicadors:</u> 1. Domina les habilitats socials en el tracte i relació amb la família de cada estudiant i amb el conjunt de famílies. 2. Es comunica amb les famílies dels infants, oferint informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades, a partir de l'observació de l'infant durant les sessions de psicomotricitat.</p> <p>2a categoria: Intervé en el funcionament de la institució i en els altres organismes relacionats. <u>Indicadors:</u> 1. Participa i s'implica en els actes, reunions i esdeveniments de la institució a la qual pertany. 2. Coneix l'organització de les escoles d'Educació Infantil i/o Primària i la diversitat d'accions que comprenen el seu funcionament. 3. Col·labora en els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social.</p> <p>3a categoria: Capacitat de treballar en equip amb altres professionals. <u>Indicadors:</u> 1. Dissenya, planifica i avalua el procés d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment, com en col·laboració amb d'altres docents i professionals del centre. 2. Treballa en i amb equips del mateix àmbit o interdisciplinari en els quals pot haver-hi: mestres de la mateixa escola, altres psicomotricistes, professionals externs de l'escola.</p> <p>4a categoria: Reflexió, investigació i difusió d'aportacions dins de la comunitat científica. <u>Indicadors:</u> 1. Imparteix conferències, cursos, seminaris, assessoraments. 2. Difon el treball realitzat en jornades, congressos, revistes especialitzades. 3. Elabora i participa en projectes de recerca.</p>	<p>Competència 6: Relacionar-se amb la comunitat educativa i científica.</p> <p>1a categoria: Informació a les famílies. <u>Indicador:</u> 1. Es comunica amb les famílies dels infants, oferint informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades, a partir de l'observació de l'infant durant les sessions de psicomotricitat.</p> <p>2a categoria. Capacitat de treballar en equip amb altres professionals. <u>Indicadors:</u> 1. Participa i s'implica en els actes, reunions i esdeveniments de la institució a la qual pertany. 2. Dissenya, planifica i avalua el procés d'ensenyament i aprenentatge en col·laboració amb d'altres docents i professionals del centre. 3. Treballa en i amb equips del mateix àmbit o interdisciplinaris externs al propi centre (altres psicomotricistes, professionals externs de l'escola).</p> <p>3a categoria. Reflexió, investigació i difusió d'aportacions dins de la comunitat científica. <u>Indicadors:</u> 1. Imparteix cursos, seminaris, assessoraments. 2. Difon el treball realitzat en jornades, congressos. 3. Participa en projectes de recerca. 4. Publica en llibres i/o revistes especialitzades i/o imparteix conferències.</p>

Annex 9.4 Evolució de les competències, categories i indicadors al llarg de les quatre categoritzacions

1a Categorització (presentada al tribunal de seguiment)	2a Categorització (presentada al tribunal de seguiment)	3a Categorització (prèvia a la validació)	4a Categorització (després de la validació)
<p>Competència 1: Utilització del dispositiu de la sessió de forma ajustada a les característiques de la sessió i dels infants</p> <p><i>1a categoria: L'organització dels elements, persones i accions en l'espai</i> <u>Indicadors:</u> 1. Adequa la distribució de l'espai a l'objectiu de la sessió. 2. Es situa en l'espai de la sala més idoni per l'activitat desenvolupada i per relacionar-se amb els infants. 3. Delimita l'espai a utilitzar.</p> <p>4. Mostra creativitat a l'hora d'organitzar l'espai.</p> <p><i>2a categoria: L'organització del temps</i> <u>Indicadors:</u> 1. Indica l'inici i el final dels diferents moments de la sessió. 2. És flexible amb l'organització del temps, ajustant-lo al desenvolupament de la sessió. 3. Avisa prèviament del final del joc.</p>	<p>Competència 1: Competència per ajustar el dispositiu de la sessió a les característiques de la sessió i dels infants</p> <p><i>1a categoria: Organització dels elements i accions en l'espai</i> <u>Indicadors:</u> 1. Adequa la distribució de l'espai als objectius de la sessió. → (S'ha traslladat a la 1a categoria de la competència 2) 2. Delimita l'espai a utilitzar. 3. Mostra creativitat a l'hora d'organitzar l'espai.</p> <p><i>2a categoria: Organització del temps</i> <u>Indicadors:</u> 1. Indica l'inici i el final dels diferents moments de la sessió. 2. És flexible amb l'organització del temps, ajustant-lo al desenvolupament de la sessió. 3. Para l'activitat quan ho creu necessari. 4. Avisa prèviament del final del joc.</p>	<p>Competència 1: Competència per ajustar el dispositiu de la sessió a les característiques de la sessió i dels infants</p> <p><i>1a categoria: Organització de l'espai</i> <u>Indicadors:</u> 1. Adequa la distribució de l'espai als objectius i al desenvolupament de la sessió. 2. Delimita l'espai a utilitzar. 3. Mostra creativitat a l'hora d'organitzar l'espai.</p> <p><i>2a categoria: Organització del temps</i> <u>Indicadors:</u> 1. Indica l'inici i el final dels diferents moments de la sessió. 2. És flexible amb l'organització del temps, ajustant-lo al desenvolupament de la sessió. 3. Atura l'activitat quan ho creu necessari.</p>	<p>Competència 1: Manejar el dispositiu de la sessió</p> <p><i>1a categoria: Organització de l'espai</i> <u>Indicadors:</u> 1. Adequa la distribució de l'espai als objectius i característiques dels infants. 2. Diferencia l'espai a utilitzar segons les fases de la sessió. 3. Mostra varietat i flexibilitat en l'organització de l'espai segons el desenvolupament de la sessió i la iniciativa dels infants.</p> <p><i>2a categoria: Organització del temps</i> <u>Indicadors:</u> 1. Orienta l'inici i el final dels diferents moments de la sessió. 2. És flexible amb l'organització del temps, ajustant-lo al desenvolupament de la sessió. 3. Atura l'activitat quan cal reajustar la dinàmica de la sessió.</p>

<p>3a categoria: L'organització del material <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adequa la distribució i tipus de material a l'objectiu de la sessió. 2. Varia en la distribució i en el tipus de material. 3. Gradua la presentació del material, del sensoriomotor al simbòlic. 4. Afegeix material si és necessari durant l'activitat. 5. Permet als infants agafar més material (quan i per què). 	<p>3a categoria: Organització del material <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adequa la distribució, tipus i quantitat de material a l'objectiu de la sessió. 2. Gradua la presentació del material, del sensoriomotor al simbòlic i al de representació. 	<p>3a categoria: Organització del material <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escull el tipus, quantitat i distribució del material segons els objectius de la sessió. 2. Ajusta el material en funció del desenvolupament i parts de la sessió. 	<p>3a categoria: Organització del material <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escull el tipus, quantitat i distribució del material segons els objectius de la sessió i les característiques dels infants. 2. Ajusta el material en funció del desenvolupament i les fases de la sessió.
<p>Competència 2: Generador d'un ambient acollidor i segur per als infants que els permeti desenvolupar el joc en un marc de contenció</p> <p>1a categoria: Contenció i seguretat <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ofereix seguretat física i afectiva durant el joc. 2. Mostra capacitat de contenció en propostes que així ho requereixen. 3. Utilitza la paraula per contenir. 4. Genera un ambient permissiu, sense culpa i contenidor. 5. Accepta incondicionalment el que fa l'infant, que està dins els límits. 6. Reconeix la tasca que realitza l'infant i l'anima i promou a seguir millorant el seu desenvolupament. 7. Ajusta la seva intervenció a l'infant, sense envair-lo. 8. Durant la sessió, manté el contacte amb tots els infants del grup. 	<p>Competència 2: Competència per generar un ambient acollidor i segur per als infants que els permeti desenvolupar el joc en un marc de contenció</p> <p>1a categoria: Seguretat física i afectiva <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ofereix seguretat física i afectiva durant el joc. → (S'ha traslladat a la 4a categoria) → (S'ha traslladat a la 4a categoria) 2. Aporta referències de seguretat a l'infant, permetent-li que actuï, esperant sense envair-lo i ajustant-se al que necessita. 3. Es situa en l'espai de la sala més idoni per l'activitat desenvolupada i per relacionar-se amb els infants. 	<p>Competència 2: Competència per generar un ambient acollidor i segur per als infants que els permeti desenvolupar-se en un marc de contenció</p> <p>1a categoria: Seguretat física i afectiva <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ofereix seguretat física i afectiva durant el desenvolupament de la sessió. 2. Permet a l'infant que actuï, esperant sense envair-lo i ajustant-se al que necessita. 3. Es situa en l'espai de la sala més idoni per acompanyar les accions i demandes dels infants. 	<p>Competència 2: Crear un ambient acollidor, segur i flexible</p> <p>1a categoria: Seguretat física i afectiva <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organitza els espais i la col·locació del material per tal de garantir la seguretat física dels infants. 2. Permet a l'infant que explori lliurement, esperant sense envair-lo i ajustant-se a la seva demanda, mitjançant els mediadors corporals, perquè es senti segur i acompanyat.

<p>2a categoria: Establiment de límits</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Deixa clar des del principi de la sessió, les normes a seguir. 2. Les normes són clares. 3. A l'inici de la sessió, explica el que es farà i el que no, i el que es pot fer i el que no. <ol style="list-style-type: none"> 4. Es mostra segur i ferm en el respecte de les normes de la sessió. 5. Actua davant els incompliments de les normes, adaptant-se a cada situació. 	<p>2a categoria: Establiment de límits i el seu respecte</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Deixa clar des del principi de la sessió, les normes a seguir (respectar l'espai i els materials i no fer mal als companys). 2. Reflexiona amb el grup sobre l'acceptació de normes i el respecte als altres. 3. Es mostra segur i ferm davant els incompliments de les normes, adaptant-se a cada situació. <p>3a categoria: Comprensió de les dificultats</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entén els comportaments problemàtics dels infants, com el desig que tenen de ser reconegut com a diferent i d'expressar el seu desig d'identitat. 2. És receptiu als bloquejos que es puguin produir en alguns infants. <p>4a categoria: Contenció</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mostra capacitat de contenció en propostes que així ho requereixen. 2. Utilitza la paraula i el cos per contenir. <p>5a categoria: Diàleg i resolució pacífica</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fomenta la convivència en l'aula i fora d'ella, resolent els problemes de disciplina de forma discreta i contribuint a la resolució pacífica de conflictes. 2. Manté un ambient comunicatiu, afavorint l'ús del diàleg per resoldre les diferents situacions. 	<p>2a categoria: Establiment de límits i el seu respecte</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recorda al principi de la sessió, les normes a seguir (respectar l'espai i els materials, no fer-se mal i no fer mal als companys i passar-s'ho bé) i reflexiona amb el grup sobre la seva acceptació. 2. Es mostra segur i ferm davant els incompliments de les normes, argumentant la seva decisió i adaptant-se a cada situació. <p>3a categoria: Actuació davant les dificultats</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <p>→ (S'ha inclòs a l'indicador 4)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. És receptiu i respectuós amb els bloquejos que es puguin produir en alguns infants. 2. És capaç de contenir l'infant de forma ajustada. 3. Fomenta la convivència i manté un ambient comunicatiu, afavorint l'ús del diàleg i la resolució pacífica dels conflictes. 	<p>2a categoria: Establiment de límits i el seu respecte</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recorda al principi de la sessió, les normes a seguir (respectar l'espai i els materials, no fer-se mal i no fer mal als companys i passar-s'ho bé). 2. Afavoreix, de forma progressiva, l'elaboració i reflexió amb el grup dels límits a respectar. 3. Es mostra segur davant els incompliments de les normes, argumentant la seva decisió i adaptant-se a cada situació. <p>3a categoria: Actuació davant les dificultats</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. És receptiu i respectuós amb els bloquejos que es puguin produir en alguns infants. 2. Fomenta la convivència i manté un ambient comunicatiu, afavorint l'ús del diàleg i la resolució pacífica dels conflictes, tot potenciant l'autonomia per resoldre'ls sense la mediació de l'adult.
--	---	--	--

	3. Fa evolucionar els comportaments provocadors, seductors, inhibits, agressius... ajudant als infants a millorar les seves habilitats comunicatives.	4. Fa evolucionar els comportaments provocadors, seductors, inhibits, agressius... permetent als infants expressar el seu desig de ser reconegut i ajudant-los a millorar les seves habilitats comunicatives.	3. Fa evolucionar els comportaments difícils (provocadors, seductors, inhibits, agressius...), ajudant-los a millorar les estratègies comunicatives. 4. Permet als infants expressar el seu desig de ser reconegut i d'afirmació davant de l'altre.
<p>Competència 3: Disponibilitat a acompanyar l'infant per enriquir i desenvolupar el seu joc, tot respectant les seves produccions</p> <p><i>Ia categoria: Les relacions amb els infants</i> <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Promou el desenvolupament de l'infant a nivell integral (motriu, emocional, cognitiu, social i moral). Es relaciona amb els diferents infants del grup (a quins més, menys). Ofereix moments de relació exclusiva als infants. Té en compte el temps dels infants. Demana permís per intervenir en el joc dels infants. <ol style="list-style-type: none"> Estableix relacions en consonància entre el llenguatge verbal i no verbal. Mostra disponibilitat a nivell corporal i tònic. Participa en diferents tipus de jocs durant la sessió per als infants. És capaç de gaudir jugant per a l'infant, per fer evolucionar el seu joc. Mentre juga per a l'infant, és capaç de deixar-lo jugar. 	<p>Competència 3: Competència per mostrar disponibilitat a acompanyar l'infant, en l'enriquiment i desenvolupament del seu joc, tot respectant les seves produccions</p> <p><i>Ia categoria: Company simbòlic</i> <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Busca promoure el desenvolupament de l'infant a nivell integral (motriu, emocional, cognitiu, social i moral). Entra i surt del joc de l'infant per evolucionar-lo, mostrant una implicació propera a nivells emocionals, però sense arribar a fusionar-se amb ell. En la seva intervenció, prioritza el sentit d'aquesta, deixant de banda el seu propi plaer. → (S'ha traslladat a la 2a categoria) <p>→ (S'ha traslladat a la 2a categoria)</p> <p>→ (S'ha traslladat a la 3a categoria)</p> <ol style="list-style-type: none"> És capaç de gaudir jugant per a l'infant. 	<p>Competència 3: Competència per mostrar disponibilitat per acompanyar l'infant, en l'enriquiment i desenvolupament del seu joc, tot respectant les seves produccions</p> <p><i>Ia categoria: Acompanyament del joc de l'infant</i> <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Busca promoure el desenvolupament de l'infant a nivell integral (motriu, emocional, cognitiu, social i moral). Entra i surt del joc de l'infant per fer-lo evolucionar, mostrant la necessària implicació a nivell afectiu, però sense confondre's amb les emocions de l'infant. Prioritza el joc i el plaer de l'infant, per sobre del seu propi plaer. És capaç d'esperar i no anticipar-se, ni interrompre les accions dels infants. 	<p>Competència 3: Acompanyar l'infant en el desenvolupament del seu joc</p> <p>→ (S'ha traslladat a la nova competència)</p> <p>→ (S'ha traslladat a la 2a categoria)</p> <p>→ (S'ha traslladat a la 2a categoria)</p> <p>→ (S'ha traslladat a la 2a categoria)</p>

<p>2a categoria: Els mediadors corporals</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Intervé de forma ajustada, a nivell tònic, sensorial i postural, a les demandes de l'infant i del grup. 2. Adequa el gest, perquè sigui clar per a l'infant. 3. Utilitza un to de veu ajustat a cada situació. 4. Fa ús de les paraules per acompanyar el seu llenguatge corporal. 5. Passa a paraules les emocions que l'infant està sentint. 6. Mira l'infant amb reconeixement, mostrant-li que l'accepta. 7. Utilitza el cos per comunicar-se amb l'infant. 8. Fa servir els objectes per relacionar-se amb l'infant. <p>3a categoria: Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reforça positivament les propostes dels infants. 2. Es mostra sorprès davant les produccions dels infants. 3. Reflecteix les pròpies vivències, emocions, percepcions i representacions dels infants. 4. Ofereix als infants reconeixement afectiu i respecte, davant les seves produccions. 	<p>2a categoria: Mediadors de comunicació en la relació amb l'infant</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Intervé de forma ajustada a nivell tònic, sensorial, corporal i postural, a les demandes de l'infant i del grup, per relacionar-se i comunicar-se. 2. Utilitza un to de veu ajustat a cada situació. 3. Fa ús de les paraules per acompanyar el seu llenguatge corporal. 4. Passa a paraules les emocions que l'infant està sentint. 5. Fa servir els objectes per relacionar-se amb l'infant. <p>3a categoria: Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reforça positivament i/o manifesta sorpresa davant de determinades produccions i activitats de l'infant. 7. Imita els moviments, gests, jocs que realitza l'infant. 2. Mostra afirmació davant de certs comportaments de l'infant, per tal de reforçar-los-hi. 8. Es mostra afectiu en la relació amb l'infant. 	<p>2a categoria: Mediadors de comunicació en la relació amb l'infant</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adequa el to a les accions, demandes i característiques dels infants. 2. Adopta una postura ajustada a nivell tònic. 3. Demostra una gestualitat adient a les diferents situacions. 5. Estableix consonància entre el llenguatge verbal i no verbal. 4. Fa servir un to de veu adequat a cada situació. 6. Posa paraules a les accions i emocions de l'infant. 7. Utilitza la mirada per reconèixer i donar seguretat a l'infant. 8. Usa el contacte corporal per comunicar-se i sostenir l'infant. 9. Aprofita els objectes com a mediador per relacionar-se amb l'infant.. <p>3a categoria: Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reforça positivament les accions i produccions de l'infant. 5. Mostra sorpresa davant els moviments, gests, jocs que realitza l'infant. 	<p>1a categoria: Mediadors de comunicació en la relació amb l'infant</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ajusta la postura i el to muscular a les accions, demandes i característiques dels infants. 2. Demostra una gestualitat adient a les diferents situacions i en consonància amb el llenguatge verbal. 3. Fa servir un to de veu adequat a cada situació. 4. Posa paraules de forma ajustada a les accions i emocions de l'infant, sense envair-lo amb el llenguatge. 5. Utilitza la mirada per comunicar-se amb l'infant i reconèixer-lo. 6. Usa el contacte corporal per comunicar-se i sostenir aquells infants que ho necessiten. 7. Aprofita els objectes com a mediador per relacionar-se amb els infants que ho requereixen. <p>2a categoria: Estratègies d'acompanyament del joc de l'infant</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconeix les accions i produccions de l'infant.
--	---	---	---

<p>5. Provoca els infants, perquè realitzen determinades activitats.</p> <p>6. Invita als infants a participar en les dinàmiques que es generen.</p> <p>7. Realitza propostes d'activitats a desenvolupar.</p> <p>8. Col·labora en l'infant en el desenvolupament del seu joc.</p> <p>9. Arriba a acords amb l'infant.</p> <p>10. Porta a terme jocs d'oposició, en determinats infants.</p> <p>11. De vegades, busca generar frustració en els infants.</p> <p>12. Afavoreix la relació entre iguals.</p> <p>13. Propicia l'autonomia dels infants del grup.</p> <p>14. Valora i promou la creativitat dels infants.</p> <p>15. Prioritza la iniciativa dels infants.</p>	<p>3. Provoca els infants, perquè realitzen determinades activitats.</p> <p>4. Invita als infants a participar en les dinàmiques que es generen.</p> <p>5. Realitza propostes d'activitats a desenvolupar.</p> <p>6. Ajuda l'infant, de forma corporal i/o verbal, perquè realitzi amb èxit determinades accions que es troben en la zona de desenvolupament potencial.</p> <p>9. Porta a terme jocs d'oposició, en determinats infants.</p> <p>10. Afavoreix la relació entre iguals.</p> <p>11. Propicia la iniciativa i autonomia dels infants.</p>	<p>4. Convida o provoca a participar en determinades activitats.</p> <p>2. Invita als infants a participar en les dinàmiques que es generen.</p> <p>3. Realitza propostes d'activitats tenint en compte la zona de desenvolupament potencial de l'infant.</p> <p>6. Porta a terme jocs d'oposició, en determinats infants.</p> <p>7. Afavoreix la relació entre iguals.</p> <p>8. Propicia la iniciativa i autonomia dels infants.</p>	<p>2. Convida i provoca els infants a participar en les dinàmiques que es generen.</p> <p>3. Realitza propostes d'activitats tenint en compte la zona de desenvolupament potencial de l'infant.</p> <p>4. Desenvolupa amb l'infant el tipus de joc que més se li adequa a les seves necessitats (joc sensoriomotor, simbòlic, de precisió, de regles, relaxació).</p> <p>5. Afavoreix la relació entre iguals.</p> <p>6. Fomenta la iniciativa i autonomia dels infants.</p> <p>7. Facilita el pas de l'acció a la representació, a través de diferents registres (paraula, construccions, dibuixos, modelatge, etc.).</p> <p>8. Entra i surt del joc de l'infant per afavorir la seva evolució, mostrant la necessària implicació afectiva, però sense confondre's amb les emocions de l'infant.</p> <p>9. És capaç d'esperar i no anticipar-se, ni interrompre les accions dels infants.</p>
<p>Competència 4: Capacitat per observar, escoltar i comprendre l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu</p> <p><i>Ia categoria: La mirada individual i perifèrica</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <p>1. És para per tenir una visió de l'infant i del grup, abans d'intervenir.</p> <p>2. Està atent a l'acció del grup (mirada perifèrica).</p>	<p>Competència 4: Competència per observar, escoltar i comprendre l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu</p> <p><i>Ia categoria: Mirada individual i perifèrica</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <p>1. Realitza petites aturades en l'acció, per tenir una visió de l'infant i del grup, abans d'intervenir.</p>	<p>Competència 4: Competència per observar, escoltar i avaluar l'infant a partir de la seva expressivitat psicomotriu</p> <p><i>Ia categoria: Mirada individual i perifèrica</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <p>1. Pren certa distància per observar la situació concreta de l'infant, del grup i del desenvolupament de la sessió.</p> <p>2. Focalitza la mirada en les situacions més significatives que succeeixen en el desenvolupament de la sessió.</p> <p>3. És conscient del que succeeix en el grup, mentre està proper a un o més infants.</p>	<p>Competència 4: Observar i avaluar l'infant</p> <p><i>Ia categoria: Mirada individual i perifèrica</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <p>1. Pren certa distància per observar la situació concreta de l'infant, del grup i del desenvolupament de la sessió.</p> <p>2. Focalitza la mirada en les situacions significatives que es desenvolupen.</p> <p>3. És conscient del que succeeix en el grup, mentre està proper a un o més infants.</p>

<p>2a categoria: L'empatia cap a l'infant <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Capta l'estat emocional de l'infant i el comparteix (patint, gaudint, rient...). 2. És descentra cap als infants i es posa en el seu lloc a través de l'escolta tònica del seu cos. 3. Sent el plaer de l'acció, la creació i la comunicació de l'infant. 4. No arriba a fusionar-se amb l'infant. 5. Controla les pròpies projeccions. 6. Accepta l'infant i les seves produccions. <p>3a categoria: L'expressivitat psicomotriu en l'acció de l'infant <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es fixa en l'acció de l'infant, de forma global. 	<p>2a categoria: Empatia cap a l'infant <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mostra una actitud de receptivitat i sensibilitat de l'expressivitat psicomotriu de l'infant, que li permet captar i donar significat a l'acció del nen. 2. Accepta tots els infants i les seves iniciatives. <p>3a categoria: Tipus d'observació <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No intervé en ningun moment amb els nens (<i>observació exterior</i>). 2. Dirigeix la sessió des de la distància i sempre des del mateix punt (<i>observació en la distància</i>). 3. Proposa l'activitat, però després pren distància (<i>observació amb propostes</i>). 4. Observa mentre està intervenint (<i>observació intervenint</i>). <p>→ (S'ha inclòs a la 2a categoria de la competència 5)</p>	<p>4. Observa des de diferents punts de la sala.</p> <p>2a categoria: Empatia cap a l'infant <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Capta i dona significat a l'expressivitat psicomotriu de l'infant. 2. Accepta i es relaciona de forma empàtica amb tots els infants i les seves iniciatives. <p>3a categoria: Avaluació de l'expressivitat psicomotriu de l'infant <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat, el desenvolupament psicomotor de l'infant i els paràmetres psicomotors per realitzar una observació objectiva. 	<p>4. Observa des de diferents punts de la sala.</p> <p>2a categoria: Empatia cap a l'infant <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es situa al lloc de l'infant, mostrant una actitud d'escolta tònica i emocional. 2. Accepta tots els infants sense prejudicis, ni etiquetats. <p>3a categoria: Avaluació de l'expressivitat psicomotriu de l'infant <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilitza un marc teòric de referència basat en el desenvolupament psicomotor i els paràmetres d'expressivitat psicomotriu de l'infant.
---	--	--	--

<p>2. Utilitza instruments per observar, a partir dels paràmetres psicomotrius, l'expressivitat psicomotriu de cada infant i del grup (quins i quan).</p> <p>3. Utilitza estratègies per trobar el significat de l'acció de l'infant (quines) .</p>		<p>2. Dissenya i aplica instruments d'avaluació de l'infant i analitza els seus resultats.</p> <p>4. Les tècniques que utilitza per avaluar la seva actuació són categorials (listes de control, escales d'estimació, rúbriques), descriptives – narratives (diari, relat), tecnològiques (vídeo, fotografia)...</p> <p>3. L'avaluació la realitza el psicomotricista, un altre psicomotricista i/o docent, els infants.</p>	<p>2. Dissenya i/o aplica algun instrument d'avaluació de l'infant (graelles, rúbriques, diaris, vídeos, fotografies) i analitza els seus resultats.</p> <p>→ (<i>S'elimina</i>)</p>
<p>Competència 5: Anàlisi de la pròpia actuació</p> <p><i>Ia categoria: Capacitat de mirar-se</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <p>1. És conscient dels infants que observa més i dels que observa menys.</p> <p>2. Escolta la tonicitat que transmet a l'infant.</p> <p>3. Sap en quines situacions es troba còmode i en quines no.</p> <p>4. Reconeix en quines situacions els infants el fan sentir bé i en quines l'incomoden.</p> <p>5. Identifica quins infants tendeix a observar i quins li passen per alt.</p> <p>6. Coneix quin és el material que tendeix a triar.</p> <p>7. Distingeix en quins moments sol participar i amb quin tipus de proposta.</p>	<p>Competència 5: Competència per avaluar el procés d'ensenyament i aprenentatge</p> <p><i>Ia categoria: Reflexió de la pròpia actuació</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p>	<p>Competència 5: Competència per millorar, analitzar i reflexionar la pròpia pràctica</p> <p><i>Ia categoria: Capacitat de mirar-se i deixar-se mirar</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <p>1. Mostra predisposició a millorar la pròpia intervenció.</p> <p>2. Accepta l'anàlisi crítica i reflexiva de la pròpia actuació.</p> <p>3. Pren consciència d'aspectes vinculats a les seves emocions, dificultats, repeticions, límits, competències, resistències, projeccions, relacions amb els infants (preferències, evitacions...).</p>	<p>Competència 5: Analitzar i reflexionar sobre la pròpia pràctica</p> <p><i>Ia categoria: Capacitat de mirar-se i deixar-se mirar</i></p> <p><u>Indicadors:</u></p> <p>1. Mostra predisposició a millorar la pròpia intervenció.</p> <p>2. Accepta l'anàlisi crítica i reflexiva de la pròpia actuació.</p> <p>3. Pren consciència d'aspectes vinculats a les seves emocions, dificultats, repeticions, límits, competències, resistències, projeccions, relacions amb els infants (preferències, evitacions...).</p>

<p>8. Utilitza algun instrument per a auto -avaluar-se (quin i regularitat).</p> <p>9. Elabora un diari de la sessió.</p>	<p>1. Dissenya i aplica instruments d'avaluació del psicomotricista i analitza els seus resultats</p> <p>2. Les tècniques que utilitza per avaluar la seva actuació són categorials (llistes de control, escales d'estimació, rúbriques), descriptives – narratives (diari, relat), tecnològiques (vídeo, fotografia)...</p> <p>3. L'avaluació la realitza el propi psicomotricista (autoavaluació), un altre psicomotricista i/o docent (coavaluació), un expert (supervisió), els infants...</p> <p>4. Avalua la seva tècnica en el desenvolupament de la sessió.</p> <p>2a categoria: Verificació dels aprenentatges obtinguts per l'alumnat</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <p>1. Utilitza un marc de referència basat amb els principis de la pràctica psicomotriu, el desenvolupament psicomotor de l'infant i els paràmetres psicomotors per realitzar una observació objectiva.</p> <p>2. Dissenya i aplica instruments d'avaluació de l'infant i analitza els seus resultats</p> <p>4. Les tècniques que utilitza per avaluar la seva actuació són categorials (llistes de control, escales d'estimació, rúbriques), descriptives – narratives (diari, relat), tecnològiques (vídeo, fotografia)...</p> <p>3. L'avaluació la realitza el psicomotricista, un altre psicomotricista i/o docent, els infants.</p>	<p>2a categoria: Avaluació de l'actuació del psicomotricista</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <p>1. Utilitza un marc de referència basat en els principis de la psicomotricitat i de les competències del desenvolupament professional del psicomotricista.</p> <p>2. Dissenya i aplica instruments d'avaluació del psicomotricista i analitza els seus resultats.</p> <p>3. L'avaluació la realitza el propi psicomotricista (autoavaluació), un altre psicomotricista i/o docent (coavaluació), un expert (supervisió), els infants...</p>	<p>2a categoria: Avaluació de l'actuació del psicomotricista</p> <p><u>Indicadors:</u></p> <p>1. Utilitza un marc teòric de referència basat en els principis de la psicomotricitat i de les competències del desenvolupament professional del psicomotricista.</p> <p>2. Dissenya i/o aplica algun instrument d'avaluació del psicomotricista (graelles, rúbriques, diaris, vídeos, fotografies) i analitza els seus resultats.</p> <p>→ (S'indica a l'inici de l'instrument)</p>
---	---	--	---

		<p>3a categoria: Formació per millorar la seva pràctica <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Assisteix a conferències, jornades, congressos, cursos. 2. Participa en seminaris, grups de treball, assessoraments, projectes d'innovació educativa. 3. Col·labora en projectes d'innovació educativa. 	<p>3a categoria: Formació per millorar la seva pràctica <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actualitza els seus coneixements mitjançant lectures i cursos. 2. Assisteix a conferències, jornades, congressos. 3. Participa en seminaris, grups de treball, assessoraments, projectes d'innovació educativa. 4. Realitza formacions de tipus personal i corporal (Seitai, ioga, tai-txi-txuan...).
	<p>Competència 6: Competència per difondre el treball realitzat a: famílies, altres professionals, comunitat científica</p> <p>1a categoria: Informació a les famílies <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actua com a orientador de les famílies en relació amb l'educació familiar. 2. Domina les habilitats socials en el tracte i relació amb la família de cada estudiant i amb el conjunt de famílies. 3. Es comunica a les famílies dels infants, oferint informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades <p>2a categoria: Intervenció en el funcionament de la institució i en els altres organismes relacionats <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participa i s'implica en els actes, reunions i esdeveniments de la institució a la qual pertany. 	<p>Competència 6: Competència per difondre el treball realitzat a: famílies, altres professionals, comunitat científica</p> <p>1a categoria: Informació a les famílies <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Domina les habilitats socials en el tracte i relació amb la família de cada estudiant i amb el conjunt de famílies. 2. Es comunica amb les famílies dels infants, oferint informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades, a partir de l'observació de l'infant durant les sessions de psicomotricitat. <p>2a categoria: Intervé en el funcionament de la institució i en els altres organismes relacionats <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participa i s'implica en els actes, reunions i esdeveniments de la institució a la qual pertany. 	<p>Competència 6: Relacionar-se amb la comunitat educativa i científica</p> <p>1a categoria: Informació a les famílies <u>Indicador:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es comunica amb les famílies dels infants, oferint informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades, a partir de l'observació de l'infant durant les sessions de psicomotricitat. <p>2a categoria. Capacitat de treballar en equip amb altres professionals <u>Indicadors:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participa i s'implica en els actes, reunions i esdeveniments de la institució a la qual pertany.

	<p>2. Coneix l'organització de les escoles d'Educació Infantil i/o Primària i la diversitat d'accions que comprenen el seu funcionament.</p> <p>3. Col·labora en els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social.</p> <p>3a categoria: Capacitat de treballar en equip amb altres professionals <u>Indicadors:</u> 1. Dissenya, planifica i avalua el procés d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment, com en col·laboració amb d'altres docents i professionals del centre. 2. Treballa en i amb equips del mateix àmbit o interdisciplinar en els que hi ha mestres de la mateixa escola, altres psicomotricistes, professionals externs de l'escola.</p> <p>4a categoria: Reflexió, investigació i difusió d'aportacions dins de la comunitat científica <u>Indicadors:</u> 1. Actualitza els seus coneixements constantment i es preocupa per la seva millora contínua com a psicomotricista.</p> <p>2. Participa en processos d'investigació i innovació educativa.</p>	<p>2. Coneix l'organització de les escoles d'Educació Infantil i/o Primària i la diversitat d'accions que comprenen el seu funcionament.</p> <p>3. Col·labora en els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social.</p> <p>3a categoria: Capacitat de treballar en equip amb altres professionals <u>Indicadors:</u> 1. Dissenya, planifica i avalua el procés d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment, com en col·laboració amb d'altres docents i professionals del centre. 2. Treballa en i amb equips del mateix àmbit o interdisciplinar en els quals pot haver-hi: mestres de la mateixa escola, altres psicomotricistes, professionals externs de l'escola.</p> <p>4a categoria: Reflexió, investigació i difusió d'aportacions dins de la comunitat científica <u>Indicadors:</u> → (S'ha traslladat a la 3a categoria de la competència 5)</p> <p>1. Imparteix conferències, cursos, seminaris, assessoraments. 2. Difon el treball realitzat en jornades, congressos, revistes especialitzades. 3. Elabora i participa en projectes de recerca.</p>	<p>2. Dissenya, planifica i avalua el procés d'ensenyament i aprenentatge en col·laboració amb d'altres docents i professionals del centre. 3. Treballa en i amb equips del mateix àmbit o interdisciplinaris externs al propi centre (altres psicomotricistes, professionals externs de l'escola).</p> <p>3a categoria. Reflexió, investigació i difusió d'aportacions dins de la comunitat científica <u>Indicadors:</u> 1. Imparteix cursos, seminaris, assessoraments. 2. Difon el treball realitzat en jornades, congressos. 3. Participa en projectes de recerca. 4. Publica en llibres i/o revistes especialitzades i/o imparteix conferències.</p>
--	---	---	---

Annex 10 Entrevista Dr. Joan Miquel Verd

Annex 10.1 Guió de la entrevista Dr. Joan Miquel Verd Dilluns, 14 de juliol de 2014, UAB

Objectius:

- Verificar que el disseny de la investigació de la tesi s'ajusta a la metodologia qualitativa de la Teoria fonamentada.
- Revisar si els diferents anàlisis de contingut realitzats han estat portats a terme adequadament.

Introducció:

- Mostrar el disseny de la investigació elaborat, en el qual es justifica l'elecció de la metodologia qualitativa de la Teoria fonamentada i s'exposen els mètodes de recollida de dades, els subjectes d'estudi (mostra) i les diferents fases realitzades.
- Explicar la forma en que es presenten els resultats obtinguts.

Apartat: Metodologia de la investigació

1. El procés de recerca realitzat s'ajusta a la metodologia de la Teoria fonamentada?

2. En cas afirmatiu, quin tipus de Teoria fonamentada s'ajusta més al meu disseny de la investigació?

- Disseny sistemàtic (Strauss i Corbin).
 - Disseny emergent (Glaser).
 - Disseny constructivista (Charmaz).
- (arxiu T^a fonamentada naturalesa i assoliments, diapositiva 18)?

3. Està ben justificada l'elecció de la Teoria fonamentada?

4. Hi ha alguna altra metodologia qualitativa que s'ajusti més al disseny de la investigació proposat?

5. Quina diferència hi ha entre la densitat conceptual i la descripció densa?

Apartat: Mètode de recollida de dades.

6. El mètode de recollida de dades s'ajusta a la finalitat de la recerca?

7. S'ha d'explicar en aquest punt les diferents entrevistes i anàlisis de contingut realitzades? O s'ha d'explicar a les fases de la investigació o l'anàlisi de les dades?

8. Quina diferència hi ha entre font primària, secundària i terciària de dades?

Fonts primàries de dades:

Fonts secundàries de dades:

Fonts terciàries de dades:

9. És encertada l'elecció de la proposta de Mayer i Deslauriers d'anàlisi de contingut (2000) i la realització de les diferents anàlisis de contingut?

10. És correcte usar la revisió de la literatura com a mètode per recollir informació en la metodologia qualitativa, entès com a anàlisi de contingut "constituït"?

11. La validació del dispositiu es pot considerar un instrument?

Apartat: Mostra

12. Les mostres elegides en cada codificació són ajustades a la tasca realitzada?

13. S'ha de mostrar el currículum dels experts entrevistats en aquest apartat?

Apartat: Anàlisi de les dades

14. El mètode de la comparació constant i el mostreig teòric són les estratègies més adequades per fer l'anàlisi de les dades en aquesta investigació?

15. S'explica aquí l'anàlisi de la validació de l'instrument?

Apartat: Les fases de la investigació i cronograma

16. Segueixo les fases de la Teoria fonamentada? O hi ha alguna altra proposta més ajustada a aquesta recerca?

17. Les fases de la investigació descrites segueixen les de la Teoria fonamentada?

18. Cal fer un quadre – resum de les fases, explicant en cadascuna l'orientació metodològica, els instruments, la mostra i l'anàlisi dels resultats, utilitzats? En cas afirmatiu quines són les metodologies per a cada subfase? Pot ser l'anàlisi inicial de la literatura especialitzada? O amb el cronograma ja n'hi ha prou?

Annex 10.2 Informació extreta de l'entrevista al Dr. Joan Miquel Verd dilluns, 14 de juliol de 2014, UAB

Apartat: Metodologia de la investigació

1. El procés de recerca realitzat s'ajusta a la metodologia de la Teoria fonamentada?

Si, s'ajusta en el moment de l'anàlisi de les dades, però també s'utilitzen elements de la metodologia participativa (investigació – acció). Per exemple: en la validació de l'instrument, en la proposta del dispositiu per avaluar les competències del psicomotricista de l'àmbit educatiu per millorar el seu desenvolupament professional.

2. En cas afirmatiu, quin tipus de Teoria fonamenta s'ajusta més al meu disseny de la investigació?

S'ajusta més la del disseny sistemàtic de Strauss i Corbin, perquè no hi ha un marc teòric fort, però es té en compte.

Ja que en els altres dissenys, com l'emergent de Glaser, no hi ha marc teòric i és purament inductiu, i en el constructivista de Charmaz, el nivell de l'investigador i investigat és el mateix, situació que no s'ha produït en aquesta recerca.

3. Està ben justificada l'elecció de la Teoria fonamentada?

Si, però sols com a mètode per analitzar els continguts.

4. Hi ha alguna altra metodologia qualitativa que s'ajusti més al disseny de la investigació proposat?

S'hauria d'incloure alguns elements de la metodologia participativa (investigació – acció), ja que es va més enllà de descriure el que s'ha analitzat. Es pretén ser normatiu, realitzant una proposta de dispositiu per avaluar les competències del psicomotricista de l'àmbit educatiu per millorar el seu desenvolupament professional.

5. Quina diferència hi ha entre la densitat conceptual i la descripció densa?

La descripció densa no està inclosa dins la metodologia de la Teoria fonamentada, perquè dona molt detall a la feina que es fa, sent més descriptiva i menys teòrica.

La densitat conceptual si està inclosa i es centra en generar conceptes a partir de la recerca d'elements importants que ho justifiquin.

Apartat: Mètode de recol·lecció de dades.

Proposa de posar per títol aquest apartat "Mètode d'obtenció de dades".

6. El mètode de recol·lecció de dades s'ajusta a la finalitat de la recerca?

L'entrevista si, però l'anàlisi de documentació s'ha de canviar per documents i la validació de l'instrument per qüestionari, ja que són els instruments que s'han utilitzat per obtenir les dades.

7. S'ha d'explicar en aquest punt les diferents entrevistes i anàlisis de contingut realitzades? O s'ha d'explicar a les fases de la investigació o l'anàlisi de les dades?

S'ha d'explicar en aquest punt.

8. Quina diferència hi ha entre font primària i secundària de dades?

Millor dir *dades primàries* que són les obtingudes en les entrevistes, observacions, i en les que es farà un anàlisi de contingut constituent. I *dades secundàries* que són les que han estat elaborades per algú altre i es farà un anàlisi constituït.

9. És encertada l'elecció de la proposta de Mayer i Deslauriers d'anàlisi de contingut (2000) i la realització de les diferents anàlisis de contingut?

Si, però no es tracta d'un mètode d'obtenció de dades, sinó un mètode per analitzar-les. Quan s'utilitza s'ha de vigilar amb l'anàlisi de contingut "constituït" de no confondre la documentació existent que es consulta per fer aquest anàlisi, amb la documentació existent que es fa per elaborar el marc teòric.

10. És correcte usar la revisió de la literatura com a mètode per recollir informació en la metodologia qualitativa, entès com a anàlisi de contingut "constituït"?

No és correcte fer-ho, perquè la revisió de la literatura es realitza per elaborar el marc teòric i l'anàlisi de contingut és un mètode per analitzar les dades que es van obtenint durant el procés de recerca.

11. La validació del dispositiu es pot considerar un instrument?

No, el procés de validació del dispositiu no es pot considerar un instrument. Però si que és pot posar que has utilitzat un qüestionari, com a instrument per realitzar aquesta validació, el qual ha estat respòs per experts i mestres i que està format per una sèrie de preguntes tancades i algunes d'obertes.

Apartat: Mostra

Proposa que la mostra vagi primer que el mètode d'anàlisi de les dades.

12. Les mostres elegides en cada codificació són ajustades a la tasca realitzada?

Si, però s'ha de repassar la seva estructura. Primer s'ha d'explicar que es tracta d'un mostreig intencional i després mostrar quan s'han utilitzat els dos tipus: el teòric i l'opinàtic, estratègic o tipològic. D'aquest segon s'ha de triar la paraula que més s'ajusta al que s'ha portat a terme. En aquest sentit, proposa consultar el llibre de Rodríguez, Gil i García (1996) "Metodologia de la investigació qualitativa", per precisar quin tipus de mostreig s'ha fet en cada cas i si hi ha algun mostreig proposat que no s'ajusta als instruments establerts.

13. S'ha de mostrar el currículum dels experts entrevistats en aquest apartat?

Si, s'ha d'incloure.

Apartat: Anàlisi de les dades

14. El mètode de la comparació constant i el mostreig teòric són les estratègies més adequades per fer l'anàlisi de les dades en aquesta investigació?

El mètode de comparació constant és encertat pel tipus d'anàlisi de les dades que s'ha fet. Però el mostreig teòric va a l'apartat de la mostra.

15. S'explica en aquest apartat l'anàlisi de la validació de l'instrument?

Si.

Apartat: Les fases de la investigació i cronograma

16. Segueixo les fases de la Teoria fonamentada? O hi ha alguna altra proposta més ajustada a aquesta recerca?

Millor seguir aquesta estructura per explicar les diferents fases:

- Fase 1 Recol·lecció de dades, mitjançant el següent procés d'obtenció d'informació: Teòrica → Empírica → Teòrica → Empíric → Teòrica → Empíric... Perquè primer es realitza un revisió de la literatura, després es recullen dades empíriques i a continuació, a partir de l'anàlisi de les dades obtingudes es torna a iniciar el procés, revisant la literatura i recullin noves dades empíriques. I així successivament fins arribar a la saturació.

- Fase 2 Elaboració de la proposta d'instrument d'avaluació de les competències del psicomotricista de l'àmbit educatiu, per millorar el seu desenvolupament professional.

- Fase 3 Validació d'aquesta proposta, per mitjà d'experts i mestres que treballen la psicomotricitat a la seva escola.
- Fase 4 Revisió del procés realitzat, per comprovar que s'han seguit les diferents fases i s'ha arribat efectivament a la saturació.
- Fase 5 Conclusions, on es mostra l'instrument final i la guia per utilitzar-lo. I també es fan propostes de línies d'investigació futures relacionades amb les conclusions extretes d'aquesta investigació.

17. Les fases de la investigació descrites segueixen les de la Teoria fonamentada?

No s'ajusten massa. Millor seguir les fases descrites en la pregunta anterior.

18. Cal fer un quadre – resum de les fases, explicant en cadascuna l'orientació metodològica, els instruments, la mostra i l'anàlisi dels resultats, utilitzats? En cas afirmatiu quines són les metodologies per a cada subfase? Pot ser l'anàlisi inicial de la literatura especialitzada? O amb el cronograma ja n'hi ha prou?

No cal fer aquest quadre – resum.

I el cronograma és una bona proposta i es podria distribuir en les diferents fases exposades anteriorment.

Annex 11 Altres

Annex 11.1 Tesis doctorals vinculades amb la psicomotricitat

La informació està extreta de la base de dades de tesis doctorals TESEO (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014):

ANGEL FERRER, CARMEN (1978). Características del comportamiento psicomotor de los niños y educación psicomotriz. Tesis doctoral: Universidad de Barcelona.

ARNAIZ SÁNCHEZ, PILAR (1985). La influencia de la práctica psicomotriz en la adquisición de la madurez lectora en los niños débiles mentales ligeros. Tesis doctoral: Universidad de Murcia.

SEISDEDOS BENITO, ANTONIO (1986). La práctica psicomotriz educativa de B. Aucouturier. Un estudio longitudinal con niños normales y afectos de síndrome de Down. Tesis doctoral: Universidad Pontificia de Salamanca.

SÁNCHEZ ASÍN, ANTONIO (1987). Procesos neuropsicomotores y su estimulación en un medio sociocultural bajo. Tesis doctoral: Universidad de Barcelona.

FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, EMILIO (1988). El desarrollo psicomotor de 1702 niños de 0 a 24 meses de edad. Tesis doctoral: Universidad de Barcelona.

LOZANO PIQUERAS, AURORA (1989). Desarrollo psicomotor de niños de riesgo: estudio longitudinal de cero a tres años. Tesis doctoral: Universidad de Valencia.

BERNARDO GUTIÉRREZ, INMACULADA (1992). Tratamiento psicomotor y conductual en la dislexia. Tesis doctoral: Universidad de Oviedo.

FERNÁNDEZ LOSA, NICOLÁS (1992). Infancia y motricidad: estudio experimental de un programa de educación psicomotriz. Tesis doctoral: Universidad del País Vasco.

PÉREZ OLARTE, PEDRO (1992). Relación entre el entorno físico y humano del niño en el hogar y su desarrollo psicomotor a los dos años de edad. Tesis doctoral: Universidad Autónoma de Barcelona.

SILVA NEGRINE, AIRTON DA (1992). Juego y psicomotricidad. Tesis doctoral: Universidad de Barcelona.

MARTÍNEZ LOZANO, JOSEFINA (1993). Un modelo integrado de práctica psicomotriz y acceso a la lectoescritura en niños socialmente desfavorecidos. Tesis doctoral: Universidad de Murcia.

MARTÍNEZ ABELLÁN, ROGELIO (1994). El desarrollo psicomotor del niño ciego. Influencia en su evolución general en la adquisición de los aprendizajes básicos. Tesis doctoral: Universidad de Murcia.

VACA ESCRIBANO, MARCELINO JUAN (1994). Tratamiento pedagógico de lo corporal en educación infantil: propuesta de un modelo de intervención a través del estudio de un caso de segundo ciclo. Tesis doctoral: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

ROSA NETO, FRANCISCO (1995). Valoración del desarrollo motor y su correlación con los trastornos del aprendizaje. Tesis doctoral: Universidad de Zaragoza.

SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, JOSEFINA (1995). Jugando y aprendiendo juntos. La educación psicomotriz como modelo de intervención didáctica para favorecer el desarrollo de los niños y niñas con síndrome de Down. Tesis doctoral: Universidad de La Laguna.

JUSTO MARTÍNEZ, EDUARDO (1996). La intervención psicomotriz en educación: su influencia sobre el esquema corporal y el autoconcepto en niños de cinco años. Tesis doctoral: Universidad de Granada.

MEDELLÍN DE SÁNCHEZ, ROSALBA (1996). La psicomotricidad en el desarrollo armónico del niño rural. Experiencia colombiana. Tesis doctoral: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

MENDIARA RIVAS, JAVIER (1996). Educación física y aprendizajes tempranos. Contribución al desarrollo global de los niños de 3 a 6 años y estudio de sus estrategias en espacios de acción y aventura. Tesis doctoral: Universidad de Zaragoza.

HEWITT HUGHES, ELENA CAROLINA (1997). Actividad psicomotriz en el aprendizaje del inglés para niños. Tesis doctoral: Universidad de Granada.

BOLARÍN MARTÍNEZ, M.^a JOSEFA (1998). Elaboración de una guía de observaciones de los parámetros psicomotores. Tesis doctoral: Universidad de Murcia.

PUGA GONZÁLEZ, BEATRIZ (1998). Desarrollo psicomotor e intelectual de niños aragoneses normales y de niños afectados de hipotiroidismo congénito y de fenilcetonuria. Estudio longitudinal desde los tres meses hasta los catorce años. Tesis doctoral: Universidad de Zaragoza.

ESCRIBÁ FERNÁNDEZ MARCOTE, ANTONIO RICARDO (1999). Estudio del desarrollo psicomotor en los niños con síndrome de Down en la región de Murcia. Tesis doctoral: Universidad de Murcia.

BERRUEZO ADELANTADO, PEDRO PABLO (2001). Aspectos psicomotores en la escritura disgráfica. Tesis doctoral: Universidad de Murcia.

QUIRÓS PÉREZ, VICENTE (2002). Aplicación de una metodología psicomotriz en atención temprana: análisis de caso en sujetos con necesidades educativas especiales. Tesis doctoral: Universidad de Granada.

SCHEIDEGGER BARRIOS, GUILLERMO RAÚL (2002). Normalización de las respuestas motoras con la aplicación de un programa de actividades físicas en personas con síndrome de Down. Tesis doctoral: Universidad de Cádiz.

SERRABONA MÁ, JOSÉ JOAQUÍN (2002). La psicomotricidad dentro del marco educativo. Tesis doctoral: Universidad Ramón Llull.

LÁZARO LÁZARO, ALFONSO (2003). Aplicación de un programa psicomotor con estimulación vestibular a sujetos con discapacidad intelectual: propuesta de un modelo para la intervención psicomotriz en el marco de la educación especial. Tesis doctoral: Universidad de Murcia.

MOSQUERA GAMERO, ANA M.^a (2003). Influencia de una intervención psicomotriz en el proyecto de aprendizaje de la lecto-escritura en la edad de cinco años. Tesis doctoral: Universidad de Málaga.

MARTÍN DOMÍNGUEZ, DELIA (2004). La práctica psicomotriz en educación infantil y educación especial en la provincia de Huelva. Valoración de los profesores. Tesis doctoral: Universidad de Huelva.

MOSQUERA GAMERO, ANA MARIA (2004). Influencia de una intervención psicomotriz en el proyecto de aprendizaje de la lecto-escritura en la edad de cinco años. Universidad de Málaga.

HERRÁN IZAGUIRRE, ELENA (2005). Análisis de la psicomotricidad en el inicio de la escolarización. Un estudio psicogenético y observacional del salto durante el tercer año de vida. Tesis doctoral: Universidad del País Vasco.

JOVÉ DELTELL, M.^a CARMEN (2005). Modelo de intervención psicomotriz vivenciada para la prevención del riesgo social en educación infantil. Tesis doctoral: Universidad de Lleida.

DE CASTRO BALDUINO, JORDANA (2007). De la vivencia al aprendizaje: la escucha de una maestra a niños y niñas en la educación infantil, un estudio de caso. Universidad de Barcelona.

GALLEGO DEL CASTILLO, FRANCISCO (2008). Influencias de las praxias en la formación del esquema corporal. Universidad de Alcalá.

MALDONADO PASCUAL, M^a ANTONIA (2008). La psicomotricidad en España a través de la revista Psicomotricidad-CITAP (1981-1996). Universitat de Barcelona.

VIDARTE CLAROS, Jose Armando (2008). Caracterización del perfil psicomotor de los niños en edades entre 5 y 12 años diagnosticados con TDAH en la ciudad de Manizales (Colombia). Universidad A Coruña.

ABAD MOLINA, JAVIER (2009). Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil (3-6 años). Universidad Complutense de Madrid.

CUMELLAS RIERA, MONTSERRAT (2009). La educación física adaptada para el alumnado que presenta discapacidad motriz en los centros ordinarios de primaria de Catalunya. Universitat de Barcelona.

MARQUES GONÇALVES SA, JOSE MANUEL (2009). Gerontopsicomotricidade como estratégia de intervenção socioeducativa. Um estudo com pessoas idosas da região norte de Portugal. Universidad de Santiago de Compostela.

QUINTANA YAÑEZ, ÁNGELES (2009). Percepción del yo corporal en el modelo de la Gestalt: implicaciones metodológicas en la intervención psicomotriz. Universidad de Alcalá.

SOLERA HERNANDEZ, EVA (2009). Eficacia de un programa combinado de entrenamiento cognitivo y psicomotriz en personas mayores. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, ANTONIO JAVIER (2010). Psicomotricidad y salud: aportaciones desde el trabajo práctico. Universidad de Extremadura.

CARMONA RUIZ, RAFAEL (2010). Diseño y estudio científico para validación de un test combinado complejo psicomotor original, que evalúe los niveles de las capacidades perceptivo-motrices en alumnos/as de E. Infantil y E. Primaria. Universidad de Granada.

RUIZ DE VELASCO GALVEZ, ANGELES (2010). Elaboración de un modelo didáctico para el estudio y desarrollo de la función simbólica durante el primer año de vida. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

VISCARRO TOMÀS, ISABEL (2010). Evolució de la Psicomotricitat als centres d'educació infantil: el cas de les comarques de Tarragona. Universitat Rovira i Virgili.

MARCRI, SANDRA (2011). Palabra, cuerpo y movimiento: un proceso de aprendizaje creativo en la escuela primaria. Estudio de caso. Universidad Ramón Llull.

MORENO PINHO, ALEXANDRA (2011). La promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre adolescentes y educadores en la práctica psicomotriz educativa. Universidad de Barcelona.

SÁEZ DE OCÁRIZ GRANJA, UNAI (2011). Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de primaria. Universitat de Lleida.

WEHBE RAMOS, SARA FERIAL (2012). Personalidad, estilo educativo y trastornos del lenguaje. Universidad la Laguna.

ALONSO RUIZ, ROSA ANA (2012). La educación motriz orientada hacia la educación para la salud. Estudio de la intervención del maestro de la etapa de infantil. Universidad de La Rioja.

