

Programa de doctorat 2001-2003

“Comprensivitat i Educació”

Tesi Doctoral

Activitats aquàtiques educatives per a nadons: una proposta de
formació de tècnics basada en l'assessorament

Volum I

Presentada per: Gemma Boluda Viñuales

Dirigida per: Dra. Núria Simó i Gil

Departament de Pedagogia

Facultat d'Educació

Universitat de Vic, 2009

ÍNDEX

AGRAÏMENTS	9
INTRODUCCIÓ.....	11
1. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA	15
2. MARC TEÒRIC	19
2.1. Context de les activitats aquàtiques	19
2.1.1. Evolució de la demanda dels programes aquàtics per a infants	19
2.1.2. Programes d'Intervenció d'Activitats Aquàtiques (PIAA): evolució històrica de les tendències	21
2.1.2.1. Pràctiques fortes.....	22
2.1.2.2. Pràctiques preesportives	27
2.1.2.3. Pràctiques orientades a la millora de la salut.....	29
2.1.2.4. Pràctiques pedagògiques.....	31
2.1.2.5. Pràctiques lúdiques i de relació.....	32
2.1.3. Les diferents tendències: referents del PAE	32
2.2. Els programes d'activitats aquàtiques.....	34
2.2.1. Condicions per a la realització dels programes d'activitats aquàtiques	35
2.2.1.1. Quan comencem ... i quan acabem?	35
2.2.1.2. Grups d'edat	37
2.2.1.3. Nombre d'alumnes per sessió	38
2.2.1.4. Durada de la sessió.....	38
2.2.1.5. Freqüència més adient	39
2.2.1.6. Temperatura de l'aigua i temperatura ambient	40
2.2.1.7. Fondària i mida de la piscina.....	41
2.2.1.8. Organització de l'espai	42
2.2.1.9. Material	42
2.2.2. Objectius del treball en el medi aquàtic	45
2.2.3. Els programes d'activitats aquàtiques educatives en la primera infància	50
2.2.4. El nostre programa: Programa Aquàtic Educatiu (PAE).....	55
2.2.4.1. D'on venim	55
2.2.4.2. Els components del PAE	56
2.2.4.2.1. Àrees de desenvolupament en el programa.....	57

a) Àrea motriu.....	58
a.1. Les habilitats motrius aquàtiques.....	58
a.2. Les habilitats motrius bàsiques.....	67
b) Àrea cognitiva.....	69
c) Àrea socioafectiva.....	69
2.2.4.2.2. Presència i rol dels pares en les sessions.....	70
2.2.4.2.3. Comportament dels pares.....	75
2.2.4.2.4. L'aferrament.....	79
2.2.4.2.5. Rol del tècnic aquàtic.....	80
2.2.4.2.6. Metodologia del PAE.....	85
2.3. Context de la formació dels tècnics aquàtics.....	86
2.3.1. Conceptualització de la formació del professorat.....	87
2.3.2. Disseny de la formació.....	91
a) Vinculació entre la teoria i la pràctica.....	91
b) Reflexió sobre la pràctica.....	101
c) Treball en petit grup.....	104
2.4. La figura de l'assessor i el procés d'assessorament seguit en la investigació.....	106
2.5. Les funcions de l'assessor en el procés d'assessorament.....	107
2.5.1. El rol de l'assessor en el programa de formació.....	114
2.5.2. L'assessorament com a estratègia formativa en el programa.....	116
2.5.3. Característiques del procés d'assessorament seguit en el programa 117	
a) L'assessorament com a procés d'ajuda i suport.....	117
b) L'assessorament com un procés orientat cap al canvi i la millora.....	118
c) L'assessorament com un procés de reflexió crítica.....	120
3. EL PROBLEMA A INVESTIGAR: LA HIPÒTESI, ELS OBJECTIUS I LA PERSPECTIVA D'INVESTIGACIÓ.....	121
3.1. Problema a investigar.....	121
3.2. La hipòtesi i els objectius de la investigació.....	122
3.3. Perspectiva d'investigació.....	125
3.3.1. Paradigma interpretatiu.....	127
3.3.2. L'Estudi de casos com a metodologia en la nostra investigació.....	130
3.3.3. Credibilitat de l'estudi.....	135
a) Criteri de credibilitat (paral·lel al de validesa interna).....	136
b) Criteri de transferibilitat (o d'aplicabilitat).....	139

c)	Criteri de dependència o consistència.....	140
d)	Criteri de confirmabilitat o neutralitat.....	140
3.3.4.	Disseny de la investigació	141
3.3.4.1.	Descripció del cas.....	141
3.3.4.1.1.	Origen, construcció i presentació de la proposta de formació.	141
a)	Elaboració de la proposta de formació.....	142
b)	Presentació de la proposta	143
c)	Inici del procés: selecció dels participants en el projecte.....	145
d)	Informacions inicials dels agents implicats en la investigació	147
d.1.	Informació, expectatives i condicions de les instal·lacions participants en la investigació.....	147
d.2.	Expectatives i coneixements previs dels tècnics.....	151
d.3.	Coneixements inicials dels pares participants en el curs d'activitats aquàtiques per a infants.....	153
d.4.	Expectatives i opinions dels coordinadors aquàtics de les instal·lacions participants en el programa	155
d.5.	Síntesi de les informacions inicials dels agents implicats en la investigació	156
3.3.4.1.2.	Procés de desenvolupament del programa	157
a)	Formació inicial.....	157
b)	Formació continuada: les sessions mensuals d'assessorament	158
4.	PROCEDIMENTS I INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES	163
4.1.	Qüestionaris.....	167
4.2.	Gravació de les sessions.....	169
4.3.	Diaris personals.....	171
4.4.	Observació i observació participant	175
4.4.1.	Observació participant	178
4.5.	Notes de camp.....	181
4.6.	Entrevista	182
5.	ANÀLISI DE LES DADES.....	187
Objectiu 1.	Conèixer els fonaments del PAE i saber dur-los a terme	187
1.1.	Conèixer les condicions generals del programa i l'estructura de la sessió	187
1.2.	Conèixer i saber aplicar correctament el rol del tècnic proposat.....	220
1.3.	Conèixer les tres àrees que condicionen la realització del programa i en quin grau es treballen	237

1.3.1. Conèixer els continguts de treball de l'àrea motriu que s'han treballat	238
1.3.2. Conèixer els continguts de treball de l'àrea cognitiva que s'han treballat	268
1.3.3. Conèixer els continguts de treball de l'àrea socioafectiva que s'han treballat	288
1.3.4. Conèixer el grau en que es treballen les tres àrees que condicionen la realització del programa	315
1.4. Conèixer i saber aplicar correctament la metodologia de treball del PAE	319
1.5. Valorar el coneixement i assoliment dels objectius del PAE	343
Objectiu 2. Conèixer i valorar els trets característics del procés d'assessorament i la funció de l'assessora en el mateix	359
2.1. Conèixer i valorar el procés de formació continuat que ha dut a terme cada tècnic	359
2.1.1. Valorar les característiques del procés d'assessorament seguit en la investigació	360
2.1.2. Valorar la reflexió sobre la pràctica	369
2.1.3. Valorar la vinculació entre la teoria i la pràctica	376
2.1.4. Valorar el treball en petit grup	384
2.2. Conèixer i valorar el rol de l'assessora en el procés de formació	391
6. CONCLUSIONS, LIMITACIONS I PERSPECTIVES DE FUTUR	407
6.1. Conclusions	407
6.2. Limitacions	421
6.3. Perspectives de futur	422
7. BIBLIOGRAFIA	425

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1 Relació de les setmanes i mesos recomanats per iniciar les sessions	36
Taula 2 Relació dels mesos i anys recomanats per finalitzar les sessions	37
Taula 3 Relació entre sessions de pràctica per setmana recomanades i autors referents	39
Taula 4 Relació entre temperatures recomanades i autors referents	41
Taula 5 Relació entre el material utilitzat i l'autor de referència	43
Taula 6 Relació entre els objectius i els autors referents	48
Taula 7 Relació entre conceptes relacionats amb les habilitats aquàtiques i els autors de referència	59
Taula 8 Adaptada de Jaqueti (2003)	63
Taula 9 Avantatges de la presència dels pares en la sessió i autors referents	74
Taula 10 Correlació entre l'actitud de la mare i l'adaptació de l'infant al medi	76
Taula 11 Diferències de l'actitud mare/ pare en les AA (adaptat d'Alles-Jardel, 1994)	77
Taula 12 Relació entre terme relacionat amb tècnic aquàtic i autors referents	80
Taula 13 Models d'assessor (adaptat de Bolívar (1999:152))	114
Taula 14 Termes científic i naturalista, apropiats pels quatre aspectes de credibilitat (adaptat de Guba, 1983:153)	136
Taula 15 Tècnics i instal·lacions participants en el programa	146
Taula 16. Condicions utilitzades durant el programa en les diferents instal·lacions	149
Taula 17 Durada de la formació en cada grup	158
Taula 18 Dates de la formació continuada	159
Taula 19. Classificació dels procediments i tècniques de recollida de dades segons els objectius establerts per l'investigador (adaptat de Rodríguez, Gil, i García (1996:145))	165
Taula 20 Qüestionaris utilitzats, moment, lloc d'ús, objectiu i nombre	167
Taula 21 Nombre de sessions gravades per cada tècnic	170

AGRAÏMENTS

Aquesta tesi és el fruit del treball des de l'any 1991, en què vaig tenir el primer contacte amb la natació per a infants. Per tal que hagi estat possible, vull agrair la seva col·laboració a les següents persones i institucions:

A Núria Simó per haver estat molt més que una directora de tesi; a Núria Serra, Adam Torres, Ivanka Villegas, Pere Pont, Laura Rodríguez, Marc Hervera i Marc Sanz, els tècnics que han dut a terme el programa, pel seu entusiasme i col·laboració en tot moment; a les instal·lacions Poliesportiu Guiera, Club Tennis Vic, Viasport i Virgin Active, en què s'ha dut a terme el programa, per la seva col·laboració i facilitat; als pares i infants participants en el programa, doncs sense ells no l'hauríem dut a terme; a en Xavi Nadal, coordinador del Poliesportiu Guiera, pel seu suport en tots els moments de la tesi; a en Gil Pla i Eduard Ramírez, per haver participat com a experts i haver-me ajudat en tots els dubtes que es generaven; a tot el personal de la Biblioteca de la UVic, que m'han cercat llibres i tesis per mig món; al SAV de la UVic pel material prestat; a en Pere Pujolàs, degà de la Facultat d'Educació, pel seu suport en tot el procés; a la Universitat de Vic, per donar-me una beca que m'ajudés en el tram final de la tesi; als companys del Departament d'Expressions artístiques, motricitat humana i esports, que sempre han estat al meu costat; als Serveis lingüístics de la UVic i a Mariona Casas, pel seu ajut en correccions i termes lingüístics; a en Juan Enrique Vázquez Menlle, que sempre em recolza en les recerques; a en José Luis Medina, pel seu ajut en els dubtes inicials; i com sempre a en Pedro Franco, que em va introduir en aquest món.

També agrair als meus pares i la meva germana, que m'han ajudat en aquest procés.

I molt especialment a en Carles, que sempre ha estat al meu costat, i a la nostra primera filla que arribarà d'aquí ben aviat.

INTRODUCCIÓ

La investigació que presentem té com a objectiu fonamental analitzar l'aplicació d'un programa aquàtic educatiu per infants de zero a tres anys a través de la formació a un grup de tècnics aquàtics mitjançant un procés d'assessorament. El plantejament general de la investigació és fruit del recorregut que he realitzat des de l'any 1992 en els programes aquàtics per a infants, impartint-los de forma pràctica i a través de programes de formació a tècnics i del treball d'investigació (DEA).

La hipòtesis i els objectius i de la investigació, els fonaments teòrics, l'estratègia metodològica del treball i els criteris² de validació formen part d'una trajectòria que s'ha anat gestant al llarg d'aquests anys, marcada per l'intercanvi entre les aportacions del coneixement científic i acadèmic, d'un costat, i les del coneixement pràctic i professional, per l'altre.

Aquesta introducció vol situar les qüestions i arguments que s'han anat construint al llarg del temps i els referents conceptuals en què s'han fonamentat, a més d'introduir l'organització general de l'informe que recull el plantejament del problema a investigar, els procediments i instruments de recollida de dades, l'anàlisi de les dades, i els resultats de la investigació, així com l'apartat de les conclusions.

El punt de partida de la investigació s'origina l'any 1991 a Saragossa, on vaig conèixer la proposta d'en Pedro Franco referent a la iniciació aquàtica per a infants de zero a dos anys. Aquesta formació i la revisió documental posterior d'autors referents va promoure la construcció d'una proposta personal que vaig dur a terme en diverses instal·lacions al llarg de sis anys. Aquest procés el vaig complementar amb cursos de formació a tècnics en aquesta especialitat entre els anys 1997 i 2004. Durant aquests anys vaig anar creant un programa que es diferenciava

1 Al llarg de tota la investigació entendrem l'ús dels termes "professors/es", "assessors/es", "tècnics/ques" , etc. incloent respectivament als dos sexes. Utilitzarem majoritàriament el terme masculí per motius d'agilitat expositiva.

2 Segons Leininger (2005:149) "expressat en un context d'investigació, un criteri es refereix a un estàndard extern amb regles o normes preseleccionades mitjançant el qual s'avalua un treball, projecte o investigació."

força de la formació inicial que vaig rebre l'any 1991, doncs tenia plantejaments centrats en l'educació de l'infant. La proposta ja consolidada, un Programa³ Aquàtic Educatiu (PAE) per a infants de zero a tres anys, la vam dur a terme el curs 2002-2003 a la piscina Sagrada Família. L'anàlisi de resultats d'aquest procés es va presentar en la investigació per a l'obtenció del DEA l'any 2005: "La variació de les etapes evolutives i l'adquisició dels aprenentatges aquàtics en una experiència motriu en la primera infància". Quan vam finalitzar la investigació consistent en dur a terme durant nou mesos la nostra proposta i observar si hi havia diferències entre les etapes evolutives dels infants que realitzaven el nostre programa respecte els d'un grup control, i l'observació dels aprenentatges que es produïen en el medi aquàtic com a conseqüència de l'aprenentatge, vam analitzar perspectives de futur per seguir avançant centrades en les diferents metodologies utilitzades pels tècnics, o en observar si l'assoliment de les habilitats motrius aquàtiques en aquestes edats pot beneficiar als infants en adquisicions motrius posteriors. Després d'un període de reflexió posterior vam creure més interessant proposar una millora⁴ en els programes de formació per a tècnics aquàtics (el procés reflexiu el detallem més endavant). Vam iniciar un procés de recollida de documents de referència i vam elaborar la proposta del possible programa de formació, presentant-lo als XIV Cursos d'Estiu de l'Educació Física i l'Esport celebrats durant el mes de juliol a l'INEFC de Barcelona (2006) en el desenvolupament del curs: "Activitats aquàtiques per a nadons: una proposta educativa". Els alumnes participants van mostrar el seu interès en aquesta proposta i alguns van demanar poder-hi participar. La proposta definitiva de formació la vam iniciar al setembre de 2006, amb la participació de set tècnics i quatre instal·lacions.

3 Entenem un programa com un pla sistemàtic d'actuació al servei d'objectius considerats valuosos des d'una perspectiva pedagògica (millora de les persones a les que es destina) (Pérez, 1994:405).

4 Entenem la millora com un esforç sistemàtic i continu dirigit a canviar les condicions d'aprenentatge i altres condicions internes associades a una o més escoles, amb la finalitat última d'arribar a files educatives (Lago i Onrubia, 2008:24).

La tesi s'organitza en sis capítols:

Al capítol 1 es presenta el plantejament del problema, on introduïrem els fonaments teòrics que sustenten la proposta, introduint els programes d'activitats aquàtiques, la formació del professorat i la figura de l'assessor i del procés d'assessorament seguits, així com la trajectòria professional que ens ha dut a plantejar-nos la hipòtesi de partida. També introduïm la perspectiva d'investigació seguida, el disseny d'investigació i introduïm els instruments de recollida de dades.

El capítol 2 situa el marc teòric, on aprofundirem en els tres fonaments teòrics de la investigació: els programes d'activitats aquàtiques en la primera infància, l'aprofundiment en diferents perspectives pel que fa a la formació del professorat centrant-nos en l'assessorament com una proposta de formació. En el marc de les d'activitats aquàtiques en la primera infància trobarem el context i evolució dels programes d'activitats aquàtiques per a aquestes edats, les condicions necessàries per a la seva realització, els objectius i beneficis del treball en el medi aquàtic, concretarem la nostra proposta (PAE) analitzant d'on venim i descrivint els components que el caracteritzen i el diferencien, detallarem la importància del rol i presència dels pares en la proposta, així com el rol del tècnic, i finalitzarem amb la metodologia específica que caracteritza el PAE. En el marc de la formació del professorat, conceptualitzarem la formació del professorat i concretarem els aspectes determinants que han estat presents en la formació dels nostres tècnics. En el marc del procés d'assessorament definirem el concepte d'assessor, concretarem l'assessorament com a estratègia formativa en la nostra investigació i la figura de l'assessor en aquest procés, i analitzarem les característiques dels procés d'assessorament que hem seguit.

Al capítol 3 plantejem la perspectiva d'investigació, on detallarem que la investigació segueix el paradigma interpretatiu, l'estudi de casos com a metodologia en la nostra investigació i els criteris que garanteixen la credibilitat. També hi trobarem el disseny de la investigació que hem dut a terme, amb la descripció del cas des de la seva construcció, les expectatives inicials dels agents implicats i el procés de desenvolupament del programa, centrat en la formació inicial i la continuada.

El capítol 4 descriu els procediments i instruments de recollida de dades utilitzades en la investigació: qüestionaris, gravació de les sessions, diaris personals, observació i observació participant, notes de camp, i l'entrevista, i fonamentem la combinació de dades qualitatives i quantitatives utilitzades, detallant el procés de validació i la formació dels tècnics per a la seva correcta aplicació.

El capítol 5 està centrat en l'anàlisi de les dades recollides durant el procés de formació realitzat amb els set tècnics durant el curs 2006/07, a partir dels objectius i subobjectius derivats de la hipòtesi de partida i les dimensions que pertanyen a cadascun provinents del marc teòric. En aquest capítol analitzarem de forma individual les dades recollides de cada tècnic i farem l'anàlisi contrastada de tots els tècnics participants per a cada un dels objectius de la recerca.

El capítol 6 mostra les conclusions finals, les limitacions de la investigació i les perspectives de futur, on conclourem les dades que hem obtingut i obrirem nous camins de recerca.

1. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

Tal i com analitzarem en profunditat en els capítols següents, els programes d'activitats aquàtiques per a infants contenen un conjunt ampli d'elements que els diferencien i caracteritzen, així com una relació determinada entre els agents implicats (pares, tècnic i infant), que fan complexa la formació si es vol assegurar el compliment de tots els elements. La formació impartida a tècnics aquàtics especialistes entre el 1997 i el 2004 em va permetre recollir dades de les mancances manifestades per dos dels agents implicats (formadora i tècnics participants) amb el model tradicional de formació inicial. Aquestes dades i la convergència entre quatre elements de la meua trajectòria professional: el treball com a tècnica d'activitats aquàtiques per a infants, la formació per a aquests tècnics, l'experiència com a tutora de pràctiques amb alumnes de Mestre d'Educació Física, Ciències de l'Activitat Física i l'Esport i Educació Infantil de la Universitat de Vic i l'assessorament als monitors dels Tallers d'Estudi Assistit de la comarca d'Osona, van dur a l'elaboració d'una proposta de formació continuada basada en l'assessorament. La nostra investigació, com hem introduït en el capítol anterior, pretén avaluar si un grup de tècnics aquàtics coneixen i saben aplicar tots els components del PAE. També pretén conèixer la valoració que fan del procés d'assessorament seguit per assolir aquest objectiu i la importància de la figura de l'assessora en el procés de formació. Així, la hipòtesi de partida que formulem és:

“La formació continuada basada en l'assessorament ens garanteix la correcta aplicació del PAE”

En el context de la formació, ens hem basat en la formació a professors, doncs les investigacions al voltant de professors especialistes en Educació Física té un interès científic recent a Espanya (Delgado, 1996) i no hem trobat molts estudis específics relacionats amb l'anàlisi de les necessitats formatives pels ensenyants d'Educació Física (Luis-Pascual,

2008b). Pel que fa a l'àmbit de les activitats aquàtiques la formació a tècnics s'orienten a l'ensinistrament d'un mètode determinat (La Coursière, 1979) o una formació específica (Moulin, 2007), però tots es centren en una formació inicial exclusiva.

Donada la preocupació actual existent per la formació del professorat i la millora dels processos de formació (Imbernón, 1999b) i la necessitat de realitzar investigacions i estudis sobre la formació dels ensenyants (Ferry, 1991) vam decidir dur a terme un programa de formació continuada, sota un model que conduís al tècnic a construir i contrastar noves formes d'afrontar i entendre els problemes que sorgeixen a partir de la seva pràctica, amb la intenció de saber perquè es fa el que es fa i quan i perquè serà precís fer-ho diferent (Imbernón, 1994; Carro, 2000; Pla de Formació Permanent, 2005-2010⁵).

Els aspectes fonamentals en la formació dels nostres tècnics van ser: la vinculació entre teoria i pràctica (Yus, 1993), la reflexió sobre la pràctica (Harrison, Dymoke i Pell, 2006) i el treball en petit grup (Darder, Izquierdo i Vilaplana, 1991).

Hem optat per la figura de l'assessor, doncs considerem que és la persona que guia, orienta, ajuda en la investigació de solucions i col·labora en agilitzar els processos de canvi i millora educativa (Marcelo, 1996; Sánchez, 1997).

El procés d'assessorament seguit volia ser l'ajut ofert per mobilitzar els recursos interns amb l'objectiu de resoldre les confrontacions i buscar processos de canvi (Sánchez, 1994), seguint la transformació que permetrà al tècnic arribar a un estat d'autogestió (González, 1999). Aquest tipus de formació requereix d'un compromís, doncs l'assessor i els tècnics pacten responsabilitats conjuntes i una relació que possibiliti el diàleg i l'aprenentatge. Les característiques del procés d'assessorament

⁵ Dins: Generalitat de Catalunya. Pla Marc de Formació Permanent 2005-2010. Disponible a: www.gencat.cat.

seguit en la nostra investigació van ser: un procés d'ajuda i suport (Sánchez, 1994), un procés orientat cap al canvi i la millora (Marcelo, 1996) i un procés de reflexió crítica (Wilson, 1992).

En la investigació seguim un paradigma interpretatiu, doncs tal i com afirmen Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans (1995) ens aporta una valuosa informació descriptiva d'activitats, processos, efectes i participants implicats, penetrant en el món dels subjectes i buscant l'objectivitat. Els resultats de la investigació interpretativa, seguint a Erickson (1997), són especialment destacables pels docents, doncs els interessa el significat i l'acció locals, que són la base de la pràctica quotidiana a l'aula.

Hem utilitzat un disseny d'investigació d'estudi de casos doncs ens interessa valorar la seva singularitat (Janesick, 2005). L'objectiu bàsic és produir coneixement en l'ensenyament possibilitant la connexió teoria-pràctica, i desenvolupant situacions formatives on es potenciï la capacitat reflexiva dels tècnics perquè puguin ser conscients d'un coneixement pràctic professional elaborat en contacte amb la seva realitat docent (Del Villar, 1996). L'estudi de casos en la nostra investigació serà un estudi de casos múltiples (Arnal, Del Rincón i Latorre, 1999), multicas o de multiemplaçament (Devís, 1996), observacional (Arnal, Del Rincón i Latorre, 1992) i educatiu (Walker, 1983).

L'avaluació de la proposta de formació continuada es va fer seguint la proposta d' Arnal, Del Rincón i Latorre (1992), que la defineixen com el procés sistemàtic de recollida i anàlisi d'informació fiable i vàlida per prendre decisions sobre la mateixa. Aquesta avaluació, seguint a Pascual (1995) ens permetrà una major comprensió, prendre decisions i dur-les a terme per millorar la qualitat i el desenvolupament professional.

Els procediments i instruments de recollida de dades han combinat dades qualitatives i quantitatives (Filstead, 1986), doncs vam considerar important recollir dades quantitatives obtingudes de l'observació

sistemàtica de la conducta docent i contrastar-les amb les qualitatives obtingudes de l'anàlisi del pensament (Villar, 1996). Les tècniques de recollida de dades s'han seleccionat tenint en compte les tècniques d'obtenció d'informació proposades per Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans (1995) i són: instruments (qüestionaris, observació sistemàtica); estratègies (entrevista, observació participant, anàlisi de documents); i mitjans audiovisuals (vídeo, films).

Un cop dissenyats els diferents instruments, es van validar per experts i es va formar als tècnics per a la seva correcta aplicació.

En síntesi, la nostra investigació pretén investigar dos tipus de problemes connectats: la correcta aplicació del PAE per un grup de tècnics, i la proposta de formació continuada mitjançant l'assessorament.

2. MARC TEÒRIC

El marc teòric el dividim en quatre apartats. En el primer, situarem el context de les activitats aquàtiques a través de l'evolució, l'anàlisi i la valoració de les principals tendències. En el segon, analitzarem les condicions per a la realització dels programes d'activitats aquàtiques en la primera infància i els objectius i beneficis del treball en el medi aquàtic detallant les principals característiques del PAE (condicions per la seva realització i descripció general dels seus components). En el tercer situarem el context general de formació del professorat destacant la seva conceptualització i el disseny de la formació; i en el quart, ens centrarem en el marc teòric de referència per a l'anàlisi del procés d'assessorament i les característiques que han emmarcat l'assessorament en la nostra investigació.

2.1. Context de les activitats aquàtiques

A continuació exposarem l'evolució de la demanda de les pràctiques aquàtiques en la primera infància segons les recerques de diferents autors i investigacions de referència i analitzarem les tendències més destacades en l'actualitat.

2.1.1. Evolució de la demanda dels programes aquàtics per a infants

Les experiències de programes primerencs en la infantesa són altament influents per l'èxit futur (Howes, James i Ritchie, 2003). En els països desenvolupats trobem un nombre molt elevat de programes d'activitats de natació per a infants (Smolander, 2003) i també de programes on s'estimulen les destreses socials i cognitives (Alison i altres, 2006). Langendorfer (1990), Langendorfer i Bruya (1995) i Woolger i Power (2000) destaquen l'increment del nombre de programes aquàtics per a infants en les dues darreres dècades. Els anys 60'-70' és el moment en

què algunes piscines a França van començar a proposar sessions per als infants (La Coursière, 1973; Leroy i Leroy, 1981; Deilles, 1984; Moulin, 2000) sota l'impuls de Vallet i Azémar (Deilles, 1984 i Moulin, 2006). Catteau i Garoff (1974) ja anomenaven la proliferació de les experiències d'escoles de natació per infants a França. Moulin (2007) estima que actualment de trenta mil a quaranta mil infants de menys de tres anys ("infants-nedadors"⁶) practiquen activitats aquàtiques. A EEUU fins als anys 60' no es parlava de natació pels infants de menys de vuit anys (La Coursière, 1973) i abans de 1970 no hi havia cap professional del gremi aquàtic especialitzat en ensenyar a nedar a infants de menys de sis anys (Langendorfer, 1990). L'American Academy of Pediatrics (2000) assenyala que actualment els programes aquàtics són populars en tots els EEUU i que aproximadament de cinc a deu milions d'infants en edats preescolars participen en programes d'instrucció aquàtica formals. Castillo Obeso (2001, 2003) fa referència al creixement que estan tenint aquests programes d'intervenció aquàtica a Espanya, on podem trobar cursos per a la primera infància en pràcticament totes les províncies. Factors claus d'aquesta demanda són la consideració que les activitats aquàtiques juguen un rol essencial dins l'ontogènesi de l'ésser humà (Leroy i Leroy, 1981) i que són un excel·lent recurs per aconseguir un millor desenvolupament de l'infant per a la seva consideració educativa i pedagògica com element base en el seu procés de formació integral⁸ (Gutiérrez, 1995).

Els estudis científics de l'infant en el medi aquàtic es van iniciar amb McGraw (1939) que va observar els reflexes arcaics de l'infant dins l'aigua. Aquests resultats no tenen relació amb les pràctiques educatives que definim més endavant, doncs les etapes que reflexa l'estudi no formen part de la pràctica aquàtica que nosaltres proposem.

⁶ Moulin (2006:17) exposa que existeix a França a partir de 1982 una federació, la Fédération des activités aquatiques, d'éveil et de loisir (FAAEL) –antigament Fédération nationale de natation préscolaire (FNNP) fins al 1993 – que reagrupa actualment 200 "baby clubs" i 25.000 famílies.

⁷ Per Carretero (2002:41) intervenció "vol dir prendre part en un assumpte o situació per modificar-lo".

⁸ Langendorfer i Bruya (1995) expressen la controvèrsia que han generat aquests programes específics per a infants, doncs tant aviat se'ls ha donat suport com se'ls ha condemnat fortament.

Considerem, com també ho fa Moulin (2006), que l'estudi de McGraw és el punt de partida històric de l'activitat, de tal manera que els seus resultats pretenen donar credibilitat a l'activitat, mostrant-nos que aquestes activitats són possibles per a l'infant i que no presenten cap risc mèdic (Moulin, 1997). Moulin (2006) destaca l'any 1997 la defensa d'una tesi doctoral en psicologia a la Universitat de Toulouse–Le Mirail, relativa a la influència de les pràctiques aquàtiques sobre el desenvolupament de l'autonomia de l'infant, que va donar la consagració acadèmica a un recorregut que estava inscrit des de feia molt de temps en un tipus de investigació fonamental i aplicada.

2.1.2. Programes d'Intervenció d'Activitats Aquàtiques (PIAA): evolució històrica de les tendències

En el treball d'investigació per a l'obtenció del DEA (Boluda, 2005) vam fer una anàlisi de l'evolució històrica de les tendències. Donat que aquests programes segueixen vigents (Moulin, 2007) hem fet una investigació de noves fonts bibliogràfiques, ampliant la informació, i reestructurant la classificació en funció de les noves informacions obtingudes. Les darreres lectures que hem realitzat al voltant de les diferents escoles ens confirmen la diversitat actual de tractaments (Marthoz, 1992; Gómez, Sánchez i Planell, 1998; Moulin, 2007). Leroy i Leroy (1981) consideren que podem destacar dues tendències extremadament diferents: els mètodes autoritaris representats per l'escola de La Coursière de Canadà, l'escola de Delpeseneer a Bèlgica i el club dels "bebès amfibis" de Fouace a Suïssa; i els mètodes amb objectius pedagògics representats per Vallet i Azémar. Gorsaud (1984) també considera que hi ha dues tendències: la més antiga i dominant encara en alguns països que ensenya als infants a surar i propulsar-se; i experiències més recents, cada cop més freqüents (sobretot a França) consistents en deixar als infants familiaritzar-se amb l'aigua, posant a la seva disposició un material pedagògic variat i que es proposen adquirir

una certa autonomia en el medi aquàtic. Moulin (1994) creu que aquests dos extrems mostren ideologies i objectius molt variats i a vegades oposats i agrupa les metodologies en dues categories: unes, on hi ha intervenció sobre l'infant i on l'animador té un rol important en la decisió dels continguts d'ensenyament i les estratègies d'adaptació de l'infant; i unes altres on l'animador es limita a preparar el medi, com el cas dels jardins aquàtics (Allès–Jardel, 1988) on no hi ha intervenció de l'adult sobre l'infant, inspirant-se en corrents de pedagogia no directiva. Els mètodes utilitzats varien en funció dels diferents objectius. Mentre n'hi ha que es recolzen en una directivitat imposant a l'infant exercicis on l'esforç pot ser comparable a l'exigut dins l'àmbit d'entrenaments esportius, d'altres privilegien els descobriments sensorials i les activitats motrius dins un ambient afectiu segur creat pels pares de l'infant i els animadors de la piscina (Moulin, 2007). Gutiérrez (1995) considera que aquesta multiplicitat d'activitats aquàtiques ha comportat poc consens respecte als mètodes, materials, edats d'inici i riscos de la pràctica entre els diferents professionals dedicats a l'ensenyament de la natació educativa i les pràctiques aquàtiques infantils en sentit ampli, com veurem amb deteniment a l'apartat 2.1.3. A continuació descriurem les característiques més destacades de les principals tendències.

2.1.2.1. *Pràctiques fortes*

Autors representatius d'aquestes pràctiques són Depelseneer, Fouace, Franco¹⁰, La Coursière, Marthoz i Tcharkovsky. El rol que tenen els pares dins d'aquestes pràctiques és una de les seves característiques principals. Vallet (1974) recomana examinar de forma sistemàtica els pares en les primeres sessions i ensenyar-los a tenir una neutralitat afectiva que evitarà les reaccions capricioses dels seus infants,

9 Moulin (2001) entén el concepte d'adaptació al medi aquàtic com el fet de ser capaç de desplaçar-se en l'aigua i de fruit d'una certa autonomia a la vegada que l'infant juga, assolint uns coneixements que seguirà desenvolupant durant tota la vida i que determinaran el seu contacte futur amb l'aigua.

10 Franco, en els seus inicis era molt proper a aquesta tendència, però posteriorment va prendre distància.

“Els pares hauran d'oblidar que són pares per actuar com a mestres pedagogs del seu comportament, fermes quan cal, i sobretot sense tranquil·litzar al seu “alumne” ”(Vallet, 1974:61)

Per a aquests autors educar als pares abans d'ensenyar l'infant representa un risc i una pèrdua de temps pel futur plaer motriu del petit. Primer cal assolir l'adquisició de la respiració i de la propulsió autònomes per després incidir a seguir la lliçó amb aquells exercicis aconsellats pel tècnic. Delpeseneer (1987) justifica la separació de pares i fills afirmant que els pares poden transmetre por i fins i tot angoixa al seu fill:

“Si el pare tremola interiorment, pot causar un terrible sentiment d'inseguretat i els pot fer cridar de terror. És per això que els pares atemorits de la seva pròpia por i de la reacció extrema del seu infant, aturen ràpid aquesta desgraciada experiència.”(Delpeseneer, 1987:162)

Els cursos han de ser dirigits per un tècnic qualificat (Marthoz,1992) i s'ha de fer entendre a l'infant des de la primera lliçó qui és el tècnic, el qual es comunicarà amb l'infant sobretot amb elements tàctils i guiant-lo (La Coursière, 1973). En la fase inicial cal una certa disciplina i a mesura que els curs avança, l'infant ja s'anirà relaxant. Aquesta afirmació és recolzada per Fouace:

“En aquesta pràctica els infants solen plorar. No volem mimar-los, sinó inculcar-los ràpidament el domini en el seu comportament aquàtic. Això no es realitza sense esforç i tot esforç requerit a l'exterior té un preu.”(Fouace, 1979)

Els plors dels infants durant el transcurs de la sessió solen ser una constant en aquestes pràctiques. La Coursière (1973) afirma que els plors desapareixen generalment després de les primeres sessions i no creu que s'hagi de tenir cap pressa per separar l'infant dels seus pares durant les lliçons de natació; considera que l'infant progressarà més ràpid sense el suport de la seva mare, però no es pot imposar aquesta separació. L'autor està en total desacord amb els que pensen que els cursos de natació primerencs poden constituir una experiència traumatitzant, doncs ell fa el possible per assegurar el confort dels pares i dels seus fills. Com l'infant no pot traduir verbalment les seves sensacions, la mesura del ritme cardíac ajudarà als tècnics a establir un contacte objectiu

amb l'infant, sent les preses de pulsacions constants durant les sessions (Delpeseneer, 1987). Dins d'aquesta metodologia els pares han de considerar el curs de natació com una qüestió de vida o mort (La Coursière, 1973), doncs per aquests autors l'aigua representa un perill per a l'infant i és necessari prevenir-lo de forma primerenca i ràpida. Les qüestions de seguretat són aspectes prioritaris pels pares i per a les associacions que organitzen aquesta activitat de forma que per poder assegurar la supervivència¹¹ de l'infant dins de l'aigua es fan proves de supervivència. La Coursière (1973) considera que la finalitat del curs és ensenyar a l'infant a sobreviure (a salvar la seva vida), aprenent a surar sobre l'esquena el més ràpid possible, com a mínim cinc minuts. Si es pot començar a ensenyar aquesta tècnica als sis mesos, haurà completat la seva adaptació aquàtica a l'edat de vuit o nou mesos, desplaçant-se a aquesta edat pels seus propis mitjans. L'autor considera que la seva tasca és mostrar a l'infant que certes posicions són perilloses, ensenyant-los a controlar els seus músculs i els seus reflexes quan retorni ell sol sense ajut de la posició ventral a la dorsal:

“Els infants són intel·ligents i aprenen ràpidament que girant-se sobre el dors ells poden respirar lliurement, veure clarament i demanar a qui vingui a socorre'ls”(La Coursière, 1973)

La Coursière (1973) i Delpeseneer (1987) consideren la supervivència el seu objectiu principal i Fouace (1979) o Hayashi (1999) li atorguen un lloc destacat. Marthoz (1992) diu que l'objectiu és utilitzar els reflexes per l'instint de sobreviure, doncs l'infant ha de ser capaç de salvar la seva vida dins l'aigua. Adquirir l'autonomia¹² com a primera assegurança de vida que es pot fer a l'infant és defensat per La Coursière (1973), Fouace (1979), Marthoz (1992) i Smolander (2003). Els autors utilitzen tècniques com el condicionament operant, ensenyant els mitjans tècnics indispensables (l'aprenentatge de la flotació i del desplaçament van

¹¹ Per Pla (2005:b) "la supervivència és la primera de les finalitats que l'home ha establert en les activitats a l'aigua".

¹² L'autonomia aquàtica pels autors de pedagogies fortes és la capacitat de desplaçar-se dins l'aigua a la piscina, sense l'ajut exterior (material de flotació o ajuda dels pares (Moulin, 1997:104).

encaminats a resoldre els problemes de seguretat lligats al medi aquàtic) i mostrant els perills del medi (Moulin, 2006:19).

Aquestes pràctiques han provocat nombroses crítiques. L'any 1975 Diamond ja qüestionava que l'infant pugui reaccionar correctament davant una emergència real, afegint el problema que els pares adquireixin un sentit fals de seguretat si saben que el seu infant pot nedar en aquestes situacions. Diamond també critica l'excessiva intromissió adulta en aquestes pràctiques, que duen als infants a desenvolupar habilitats que no tenen present el procés de desenvolupament neuromuscular i la maduració. A Patrice (1990) podem observar com Tcharkovsky proposa des del naixement una gimnàstica d'activació molt vigorosa (girs bruscos, contorsions articulars violentes) i una familiarització primerenca amb els elements naturals extrems (la neu i l'aigua gelada), on per sol·licitar el màxim possible les capacitats de superació de les situacions desestabilitzants l'infant és sotmès als estímuls imposats per Tcharkovsky. Les primeres reaccions dels infants entrenats per Tcharkovsky són gestos de protesta, plors i rigideses, encara que els infants acaben passant-ho bé a l'aigua quan són més grans. Caldria fer estudis per saber si aquestes accions que duen a l'infant fins aquests límits poden constituir un objectiu pedagògic seriós, doncs en les imatges els infants ploren sense parar davant de les manipulacions de Tcharkovsky.

Le Boulch (1991) manifesta que si en les activitats aquàtiques no es respecten els principis de l'educació psicomotriu i no es té cura de l'aspecte afectiu, es corre el risc que les primeres experiències provoquin reaccions negatives en determinats infants. Camus (1993) posa en dubte el caràcter objectivament amenaçant o perillós del medi aquàtic que indiquen aquests autors i creu que hem de fer que l'aigua no sigui sentida com un obstacle a vèncer, eliminant la creença que l'aigua és perillosa i el seu domini sols pot ser obtingut mitjançant la conquesta de la respiració, la flotació i la propulsió. Els seguidors d'aquests mètodes,

segons Moulin (1997), consideren que els procediments d'aprenentatge són durs, però creuen que estan justificats per la necessitat i l'urgència de l'aprenentatge de la supervivència en el medi aquàtic per a l'infant. Moulin (1997, 2006) dubta que aquesta pràctica pugui afavorir el desenvolupament de les activitats autònomes de l'infant com afirmen els seus seguidors, destacant a autors com MacKay que, tot i que desenvolupa objectius de seguretat, és respectuós amb l'infant proposant activitats lúdiques i sense imposar les immersions. L'American Academy of Pediatrics (2000) creu que tots els programes aquàtics amb aquests propòsits haurien d'incloure informació sobre les limitacions cognitives i motrius dels infants, els riscos inherents de l'aigua, les estratègies per a la prevenció de l'ofegament i el paper de l'adult en la supervisió dels infants dins i al voltant de l'aigua. Moreno, Pena i Castillo Obeso (2004) consideren que es poden ensenyar als infants habilitats de supervivència, però no podem esperar d'ells que tinguin la suficient consciència per protegir-se del perill o que les puguin arribar a aplicar en determinades situacions. Per Vázquez (1999) aquests programes solen ser sol·licitats per uns pares que segueixen la idea que cal iniciar a l'infant a nedar el més aviat possible, a llegir, a tocar un instrument musical o a participar en esports de competició. L'autor aposta per un procés d'intervenció estimulador i no condicionador i considera que els pares que acudeixen a aquests programes ho fan perquè consideren que quan abans s'exposi a l'infant a l'àmplia gamma de riscos de la vida estarà més preparat per afrontar-los; perquè els infants són l'objectiu principal de les projeccions paternes; per narcisisme, i perquè se senten directament responsables de l'èxit o fracàs dels seus fills. Moreno i De Paula (2005) no entenen el concepte de supervivència en el medi aquàtic en la infància sense auxili de ningú i consideren que és erroni. Moulin (2006) considera que la iniciativa dels infants és ben reduïda, doncs tot i que el desplaçament aquàtic s'adquireix ràpidament, l'infant no pot experimentar altres capacitats motrius aquàtiques que les fixades pels tècnics.

Podríem trobar la justificació d'aquestes pràctiques en els seus origen perquè la mort per ofegament és una de les principals causes de mort accidental entre infants menors de cinc anys (Vallet 1974; Diamond, 1975; Langendorfer, 1990; Committee on Injury, Violence, and Poison Prevention, 2000 i 2003; Brenner i Committee on Injury, Violence, and Poison Prevention, 2003) i la principal entre infants de dotze a vint-i-tres mesos d'edat (American Academy of Pediatrics 2000; Brenner i Committee on Injury, Violence, and Poison Prevention, 2003). Diamond (1975) aporta que l'American Academy of Pediatrics està preocupada per les dos mil cinc-cents morts anuals d'infants per ofegament, de les quals més de vuit-cents són en infants menors de quatre anys. Instruir els programes aquàtics amb aquests objectius, però, pot fer passar per alt els perills potencials que els propis programes poden comportar (Langendorfer, 1990). Brenner, Trumble, Smith, Kessler i Overpeck (1995) aporten que ofegar-se és la segona causa principal de mort per lesió involuntària entre infants d'edats d'un a dinou anys i d'aquestes el 32% es van produir en piscines artificials (entre les edats d'un a quatre anys, el 58% es van ofegar en piscines artificials). Thélot, Marant, Bonaldi i Bordeau (2008) afirmen que a França la mort per ofegament és responsable de molts centenars de morts cada any, sent els infants de menys de sis anys el 15% d'aquestes morts.

El Committee on Injury, Violence, and Poison Prevention (2000; 2003) i Brenner, Saluja i Smith (2003) citen que pocs estudis han revisat si hi ha alguna relació entre l'habilitat de natació i el risc d'ofegar-se, afegint que els pares confien que el seu fill està segur a l'aigua després d'haver participat en algun d'aquests programes.

2.1.2.2. Pràctiques preesportives

Aquestes pràctiques defensen la iniciació a l'objectiu esportiu o preesportiu, on l'aspecte lúdic és sovint absent fins al final de la sessió (La Coursière, 1973; Moulin, 1997; 2006). Representants d'aquesta

metodologia són Fouace, La Coursière i Vallet¹³. Tcharkovsky també menciona aquest objectiu, però el considera secundari. La Coursière (1973) considera que l'objectiu és realitzar un aprenentatge preesportiu que desemboqui en la natació esportiva, considerant que l'aprenentatge de nedar pels infants constitueix la més gran revolució dins del món de l'esport actual i que és essencial que els infants aprenguin el més aviat possible les tècniques de supervivència i de natació. Vallet (1974) creu que el treball proposat s'ha de considerar com la primera etapa de formació de tot nedador i en particular dels futurs campions, sent aquesta la principal aportació a la natació esportiva. La Coursière (1973) considera que el tècnic ha de mostrar als pares què han de fer i com fer-ho i que han de reproduir-ho, doncs és el tècnic i no els pares qui té el saber, el que sap la forma de realitzar els moviments. El treball a través de l'assoliment de diferents nivells és una constant en aquestes pràctiques. Vallet (1974) proposa una progressió de treball amb deu nivells jeràrquics d'adquisició, on no es pot assolir un nivell superior abans que el precedent hagi estat dominat. Aquests nivells van des de l'u ("Tancar la boca en contacte amb l'aigua") fins al nivell deu ("Diversificar i consolidar les aptituds adquirides"). Masson (1989) resumeix aquests nivells en la resolució de tres problemes principals: la respiració, l'equilibri i la propulsió.

La duresa del mètode pot ser molt variable, passant d'una extrema duresa (Tcharkovsky o Fouace) a un esforç comparable al que s'exigeix als entrenaments esportius. Vallet, després d'un període de tres anys d'experimentació pedagògica, va elaborar un mètode destinat als infants amb un objectiu esportiu justificat per la preocupació de recuperar el retard que els nedadors francesos tenien sobre els nedadors australians i americans (Moulin, 2006). Aquest mètode s'ha basat en l'aprenentatge d'una progressió d'exercicis que s'assolien per manipulació i repetició. L'aplicació la feia un tècnic o els pares sota la

¹³ Leroy i Leroy (1981) consideren que cal reconèixer a Vallet la preocupació per la investigació.

seva supervisió, i l'objectiu era que l'infant assolís les capacitats de desplaçament dins l'aigua mitjançant una tècnica propera a la natació dels adults o compatible amb els progressos esportius posteriors (Moulin, 1997).

Aquestes pràctiques preesportives també han estat criticades per la duresa dels seus mètodes. Masson (1989) recrimina a Vallet d'utilitzar mètodes autoritaris i de manipular l'infant sobretot en les immersions que precedeix d'una senyal sonora. Respecte a l'objectiu de fer futurs campions, l'American Academy of Pediatrics (2000) afirma que iniciar als infants a nedar en aquestes edats no es tradueix en un domini més ràpid de les destreses aquàtiques o en un més alt nivell en la competència de natació comparant amb aquells que inicien les lliçons en una edat posterior.

2.1.2.3. Pràctiques orientades a la millora de la salut

Cirigliano o Tcharkovsky defensen aquestes pràctiques i afirmen que els infants que practiquen les sessions de piscina estan menys malalts que aquells que no hi participen (Moulin, 1997; 2006). Delpeseneer (1987) destaca que la pràctica regular de l'aprenentatge primerenc de la natació desenvolupa la capacitat pulmonar i millora el sistema cardiovascular, afirmant que les nombroses comparacions entre els infants "nedadors" i els "no-nedadors" han fet decidir a una majoria de metges a recomanar l'aprenentatge primerenc de la natació sense cap reserva. Miyashita¹⁴(1995) atribueix a la natació primerenca la possibilitat de reduir riscos de malalties coronàries, diabetis, hipertensió, obesitat i càncer a l'edat adulta. Lhermeneier (1996) afirma que els beneficis d'aquestes pràctiques des del punt de vista mèdic són avui en dia molt corrents i que poden tenir efectes terapèutics. Les sessions aquàtiques en aquesta tendència són regularment precedides o seguides de

¹⁴ Professor d'educació a la Universitat de Tokio, citat per Moulin (2006).

sessions de massatge (Moulin, 1997). De Paula (2003) afirma que la pràctica aquàtica contribueix a la prevenció de diverses malalties de la respiració, l'adquisició d'una major qualitat de vida, l'enfortiment de l'organisme i el sistema immunològic, un desenvolupament físic saludable i obtenir condicions psicològiques privilegiades que facilitaran aprenentatges futurs i major qualitat de vida, destacant també una major despesa calòrica, la disminució del percentatge de teixit adipós, l'enfortiment dels músculs i del teixit conjuntiu, el desenvolupament del sistema cardiorespiratori i psicomotor de l'infant, a més de l'enriquiment de les seves experiències sensorials i motrius. Yilmaz, Yanardag, Birkan i Bumin (2004) destaquen que l'ús terapèutic de la natació amb infants autistes facilita el desenvolupament del llenguatge i el concepte d'identitat, la millora d'adaptació del comportament i subministra un ajust adient per la intervenció educativa primerenca. Aquestes pràctiques aquàtiques en els infants autistes també col·laboren en el desenvolupament motor de l'infant i pot ser valuós afegir-ho als programes d'educació.

En el qüestionari inicial que vam fer als pares participants en la nostra investigació¹⁵ (n=50) una mica més de la meitat consideraven aquest objectiu com a molt important (n=15) o bastant important (n=16). En l'entrevista final (n=10) cap pare va manifestar haver observat millores en la salut de l'infant. En el mateix qüestionari se'ls va demanar quins canvis esperaven observar en el seu infant un cop acabés el programa (vegeu l'annex 10, gràfic 24): cap d'ells va destacar alguna expectativa relativa a la millora de la salut.

Els objectius de les pràctiques associades a la salut són secundaris avui en dia i no són l'objectiu principal pel qual els pares solen assistir als cursos de natació primerencs.

¹⁵ Vegeu els annexos 9 i 10

2.1.2.4. *Pràctiques pedagògiques*

Representants d'aquestes pràctiques són Azémar i Vade pied. En aquesta metodologia es dóna importància a l'actitud dels pares, que han de conduir a les conductes exploratòries dels infants, sempre respectant el seu ritme (Leroy i Leroy, 1981). L'equip de treball és multidisciplinar (vegeu apartat 2.2.5.2.5.) i està format per especialistes de natació, metges, psicòlegs, especialistes de protecció maternal i infantil, kinesioterapeutes, puericultures i especialistes de pedagogia, sent la vigilància fora de la piscina obligatòria (Leroy i Leroy, 1981). Azémar (1994) redueix a tres els principis pedagògics essencials per facilitar sense danys l'aproximació de l'infant a l'aigua: aconseguir un bon comportament de l'infant dins l'aigua; estar atents a les demandes i desitjos de l'infant, tot defugint la noció infant-objecte i evitant fer-li realitzar les accions que no desitgi com les immersions passives; i potenciar el plaer del petit dins l'aigua mitjançant el joc, amb la finalitat que mobilitzi els seus recursos. Aquestes pràctiques estan basades en una pedagogia interactiva que potencia les recerques relacionades amb el desenvolupament de l'infant (Pansu, 1999) i que no és el "laisser faire", doncs implica que l'adult referent (pares o substitut) i l'animador intervinguin per proposar situacions amb ple coneixement, destacant la importància de la disposició de l'espai. Un dels trets característics és la consideració del joc de l'infant com una activitat que s'exerceix lliurement, sense obligació i amb l'únic objectiu que és el plaer de jugar (Tescher-Pucet, 2003). Aquests pedagogs de les activitats aquàtiques de lleure atorguen una gran importància al joc a la piscina i en conseqüència, al plaer que l'infant hi troba. Moulin (2006) creu necessari precisar les diferències entre joc i activitat exploratòria: es parla generalment d'activitat exploratòria quan es fa referència al coneixement d'elements nous de l'entorn, fet que comporta que l'organisme acumuli així les informacions que disminuiran el desequilibri organisme/entorn; l'exploració precedeix el joc i, dins aquest darrer, la

sincronia dels moviments serà menys clara que en l'exploració, observada entre la mirada i les manipulacions. L'activitat exploratòria tindria una funció d'adaptació al medi i de preservació de l'espècie. Per l'autor el joc pot ser explorador si hi ha una funció cognitiva evident, lligat a la motivació de l'infant a dominar el medi que l'envolta.

2.1.2.5. *Pràctiques lúdiques i de relació*

Aquestes pràctiques tenen l'objectiu d'afavorir el desenvolupament de l'infant (Moulin, 1997) requerint la participació dels pares doncs privilegien l'aspecte relacional necessari amb un clima de seguretat afectiva. Les intervencions dels animadors (i no tècnics) "poden anar del "laisser l'eau faire" a situacions més o menys dirigides" (Moulin, 1997:77).

Les pràctiques lúdiques i de relació en l'actualitat segueixen vigents principalment en la FNNP¹⁶ francesa i tenen com a trets distintius el rebuig absolut a l'ensinistrament, una pedagogia del plaer en la que el joc és l'eix vertebrador de les pràctiques i donar iniciativa a l'infant a través de la confiança en ell mateix, l'entorn i l'equip que dinamitza les sessions. Són contraris als mètodes autoritaris i rebutgen el "laisser faire" si és sinònim del "rien faire". Com afirmen Leroy i Leroy (1981) la no directivitat no implica necessàriament el laisser-faire i el no-fer.

2.1.3. Les diferents tendències: referents del PAE

Fins aquí hem descrit els trets principals de les diferents pràctiques i hem recollit algunes de les crítiques que se'n fan a algunes d'elles. A continuació les analitzarem per veure com les hem tingut en compte a l'hora de justificar les bases del PAE.

Ens allunyem significativament de les pràctiques fortes, doncs no compartim cap dels seus principis bàsics. Som partidàries de la inclusió dels dos pares dins les sessions, el plor d'algun infant és una excepció

¹⁶ Fédération Nationale de Natation Pré-scolaire.

més que una norma i no s'ensenyen a l'infant tècniques d'ensinistrament per sobreviure dins l'aigua. Compartim amb els autors crítics amb aquestes pràctiques l'excessiva intromissió del tècnic en l'aprenentatge d'unes habilitats tancades i comunes a tots els infants, l'aprenentatge excessivament dur per assolir els continguts d'aprenentatge, la pràcticament nul·la iniciativa que es deixa als infants i als seus pares, i la inexistent incidència dels aspectes cognitius i socioafectius.

Tampoc en sentim representades per les idees que fonamenten les pràctiques preesportives, perquè el nostre objectiu és l'educació integral de l'infant en el medi aquàtic, i no la preparació del futur campió. Tampoc compartim l'estructuració del curs en un sistema jeràrquic de nivells a assolir.

Pel que fa a les pràctiques orientades a la millora de la salut, com ja hem afirmat anteriorment, aquests objectius són secundaris. Avui en dia no són l'objectiu principal pel qual els pares solen assistir als cursos, ni la majoria d'instal·lacions solen plantejar aquesta activitat amb aquesta finalitat.

Les pràctiques pedagògiques sí que tenen vinculació amb la nostra proposta. Es respecta l'actitud dels pares, es potencien les conductes exploratòries, té en compte el ritme de l'infant, no se l'obliga a fer aquelles accions que no desitgi fer, s'està atent a les seves demandes, es potencia el plaer de l'infant dins de l'aigua i es treballa amb una base lúdica. Podem observar que en la nostra proposta es compleixen gran part dels principis d'aquestes pràctiques, excepte que les sessions són dutes a terme per un tècnic especialista i no per un equip multidisciplinar.

Compartim també alguns dels aspectes de les pràctiques lúdiques i de relació: la participació dels pares amb l'objectiu de privilegiar la relació entre ells, el rebuig a l'ensinistrament i donar iniciativa a l'infant a través de la confiança que va adquirint en ell mateix tenint com a eix vertebrador de les sessions el joc.

Com a síntesi considerem que el PAE s'allunya de les dues primeres pràctiques, no comparteix els objectius de salut com a eix principal de significació d'aquestes activitats, i és molt proper a les dues darreres tendències. Els fonaments del PAE els detallarem amb més profunditat en el punt 2.2.4.

2.2. Els programes d'activitats aquàtiques

Els programes d'activitats aquàtiques per a infants es desenvolupen dins d'unes condicions determinades que, tot i que s'adeqüen a cada instal·lació i als autors, tenen característiques comunes. En el treball d'investigació per a l'obtenció del DEA (Boluda, 2005) vam analitzar algunes de les condicions proposades per diferents autors. A continuació ampliarem la informació perquè les condicions de realització del programa és un dels registres d'informació que els tècnics de la nostra investigació havien de recollir i que, com veurem, independentment de les condicions més o menys favorables (a criteri dels tècnics i/o els pares participants), els programes s'han desenvolupat correctament. Un altre aspecte a destacar és els objectius del treball en el medi aquàtic.

Els programes d'activitats aquàtiques tenen característiques diferenciadores si es tracta de programes educatius, com també detallarem. Acabarem el capítol aprofundint en el PAE, farem un recorregut des dels seus orígens fins a l'actualitat, descriurem els seus components i especialment les àrees de desenvolupament en el programa, precisarem el rol específic dels pares i del tècnic, i explicarem la metodologia que caracteritza el programa.

2.2.1. Condicions per a la realització dels programes d'activitats aquàtiques

Ruiz Pérez (1999) considera que si les oportunitats, les condicions materials, la preparació del docent i l'actitud dels pares són adequats, pot ser abundant el nombre d'activitats que els infants poden aprendre. L'edat en què l'infant comença aquesta activitat, la durada i la freqüència de les estimulacions tindran una influència significativa sobre el desenvolupament motor de l'alumne segons Ahrendt (1999). Abbott-Shim, Lambert i McCarty (2000) fan una revisió de la investigació primerenca de la infantesa i suggereixen que els resultats de l'infant estan influenciats per factors relacionats amb l'estructura del programa com la mida de la classe i el quocient de relació entre el nombre de professors/nombre d'alumnes entre d'altres. La seva investigació ens permet observar com l'estructura del programa i la preparació dels tècnics cooperen per crear unes sessions d'alta qualitat que poden repercutir en els resultats de l'infant. Gutiérrez i Díaz (2001) creuen que dins el medi aquàtic no hi ha un clar consens entre els professionals respecte a mètodes, materials, edats d'inici i riscos de les pràctiques aquàtiques.

A continuació assenyalarem les condicions que proposen les principals investigacions i aquelles que s'han utilitzat en les instal·lacions participants en el programa, ampliant la informació que ja vam referenciar a Boluda (2005).

2.2.1.1. Quan comencem ... i quan acabem?

No hi ha consens sobre l'inici adient d'aquestes pràctiques (De Paula, 2003). Gutiérrez (1995) suggereix que les experiències aquàtiques siguin el més primerenques possible perquè l'adaptabilitat al medi es desenvolupi de forma adient i progressiva sense traumes ni inconvenients. Ruiz Pérez (1999) considera que mai és massa aviat per

iniciar als infants en l'aprenentatge i control dels seus moviments, ni en el control de les seves accions en situacions de progressiva complexitat. Loeb, Bridges, Bassok, Fuller i Rumberger (2005) afirmen que podem obtenir majors avantatges si les intervencions s'inicien abans de l'edat dels quatre anys. Thélot, Marant, Bonaldi i Bordeau (2008) consideren que l'aprenentatge de la natació ha de ser recolzat des d'edats primerenques.

Les edats d'inici i de finalització en les activitats aquàtiques per a infants segons els diferents autors són:

Taula 1 Relació de les setmanes i mesos recomanats per iniciar les sessions

Setmanes / mesos	Autors
Zero setmanes	Chorin (1992); Franco (1992)
Dues setmanes	Delpeseneer (1987); Castillo i González (1993)
Sis setmanes	Ahr (2000); Martínez, Hernández i Aledo (2001:71)
Dos mesos	Diem, Bresges, Hellmich (1978)
Tres mesos	Fouace (1979); Castillo Obeso (1992); Guerrero (1998); Cherek (1999); Moreno (2003)
Tres/sis mesos	Azémar (1994); De Paula (2003)
Quatre/cinc mesos	Moreno i De Paula (2005)
Cinc mesos	Muyor (2004)
Sis mesos	La Coursière (1973) ¹⁷ ; Leroy i Leroy (1981); Alles-Jardel (1994;2004); Ahrendt (1999); Moulin (2007) ¹⁸
Setze mesos	Le Boulch (1991)
Trenta – sis mesos	Diamond (1975)

¹⁷ L'autor no recomana que assisteixin a la piscina els infants de menys de sis mesos a menys que la temperatura de l'aigua sigui de 35°.

¹⁸ L'autor matisa que encara que alguns baby – clubs accepten infants més joves, generalment l'edat mínima requerida és de sis mesos aproximadament. Alguns centres d'infants – nedadors funcionen també amb infants més grans, de forma que no hi hagi interrupció en les pràctiques aquàtiques entre l'activitat infants – nedadors i l'edat d'aprenentatge de tècniques de natació (5 o 6 anys).

Taula 2 Relació dels mesos i anys recomanats per finalitzar les sessions

Mesos/ anys	Autors
Dotze mesos	Franco (1992)
Vint-i-quatre mesos	Castillo Obeso (1992); Ahrendt (1999)
Vint-i-quatre/trenta-sis mesos	De Paula (2003); Moreno (2003)
Trenta – sis mesos	Delpeseneer (1987); Castillo i González (1993); Alles-Jardel (1994); Azémar (1994); Cherek (1999); Muyor (2004)
Quatre/sis anys	Sarmento (2003)
Sis anys	Chorin (1992)

2.2.1.2. Grups d'edat

Gorsaud (1984) no és partidari de dividir els infants per franges d'edat perquè encara que hi ha autors que consideren que els infants més grans poden fer viure experiències desagradables als més petits (tot i que ell mai ho hagi vist), creu que els més petits poden ser estimulats per les activitats dels més grans. Alles–Jardel (1988) proposa la següent agrupació per edats: sis a dotze mesos, dotze a divuit mesos, divuit a vint-i-quatre mesos, vint-i-quatre a trenta-sis mesos. Masson (1989) estableix una relació entre edats i horari d'assistència a la piscina: 10:00 a 10:30 (infants de cinc mesos a un any); 10:30-11:00 (infants d'un any a divuit mesos); 11:00 a 11:30 (infants de divuit mesos a dos anys i mig); 11:30 a 12:00 (infants de més de dos anys i mig). García (1998) els divideix en etapes tenint en compte el desenvolupament motriu, afectiu i cognitiu¹⁹ de l'infant: zero a sis mesos; sis a divuit mesos; dotze a vint-i-vuit mesos; vint-i-quatre a vint-i-vuit mesos; tres/quatre anys; cinc/sis anys, establint el marc comprès entre divuit i quaranta mesos per desenvolupar la matronatació²⁰, mètode d'ensenyament que ella desenvolupa. Cherek (1999) proposa les franges d'edat corresponents a les mèdicament definides a Alemanya: de tres mesos a un any i d'un any a tres anys. Hayashi (1999) considera molt important que s'adopti un

¹⁹ Villar (2004:93) defineix cognitiu com el "pertanyent o relatiu al coneixement" i cognoscitiu "que és capaç de conèixer", és a dir, que desenvolupa habilitats cognitives significa ser capaç de percebre i analitzar allò percebut, fent inferències i traient conclusions sobre allò; es tracta d'utilitzar les nostres facultats intel·lectuals amb l'objectiu de saber sobre la natura, les qualitats i les relacions de les coses.

²⁰ La matronatació és el mètode creat per Cirigliano basat en la vinculació entre el joc i l'aprenentatge de la natació per infants.

mètode d'ensenyament corresponent a l'estadi de desenvolupament de cada infant i proposa tres nivells: per sota de catorze mesos; de catorze a vint-i-quatre mesos; i per sobre de vint-i-quatre mesos. Pansu (2002) fa una divisió dels grups per edat, però permetent que els germans estiguin junts. Luiz i Romanelli (2004) van fer una investigació del criteri de divisió seguit per diverses instal·lacions i el 40,9% de les instal·lacions qüestionades treballaven amb grups heterogenis.

2.2.1.3. Nombre d'alumnes per sessió

El nombre d'alumnes per sessió també varia segons els autors. Vallet (1974) considera que la unitat de treball òptima és de deu a dotze infants. Diamond (1975) no fa referència a un nombre determinat, però comparteix les recomanacions de la CNCA (Council for National Cooperation in Aquatics) de tenir un suficient nombre de tècnics perquè hi hagi una baixa ràtio d'instructors per infant, o bé incorporar pares o voluntaris perquè ajudin als professionals competents. Gorsaud (1984) permet assistir a trenta participants per grup, encara que la mitjana d'assistència sol ser entre setze i vint-i-un, variant sobretot en funció de l'hora de sortida dels pares de la feina. Castillo Obeso (1992;1993) proposa deu parelles mare/fill com a màxim. Conde, Peral i Mateo (1997) i Martínez, Hernández i Aledo (2001) aconsellen entre sis i vuit alumnes per tècnic, doncs els interessa afavorir el caràcter individualitzat tenint en compte la gran exigència d'atenció i de contacte que requereix la intervenció amb els infants i els pares. Cherek (1999) admet set infants com a màxim. Milani i Occelli (1999) creuen que cal tenir quinze com a màxim.

2.2.1.4. Durada de la sessió

La durada de la sessió també depèn de l'autor de referència. Vallet (1974) considera que el criteri ha de ser l'autonomia completa, doncs els infants que la tenen reaccionen millor al fred i poden estar més d'una

hora jugant dins l'aigua. Leroy i Leroy (1981) van observar que la durada de les sessions de les instal·lacions observades era de trenta minuts i variava en funció de l'edat i el nivell, tenint horaris lliures o fixes a criteri de cada centre. Deilles (1984), Gorsaud (1984) i García (1998) aconsellen una durada de trenta minuts²¹. Castillo Obeso (1992) proposa una durada de seixanta minuts o una durada total de noranta minuts si inclou l'arribada a la piscina, el canvi de roba, el massatge després de la sessió i els canvis de vestuari (Castillo Obeso, 1992). Martínez, Hernández i Aledo (2001) proposen començar per quinze minuts i anar incrementant progressivament fins arribar a quaranta-cinc. Moreno, Pena i Castillo (2004) i Moreno i De Paula (2005) consideren que cal començar amb sessions de deu a vint minuts de durada entre infants de setze a vint setmanes de vida i anar incrementant progressivament fins arribar als quaranta o quaranta-cinc minuts als sis anys.

2.2.1.5. *Freqüència més adient*

Alles-Jardel (1994) considera que podem observar relacions significatives entre l'adaptació i l'evolució de l'infant i el nombre de sessions, la durada i la regularitat de participació.

Pel que fa al nombre de sessions setmanals, tampoc hi ha un acord generalitzat entre autors:

Taula 3 Relació entre sessions de pràctica per setmana recomanades i autors referents

Sessions per setmana	Autors
Una sessió per setmana. ²²	Vallet (1974), Diem, Bresges, Hellmich (1978), Gorsaud (1984) i Azémar (1994)
Dos sessions per setmana i no excedir de tres.	Moreno (2003)
Tres sessions per setmana.	Martínez, Hernández i Aledo (2001)
Tres a cinc sessions per setmana.	Franco (1992)
Aconsellen una sessió diària i en cas de no ser possible, dos o tres sessions a la setmana.	Conde, Peral i Mateo (1997)

²¹ Luiz i Romanelli (2004) van realitzar una qüestionari a diverses instal·lacions i el 65,9% realitzaven classes de 30' de durada

²² Castillo Obeso (1992b:12) també realitza una sola sessió setmanal, encara que considera que és insuficient.

Vallet (1974) considera que a mesura que el nivell d'aptitud de l'infant millora, augmenta la varietat d'exercicis que els podem proposar i podem incrementar les sessions setmanals. Conde, Peral i Mateo (1997) creuen que a més continuïtat, major serà la influència de l'activitat sobre l'infant i els seus pares, incrementant la relació amb l'entorn aquàtic i exercint un efecte positiu sobre el seu desenvolupament. Gutiérrez i Díaz (2001) són partidaris en la primera fase de les experiències en el medi aquàtic de donar més importància a la quantitat i més endavant a la qualitat i variabilitat de les experiències.

2.2.1.6. Temperatura de l'aigua i temperatura ambient

Una altra qüestió que es debat té a veure amb la temperatura de l'aigua per a aquestes activitats (Smolander, 2003). La temperatura elevada de l'aigua procura a l'infant una sensació de relaxació que li recorda l'estada durant el període fetal (Asher, 2003). Cal tenir present que la temperatura de l'aigua a 31-32°, encara que agradable, és inferior a la temperatura corporal i a la inversa es podria pensar que pot també tenir un efecte estimulants incrementant el to muscular de l'infant segons la seva edat: cal buscar doncs el doble efecte relaxant i estimulants. Moulin (2006) destaca la influència que pot tenir la temperatura de l'aigua citant les investigacions de Numminen i Sääkslahti, que van observar que les propietats relaxants a causa de la temperatura de l'aigua condueixen a una activació des processos sensorials de l'infant, afavorint el desenvolupament de la seva motricitat. La temperatura de l'aigua adequada varia segons els autors:

Taula 4 Relació entre temperatures recomanades i autors referents

Temperatures	Autors
27 ^o 23- 30 ^o	Roman i Rueda (1983)
27 ^o -33 ^o	Muyor (2004)
29 ^o -31 ^o	Delpeseneer (1987)
30 ^o -32 ^o	Franco (1992), Castillo Obeso (1992), Chorrin (1991), Moreno (2003) i Moreno, Pena i Castillo (2004)
30 ^o -34 ^o	Moulin (2007)
31 ^o -32 ^o	Gorsaud (1984) i Vivensang (1993)
31 ^o -33 ^o	Navarro (1994)
32 ^o	Leroy i Leroy (1984), Masson (1989), Navarro (1994), García (1998), Milani i Occelli (1999), Vázquez (1999) i Moreno i De Paula (2005)
32 ^o -33 ^o	Deilles (1984) i Pansu (2002)
Superior a 33 ^o 24	Smolander (2003) i Moulin (2006)

Vallet (1974) no aconsella banyar a l'infant a temperatures inferiors a 27^o, i si la temperatura està entre 27^o i 29^o, cal preveure una sessió entre deu i dotze minuts màxim. La sessió pot ser d'una durada entre quinze i trenta minuts si la temperatura està entre 30^o i 34^o.

Pel que fa a la temperatura ambient més adient, Leroy i Leroy (1981) assenyalen que ha d'estar en concordança amb la de l'aigua per evitar els refredaments quan l'infant juga sobre el tapís. Deilles (1984) recomana que estigui entre 33^o-34^o. Gorsaud (1984) recomana que sigui elevada per evitar la hipotèrmia de l'infant. Moreno, Pena i Castillo (2004) proposen una temperatura ambient dos graus per sobre de la de l'aigua.

2.2.1.7. Fondària i mida de la piscina

Trobem també diversitat en les recomanacions pel que fa a la fondària i la mida ideals de la piscina. Leroy i Leroy (1981) en la investigació que van fer en piscines municipals la fondària màxima era d'1'40m, a fi que els pares poguessin tocar de peus al fons. Gorsaud (1984) proposa una

23 Castillo Obeso (2001) en el seu estudi realitzat a temperatura d'aigua a 27^o, considera que en nombroses sessions els infants van "adoptar posicions agrupades o respostes fisiològiques com tremolor o canvi de color en la pell", que els va fer obligar a acabar la sessió. L'autora considera que hagués estat més favorable treballar a 30^o - 32^o.

24 Moulin (2006:81) exposa que dins de l'aigua a 32^oC per una temperatura del cos a 37^oC, la diferència de temperatura (el gradient) és de 5^oC. Això sembla acceptable. Però si la temperatura de l'aigua baixa 2^o, el gradient augmenta de la mateixa forma que la velocitat de refredament al 40%.

fondària entre 0'80m i 1'50m. Cherek (1999) entre 1,25m i 1,35m. Milani i Occelli (1999) recomanen una fondària de 80cm. Moreno (2003) recomana tenir una ampla zona poc fonda per poder treballar adientment, sense especificar la fondària.

Les mides de la piscina també són diferents segons els autors: Gorsaud (1984) és partidari de les mides 12'5m x 10m. Cherek (1999) proposa 8m x 4m. Milani i Occelli (1999) recomanen 10m x 5m.

2.2.1.8. *Organització de l'espai*

Milani i Occelli (1999) destaquen que la piscina i tots els espais i materials cal que estiguin equipats per adaptar-se als infants. Segons Pansu (2002) la preparació de l'espai aquàtic duu a l'infant a viure situacions que el condueixen a adaptar un comportament motor aquàtic tenint present les seves capacitats, el seu desenvolupament psicomotor i afectiu i les seves motivacions, afavorint el joc, el plaer, la llibertat de moviment i el comportament de investigació i d'exploració. Gutiérrez i Díaz (2001) han observat un menor índex de plors dels infants en aquelles piscines on es feien menys quantitat d'activitats paral·leles i que tenien unes característiques especials més reduïdes i adaptades.

2.2.1.9. *Material*

La importància del material pel desenvolupament de les sessions en aquestes edats està justificat per diferents autors. Deilles (1984) creu que l'adaptació de l'infant a l'aigua s'ha de realitzar lúdicament i el material ha de permetre variar les situacions i els jocs en el decurs de la sessió. Gorsaud (1984) considera que el material de la piscina ha de ser abundant i el petit material ha de variar d'una sessió a l'altra, ha de ser atractiu amb colors molt vius i no ha de ser perillós. Pansu (1999) adequa l'espai en tres dimensions i considera que el material ha de ser escollit per l'equip d'animació segons els objectius de la sessió. Moreno, Pena i Castillo (2004) consideren que el material ha de provocar reaccions per

assolir l'objectiu marcat, facilitar l'experimentació per aconseguir un aprenentatge més ric, potenciar l'aspecte lúdic i ajudar a la programació.

Dels materials que els principals autors solen utilitzar en les sessions, destaquem:

Taula 5 Relació entre el material utilitzat i l'autor de referència

Material	Autor
Tapís d'escuma	Leroy i Leroy, 1981 ²⁵ ; Deilles, 1984; Delpeseneer, 1987; Gorsaud, 1984; Azémar, 1994 ²⁶ ; Moreno i Gutiérrez, 1998; Pansu, 1999
Tobogans	Leroy i Leroy, 1981; Gorsaud, 1984; Pansu, 1999
Mòduls per saltar	Pansu, 1999
Rocòdroms subaquàtics	Gorsaud, 1984; Pansu, 1999
Cèrcols	Moreno i Gutiérrez, 1998; Moreno i De Paula, 2005
Objectes enfonsats	Pansu, 1999
Xurros d'escuma	Gorsaud, 1984; Castillo Obeso, 1992,1997; Pansu, 1999
Fletxes	Pansu, 1999
Trampolins	Leroy i Leroy, 1981
Joguines	Leroy i Leroy, 1981 ²⁷ ; Deilles, 1984; Gorsaud, 1984; Pansu, 1999; Moreno i De Paula, 2005
Pilotes	Gorsaud, 1984; Delpeseneer, 1987:215; Moreno i Gutiérrez, 1998; Moreno i De Paula, 2005
Pots i cubells	Moreno i De Paula, 2005
Maneguets	Gorsaud, 1984; Castillo Obeso, 1992,1997
Planxes	Deilles, 1984; Gorsaud, 1984; Delpeseneer, 1987
Cinturons	Deilles, 1984 (i cinturons de ploms Delpeseneer, 1987)
Flotadors	Gorsaud, 1984
Pull boys	Deilles, 1984

²⁵ Els autors destaquen l'aspecte de seguretat que ofereixen els tapissos, que permetrà estimular el comportament lúdic i la trobada social entre infants.

²⁶ Azémar (1994:2) considera que l'ús del tapís ha transformat completament les pràctiques.

²⁷ Els autors consideren que les joguines surants multicolors afavoriran el retrobament de l'infant amb l'aigua.

Regadores	Moreno i De Paula, 2005
Aletes	Vallet, 1974; Casabo, 1975; Leroy i Leroy, 1981; Gorsaud, 1984
Cordes amb nusos	Delpeseneer, 1987

García (1998) considera que cal comptar amb material auxiliar convencional fix i mòbil, i material no convencional. Per Gauthier (1999) el material ha d'estar adaptat a la morfologia i fisiologia de l'infant. Pansu (1999) afirma que el material permetrà a l'infant exploracions múltiples sigui quina sigui la seva edat i la seva capacitat de desplaçar-se i viure diferents equilibris, buscar una major fondària, viure situacions d'ingravedesa, controlar la seva respiració, entrar dins l'aigua de formes diferents, saltar i fer rotacions en diferents sentits. Conde, Pérez i Peral (2003) consideren els següents aspectes preventius del material: revisar la mida perquè no pugui comportar perill d'empassar-se'l ni sigui tant gran que pugui amagar l'infant; vigilar que les joguines que duen de casa compleixin les mesures de seguretat que es controlen a la piscina; vigilar amb la composició, que no comporti reaccions al·lèrgiques ni puguin fer mal si es llencen; fer una revisió constant del seu estat i renovar-lo en cas contrari. Per Moulin (2006) els materials utilitzats a la piscina han de potenciar un acolliment agradable pels jocs dels pares i dels infants trencant amb l'ambient fred de la piscina tradicional de carrils sovint poc adient per les activitats lúdiques, podent ser utilitzats de forma individual per la iniciativa dels pares i del seu infant i pels animadors, i formant estructures lúdiques aquàtiques semblants a aquelles que podem trobar en certs jardins d'infància i basant-se en un projecte pedagògic que incita a l'infant a actuar en el sentit desitjat pels animadors.

Trobem diferències entre els autors referents a l'ús o no del material surant. Vallet (1974) creu que de forma general la utilització de tot material surant no ha de ser considerat abans del setè nivell d'aprenentatge per evitar acostumar-se. Diamond (1975) basant-se en

les recomanacions de la CNCA considera adient usar els materials de flotació per controlar la situació d'ensenyament-aprenentatge ajudant a fer més segura la participació i incrementant l'aprenentatge. Leroy i Leroy (1981) creuen que és cert que el material surant sembla preferible al de manipulació, però aquest material surant falseja les sensacions d'equilibri i això no és desitjable, encara que dona un element de confiança a l'infant. Els autors fan un apreciació interessant del tipus de material escollit: els centres que busquen una autonomia aquàtica ràpida de l'infant utilitzen sobretot materials surants i cinturons; els centres pels quals l'aspecte racional és dominant, utilitzen més o menys de tot. Franco (1985) considera que el seu ús dependrà dels exercicis proposats. Delpeseneer (1987) proposa crear una "sala de gimnàstica flotant".

A partir dels elements exposats fins al moment, els aspectes més destacats referents al material que els tècnics hauran de tenir presents en la investigació són: introduir la quantitat de material necessària, i en el moment adient; escollir el material adient segons els objectius de la sessió (Moreno, Pena i Castillo, 2004); permetre variar les situacions (Deilles, 1984); facilitar l'experimentació per aconseguir un aprenentatge més ric (Moreno, Pena i Castillo, 2004); i potenciar i aprofitar l'aspecte lúdic de l'activitat aquàtica (Moreno, Pena i Castillo, 2004).

2.2.2. Objectius del treball en el medi aquàtic

En l'anàlisi dels PIAA hem observat que els objectius de les pràctiques aquàtiques són molt diferents segons l'autor que les duu a terme. Així trobem pràctiques fortes associades a un objectiu de supervivència i d'altres més lúdiques on es deixa que l'infant i la seva família decideixin en tot moment allò que volen fer, sense la intervenció directa del tècnic. Chorrin (1992) considera que l'objectiu principal d'aquestes pràctiques és millorar les capacitats motrius de cada nen i que arribin a sentir gust per les activitats físiques i dotar de la necessitat de moviment al futur

adult. Pansu (2002) considera que els objectius d'una activitat dins de l'aigua estan relacionats amb el projecte de l'equip que la dirigeix, que és diferent segons si el context és educatiu, preventiu, mèdic o paramèdic.

Si analitzem els referents teòrics, també podem observar diferències entre els objectius pels quals els pares duen als seus fills a realitzar aquestes activitats. Leroy i Leroy (1981) fan un estudi longitudinal des de l'any 1972 fins al 1981 on analitzen, entre altres aspectes, els objectius dels pares vers l'activitat, observant que a mesura que avancen els anys disminueix l'interès per l'aprenentatge de la natació i augmenta el plaer per l'aigua i l'activitat en família. Gorsaud (1984) va analitzar els objectius dels pares per realitzar aquestes pràctiques: 95% perquè l'infant estigui bé dins l'aigua; 54% pel plaer de l'infant; 39% per afavorir el contacte amb el seu fill; 36% per un bon desenvolupament psicomotor; 9% per afavorir l'aprenentatge de la natació. Com podem observar el benestar de l'infant a l'aigua és l'objectiu principal. Tescher-Pucet (2003) considera que els pares acompanyen al seu infant per objectius com el benestar i l'autonomia aquàtica, les tècniques de supervivència i la natació.

Luiz i Romanelli (2004) destaquen per ordre d'importància els objectius que duen als pares a realitzar aquesta activitat amb els seus fills:

1. Aprendre a defensar-se de l'aigua
2. Millorar (o enfortir) la salut
3. Practicar una activitat física
4. Educar a l'infant
5. Millorar la son
6. Incrementar la convivència entre pares i fills
7. Millorar la gana

En el qüestionari inicial als pares (vegeu l'annex 10, taula 18) se'ls va demanar la importància que tenien per a ells els mateixos objectius. Si sumem el nombre de respostes "molt important" i "imprescindible", l'ordre resultant pels pares participants és:

1. Incrementar la convivència entre pares i fills (n=43)
2. Aprendre a defensar-se de l'aigua (n=40)
3. Educar a l'infant (n=36)
4. Millorar o enfortir la salut (n=26)
5. Practicar una activitat física (n=25)
6. Millorar la son (n=9)
7. Millorar la gana (n=7)

Si comparem els dos resultats, veiem que en els dos casos aprendre a defensar-se de l'aigua és un dels objectius principals, però en els pares de la nostra investigació els interessava més l'increment de la convivència entre pares i fills. La millora de la son i de la gana en els dos grups estan situats en les darreres posicions. La millora de la salut destaca en el primer grup, i és més secundària en els pares de la nostra investigació. La resta de variables ocupen posicions semblants.

Luiz i Romanelli (2004) concreten que els efectes educatius que en opinió dels pares estan relacionats amb la natació per a infants en funció de l'ordre d'importància que els pares els donen són: desenvolupament psicomotor; autoconfiança; socialització; disciplina; adaptació al medi aquàtic; afectivitat; percepció del perill; aprendre a barallar-se amb les frustracions.

Dins del quadre d'activitats aquàtiques de lleure pels infants, els objectius que l'adult pot pretendre són nombrosos i més o menys realistes (Tescher-Pucet, 2003). Muyor (2004) considera que la finalitat principal és aprofitar-nos dels avantatges que el medi ens ofereix (temperatura, ingravidesa, flotació, massatge,...) per millorar el desenvolupament i les experiències dels infants. Moulin (2006) ha observat que les aportacions que puguin fer les activitats aquàtiques a l'infant seran molt diferents segons els objectius perseguits, objectius que

no són sempre clarament anunciats però sí transparents a través de l'observació de la seva pràctica.

Dels diferents objectius que assenyalen els autors, destaquem:

Taula 6 Relació entre els objectius i els autors referents

Objectius	Autors
Assolir una familiarització primerenca/assolir una adaptació al medi aquàtic.	Milani i Occelli, 1999; Martínez, Hernández i Aledo, 2001 ²⁸ ; Moulin, 2001; Moreno, 2003; Moreno, Pena i Castillo 2004; Moulin, 2006
Afavorir un procés d'aprenentatge continu. Fruir de l'aigua i de les seves possibilitats.	Moreno, 2003 Chorin, 1991; Delaune, 1999; Moreno, 2003; Moreno, Pena i Castillo, 2004
Potenciar les relacions afectives entre pares i infant.	García, 1998 ; Martínez, Hernández i Aledo, 2001; Moreno, 2003; Moreno, Pena i Castillo, 2004
Descobrir i potenciar les experiències sensorials.	García, 1998; Milani i Occelli, 1999; Martínez, Hernández i Aledo, 2001; Moreno, 2003; Moreno, Pena i Castillo, 2004
Assolir una autonomia en el medi.	Castillo Obeso, 1997; De Paula, 2003; Moreno, 2003; Sarmiento, 2003; Moreno, Pena i Castillo, 2004
Construir un repertori de motricitat aquàtica/ desenvolupar la psicomotricitat / enriquir les conductes motrius.	Leroy i Leroy, 1981; Chorin, 1992; Castillo Obeso, 1997; Milani i Occelli, 1999; Martínez, Hernández i Aledo, 2001; Sarmiento, 2003
Prendre consciència de la funció respiratòria. Interactuar amb els tècnics. Aprendre a través del joc i de l'exploració.	Milani i Occelli, 1999 Moreno, Pena i Castillo, 2004 Milani i Occelli, 1999; Moreno, Pena i Castillo, 2004
Aprendre en una atmosfera segura i relaxada. Involucrar-se en una activitat física regular en companyia d'altres.	Moreno, Pena i Castillo, 2004 Moreno, Pena i Castillo, 2004
Desenvolupar habilitats i competències d'independència en el medi aquàtic.	Moreno, Pena i Castillo, 2004
Potenciar el desenvolupament integral de l'infant.	Castillo Obeso, 1992; García,

²⁸ Martínez, Hernández i Aledo (2001:84) no pretenen com a objectiu principal que l'infant aprengui a nedar buscant el rendiment i iniciï posteriorment una carrera esportiva d'alt nivell, sinó afavorir des de la globalitat el seu desenvolupament motor, cognitiu, social i emocional, així com la comunicació entre l'infant i l'adult a través del gest i l'acció.

	1998
Dotar als pares de les eines d'observació, coneixement i destreses tècniques que els ajudin a conèixer i respectar la naturalesa pròpia dels seus fills i participin activament i plenament en el procés d'ensenyament de la natació.	García, 1998; Moreno, Pena i Castillo 2004
Permetre el comportament natural de l'infant amb els seus pares.	García, 1998
Respectar les diferències individuals.	Moreno, Pena i Castillo 2004
Proporcionar experiències que els faci tornar amb ganes.	Moreno, Pena i Castillo 2004
Permetre progressivament evolucionar a l'infant dins l'aigua.	Le Boulch, 1991
Vèncer la por a l'aigua.	Sarmento, 2003
Mostrar el valor educatiu del medi aquàtic i impulsar que frueixi des del naixement.	Castillo Obeso, 1992

De tots aquests objectius, els que tindrem presents en el nostre PAE són els següents:

- o Familiaritzar primerencament a l'infant amb el medi aquàtic (Milani i Occelli, 1999; Martínez, Hernández i Aledo, 2001; Moulin, 2001; Moreno, 2003; Moreno, Pena i Castillo 2004; Moulin, 2006).
- o Aconseguir que l'infant frueixi en el medi aquàtic (Chorrin, 1991; Delaune, 1999; Moreno, 2003; Moreno, Pena i Castillo, 2004), sol i en relació a la resta de participants.
- o Dotar als pares d'eines i coneixements (García, 1998; Moreno, Pena i Castillo 2004) perquè participin activament i plenament en el PAE.
- o Promoure el comportament natural de cada infant amb els seus pares (García, 1998), proporcionant-los llibertat d'acció, amb el tècnic com a guia i assessor.
- o Afavorir el desenvolupament de l'infant en les àrees motriu, cognitiva i socioafectiva.
- o Donar a conèixer als participants el valor educatiu que ens ofereix el medi aquàtic (Castillo Obeso, 1992), a partir d'una proposta educativa intencionada.

2.2.3. Els programes d'activitats aquàtiques educatives en la primera infància

Un programa és un pla o sistema sota el qual una acció està dirigida cap a la consecució d'una fita. Això implica que tot l'equip hagi de definir els objectius específics que es persegueixen i buscant el seu assoliment (Sanz, 1998). Seguint la proposta de l'autor el nostre programa ha de contenir objectius planificats tenint en compte les característiques del centre i del seu context i als quals es dedica temps i recursos sent dissenyats perquè els tècnics, els pares i els seus infants obtinguin un benefici del seu servei. En un context educatiu un programa és la planificació i desenvolupament d'un projecte encaminat a la solució d'un problema o a la millora d'algun aspecte del seu procés, tal i com afirmen Aguado i altres (1997). El PAE que vam proposar compleix aquests requisits, perquè cerca l'optimització del desenvolupament de l'infant dins de l'entorn aquàtic i, com a transferència, fóra d'ell. En el punt 2.1.3. hem relacionat el nostre programa amb les diferents pràctiques analitzades, afirmant la nostra proximitat amb les pràctiques pedagògiques i les lúdiques i de relació. A continuació aprofundirem en el terme activitats aquàtiques educatives, on realment ens sentim identificades. Una confusió freqüent pot ser utilitzar com a sinònims les pràctiques pedagògiques i educatives. Les pràctiques aquàtiques les anomenem pedagògiques segons si són l'expressió de l'acció de pedagogs i tenen la voluntat d'aportar modificacions dins el comportament dels infants i del seu entorn (Moulin, 1994); i les anomenem educatives si afavoreixen el progrés de l'infant en el seu desenvolupament motor, afectiu i social. Diferents autors han definit el terme activitats aquàtiques en la primera infància²⁹ o han atorgat un valor educatiu al medi aquàtic (Moulin, 1997; Milani i Occelli, 1999). Vallet (1974) creu que el terme educatiu consisteix a tenir com a

29 Gutiérrez (1995:24) considera que les dues primeres grans etapes generalment considerades són la primera infància (del naixement als dos anys) i la segona infància (de dos a sis anys).

objectiu fonamental la determinació de tasques motrius en funció de les possibilitats pròpies de cada etapa de creixement, considerant que des del naixement fins al cinquè any és indiscutiblement el període més indicat per resoldre la familiarització³⁰ amb l'aigua. Delpeseneer (1987) relaciona el desenvolupament harmònic de l'infant amb les qualitats del medi ambient afirmant que l'educació aquàtica és una de les activitats més rendibles i un mètode de progrés innegable a nivell psicomotor. L'educació pot promoure aquest desenvolupament segons Palacios i altres (1992) si compleix les condicions següents: l'infant ha d'haver assolit una maduresa que li permeti avançar cap a nous nivells de desenvolupament; l'important no és la quantitat d'interaccions, sinó la qualitat d'aquestes; les influències més persistents i estables seran les que tenen major impacte sobre el desenvolupament; i l'infant s'ha de sentir motivat. Moulin (1994;1997) creu que les actituds educatives i els objectius educatius que han d'estar integrats dins les activitats aquàtiques es relacionen amb un cert nombre de paràmetres de l'estructura familiar. Les pràctiques educatives aquàtiques han de tenir com a objectiu la utilització de l'aigua per afavorir el desenvolupament psicomotor de l'infant. Cal privilegiar la relació pares/infants i atorgar importància a l'activitat lúdica i al plaer de l'infant, potenciant l'autonomia de l'infant que és el la que li permetrà adaptar-se a aquest medi (Moulin, 1997), sorgint com a resultat de l'activitat de l'infant i dels seus pares a la piscina (Moulin, 2006). Seguint la idea de Triadó i altres (1998), el paper de l'educació s'ha de plantejar com el desenvolupament de la persona més enllà del nivell de desenvolupament que aconseguiria per la pròpia i única maduració. Per aconseguir-ho haurem de conèixer i partir del moment de desenvolupament en què l'infant es troba i fer activitats que li permetin convertir en reals les seves potencialitats, optimitzant el seu

30 La familiarització de l'infant amb l'aigua (FNNP, 1989:30; Fraile, 1990) és un procés d'adaptació al medi bàsic per molts autors. Moreno i Gutiérrez (1998:47) defineixen els objectius que es persegueixen en aquesta fase: desenvolupar la seguretat de l'infant i el domini de sí mateix, assegurar la correcta aproximació de l'infant al nou medi i afavorir la comunicació de l'infant amb l'entorn (piscina, adult i dels infants entre si).

desenvolupament. Aquest principi està basat en la zona de desenvolupament proximal de Vigotski, que és:

“La distància entre el nivell real de desenvolupament, determinat per la capacitat de resoldre independentment un problema, i el nivell de desenvolupament potencial, determinat a través de la resolució d'un problema sota la guia d'un adult o en col·laboració d'un company més capaç” (Vigotski, 2000:133)

Conde (1999) considera que hi ha tres elements que cal analitzar per entendre l'aportació singular al món educatiu infantil: l'educació entesa com un procés que guia i dóna sentit al present i orienta el futur buscant el desenvolupament de l'infant; l'espai aquàtic considerat com un espai educatiu privilegiat i especial; i el coneixement de tot allò que envolta als infants. L'educació errònia durant els primers anys pot ser perillosa degut a que les actituds de l'infant cap a ell mateix, cap a l'aprenentatge i cap a l'escolarització es moldegen en aquests moments (Vázquez, 1999). Si un infant té èxit en aquests tres primers anys, segueix l'autor, li serà fàcil progressar posteriorment; però si aquests tres anys són difícils li resultarà molt difícil compensar els efectes negatius. Vázquez considera que equivocar-se en relació a què i quan s'ha d'ensenyar als infants en l'entorn aquàtic pot suposar un estrès a curt termini i problemes en relació al medi aquàtic a mig o llarg termini, recomanant processos d'intervenció amb criteris educadors i no condicionadors (Vázquez, 1999). Gutiérrez i Díaz (2001) destaquen que en molt poc temps s'ha passat de concebre la natació amb finalitat exclusivament esportiva, a una consideració educativa com element clau en la formació integral de la persona. Martínez, Hernández i Aledo (2001) creuen que el model educatiu parteix del tractament de l'activitat en el medi aquàtic com un factor que contribueix a l'educació integral de l'infant, suposant un reforç dels diferents processos educatius que es donen en les etapes del seu desenvolupament evolutiu. Pels autors aquest model educatiu es plasmarà en el programa maternal, en el programa d'infants (des del

naixement fins als dos anys) i en el programa d'educació infantil (de tres anys a sis anys), tant en l'educació ordinària com en l'especial. Pansu (2002) considera que el projecte és educatiu quan permet que l'infant acompanyat pels seus pares s'adapti i s'apropriï de l'entorn aquàtic en un ambient de seguretat afectiva, al seu ritme, segons la seva motivació, les seves necessitats i el seus desitjos. L'autora vol que l'infant adquireixi un saber estar i un saber fer dins de l'aigua, que experimenti a través del joc i faci una investigació personal a través d'assumir determinats riscos, de la motricitat i de la creativitat; així a més d'aprendre l'infant aconseguirà una autonomia efectiva i motriu, tenint lloc un procés d'autonomia aquàtica. Conde, Pérez i Peral (2003) consideren que la natació educativa és la natació establerta pels alumnes en la franja d'edat escolar que va més enllà de l'aprenentatge utilitari, tenint present les característiques i el desenvolupament dels infants i entenent l'educació aquàtica com un procés on es realitzen propostes obertes i on podem introduir variants en funció dels alumnes. Luiz i Romanelli (2004) van realitzar una qüestionari a diversos pares per veure si consideraven que la natació per a infants tenia un valor educatiu pel seu fill; el 75,75% estaven totalment d'acord i el 24,24% sols en certs aspectes. Per Moreno, Pena i Castillo (2004) els programes d'educació aquàtica infantil han d'estar dissenyats per ajudar:

“A familiaritzar-se amb l'aigua i desenvolupar la confiança en l'aigua a través de la participació en una sèrie d'activitats aquàtiques divertides i segures que permetin donar la base per l'adquisició de les habilitats motrius i esportives aquàtiques. Per això presenten un programa i mètode d'ensenyament que s'adequa a les diferents etapes de desenvolupament, dissenyat per aconseguir l'adquisició de les competències físiques, socials, emocionals i intel·lectuals dels infants” (Moreno, Pena i Castillo, 2004:209)

A Boluda (2005) ja vam exposar que compartíem amb Franco i Navarro (1980) la importància que l'infant s'habitui a aquest entorn i aprengui a estar-hi còmodament mitjançant el treball de les habilitats motrius bàsiques i específiques del medi aquàtic i incidint en altres aspectes de

la seva personalitat com el cognitiu³¹ i l'afectiu. Actualment considerem també important tenir presents les realitats del creixement i desenvolupament de l'infant (Diamond, 1975). Per Moulin (2006) tindrem pretensions educatives si tenim present el desenvolupament de l'infant, la qualitat de la interacció pares-infant, els plànols motor, afectiu i social, el respecte al ritme, les potencialitats i les motivacions de l'infant, el valor de l'aspecte lúdic i el plaer de l'activitat. L'entorn en el qual es produeixen aquestes pràctiques no és l'entorn familiar habitual i l'acció educativa que exerceixen els pares s'inscriu dins d'una pràctica social (Moulin, 1997).

Les condicions que ens permetran afirmar i definir que estem treballant activitats aquàtiques educatives, segons el que hem exposat són:

- Habituar a l'infant a aquest entorn perquè aprengui a estar-hi còmodament mitjançant el treball de les habilitats motrius bàsiques i específiques del medi aquàtic, incidint en altres aspectes de la seva personalitat com el cognitiu i l'afectiu (Franco i Navarro, 1980) i tenint presents les realitats del creixement i desenvolupament de l'infant (Diamond, 1975).
- Utilitzar l'aigua per afavorir el desenvolupament psicomotor de l'infant, privilegiant la relació pares/infants i donant un lloc important a l'activitat lúdica i al plaer de l'infant, anteposant el principi d'autonomia que és el que permetrà a l'infant d'adaptar-se a aquest medi (Moulin, 1997).
- Conèixer i partir del moment de desenvolupament en què l'infant es troba i fer activitats que li permetin convertir en reals les seves potencialitats (Triadó i altres, 1998; Vigotski, 2000).
- Permetre que l'infant, acompanyat pels seus pares, s'adapti i s'apropii de l'entorn aquàtic en un ambient de seguretat afectiva, (Pansu, 2002).

31 Mulligan (2006:126) considera el desenvolupament cognitiu com el desenvolupament dels processos mentals de pensar i d'entendre, i a l'habilitat per usar els sentits per reunir informació i donar sentit al món.

2.2.4. El nostre programa: Programa Aquàtic Educatiu (PAE)

2.2.4.1. D'on venim

L'any 1991 vaig fer una estada d'un mes a Saragossa a la "Escuela de Natación Pedro Franco" per conèixer la proposta d'aquest autor, pioner en la introducció de les activitats aquàtiques per a infants de zero a dos anys a Espanya, respecte com es desenvolupaven les pràctiques aquàtiques per a infants d'aquesta edat. Un cop finalitzada, vaig iniciar una etapa de revisió documental d'autors de diferents tendències per desenvolupar la meva proposta personal, que es va dur a terme a l'Escola Natació Crol -Terrassa- (1991-1993) i a l'Esportiu Claror -Barcelona- (1994-1997). La proposta ja consolidada es va oferir en la formació de tècnics aquàtics dins els cursos "Tècnic en Activitats Aquàtiques per a Nadons" (Federació Catalana de Natació de Barcelona, 1998 i 1999); "Tècnic especialista en activitats aquàtiques per bebès" (Universitat de Barcelona – Fundació Bosch i Gimpera³², 1999); "Tècnic especialista en grups especials i fitness" (Universitat de Barcelona – Fundació Bosch i Gimpera, 2000); Tècnic especialista en grups especials" (Universitat de Barcelona – Fundació Bosch i Gimpera, 2000 i 2004); Tècnic especialista en Educació Infantil (0-3 anys) (Universitat de Barcelona – Fundació Bosch i Gimpera, 2004); la formació a tècnics aquàtics de les instal·lacions³³d'UBAE (Barcelona) l'any 1997, Escola Natació Crol (Terrassa) l'any 2000 i la Piscina Municipal de Almassora (Castelló) l'any 2001; XIV Cursos d'Estiu de l'Educació Física i l'Esport celebrats a l'INEFC de Barcelona del tres al set de juliol de 2006: "Activitats aquàtiques per a nadons: una proposta educativa"; XV Cursos d'Estiu de l'Educació Física i l'Esport celebrats a l'INEFC de Barcelona del dos al sis de juliol de 2007: "Activitats aquàtiques per a nadons: una proposta alternativa del treball aquàtic en edats de 0 a 3".

³² Cal destacar que aquests cursos estaven inscrits dins del pla agrupat d'empreses i es realitzaven seguint una demanda per part dels tècnics de les instal·lacions, per tant l'interès per la formació en aquesta temàtica és evident.

³³ Novament els cursos es realitzen per la manca de formació que es considera que els tècnics tenen en aquest àmbit.

La meua formació acadèmica es va complementar amb la realització del Postgrau en "Integració psicomotriu en l'àmbit educatiu" el curs 2004-2005 a la Universitat de Vic. Aquest procés és paral·lel a la publicació d'articles a revistes i congressos nacionals i internacionals especialitzats, difusió en mitjans audiovisuals (ràdio, premsa i TV local), i la presentació del DEA l'any 2005 "La variació de les etapes evolutives i l'observació dels aprenentatges aquàtics en una experiència motriu amb la primera infància", on es va aplicar el PAE amb què vam formar als tècnics en la nostra investigació.

2.2.4.2. *Els components del PAE*

Diferents recerques ens han confirmat (Boluda, 2005;2007;2007b) tal i com també ho feia Castillo Obeso (2001) que el desenvolupament de la motricitat aquàtica és el resultat d'un aprenentatge que perquè es pugui dur a terme cal que es produeixin dos fets: existir possibilitats de pràctica (experiència aquàtica) i tenir un nivell de maduresa suficient per poder donar resposta a les situacions d'exigència que sorgeixin.

La conducta motriu aquàtica evoluciona, tal i com apunta Castillo Obeso (2001) segons el grau de maduresa de l'alumne assolit a través dels processos de maduració i creixement; l'experiència motriu aquàtica (destacant la quantitat i qualitat de pràctica en aquest entorn que produeixen les diferents habilitats motrius aquàtiques)³⁴; la presència de l'adult que guia i acompanya a l'infant en el seu bagatge motriu a través d'aquest entorn específic³⁵; i la metodologia específica aplicada. Aquests quatre elements són determinants en el PAE: el grau de maduresa de l'infant condicionarà el tipus de programa que es realitzi atenent a les diferències maduratives i d'aprenentatge de cada infant, l'experiència motriu ens marcarà la progressió del treball motor a realitzar, i l'actuació del tècnic i la presència de l'adult són,

34 En el punt 3.2.5.2.1. s'expliciten els continguts de treball específics, que són la base de l'observació dels aprenentatges produïts en el medi aquàtic.

35 L'actuació tècnica dins l'activitat i la influència de l'adult acompanyant, tal i com s'amplia en els punts 3.2.5.2.2., 3.2.5.2.3. i 3.2.5.2.5., són aspectes imprescindibles pel desenvolupament del programa.

conjuntament amb el programa aquàtic individualitzat, els que possibiliten les pràctiques aquàtiques educatives. La metodologia és la que ens determinarà la conducció de les accions dels punts anteriors.

En el DEA (Boluda, 2005) ja vam exposar quins eren els components del PAE. Seguidament els recordarem, tot ampliant les noves informacions que n'hem obtingut.

2.2.4.2.1. Àrees de desenvolupament en el programa

Per assegurar el desenvolupament adient de l'infant, Le Boulch (1991) proposa desenvolupar les seves aptituds motrius i psicomotrius en relació amb els aspectes afectius, cognitius i socials de la seva personalitat. Quan els infants arriben a la piscina i volen ser competents en aquest medi utilitzen els seus recursos perceptius, cognitius, emocionals i motrius per respondre a les sol·licituds de l'adult i a les exigències del medi (Ruiz Pérez, 1999). Quirós (2001) creu que per considerar a l'infant des de la globalitat cal posar especial èmfasi en l'adquisició de la marxa i d'altres patrons posturals que li permetin l'accés al descobriment de l'espai i l'apropament als objectes i a les persones; la coordinació entre la visió i la pressió; el desenvolupament del llenguatge que li permetrà la localització i identificació dels objectes; la imitació que li permetrà distingir el seu propi jo; la funció simbòlica que li farà possible representar un objecte mitjançant un altre; i la representació en la que el símbol i el signe es converteixen en elements de significació per a l'infant.

Seguint les propostes de Bassedas, Huguet i Solé (1996) i Gómez, Sánchez, i Planell (1998) l'elaboració del nostre programa s'estructura a partir de tres grans àrees que no actuen independentment, sinó interaccionant entre elles: l'àrea motriu, l'àrea cognitiva i l'àrea socioafectiva.

a) Àrea motriu

Gómez, Sánchez, i Planell (1998) consideren que els objectius educatius o utilitaris tenen com a objectiu principal aconseguir unes pautes motores concretes com poden ser els desplaçaments ventrals o dorsals i les immersions que fan que l'infant adquireixi una sèrie d'habilitats concretes en el medi. Els continguts de l'àrea motriu tenen una presència destacada en el nostre PAE (els desplaçaments en el medi aquàtic, l'equilibri, l'adopció de diferents postures en l'adaptació en el medi, la flotació, els capbussaments, la immersió, la propulsió, la respiració, les habilitats motrius aquàtiques i les habilitats motrius bàsiques), fet que enriquirà l'arxiu motor de l'infant (Vaca, 2005). Com ja vam detallar a Boluda (2005) dins d'aquesta àrea destaquen especialment el treball de les habilitats motrius aquàtiques i habilitats motrius bàsiques:

a.1. *Les habilitats motrius aquàtiques*

Segons Pla (2005) el medi aquàtic és un medi substancialment diferent al terrestre i es comporta i fa comportar de forma molt diferent a l'infant. Hi ha molts termes relacionats al voltant de les habilitats motrius aquàtiques, que encara que comparteixen alguns significats comuns, tenen petites diferències que els separen. Així podem destacar fent un repàs a la bibliografia especialitzada els següents conceptes:

Taula 7 Relació entre conceptes relacionats amb les habilitats aquàtiques i els autors de referència

Conceptes	Autors
Activitats aquàtiques	Moulin, 1997
Aprenentatges dins el medi aquàtic	Moulin, 1997:94; Conde, 1999
Capacitats motrius aquàtiques	García, 1998; Moulin, 2006
Competència aquàtica	Camus, 1993 ³⁶ ; Ruiz Pérez, 1999
Conductes aquàtiques	Gutiérrez, 1995
Conductes motrius aquàtiques	Gutiérrez, 1995; Ruiz Pérez, 1999; Martínez, Hernández i Aledo, 2001; Castillo Obeso, 2003
Conductes motrius aquàtiques bàsiques	Peral i Mateo, 1997
Destreses aquàtiques	Langendorfer i Bruya, 1995
Destreses motrius aquàtiques	Langendorfer, 1990
Habilitats de la natació	Erbaugh, 1986
Habilitats específiques	Erbaugh, 1986; Jaqueti, 2003
Habilitats motrius aquàtiques	Castillo Obeso, 1992, 1997, 2001, 2003; Castillo Obeso i González, 1993; Moreno i Gutiérrez, 1998; Moreno, Abellán i López, 2003; Moreno, Pena i Castillo, 2004
Motricitat aquàtica	Moreno, Pena i Castillo, 2004

Diamond (1975) ressalta les afirmacions de la CNCA, que indiquen que l'aprenentatge de les habilitats en els infants està directament relacionada amb l'activa participació en els programes d'instrucció i amb la freqüència de pràctica. Erbaugh (1986) afirma que la quantitat d'entrenament aquàtic té una influència perceptible en els infants a partir de vuit mesos i que els infants observats que duïen un any d'instrucció van assolir un nivell més elevat en les habilitats treballades en relació al grup d'infants que no havien rebut instrucció aquàtica. Els resultats de la seva investigació van mostrar que les habilitats de la

36 Camus (1993) cita el recent descobriment de Desmond Morris (1993) que conforma l'existència de tres fases diferents dins l'ontogènesi de la natació: "l'aptitud primerenca natural" (l'estadi de l'automatisme fins als tres o quatre mesos), "el pànic transitori" (vers l'any o menys) i la "competència aquàtica" (l'estadi dels moviments reflexes i voluntaris entre un any i els quatre anys)

natació dels infants preescolars són específiques de cada tasca i tremendament sensibles a l'entrenament, mostrant millores significatives en cinc de les sis categories de les tasques de natació, i no millorant en els infants que no van rebre cap instrucció. Aquests resultats, segueix l'autor, verifiquen les afirmacions de McGraw (1939) que exposava que l'entrenament primerenc de les habilitats aquàtiques millora aspectes quantitius i qualitius de les mateixes i que els anys preescolars són sensibles per l'adquisició de l'habilitat motriu. Delpeseneer (1987) afirma que l'infant modifica espontàniament la seva conducta tenint en compte la situació particular que ell viu, doncs l'acte intel·ligent implica una comprensió del problema, una invenció de la solució i una execució en conseqüència. Per l'autor, l'ensenyament de la natació per accions voluntàries s'inicia normalment entre els setze i divuit mesos, però actualment aquesta fase motriu pot estar accelerada en els infants on la mare ha preparat el seu part dins l'aigua: així ells poden respondre ja intel·ligentment entre els quatre i nou mesos, segons la regularitat de les lliçons. Aquesta aptitud primerenca dins l'aigua permet progressar ràpidament, avaluar les seves pròpies capacitats tant físiques com psíquiques i afirmar la seva personalitat anticipadament. Langendorfer (1990) considera que una de les diferències bàsiques entre la natació voluntària i el reflex de natació de l'infant és que les destreses de natació voluntàries tenen un objectiu dirigit. El reflex de natació, segueix l'autor, ha estat descrit en diverses ocasions com a estereotip, obligat i primitiu, perquè l'infant no té el control cognoscitiu d'aquest moviment i no el pot adaptar. Al contrari, els moviments voluntaris aquàtics ("destreses motrius aquàtiques") que es desenvolupen després són flexibles i adaptables i es resolen de forma diferent en cada infant des del primer any de vida. Langendorfer (1990) considera que una característica bàsica per ensenyar el moviment voluntari és la necessitat d'ajudar als infants a entendre l'objectiu i el propòsit per aprendre qualsevol tasca o moviment que se li demana que dugui a terme, almenys en les formes més rudimentàries de moviment. Quan als infants

se'ls demana reaccionar davant estímuls simples invariables, les seves respostes solen ser primitives, però si entenen l'objectiu que se'ls planteja poden canviar les seves reaccions per veure quines accions són millors per a ells. Podem parlar d'aprenentatges en l'adaptació progressiva al medi aquàtic en la mesura que els resultats de l'activitat de l'infant, li procuren noves potencialitats que no són solament degudes a fenòmens de maduració. Gutiérrez (1995) considera que un dels aspectes més descuidats en el tractament de la motricitat humana ha estat el procés del desenvolupament motor relacionat amb el medi aquàtic. Langendorfer i Bruya (1995) creuen que en el medi aquàtic l'infant pot tenir experiències enriquidores, però aquest enriquiment serà propi d'una àrea especial de la destresa i les experiències primerenques en aquest medi poden incrementar les destreses aquàtiques posteriors de l'infant, considerant que els infants que interaccionen amb l'aigua poden aprendre a propulsar-se, però és poc probable que aprenguin destreses aquàtiques més avançades sense rebre una instrucció i orientació. La maduració és evidentment necessària perquè aquestes capacitats apareguin, però la influència de l'entorn és també un factor important per a la seva adquisició (Moulin, 1997). L'autor, en relació amb les corrents ideològiques i pedagògiques dominants en les pràctiques educatives a França, afirma que la majoria d'associacions o organismes s'ocupen d'activitats aquàtiques per a infants posant l'accent en el desenvolupament de l'autonomia. García (1998) considera que les capacitats motrius de l'infant a l'aigua ens marcaran els objectius específics de la nostra activitat atenent a les diferents etapes cronològiques, subdividint les capacitats motrius en els infants en capacitats motrius de divuit a vint-i-quatre mesos, i capacitats motrius de vint-i-quatre a trenta-sis mesos. Moreno i Gutiérrez (1998) descriuen els tres grans grups d'habilitats motrius aquàtiques en les que el subjecte es relaciona amb el medi: els equilibris, els desplaçaments i els girs. Parlar de conductes motrius aquàtiques segons Ruiz Pérez (1999) suposa operacions de planificació, execució i control que reclamen l'activitat

sistemàtica, conscient o inconscient de mecanismes cognitius³⁷. Seguint a Vázquez (1999) resulta clar pels etòlegs que nedar pels ànecs constitueix una qualitat filogenètica, però no per l'home (com sí ho seria la marxa), doncs nedar és per la nostra espècie una activitat ontogenètica, que es pot aprendre o no. Castillo Obeso (2001) considera que si l'infant no torna a tenir contacte amb el medi aquàtic després del naixement no tindrà possibilitats d'adquirir habilitats motrius aquàtiques. Cal destacar, tal com exposa l'autora (2001) que contràriament a les cultures primitives que es relacionen estretament amb el medi aquàtic i on els nens dominen les habilitats aquàtiques a la vegada que les terrestres, en els països desenvolupats les activitats aquàtiques es desenvolupen en entorns adaptats i amb finalitats educatives o d'oci. Per tant, en el nostre entorn occidental un infant pot arribar a ser adult amb un contacte molt escàs amb el medi aquàtic i no haver incorporat dins del seu repertori motor cap habilitat motriu aquàtica. Això sembla que es contradigui amb l'estudi realitzat per McGraw (1939) on l'autora suggeria a través d'una comparació dels moviments dels nounats humans amb altres nounats mamífers, un origen filogenètic dels moviments aquàtics. Cal precisar, però, que l'autora es centrava en els moviments reflexes dins el medi aquàtic i no en els moviments voluntaris que es realitzen més endavant. Per assolir l'aprenentatge de les habilitats motrius aquàtiques la quantitat i qualitat de les pràctiques són necessàries, fet que les diferencia de les habilitats motrius bàsiques, doncs sols amb un mínim d'experiència aquestes ja s'assoleixen (Castillo Obeso, 2001). Brener i el Committee on Injury, Violence, and Poison Prevention (2003) afirmen que diferents estudis han mostrat que les lliçons de natació milloren l'habilitat de nedar i que aquest efecte ja el podem veure en infants de vint-i-quatre mesos. Jaqueti (2003) diferencia entre els termes "iniciació a les habilitats

37 L'autor especifica que en parlar de cognició ens estem referint a operacions de transformacions de les dades sensorials en informacions "perquè siguin utilitzades pel sistema; emmagatzemant en la memòria del coneixement adquirit; desenvolupar estratègies de solució; capacitat per anticipar o competència per prendre decisions".

bàsiques" i iniciació a les "habilitats específiques o habilitats esportives" i els continguts que es treballen en aquests dos tipus d'escoles o grups.

Taula 8 Adaptada de Jaqueti (2003)

Etapes	Tipus d'escola	Continguts
Iniciació a les habilitats aquàtiques bàsiques	Escola aquàtica	Desplaçaments, salts, girs, equilibris, flotacions, propulsions, llançaments, recepcions.
Iniciació a les habilitats específiques (o esportives)	Escola esportiva de natació	Nedar els quatre estils, sortides, viratges, reglament.

Tescher-Pucet (2003) aporta que les traccions, propulsions, manipulacions i sensacions que es produeixen en el medi aquàtic provoquen que l'infant adquireixi més experiències de qualitat que incrementen el seu benestar aquàtic i l'expressió del seu desig de descoberta. Les característiques específiques del medi fan que els infants hagin d'adaptar la conducta per donar resposta a les exigències d'aquest entorn. Perquè la motricitat formi part del repertori de desenvolupament motor del subjecte ha de produir-se l'experiència aquàtica, que depèn de les oportunitats de pràctica i dels processos d'aprenentatge, podent dir que es tracta d'un procés ontogenètic i no filogenètic. Moreno, Pena i Castillo (2004) manifesten que els infants que comencen un programa aquàtic necessitaran més temps per adaptar-se al medi aquàtic i mostraran menys habilitats que altres infants de la mateixa edat amb més experiència. Els autors defineixen la motricitat aquàtica com el conjunt de les conductes que es realitzen en el medi aquàtic i la consideren:

"Un subconjunt de la motricitat humana que ve determinat per les pròpies característiques físiques del medi i les particularitats de l'espècie humana que, sent terrestre, és capaç d'adaptar-se per donar les respostes que exigeix aquest altre entorn." (Moreno, Pena i Castillo, 2004:62)

Els autors consideren que quan l'entorn en el que ens movem canvia significativament, la motricitat de l'infant ha d'adaptar-se i anar responnent a les noves exigències, distingint una forma específica de motricitat que anomenen "motricitat aquàtica" i que precisa d'experiència i pràctica perquè aparegui (Moreno, Pena i Castillo, 2004). Pels autors oferir l'experiència aquàtica des de la primera infància és una forma més de possibilitar el desenvolupament motor de l'infant de forma que, a més de les habilitats motrius terrestres, aconseguixi dominar les aquàtiques de forma natural i progressiva, doncs tal i com afirmen:

"Entre els determinants bàsics de la motricitat humana tenim els referents a les pròpies característiques del subjecte, a les que s'ha arribat a través d'un procés d'evolució com a espècie (filogènesi) i com a persona (ontogènesi). L'evolució filogenètica ha produït com a resultat de l'adaptació unes característiques com espècie que podríem resumir en la descripció "mamífers bípedes terrestres intel·ligents". Cada ésser humà neix amb una dotació genètica única que marca unes potencialitats que s'assoliran, o no, en interacció amb el particular curs de la seva vida." (Moreno, Pena i Castillo, 2004:59)

Les habilitats motrius aquàtiques que treballarem en el nostre programa complementant la proposta presentada en el DEA són:

- o Flotació (Franco, 1985; Boudakji, 1992; Castillo Obeso, 1992). Consisteix en mantenir el cos en una posició encara que hagi de realitzar ajustaments de forma contínua. Per produir-se la flotació l'infant ha de controlar l'equilibri aquàtic que per Martínez, Hernández i Aledo (2001) és

"L'estabilitat sensoriomotriu adquirida amb la percepció i aprenentatge guiat en el medi, que es veu afavorit per la flotació inherent a l'infant. Consisteix en mantenir una postura, generalment amb les vies respiratòries lliures o properes a la superfície per poder ventilar, en cas contrari, la seva durada estarà supeditada a la capacitat de manteniment de l'apnea.." (Martínez, Hernández i Aledo, 2001:74)

- o Girs (Castillo Obeso, 1992;³⁸; Moreno i Gutiérrez, 1998). Consisteixen en fer girar el cos a través d'un eix imaginari que passa pel cos. Es solen utilitzar per canviar de posició o d'orientació.
- o Desplaçaments/ propulsió (Franco, 1985; Fraile, 1990; Boudakji, 1992; Castillo Obeso, 1992; Chorrin, 1992; Moreno i Gutiérrez, 1998; Sarmiento, 2003). La propulsió és la força que ens impulsa provocada per l'acció dels braços i les cames; és el trasllat del cos d'un punt a un altre en l'aigua. Per Leroy i Leroy (1981) l'autonomia implica capacitats de desplaçament amb canvis de direcció, immersió, possibilitat de saltar, capacitat d'orientar-se i un bloqueig respiratori eficaç amb preses d'aire intermitents. Els autors consideren que a mesura que l'infant assoleix l'autonomia el seu comportament és més independent, explora el medi que l'envolta i guanya en sociabilitat. Ruiz Pérez (1999) considera que l'adquisició de la locomoció en el medi aquàtic comporta una constant reorganització dels patrons en condicions canviant per la pròpia inestabilitat del medi. Segons Martínez, Hernández i Aledo (2001) el desplaçament consisteix en el trasllat del cos d'un punt a l'altre en l'aigua, independentment de la trajectòria i sense precisar del contacte amb la superfície³⁹, considerant que és desplaçament quan el cos recorre una distància mínima significativa, almenys major que l'espai ocupat pel subjecte per mantenir una posició d'equilibri (Moreno i Gutiérrez, 1998). Moulin (2006) considera l'autonomia aquàtica com la capacitat de l'infant de desplaçar-se sol dins l'aigua i creu que en general sol ser ràpidament adquirida, més o menys durament segons els mètodes.

³⁸ Castillo Obeso (1992) inclou els girs (sense especificar sobre quin eix) per recuperar la flotació

³⁹ Els autors inclouen dins dels desplaçaments la propulsió, els salts, els girs i les manipulacions, classificació inusual entre els autors de referència, doncs són habilitats motrius bàsiques independents i no es consideren manifestacions dels desplaçaments.

- o Control de la respiració⁴⁰: immersió. La importància d'aquest contingut dins l'aigua és defensat per Casabo (1975), Magnin (1975), Diem, Bresges, i Hellmich (1978), Fouace (1979), Franco i Navarro (1980), Franco (1985), Cirigliano (1989 i 1992), Fraile (1990), Boudakji (1992), Castillo Obeso (1992 i 1997), Chorrin (1992), Lhermeneier (1996)⁴¹ i Sarmiento (2003). La Coursière (1973) considera que els pares no l'han de fer mai i sols un tècnic qualificat s'ha d'ocupar de submergir els infants, proposant que es faci en una fracció de segon, immediatament després que l'infant ha espirat i abans que inspiri de nou. Abans de fer la immersió, l'autor posa la ma al cor de l'infant obtenint les seves pulsacions, doncs el cor d'un infant nerviós batega més ràpid i ens indicarà que és millor deixar la immersió per més endavant. Leroy i Leroy (1981) distingeixen diversos tipus d'immersions: la immersió dirigida condicionada, la immersió accidental o habilitada, la immersió pares/infants i la immersió voluntària després d'un salt. Els autors afegeixen que la immersió no és una prova, ha de ser un joc i que no es pot realitzar sense l'aprovació de l'infant, considerant que la immersió passiva repetitiva ha de ser rebutjada. Per Alles-Jardel (1994) la immersió no és considerada com un pas obligat, al contrari de certes pràctiques utilitàries i manipuladores, però és el reflex d'una certa habilitat dins l'aigua i permet activitats exploratòries subaquàtiques molt importants, apareixent espontàniament en l'infant quan ha adquirit un domini suficient del medi, acollint-la de manera positiva quan està integrada en l'activitat i es fa amb el material de suport que li permetrà anticipar; l'important és que l'infant ha de ser l'element actiu del procés. Per Azémar (1994) les immersions no s'han de viure com agressions, sinó que han d'estar lligades a les iniciatives dels

⁴⁰ Azemar (1975) exposa que el reflex d'apnea existeix des del naixement, doncs en cas contrari l'infant no podria beure sense omplir de líquid els seus bronquis. Aquest reflex li permetrà protegir les seves vies respiratòries quan submergeix el cap

⁴¹ Lhermeneier sols defensa la tècnica d'immersió voluntària si el subjecte ho decideix i refusa la imposada per un agent extern.

infants. Camus (1993) considera que el comportament aquàtic de l'infant mostra la dialèctica entre competència i rendiment, entre virtualitat i actualitat, semblant indiscutible que el nou-nat es presenta amb mecanismes adaptatius elementals que faciliten la familiarització amb el medi aquàtic, especialment en el reflex d'apnea que en el cas de la immersió bloqueja la respiració per oclusió de la glotis permetent a l'infant de protegir les vies respiratòries de la penetració del líquid. Pansu (2002) creu que la immersió és un pas obligatori a assolir per l'infant doncs li proporciona la capacitat de desplaçar-se en les tres dimensions, per tornar a situar-se en aquest espai i per descobrir la fondària de la piscina, aportant-li noves experiències. Tescher-Pucet (2003) considera que la immersió és un risc vers allò desconegut que l'infant podrà prendre si ell està segur de la presència indulgent i segura de l'adult. Moulin (2006) també considera que és una situació indiscutible per tot practicant d'activitats aquàtiques i que l'hem d'integrar naturalment dins les activitats lúdiques a la piscina. Als EEUU el CNCA ha cregut necessari limitar el seu nombre a sis per infant i per sessió (Moulin, 2006).

- Posicions de l'infant dins el medi aquàtic: vertical, dorsal, ventral i asseguda (aquests posicions les vam detallar amb aprofundiment a Boluda, 2005).

a.2. Les habilitats motrius bàsiques

Per Le Boulch (1991) l'aprenentatge motor condueix a l'adquisició d'automatismes, la repetició dels quals permet fixar-los com comportaments estables, constituint les habilitats motrius. Gutiérrez (1995) considera les habilitats motrius segons la següent classificació: habilitats motrius de locomoció; habilitats motrius d'ús i domini del cos en l'espai; i habilitats motrius de projecció, manipulació i recepció de mòbils i objectes. Quirós (2001) és partidari de treballar aquests

continguts des de la globalitat posant especial èmfasi en l'adquisició de la marxa i dels patrons posturals que li permetin l'accés al descobriment de l'espai i l'apropament als objectes i a les persones; la coordinació entre la visió i la premsió; el desenvolupament del llenguatge que contribueix a la comunicació, localització i identificació dels objectes; la imitació que li permet distingir entre el seu jo i els altres; i la representació, en la que el símbol i el signe es converteixen en elements de significat per a l'infant. Quirós (2001) recomana en l'etapa que comprèn els tres primers anys treballar-les mitjançant processos d'equilibri, experiències de desplaçament amb i sense suport, canvis posturals, i l'obertura a un espai exterior i a la relació amb els altres a través d'intercanvis tònic – emocionals. Segons Riera (2001) les habilitats per relacionar-se amb el medi s'anomenaran bàsiques perquè sobre aquestes es construeixen la resta d'habilitats esportives i assenyala els aspectes clau que ens serveixen per delimitar el concepte d'habilitat: objectiu (l'habilitat s'associa a un objectiu concret); eficàcia (l'habilitat comporta que l'objectiu s'aconsegueix amb eficàcia); aprenentatge (l'habilitat requereix un procés d'aprenentatge); i relació (l'habilitat implica una relació amb l'entorn). Per Arufe (2002) el desenvolupament de les habilitats bàsiques s'ha de realitzar mitjançant desplaçaments, trepes, salts i girs. Lorenzo (2002) considera que amb una correcta estimulació poden avançar-se les dates de domini d'habilitats motrius bàsiques, però no l'ordre. Per Batalla (2003) l'habilitat motriu és el grau de competència d'un subjecte davant un objectiu determinat, per la consecució del qual són necessàries les conductes motrius.

Les habilitats motrius bàsiques que formaran part del nostre PAE són: desplaçaments; girs; salts; i l'ús d'objectes.

b) Àrea cognitiva

En el medi aquàtic l'infant va elaborant les seves pròpies estructures mentals a través d'un procés d'ajustament progressiu al medi i sota els conceptes d'adaptació, acomodació i equilibració (Gómez, Sánchez, i Planell, 1998). Segons Quirós (2001) l'infant utilitza el seu cos des del punt de vista cognitiu per orientar-se en l'espai i es regeix per coordenades elementals com amunt/avall, davant/darrera. Conde, Pérez i Peral (2003) la defineixen com el conjunt de processos psicològics implicats en l'adquisició, organització i utilització del coneixement. Per Moreno i De Paula (2005) l'infant necessita estímuls per desenvolupar-se en l'àmbit cognitiu, contribuint a aquest desenvolupament l'activitat aquàtica. Caldrà que els infants vagin entenen diferents conceptes que formen part del programa, millorant aquestes capacitats quan sol·licitin als infants interpretar la proposta que se'ls formula, posar-se d'acord amb els companys i organitzar-se en el temps i en l'espai (Vaca, 2005).

Tenint present aquests elements, els components de l'àrea cognitiva que tindrem presents en el nostre programa són els proposats per Mulligan (2006): potenciar l'habilitat per reconèixer coses o persones conegudes i noves; potenciar que l'infant adquireixi i la permanència de l'objecte; potenciar l'adaptació i les relacions entre causa – efecte; potenciar l'organització temporal; potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica; potenciar l'ús del llenguatge.

c) Àrea socioafectiva

Per Le Boulch (1991) si es descuida l'aspecte afectiu es corre el risc que l'experiència provoqui recaigudes negatives en determinats infants. Castillo Obeso (1992) creu que des del punt de vista afectiu la vivència de l'aigua és tan forta que planteja a l'infant una disjuntiva: per un costat necessita la seguretat i el suport de la seva mare, però a la vegada es fa més independent al valer-se per sí mateix en un medi

totalment diferent. Alles-Jardel (1994) considera que estudis precedents van afirmar que el medi aquàtic ens mostra els diferents aspectes del desenvolupament i les manifestacions de l'infant (motricitat, afectivitat, emotivitat, sociabilitat) i les interaccions amb els seus pares. Els programes que es realitzen en aquestes edats han d'incidir en la potenciació del pas de l'estadi egocentrista vers el social (Gómez, Sánchez, i Planell, 1998). Per Quirós (2001) en el nivell socioafectiu cal tenir especial atenció:

“A la forma que té l'infant d'incorporar i incorporar-se al món que l'envolta, a l'expressió dels seus desitjos, les seves necessitats, els seus interessos, així com la forma en què resol els conflictes interns. Observarem quin lloc ocupa en la sala, els materials que selecciona, com és la seva relació amb els coetanis, amb l'adult” (Quirós, 2001:85)

Conde, Pérez i Peral (2003) defineixen el desenvolupament social com les capacitats que es desenvolupen per assolir la integritat de l'infant i que estan implícites en el plantejament educatiu: l'afectiu-motivacional, la d'inserció social i la de relació interpersonal.

Tenint presents aquests elements, els components de l'àrea socioafectiva que tindrem presents en el nostre programa són: expressió de l'infant dels seus desitjos, necessitats i interessos (Quirós, 2001); es potencien les relacions entre els infants (Castillo Obeso, 1992); es potencien les relacions entre els pares (Castillo Obeso, 1992); es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares (Boluda, 2005); es potencia la contínua comunicació amb l'infant, envoltada d'afectivitat (Boluda, 2005).

2.2.4.2.2. Presència i rol dels pares en les sessions

Els objectius i les actituds educatives estan en relació amb un cert nombre de paràmetres de l'estructura familiar (Moulin, 1997). Com hem observat en el punt 3.1.2.1. hi ha autors com La Coursière (1973), Fouace (1979) i Delpenseneer (1987) que defensen la separació entre infants i pares dins el medi aquàtic donant tota la responsabilitat de les

pràctiques als tècnics especialistes. Contràriament, trobem autors partidaris de realitzar aquestes pràctiques amb la intervenció dels pares com: Masson (1989); Chorrin (1992); Franco (1992); Vivensang (1993); Alles-Jardel (1994); Azémar (1994); Gómez, Sánchez i Planell (1998); Gómez, Joven, Sans, Solé (1999); Gutiérrez i Díaz (2001); Pansu (2002); Castillo Obeso (2003); Moreno (2003); Sarmiento (2003); Muyor (2004) i Moreno i De Paula (2005). Azémar (1990) aporta estudis de problemes de depressió que pateixen els infants quan són allunyats de la mare i la importància del contacte entre els dos durant els primers divuit mesos.

Tampoc hi ha consens sobre si és més convenient la presència d'un dels dos pares, o dels dos a la vegada. Per La Coursière (1973) cada infant ha de ser acompanyat per un dels seus pares (considerant que els dos pares a la vegada sols embolicarien les coses) donant una atenció individual a cada infant i prenent-los per torns, moment en que els infants fan els exercicis de base amb ells. L'autor creu que no s'ha d'animar a grups de pares i d'amics a veure l'actuació de l'infant dins l'aigua perquè les lliçons de natació han de ser sempre un afer íntim entre els pares i el tècnic, encara que puguin ser convidats a venir a una sessió posant-se a l'aigua i divertint-se nedant amb l'infant. Alles-Jardel (1988) considera que els pares han d'estar dins de l'aigua amb el seu infant participant els dos en la mateixa sessió doncs cadascú aporta un estímul diferent, tal i com ens referenciava Azémar (1990); fins i tot creu molt interessant que germans que ja dominen el medi aquàtic comparteixin aquestes vivències⁴². Franco (1992) considera que la presència dels pares sols és necessària fins que l'infant té entre divuit i vint mesos. Castillo Obeso (1992) i Castillo i González (1993) no aconsellen la presència dels dos pares a la vegada, doncs consideren que es produeix un excés d'estímuls que descentren i desorienten als infants. Moulin (1997) creu que després dels vuit o nou mesos la presència dels pares esdevé indispensable per a l'infant, i considera que

⁴² En la nostre investigació dues instal·lacions van permetre l'accés a germans i/o familiars propers, sent un fet molt ressaltat a nivell positiu pels pares participants.

no poden ser substituïts. Moreno i De Paula (2005) també són favorables a la participació en les classes dels pares i de les mares, incrementant el vincle d'unió i estima entre ells, i proporcionant als dos un major coneixement de les seves emocions i sentiments.

Referent al rol que han de mantenir els pares, també hi ha diversitat d'opinions. La Coursière (1973) recomana als pares mantenir una actitud natural i lliure davant les reaccions de l'infant i no saltar-se les lliçons. Diamond (1975) ressalta les recomanacions del CNCA destacant que els pares que participen en aquests programes han de poder tenir coneixement complet dels objectius del programa; fotografies de les habilitats que desenvolupen els seus infants per tal d'observar la seva realització o les seves limitacions; responsabilitat en la sessió per poder complementar i incrementar el rol de l'instructor; i acceptació del rol de supervisar el seu infant en qualsevol moment que estigui prop de l'aigua. Azémar (1994) creu que cal anar amb compte amb les intervencions precipitades dels pares per recuperar el seu infant abans que entri dins l'aigua, doncs són portadores d'ansietat i poden provocar inhibicions per part de l'infant. Alles-Jardel (1998) afirma que els pares que assisteixen a aquests cursos tenen un nivell sociocultural superior a la mitjana i un grau de sensibilitat vers els problemes educatius important. García (1998) ensenya als pares les tècniques de natació perquè siguin ells els que transmetin als seus infants aquest coneixement i conjuntament amb el tècnic desenvolupar adientment el procés d'iniciació i aprenentatge de la natació. Segons Megy (1999) el retrobament de l'infant amb l'aigua es fa a través de la relació amb els seus pares perquè dins l'aigua tots els aspectes i interaccions de la relació pare/infant són presents a través del transport i el diàleg corporal. Per Sanz (1999) una de les característiques que enriqueix les activitats de natació amb infants de zero a tres anys és que els seus pares participen com a veritables actors, en no tenir l'ocasió de prendre part activament amb altres activitats educatives o recreatives del seus

infants. Per Gutiérrez i Díaz (2001) els pares han de tenir especial cura en transmetre emocions positives, evitant por i ansietats innecessàries, per tal que l'adaptació a l'aigua sigui més ràpida i adequada. Per Castillo Obeso (2003) la qualitat de la relació entre els adults i l'infant en les primeres experiències aquàtiques influeix en el comportament de l'infant. Moreno, Pena i Castillo (2004) creuen que el paper dels pares a la piscina consisteix a crear un clima positiu per afavorir la iniciativa de l'infant, sent necessari que sigui l'infant qui realitzi les conductes exploratòries sabent que pot recórrer als seus pares en cas de necessitat i considerant que els pares recolzaran i ensenyaran als seus fills: promovent el sentit de confiança i seguretat; sent realistes amb les expectatives que tenen sobre els seus fills a l'aigua; modelant noves habilitats; proporcionant ajuda i suport físic quan sigui necessari; ajudant als seus fills; participant en grups petits d'activitats; i responsabilitzant-se de la seguretat de l'infant en l'aigua. Fantuzzo, Perry i Childs (2006) afirmen que la investigació ha documentat el valor de la implicació del pare en l'educació primerenca en la seva relació amb els resultats positius pels infants, aportant que la investigació ha demostrat que la creença i les expectatives dels pares sobre com aprenen els seus fills estan relacionades fortament amb la creença dels infants sobre les seves pròpies capacitats i amb el seu assoliment. Moulin (2006) creu necessari crear un projecte compatible entre l'animador i els pares i considera que és la relació pares/infants que s'estableix a la piscina la que explica l'interès de les activitats aquàtiques per afavorir el desenvolupament dels infants, creient probable que els pares que han escollit i han pogut venir amb el seu infant a la piscina per practicar una activitat aquàtica tenen característiques que els diferencien d'altres pares. Moulin (2007) creu que els pares han de poder estar informats dels mètodes utilitzats a la piscina a fi d'excloure pedagogies basades en condicionaments sistemàtics o exercicis imposats. Es tracta d'una activitat familiar essencialment lúdica, desenvolupada en un ambient

afectiu de seguretat, on els infants són dins l'aigua amb els seus pares i els animadors estan allà per aconsellar.

Entre els avantatges de la presència dels pares en la sessió podem destacar:

Taula 9 Avantatges de la presència dels pares en la sessió i autors referents

Avantatges de la presència dels pares	Autors referents
Acceptar el material per part dels infants	Deilles, 1984
Afavorir el procés d'adquisició de l'infant	Gutiérrez, 1995
Afavorir les activitats exploratòries de l'infant	Moulin, 2006
Afavorir una major desimboltura de l'infant	Moulin, 2007 ⁴³
Aportar estimulació	Moulin, 2007
Beneficiar en el desenvolupament físic, psicològic i social dels infants	Sarmento i Montenegro, 1992
Donar sensació de protecció que incitarà a l'exploració	Moulin, 2007
Executar els exercicis que l'infant ha après	La Coursière, 1973 ⁴⁴
Incrementar la tranquil·litat i la motivació	Azémar, 1994; Garcia, 1998 ⁴⁵
Participar afectivament en situacions d'aprenentatge amb el seu fill	Deilles, 1984; Luiz i Romanelli, 2004
Potenciar el plaer per la	Moulin, 2006; 2007 ⁴⁶

43 Per Moulin (2006) si certs tipus de comportaments dels pares permeten a l'infant divertir-se i provar la seva iniciativa, és perquè ells saben tranquil·litzar i donar confiança al seu infant.

44 Per La Coursière (1973) el rol dels pares consisteix en fer a l'infant expert del que ja ha après: no li han d'ensenyar res de nou: és la feina del tècnic.

45 L'autor ho considera especialment significatiu de 0 a 36 mesos.

46 Aquesta noció de plaer i de benestar es troba essencialment dins les pràctiques amb l'objectiu de desvetllament i no de natació o de seguretat (Moulin, 2007).

pràctica

Proporcionar als infants seguretat afectiva/relacional	Alles-Jardel, 1994 Camus, 1993; Conde, Pérez i Peral, 2003; Tescher-Puscet, 2003; Moulin, 2006
Proporcionar als infants seguretat ⁴⁷ física	Camus, 1993; Sarmiento,2003 ⁴⁸ ; Tescher-Puscet, 2003
Proporcionar als infants seguretat psíquica ⁴⁹	Alles-Jardel, 1994; Tescher-Puscet, 2003
Reforçar el nucli i les relacions familiars	Azémar, 1976 ⁵⁰ ; Ahrendt, 1999; Moreno, 2003; Sarmiento, 2003; Luiz i Romanelli, 2004; Muyor, 2004; Moreno i De Paula, 2005; Moulin, 2006

2.2.4.2.3.Comportament dels pares

Nombrosos treballs d'investigació han posat en evidència les característiques de la relació pares/infants a la piscina, presentant diferències segons si dins l'aigua s'ocupa de l'infant la mare, el pare o bé els dos (Moulin, 2007). Leroy i Leroy (1981) consideren que si la mare està dins l'aigua còmoda, calmada, disponible, atenta a les reaccions i les reivindicacions del seu fill i no preocupada per maldecaps diversos, l'infant adquireix el sentiment de seguretat. El medi aquàtic sembla ser molt sensible als comportaments i a la qualitat de la comunicació i interaccions pares/infants (Alles–Jardel, 1988). L'autora (1994) va estudiar la correlació entre l'actitud i el comportament de la mare a la piscina i el comportament d'adaptació de l'infant al medi, establint les següents relacions: quan la mare és permissiva i asseguradora (actitud "facilitadora"), l'adaptació és mitjana en el 48% dels casos i bona en el 48% dels casos, sent aquest comportament és el que sembla el més favorable a una bona qualitat de les interaccions d'adaptació dins el medi; quan la mare és manipuladora, l'adaptació és mitjana en el 60%

47 Per Alles–Jardel (1998) el nivell d'adaptació de l'infant al medi aquàtic millora amb el nivell de seguretat i de plaer experimentat per la mare dins l'element.

48 Per Sarmiento (2003) els participants es tornen disponibles, més sensibles a les senyals no verbals, donant significat als jocs i descobriments sorgits, aprenent a esperar i a intervenir oportunament, aprenent a dialogar amb el infant al seu ritme, promovent moments d'intensa interacció corporal amb significat pels dos. Les carícies i el plaer sentit pels dos, constitueixen moments d'intensa relació afectiva que, poc a poc, es transformen en autonomia afectiva.

49 Segons Moulin (2006) les activitats a la piscina es desenvolupen en un ambient de seguretat, els pares són allà per dedicar-se únicament al seu fill. Els pares han d'adoptar actituds i comportaments que afavoreixin els aprenentatges de l'infant.

50 Azémar (1976) exposa que la seva experiència mostra la importància pedagògica de la qualitat de les relacions pares – fills.

dels casos i feble en el 30% dels casos, sent aquesta actitud afavoridora de l'adaptació al medi, però també pot comportar bloquejos i regressions en certs infants; quan la mare és protectora, l'adaptació és mitjana en el 62% dels casos; quan el comportament és fluctuant, s'observa una bona adaptació en el 68% dels casos i també una adaptació mediocre en el 25%, sent la progressió irregular i podent observar igualment les regressions.

A continuació detallem una taula resumint aquestes dades:

Taula 10 Correlació entre l'actitud de la mare i l'adaptació de l'infant al medi

Actitud de la mare	Adaptació de l'infant al medi			
	bona	mitjana	feble	mediocre
Permissiva i asseguradora	48%	48%		
Manipuladora		60%	30%	
Protectora		62%		
Fluctuant	68%			25%

Alles-Jardel (1988) resumeix que els models de comportament que afavoreixen la millor adaptació de l'infant són quan la mare és protectora en primer lloc, quan la mare és facilitadora en segon lloc i quan la mare és manipuladora en tercer lloc i destacant que la tendència manipuladora pot afavorir l'adaptació al medi (aprenentatge de tipus condicional) però pot també dificultar-lo provocant bloquejos i regressions en determinats infants. Quan el comportament és fluctuant el comportament de l'infant és el reflex dels pares, amb una progressió irregular i es poden notar igualment les regressions. En resum, els resultats de l'anàlisi confirmen que els pares que tenen un comportament "facilitador", és a dir una actitud a la vegada permissiva i calmant amb l'infant dins el medi aquàtic, que es manifesten per una taxa elevada de comunicacions verbals i no verbals

deixant a l'infant explorar el medi i prendre riscos, és la més favorable a una adaptació millor o bona en el 96,4% dels casos.

Alles-Jardel (1994) reflexa en la següent taula les diferències de l'actitud mare - pare/infant en les activitats aquàtiques:

Taula 11 Diferències de l'actitud mare/ pare en les AA (adaptat d'Alles-Jardel, 1994)

Acció	Actituds de la mare	Actituds del pare
Mímica	Major utilització de signes lingüístics visuals i verbals: encoratjaments.	Major utilització d'exclamacions, de signes no verbals i facials: ganyotes.
Possessió	Transports més freqüents propers i cara a cara.	Transports més allunyats, parcials, ex: a un extrem del braç.
Contactes corporals	Sobretot utilitaris i afectius.	Més lúdics.
Activitats lúdiques	Menys físics, més reguladors i convencionals, major utilització de les joguines i dels objectes de suport.	Més físics, dinàmics, estimulants i més a distància, fent broma. Utilització dels objectes menys convencionals.
Ocupació de l'espai	Més limitat, menys variat.	Més important quantitativament i menys limitat.

Aquesta taula justifica la importància de tenir els dos membres en les sessions tal i com hem analitzat en el punt anterior, doncs cadascun d'ells aporta una actitud diferent i complementària per a cada acció.

Azémar (1994) afirma que l'estudi de l'apropament a l'aigua dels infants ens ha mostrat que l'actitud més o menys activa d'aquests depèn molt del comportament dels seus pares. Camus (1993) ha observat que els jocs visuals són més freqüents per les mares i els jocs de moviments de membres són més freqüentats pels pares, fet que fonamenta la base de la diferència i de la complementarietat de les funcions dels dos. Camus (1993) considera que la mare té la tendència a mostrar-se més protectora i el pare més estimulador, encara que també és capaç d'aportar a l'infant protecció i/o tendresa quant l'infant li fa aquesta demanda. Ahrendt (1999) ha relacionat l'actitud de la mare vers el

contacte corporal amb el desenvolupament motor de l'infant, de forma que una mare que aprecia el contacte corporal intervindrà probablement més físicament amb el seu infant. Moulin (2007) ha estudiat la influència de les actituds i comportaments dels pares amb el seu infant en la piscina en relació amb l'adaptació al medi aquàtic, donant com a millors resultats els obtinguts pels pares que tenen una actitud a la vegada de seguretat amb l'infant i amb una taxa elevada de comunicació verbal i no verbal, permetent-li explorar el medi aquàtic i prendre riscos. A la inversa, els comportaments hiperprotectors o bé manipuladors autoritaris són poc eficaços per afavorir el bon desenvolupament de les sessions de piscina. Aquests comportaments es podran distingir en situacions d'interaccions lúdiques, en entorns específics, en diferents formes de subjectar l'infant, en l'acció de deixar entrar l'infant a la piscina, en l'ocupació de l'espai aquàtic i subaquàtic, en la utilització del material, en la realització de les immersions, en l'acció de deixar-lo o no prendre "riscos" i en relació a l'equip que l'envolta (Alles-Jardel 1988;1994).

El rol dels pares i mares dins el programa aquàtic és fonamental, doncs són el pilar a partir del qual l'infant comença a realitzar les exploracions del seu entorn i el vincle afectiu que li permet anar més enllà. L'autor que millor descriu la nostra consideració respecte al rol que juguen els pares dins aquestes pràctiques és Azémar (1990) que considera que les diverses formes d'interacció dels pares en el comportament espontani dels infants influeix de forma determinant en la qualitat de les experiències motrius i les condicions d'accés a una autonomia dins l'aigua: "L'afecte fonamenta l'efecte". L'autor fa un estudi de les diferències entre el rol dins l'aigua de pares i mares: els pares solen tenir un paper més estimulador i lúdic, vers el paper més afectiu de la mare. Els pares, afirma l'autor, no sols estan més atents a aquests comportaments, sinó que també els susciten més.

Aquests trets diferencials entre la conducta del pare i la mare dins el medi són el fonament que ens va fer plantejar la necessitat que en la

nostra proposta els dos pares estiguessin presents dins l'aigua, doncs cadascú aporta un tret diferencial que enriqueix i complementa l'estimulació de l'infant.

2.2.4.2.4. L'aferrament

Bowlby (1951) destaca el vincle afectiu com conducta instintiva i el procés que es produeix a través de la relació amb la mare, que serà el mitjà a través del qual coneixerà el món exterior, establirà les bases de la relació amb els altres i regularà els cicles com vigília/son i plor/benestar. Pérez Pereira (1995) defineix l'aferrament com el fenomen que es manifesta en fets com la investigació de proximitat i la protesta davant la separació. En el llenguatge de la psicologia del desenvolupament, però, l'aferrament es restringeix sovint a la relació que s'estableix en un període de desenvolupament entre unes figures socials i un fenomen que reflexa característiques peculiars d'aquesta relació. En el nostre cas el període de desenvolupament és la primera infància, les figures socials són l'infant i els adults que hi intervenen i el fenomen és el vincle que s'estableix entre ells. Per resumir, l'aferrament és un vincle emocional fort entre l'infant i la persona que el cuida. La forma de custòdia dels pares no constitueix per sí mateix un factor realment determinant per l'infant, doncs segons els casos l'entorn familiar pot compensar les manques que l'infant trobarà oposades dins l'estructura d'acolliment (Moulin, 1997). Altmann, Weigensberg, González, Bauer, Angulo, Sazón i Viera (2001) van observar sis modalitats bàsiques d'aferrament: l'intercanvi de mirades entre la mare i l'infant; la vocalització o realització de sons vocals en la diada mare/infant; el contacte físic o la comunicació pell a pell; el sosteniment de l'infant per la mare; l'afecte a través de les expressions i la proximitat/distància entre els dos. Pansu (2002) ha comprovat que quan l'aferrament és de qualitat l'infant és capaç d'utilitzar a la seva mare com un suport segur per enfrontar-se a l'entorn. L'aferrament és la relació entre dos subjectes que tenen sentiments forts

l'un per l'altre i realitzen una sèrie d'accions per continuar aquesta relació, sent un sistema dissenyat per selecció natural per assegurar l'apropament de l'infant vers el seu cuidador perquè l'alimenti i el protegeixi del perill (Santrock, 2003). Per Conde, Pérez i Peral (2003) la intervenció dels pares es fonamenta en la importància que es dona a l'aferrament amb les figures vinculants a aquestes edats. Moreno, Pena i Castillo (2004) defineixen l'aferrament com una relació activa recíproca entre dues persones que s'estableix per interacció entre les dues parts. Per Moulin (1997; 2006) els treballs que es recolzen en la teoria de l'aferrament ens han mostrat la importància de la seguretat per afavorir l'activitat exploratòria i la presa d'iniciativa vers l'infant.

2.2.4.2.5. Rol del tècnic aquàtic

Segons la concepció que es té del rol del tècnic que condueix les sessions els autors els anomenen amb un o altre terme:

Taula 12 Relació entre terme relacionat amb tècnic aquàtic i autors referents

Terme	Autors
Animador.	Gorsaud, 1984; Moulin,1994;1997;2006; Delaune, 1999; Pansu, 2002
Educador aquàtic.	Gómez, Joven, Sans i Solé, 1999; Conde, Pérez i Peral, 2003; Moreno, Pena i Castillo, 2004
Equip multidisciplinar.	Deilles, 1984 Martínez, Hernández i Aledo, 2001; Pansu, 2002; Alles-Jardel, 2004; Moulin, 2006
Instructor.	Hayashi, 1999
Monitor de natació.	Martínez, Hernández i Aledo, 2001
Professor qualificat.	Ahrendt, 1999
Tècnic aquàtic.	Garcia, 1998; Moreno, Pena i Castillo, 2004; Muyor, 2004; Boluda, 2005

A continuació descriurem quins són els objectius d'alguns d'aquests professionals en funció del terme que els designa.

a) **Educador aquàtic.** Per Gómez, Joven, Sans i Solé (1999) l'educador aquàtic ha de ser una font de coneixement, ha de tenir capacitat de reflexió, ha d'oferir un repertori de tasques, ha de tenir capacitat d'observació, ha de tenir imaginació i ha de saber provocar sensacions. Conde, Pérez i Peral (2003) consideren que l'educador aquàtic ha de ser el responsable d'afavorir la utilització dels sentits, a més de crear un ambient que estimuli a l'infant en l'exploració i pugui desenvolupar les seves capacitats fent tasques de prevenció per evitar que els alumnes puguin prendre mal, afavorint les seves necessitats, tenint presents els interessos de l'infant i de la seva família i interpretant les seves manifestacions. Per Conde, Pérez i Peral (2003) l'educador aquàtic té un coneixement específic d'aquest medi que li permetrà:

“Oferir una “proposta educativa” afí al subjecte i al grup, amb totes les seves circumstàncies personals i per tant modificable i de constant valoració, afavorint el desenvolupament de les capacitats dels seus alumnes gràcies al descobriment, fruïment i domini que arriben a assolir aquests, dins el context natural o artificial (espai aquàtic), durant el temps utilitzat en la seva pràctica aquàtica – terrestre i amb els mitjans disponibles al seu abast, així com adaptant-se a la diversitat sociocultural, econòmica i d'infraestructura organitzativa existent.”
(Conde, Pérez i Peral, 2003:27)

Per Moreno, Pena i Castillo (2004) l'educador hauria de reunir les següents característiques: ser actiu, dinamitzador, observador, saber individualitzar en els casos que faci falta; establir un clima d'afecte, confiança i credibilitat; vigilar el to de veu, els gestos, la forma de manifestar-se i la relació corporal; ser capaç de renovar les propostes; permetre a l'alumne apropiar-se del fet d'aprendre; crear situacions que afavoreixin el descobriment d'allò que és convenient aprendre; informar als pares del contingut de la sessió; i proposar

situacions adaptades a cada nivell d'edat per la consecució d'objectius.

- b) **Animador.** Per Moulin (1994) l'animador ha de tenir un projecte pedagògic i no pot actuar directament amb els infants, sinó que ha d'intervenir a través dels pares, que són els mitjancers. El rol d'animador no pot ser el mateix que el de tècnic de natació, posseïdor del saber tècnic i pedagògic, doncs no es tracta de transmetre una tècnica, sinó de crear les condicions favorables per assolir una motricitat aquàtica (Moulin, 1994). Per escollir el tipus i grau d'intervenció caldrà un bon coneixement de les característiques de l'infant, dels pares, de l'aigua i de les seves interaccions. El procés que els animadors duen a terme a la piscina, les seves actituds i les seves intervencions han de ser compatibles amb el que esperen els pares. Una altra característica que els diferencia és que l'animador de l'activitat aquàtica no s'adreça als infants directament, sinó que aconsella i ajuda als pares, conduint-los a adoptar un comportament favorable pel desenvolupament de l'activitat (Moulin, 1997;2006). En conseqüència, perquè els coneixements i l'experiència de l'animador puguin servir, cal similitud entre els seus objectius i els dels pares. Això suposa, segons Moulin (1997), que l'animador és capaç de formular els seus objectius a fi de comunicar-los als pares i que ells els accepten i adopten. Els animadors han de crear un ambient favorable i acollidor que permeti a les famílies sentir-se segures, i esdevenir bases de seguretat que permetin als seus fills avançar vers l'autonomia aquàtica (Delaune, 1999). Per Pansu (2002) animar és donar vida i moviment a les coses, comunicar passió, fomentar, estimular, entusiasmar, entretenir, ser l'ànima de l'activitat; sent la seva funció comparable amb la d'un científic que mitjançant experimentacions i verificacions d'hipòtesis fa progressar el coneixement i l'evolució de l'infant vers l'autonomia aquàtica. Les funcions que han de desenvolupar els animadors segons Pansu (2002) són: garantir l'acollida i el marc pedagògic i

preservar la integritat física, cognitiva i psicològica de l'infant; tenir un projecte i compartir-lo amb els pares perquè el puguin adoptar i col·laborar en la seva aplicació; dirigir el seu coneixement vers el desenvolupament psicològic, motor i cognitiu de l'infant; preparar l'espai de la piscina en funció dels objectius a complir i de les possibilitats de l'infant; proposar una pedagogia diferenciada (adaptada a cada infant) i interactiva perquè l'infant faci de l'espai aquàtic el protagonista del desenvolupament; proposar situacions que permetin que l'infant accedeixi a elles voluntàriament o que les rebutgi segons les seves necessitats i desitjos; observar les interaccions entre pares i fills; adaptar les propostes segons les possibilitats de l'infant ; i reunir-se per resumir les sessions i per revisar si s'han complert els objectius plantejats.

- c) **Equip multidisciplinar.** L'equip multidisciplinar està format per diferents agents, en funció de l'autor de referència. L'equip multidisciplinar que proposa Alles-Jardel (1988) està format per diferents agents que estan dins l'aigua o al costat de la bassa responen a les demandes dels pares i que dirigeixen els seus coneixements vers el desenvolupament psicològic, motor i cognitiu de l'infant. Martínez, Hernández i Aledo (2001) consideren necessari un abordament multidisciplinari de diferents professionals que han de treballar conjuntament amb els pares per atendre als infants.

La direcció per part d'un equip multidisciplinar permet a cada animador prestar una atenció a cada infant, estant assegurada la diversitat de punts de vista per la totalitat de l'equip. El treball en equip descobreix les capacitats i les competències de l'infant, permetent una complementarietat que comporta intercanvis i enriquiments.

- d) **Professor/docent.** Per Ahrendt (1999) un professor qualificat ha de saber donar instruccions sense fer mal a l'infant. La funció del professor/docent per Moreno, Pena i Castillo (2004) consisteix en crear l'ambient d'aprenentatge centrant l'acció educativa en els

pares perquè ells siguin un element actiu. Els autors diferencien la figura de professor amb la de tècnic de natació, doncs la funció del primer és crear les situacions que facilitin el descobriment de la motricitat aquàtica per part de l'infant, fet pel qual es necessiten grans qualitats sobretot de comunicació amb els infants i amb els seus pares.

- e) **Tècnic aquàtic.** García (1998) basa la tasca del tècnic en educar a la mare i/o al pare perquè d'una forma coordinada siguin capaços d'estimular a l'infant i transmetre la vivència aquàtica amb tranquil·litat i naturalitat. Per Martínez, Hernández i Aledo (2001) el tècnic aquàtic és un professor d'Educació Física que ha realitzat un o varis cursos d'especialització en natació i el seu ensenyament. Segons Muyor (2004) el tècnic ha d'utilitzar una metodologia d'ensenyament d'acord amb el procés i moment de desenvolupament dels seus alumnes i ha de mantenir informats als pares de les limitacions que pateixen els seus fills per les característiques de la seva edat, evitant la creació de falsos objectius amb la finalitat de mantenir motivats als pares. Per Moreno, Pena i Castillo (2004) el paper del tècnic aquàtic en aquesta etapa de formació és proporcionar el coneixement i el suport als pares i mostrar mètodes adients d'ensenyament per als infants, respectant la relació entre ells i els seus pares i entenent que els pares són els primers professors i els més importants. Segons els autors els tècnics aquàtics han d'ajudar als pares a aprendre sobre el desenvolupament dels infants; entendre quines experiències aquàtiques són adients per a cada etapa de desenvolupament; entendre la importància del joc; desenvolupar estratègies per introduir als infants en noves experiències d'una forma positiva i no amenaçant; interactuar socialment amb altres pares i infants; i promoure el desenvolupament de les habilitats motrius aquàtiques dels infants, entre d'altres aspectes.

Tenint present les denominacions anteriors, prendrem com a referència la terminologia de tècnic aquàtic, destacant les següents dimensions⁵¹: preparar les condicions i objectius de la sessió; mediador entre el desenvolupament del nen i el programa aquàtic que s'està duent a terme; tenir un rol actiu i dinàmic; animar que de mica en mica els nens vagin agafant més responsabilitats, quan considerin que ho poden fer; proposar una pedagogia diferenciada (adaptada a cada nen) i interactiva perquè el nen faci de l'espai aquàtic el protagonista del desenvolupament; proposar situacions que permeten que el nen accedeixi a elles voluntàriament o les rebutgi segons les seves necessitats i desitjos en aquell moment; adaptar les propostes a les possibilitats maduratives de l'infant.

2.2.4.2.6. Metodologia del PAE

La concepció educativa del PAE que hem mostrat en el punt 2.2.4. i vam exposar a Boluda (2005) defineixen la metodologia utilitzada. Les pràctiques que realitzem dins el medi aquàtic han de permetre el desenvolupament de l'infant en les tres àrees: motriu, socioafectiva i cognitiva, privilegiant la relació entre la família i l'infant en un entorn lúdic i de plaer. En tot moment cal respectar el ritme de l'infant i el dels pares, les seves motivacions i inquietuds, de tal manera que cada família treballarà a un ritme diferenciat del de la resta, tot compartint objectius i continguts comuns per sessió (o diferenciats en casos concrets). Es busca que l'infant assoleixi una autonomia aquàtica tenint com a base l'educació integral de l'infant.

El aspectes metodològics que es van ensenyar als tècnics en la formació inicial i que es van implantar en el programa són⁵²: buscar l'autonomia aquàtica i motriu dels infants tenint com a base l'educació integral de l'infant; respectar el ritme de l'infant i dels seus pares, les seves motivacions i inquietuds, de forma que cada família treballarà a

51 Les dimensions sorgeixen a partir de Pansu (2002) i Moreno, Pena i Castillo (2004).

52 Els aspectes metodològics sorgeixen a partir de Pansu (2002) i Moulin (1997; 2006).

un ritme diferenciat que la resta; no obligar a fer accions quan l'infant no les vol fer; potenciar un entorn lúdic, de treball, i de plaer.

2.3. Context de la formació dels tècnics aquàtics

Marcelo (1999) exposa que en països com França i Itàlia s'utilitza el concepte "formació" per referir-se a l'educació, preparació i ensenyament dels professors; en canvi, en països de l'àrea anglòfona es prefereix el terme educació (Teacher Education) o el d'entrenament (Teacher Training). Per l'autor el terme tècnic de formació de professors, davant del d'educació, ensenyament o entrenament, ens pot oferir algunes pistes respecte l'àmbit conceptual que pretenem descriure.

Per tal de buscar els referents teòrics de la formació ens hem basat en la formació de professors, doncs la formació de professors especialistes d'Educació Física i la formació de tècnics aquàtics és un tema poc estudiat en l'actualitat.

La formació per professors d'Educació Física, tal i com afirma Delgado (1996), és una preocupació que ha estat present en el professorat formador de formadors i en tots els centres de formació del professorat, no obstant l'interès científic per aquest tema és recent a Espanya. Luis-Pascual (2008b) aporta que no trobem gaires estudis específics relacionats amb l'anàlisi de les necessitats formatives pels ensenyants d'Educació Física.

En el camp de la formació a tècnics aquàtics, sols trobem referències a una formació inicial vers l'ensenyament d'un mètode concret. Així, La Coursière (1973) entrena els tècnics i els ensenya el seu mètode, doncs per l'autor les lliçons de natació per a infants no ofereixen cap perill, a condició que les faci un tècnic qualificat i especialment entrenat per dirigir-les. Leroy i Leroy (1981) sotmeten a tots els professionals a una formació prèvia i són convidats a seguir les estades de formació de natació preescolar. Masson (1989) considera que tots els membres de l'equip multidisciplinar han d'haver participat prèviament en una estada

de formació organitzada per la Federació. Moulin (2007) també considera desitjable que els animadors de les sessions de piscina hagin estat formats especialment per aquesta activitat.

Així, per tal de dissenyar el nostre pla de formació vam tenir presents els aspectes teòrics derivats de la investigació en la formació del professorat, com veurem a continuació, centrats en una formació inicial i una altra de contínua al llarg del programa. La formació inicial ha de preparar i orientar la formació contínua. Vaniscotte (1998) considera que la formació inicial obligarà a posar en entredit la seva pràctica i a actualitzar constantment la seva competència. De forma paral·lela, és precís desenvolupar els mitjans de la formació contínua per oferir al professorat la possibilitat de satisfer les ànsies que desperti la formació inicial. Per Marcelo i Estebaranz (1998) aprendre a ensenyar és un procés que no acaba amb la formació inicial i que té a veure més amb l'aprenentatge experiencial i actiu, doncs aprendrem a ser professors quan siguem conscients del que fem i de perquè ho fem; quan donem raons i reflexionem sobre els orígens i conseqüències de les nostres conductes i la dels altres. La formació continuada donarà als professors la confiança que la formació inicial no pot oferir (Vaniscotte, 1998). Per l'autor, les qüestions essencials en la formació contínua són la identificació de les necessitats en funció del grup, el tipus de coneixement que cal adquirir, la valoració dels coneixements que s'adquireixen, i la influència de la formació en la seva pràctica professional; i sols pot ser eficaç si els que la segueixen tenen una motivació i un projecte de desenvolupament professional en consonància amb la formació proposada.

2.3.1. Conceptualització de la formació del professorat

La preocupació actual existent per la formació del professorat i la millora dels processos de formació és constatada per diferents autors (Villar, 1980; Villa, 1988; Zeichner, 1988; Ferry 1991; Imbernón, 1999b).

Gimeno i Pérez (1983) consideren que l'atenció que ha tingut el professor per part de les ciències de l'educació i per la investigació en particular no s'ha correspost amb una millora equivalent de la seva formació; és a dir, els estudis sobre el professorat fins al moment han contribuït poc a millorar els mètodes per formar professors.

Ferry (1991) destaca la necessitat de realitzar investigacions sobre la formació centrant-se en quines són les pràctiques actuals, en l'anàlisi de la problemàtica, en concebre projectes innovadors i, a través d'això, proporcionar elements de reflexió i de decisió, sent la formació un treball que es fa sobre el subjecte que comporta un desenvolupament individual i considerant que el procés de formació sempre implica aprendre, és a dir, adquirir o perfeccionar una capacitat de fer alguna cosa:

"Es pot contemplar la formació com un procés de desenvolupament i d'estructuració de la persona que el duu a terme sota el doble efecte d'una maduració interna i de possibilitats d'aprenentatges, de retrobaments i d'experiències." (Ferry, 1991:50)

Vaniscotte (1998) aporta que una enquesta realitzada l'any 1994 per la Comunitat Europea, unida a un estudi bibliogràfic de les principals obres aparegudes des de l'any 1980 han permès posar de manifest la voluntat de professionalitzar al professorat, que s'impliqui més en el procés de formació i que la formació arribi a ser un triomf de la innovació. Fullan (2002) afirma que la majoria de societats no donen la importància suficient a la formació del professorat.

Per tal de dur a terme una formació, tres aspectes són bàsics per Postic (1977;1978;1997): reclutar estudiants que vulguin ser professors després de la formació tenint present el saber, les aptituds i les actituds dels mateixos; formar els professors amb els trets que vulguem que adquireixin; i observar els professors en exercici per ajudar-los a millorar el seu ensenyament i a modificar les seves actituds (Postic, 1977;1978). Postic (1978) afirma que per formar professors és necessari donar punts

de referència que concretin amb claredat fites en el curs d'aprenentatge, que fixin objectius⁵³ i determinin ells mateixos els mitjans per assolir-los; perquè això sigui possible caldrà que siguin els propis professors els que recuperin l'espai de la seva pràctica educativa i tenir la voluntat d'intervenir en ella per millorar-la (Fierro, Fortoul i Rosas 1999).

Postic i Ketele (1988) suggereixen que els rols que caldria obtenir són d'una banda un subjecte en formació que vol assolir certs objectius i coneix els criteris d'apreciació del seu èxit, i de l'altre, un formador compromès a ajudar-lo i a organitzar les situacions de formació segons les necessitats del dos.

Escudero i Moreno (1992) consideren el model de formació centrat en la col·laboració com a marc de referència més adient. Imbernón (1994) creu que cal potenciar una formació flexible, una actitud crítica de forma cooperadora i col·legiada i una constant receptivitat vers tot el que succeeix. Solé (1998) considera que la formació permanent està al servei de la millora de la professionalitat, doncs els professionals obtenen coneixements que els permetrà vincular-se a determinats projectes i valors, així com conèixer les seves capacitats i limitacions en l'exercici professional.

Imbernón (2007) també considera que en qualsevol transformació educativa el professor ha de percebre un benefici professional en la seva formació. González (1999) proposa realitzar en els programes de formació de professorat novell: seminaris de discussió, on s'analitzin problemes concrets i es faciliti suport emocional i professional; estudi de casos, que poden ajudar als professors novells a pensar sobre altres formes d'actuar i desvetllar les estructures cognitives que comporten la

53 Brincones, Aparicio i Rodríguez (1991:23) consideren que la consecució d'objectius docents és un índex de l'eficàcia del professor i, per tant, pot constituir un índex independent de la qualitat de l'ensenyament.

pràctica d'ensenyament; assessorament i suport a través de companys o mentors, tant en aspectes didàctics com personals⁵⁴.

En la nostra investigació hem plantejat una formació de tècnics on les sessions d'assessorament mensuals eren la part central de la formació.

Fierro, Fortoul i Rosas (1999) consideren que un programa de formació consisteix en:

“La creació d'un espai, un temps i un mètode de treball que els permeti apropiar-se, com a subjectes i com a grup, d'una experiència.” Fierro, Fortoul i Rosas (1999:38)

No es tracta d'aprendre estereotips ni receptes per part del subjecte en formació, ni d'aplicar unes tècniques predeterminades (model de racionalitat tècnica), sinó que busquem un subjecte que a través de la seva pràctica aprengui a construir i a contrastar noves estratègies, noves fórmules de investigació, noves formes d'afrontar i d'entendre els problemes que sorgeixen en una situació tant complexa com és el procés educatiu i els fonaments d'una cultura professional, arribant a saber perquè es fa el que es fa i quan i perquè serà necessari fer-ho de forma diferent (Imbernón, 1994; Carro 2000; Pla de Formació Permanent, 2005-2010). Per Forner (2000) la innovació docent que reclamen aquests models és l'ús de la investigació com a recurs formatiu, doncs el progrés de l'educació està en mans dels professors, de la seva responsabilitat personal i col·lectiva i de la seva capacitat per convertir-se en el nexa entre teoria i pràctica a través de la investigació: és la figura del professor investigador. En aquesta línia, el Pla de Formació Permanent (2005-2010) demana models per construir conjuntament les solucions als reptes i problemes i poder comprendre les implicacions d'allò que es fa i no un model en què algú que no coneix el context dóna unes “receptes” per tractar un cas. Font (2007) la defineix com un:

“Procés organitzat, sistemàtic i continu que avarca tota la vida formativa d'una persona –en formació o en exercici– encaminada a la professió docent. Consisteix en participar –individualment o en equip en experiències

54 Fierro, Fortoul i Rosas (1999:24) reconeixen la importància dels aspectes personals i professionals, d'aquí que donin un lloc important a l'expressió de les capacitats de sentir, d'entendre i d'actuar del mestre.

d'aprenentatge a través de les quals s'adquireixen o milloren, mitjançant la reflexió i l'anàlisi de les necessitats personals i professionals, els coneixements, destreses i possibilitats necessàries per assumir responsabilitats en les decisions que es comparteixen en la professió docent, tot afavorint el desenvolupament de la docència, del currículum i de l'escola" (Font, 2007:27)

La formació per Imbernón (2007) ha de convertir-se en un lloc de reflexió, formació i innovació perquè el professor pugui aprendre.

2.3.2. Disseny de la formació

La revisió que hem fet de la bibliografia sobre la formació del professorat ens ha ajudat a plantejar el disseny de la formació dels nostres tècnics aquàtics. Volíem que respongués a les següents dimensions: vinculació entre la teoria i la pràctica; reflexió sobre la pràctica; i treball en petit grup.

Aquestes tres dimensions van ser els eixos de la formació als tècnics, i van ser avaluades per valorar el seu assoliment. A continuació aprofundim en cadascuna d'elles des dels plantejaments de la formació del professorat:

a) Vinculació entre la teoria i la pràctica

Vincular teoria i pràctica (Yus, 1993; Imbernón, 1994), doncs les queixes més freqüents en els programes de formació es centren en un excés de teoria, la poca rellevància de la mateixa per la pràctica (Veenman, 1988) i la poca transferència dels processos d'aprenentatge (López i Leal, 2003). La pràctica es fa a l'aula, doncs és on naturalment passen els problemes (Villar 1990), sent el laboratori ideal per la comprovació de la teoria educativa⁵⁵(Stenhouse 1998) i ocupant un lloc de preferència en la formació del professorat (Pascual 1995). Per Elliott l'aprenentatge professional ha de consistir bàsicament en

⁵⁵ Es tracta de la idea relativa a una ciència educativa en la que cada aula sigui un laboratori i cada professor un membre de la comunitat científica (Stenhouse,1998:134).

“Estudiar situacions pràctiques reals que siguin problemàtiques, complexes i obertes a una varietat d'interpretacions des de diferents punts de vista” (Elliott, 1991)

Podem observar diferents concepcions al voltant del terme pràctica. Ferry (1991) distingeix entre pràctica com aplicació de la teoria; teoria com mediadora de la transferència d'una pràctica a una altra; i la teoria com a base de la regulació de la pràctica. De Vicente (2005), citant a Cochran-Smith i Lytle (1999), parla de tres tipus de coneixement relacionat amb la pràctica: per la pràctica, que és un coneixement formal adquirit per experts fora de l'aula; en la pràctica, generat pel professor a través de la reflexió sobre la seva pràctica; de la pràctica, generat pel propi professor a través de la investigació en la pràctica i que sol ser adquirit en col·laboració amb investigadors professionals. Perquè els professors entenguin millor els esdeveniments que tenen lloc durant la pràctica, puguin reflexionar sobre ells i considerar les conseqüències que se segueixen de les accions, els casos hauran de ser considerats com problemes que s'extreuen de l'experiència a través dels quals aprenen a connectar la teoria amb la pràctica, constituint una experiència vicària que permeti aprendre de l'experiència dels altres. Aquesta anàlisi de la pràctica es podrà realitzar amb l'ajut del supervisor-tutor (Veenman 1988; Villar 1990; Pujol 2006), induït per persones expertes (Jiménez, Pérez i Rodríguez, 1999) o mitjançant discussions col·legiades (Villar 1990; Pascual 1995) en les que es puguin fer anàlisis de la pràctica (Villar, 1990) promovent d'aquesta forma un creixement professional dels docents que hi participen (Carro, 2000).

La pràctica serà educativa⁵⁶segons Carr, si és:

“Una activitat intencional, desenvolupada de forma conscient, que sols pot fer-se intel·ligible en relació als esquemes de pensament, sovint tàcits i, en el millor dels casos, parcialment articulats, en els termes dels quals donen sentit a les seves experiències els professionals” (Carr, 1999:64)

⁵⁶ Per Carr (1999:108) l'educació és una activitat pràctica l'objectiu de la qual consisteix en modificar de forma desitjable als qui s'eduquen.

El fet de realitzar una pràctica educativa, segons l'autor, duu implícit un esquema teòric que constitueix aquella pràctica i també permet entendre les pràctiques educatives d'altres subjectes. La pràctica, doncs, no s'oposaria a la teoria, sinó que tindria un marc teòric implícit que estructuraria i orientaria les tasques pràctiques.

Actualment es veu la necessitat d'una progressiva integració entre la teoria i la pràctica a l'aula (Brincones, Aparicio i Rodríguez 1991; Darder, 1991; Blanco, 1999; Jiménez, Pérez i Rodríguez, 1999; Yus, 1999). Joyce i Showers (1980) ens fan una proposta de disseny de programes que permetin al professor desenvolupar i enriquir les seves habilitats i afavorir el procés d'una integració amb èxit entre teoria i pràctica. Després de revisar uns dos-cents estudis sobre formació, van identificar els principals components del programa, dels quals destaquem:

- Presentació de la teoria o descripció de les habilitats i estratègies. L'estudi de la teoria proporciona la base conceptual de l'ensenyament, podent incrementar el coneixement i aspirant a convèncer al subjecte de la importància de les noves habilitats. Formes comunes de presentació de la teoria són els seminaris i les conferències.
- Pràctica en simulació i ambients de classe. Aquesta pràctica implica assajar la nova habilitat, estratègia o model, en condicions de simulació o en la classe real, podent implicar a companys o grups petits d'infants. El microensenyament fa un ús extensiu d'aquesta activitat de formació.
- Feedback estructurat i obert (informació sobre l'actuació). El feedback implica observar al subjecte per a la recollida de dades conductuals amb l'objectiu de retornar-les i utilitzar-les per avaluar el nivell d'ensenyament. El feedback es pot autoadministrar a partir d'agents externs o interns, o es pot proporcionar mitjançant professors col·laboradors, educadors de professors (tutors) o companys.

- o Supervisió/ preparació per a l'aplicació (transmetre un ajut a classe, amb la transferència d'habilitats i estratègies per la classe). Implica ajudar als professors a posar en pràctica les habilitats d'ensenyament recentment adquirides. La supervisió té quatre funcions principals: proporcionar companyerisme, oferir feedback tècnic, analitzar l'aplicació i adaptar les habilitats als alumnes (Joyce i Showers, 1983).

Postic i Ketele (1988)⁵⁷ destaquen tres models de formació en la relació teoria/pràctica: el primer, centrat sobre les adquisicions en el que la teoria precedeix a la pràctica; el segon, centrat en el procediment que posa l'accent sobre el projecte personal d'interacció contínua entre l'experiència viscuda i l'anàlisi reflexiva; el tercer, concebut com un canvi personal en funció de la progressiva presa de consciència mitjançant el desenvolupament de la capacitat d'anàlisi. Busto i Osoro (1990) consideren que la relació constant entre teoria i pràctica ens permetrà aconseguir un canvi professional basat en la racionalització de la pràctica. Darder proposa un concepte de formació continuada que reguli

“La consideració teòrica de la realitat viscuda professionalment i la presa de decisions a partir del doble eix informació teòrica i diagnòstic de la pròpia realitat” (Darder 1991:188)

Perquè el coneixement pràctic pugui elaborar processos pràctics de millora i no ser predominantment reproductor de les idees d'altres necessita elements teòrics que units a l'experiència el legitimin, el qüestionin i l'analitzin. Aquesta unió entre teoria i pràctica ens permetrà: una nova via d'adquisició del coneixement (Villar, 1990) i del pensament pràctic (Villar, 1990) implicant una major consciència en el que es fa, doncs tal i com afirmen Marcelo i Estebaranz (1998) aprenem a ser professors quan som conscients del que fem i de perquè ho fem, donant raons i reflexionant sobre les nostres conductes i la dels altres; una reflexió i coneixement en l'acció (Villar, 1990; Ferreres, 1999; Carro, 2000) amb

⁵⁷ Aquesta proposta sorgeix de la proposta dels Cahiers du Copie (1979).

uns professionals flexibles, oberts al canvi i a la innovació (Ferrerres, 1999), on el professor ha d'adquirir una competència que li permeti analitzar la seva pròpia pràctica per tal de construir un coneixement pràctic on conegui i entengui el que passa a l'aula, arribant a desenvolupar les seves pròpies estratègies d'intervenció (Del Villar, 1996); una formació del docent basada prioritàriament en l'aprenentatge de la pràctica (Pascual 1995; Ferreres 1999) mitjançant l'experiència i l'observació (Ferrerres 1999) que hauria de durar com a mínim tres mesos (Pascual, 1995); una formació del professor com a investigador de la seva pràctica (Jiménez, Pérez i Rodríguez 1999) que comporta la comprovació de les hipòtesis dels professors, enlloc de limitar-se a acceptar-les (Stenhouse, 1998); un aprenentatge per construir i contrastar formes d'entendre i afrontar els problemes sorgits del procés educatiu (Carro, 2000); i una major confiança en el professor, fet que la formació inicial no pot assumir (Vaniscotte 1998).

Imbernón (1994) ressalta que la capacitat professional no acaba en la formació teòrica i destaca el coneixement pràctic que s'obté a partir de l'experiència i que subministra constant informació de l'activitat quotidiana professional, considerant que la vinculació entre la teoria i la pràctica hauria també de capacitar per analitzar informació, per confrontar els resultats obtinguts amb els previstos amb els d'altres investigacions i amb els conceptes consolidats.

La formació del professorat es recolzarà en una reflexió dels subjectes sobre la seva pràctica docent, sent necessari aplicar un procés constant que proporcioni als professors alguna cosa més que un conjunt de coneixements i formes culturals preestablertes i inamovibles,

“Un procés que tingui en compte tant la perspectiva teòrica com la pràctica, l'observació i l'aprenentatge vicari mitjançant estudi de casos i simulacions”
(Imbernón, 1994:53)

La funció docent estarà, seguint aquestes premisses, en un

“Equilibri entre les tasques professionals en l'aplicació d'un coneixement, el context en que s'apliquen, el compromís ètic de la seva funció social i l'estructura de participació social existent en aquell moment i en la que s'està compromès” (Imbernón, 1994:23)

Vicente (2000) creu necessari garantir l'espai per complementar el coneixement pràctic i experiencial fruit del treball docent i el coneixement teòric que sorgeix de diferents àrees de coneixement de pertinença educativa.

Veenman (1988) proposa un aprenentatge de les habilitats d'ensenyament mitjançant situacions derivades de la pràctica. Per Elliott (1991) la competència entesa com una habilitat que permet l'aplicació del coneixement de forma que generi respostes a la situació pràctica, sols pot ser plenament desenvolupada a partir de l'experiència directa. El component pràctic fa que el professorat adquireixi mitjançant l'aprenentatge un cos de coneixements i habilitats especialitzades durant un període de formació al llarg de la vida professional com a resultat d'una intervenció en un context i la presa de decisions aplicades a situacions úniques i particulars (Imbernón, 1994).

Malgrat això hi ha mancances en els programes de formació del professorat en la integració de la teoria i la pràctica (Veenman, 1988). Stenhouse (1998) fins i tot posa en dubte que la major part del treballs de Psicologia i Sociologia que s'ensenyen als futurs professors tinguin rellevància amb la pràctica educativa, considerant que s'equivoquen en intentar aplicar uns resultats a la pràctica educativa en lloc d'utilitzar aquesta per comprovar aquells resultats, sent els investigadors els principals causants d'aquest error com si consideressin que la seva investigació no precisa d'una comprovació en la pràctica.

Es creu necessari partir de l'experiència, del pensament dels professors i del context on s'haurà d'implantar per:

“Afavorir recursos per detectar de manera reflexiva el que pot ser millorat i provar noves maneres d'ensenyar, de gestionar la classe, de facilitar l'aprenentatge de cada alumne/a” (Pla de Formació Permanent, 2005-2010:9)

Aquest ha de ser l'objectiu a llarg termini d'aquest nou model educatiu de formació basat en l'experiència i en el desenvolupament professional que es pretén impulsar en els plans de formació que es concretin en el Pla Marc de Formació Permanent.

Perquè tots aquests aspectes siguin possibles la formació del professorat haurà de tenir present:

- o Proporcionar els coneixements teòrics suficients i amb plantejaments que comportin dilemes, demostrant que aquesta teoria pot patir modificacions (Imbernón, 1994).
- o Vincular els nous coneixements de forma significativa amb els ja apresos, ampliant així els seus coneixements sobre l'educació (Fierro, Fortoul i Rosas 1999).
- o Incloure coneixements, estratègies metodològiques, recursos i materials que resultin funcionals, tant a nivell personal com a nivell professional (Imbernón, 1994).
- o Permetre l'atenció a la diversitat dels alumnes afavorint la diversitat d'opinions, actituds i valors que existeixen en la comunitat professional, respectant-les (Imbernón, 1994).
- o Facilitar la discussió de temes, ja sigui confrontant nocions, actituds, realitats educatives i analitzant situacions pedagògiques
"que els duguin a plantejar, clarificar, precisar i reconduir conceptes, incidir en la formació o modificació d'actituds, estimulant la capacitat d'anàlisi i de crítica i activant la sensibilitat pels temes d'actualitat"
(Imbernón, 1994:53)
- o Oferir un coneixement pedagògic especialitzat, que és el que diferencia i necessita un procés concret de formació que ens permetrà elaborar judicis professionals basats en el coneixement derivat de l'experiència en la teoria i en la pràctica pedagògica i que es verificarà durant l'execució pràctica en una instal·lació:
"el necessari coneixement proposicional previ, el context, l'experiència, la implicació, la confrontació i la reflexió en i sobre la pràctica provocarà la precipitació d'un determinat coneixement professional especialitzat" (Imbernón, 1994:26)

- o Potenciar el concepte de professor com a investigador (Hopkins, 1989; Jiménez, Pérez i Rodríguez, 1999; Lytle, 1999; Carro, 2000; Forner, 2000) generant projectes d'innovació per a l'aula i l'escola (Fierro, Fortoul i Rosas, 1999). El coneixement de la investigació en la formació de professors és avui encara insuficient (INCE, 1997). González i Latorre (1987) creuen que investigar a l'aula és un procés de reflexió i de millora de la pràctica docent, que requereix d'una planificació i avaluació en referència a la seva pràctica amb l'objectiu d'innovar o intervenir, assenyalant que les tasques docent i investigadora no s'han de separar entre qui l'exerceix i qui l'investiga. Les línies de formació que volem potenciar són les proposades per Imbernón:

“La reflexió sobre la pròpia pràctica i la comprensió, interpretació i intervenció sobre ella; l'intercanvi d'experiències, la necessària actualització i confrontació en tots els camps de la intervenció educativa; el desenvolupament professional en i pel centre mitjançant el treball col·laboratiu per transformar aquella pràctica i provocar processos de comunicació” (Imbernón, 1994:57)

Stenhouse considera que la investigació s'aplica millor a l'educació amb la producció d'una teoria que pugui enriquir l'acció del professor, sempre i quan la teoria l'entengui el professor. Aquest procés comportaria que els professors tinguessin majors coneixements teòrics, però també unes teories més comprensibles per a ells. La funció de la investigació educativa en la seva aplicació a la pràctica tenint present el que hem dit fins ara, consistirà en

“Proporcionar una teoria de la pràctica educativa comprovable a través dels experiments dels professors en les classes” (Stenhouse, 1998:56)

Cardona (2002) creu que l'objectiu de la investigació no és estudiar l'eficàcia, sinó estudiar els fenòmens i processos que caracteritzen la vida de l'aula tal i com és. El coneixement pedagògic està per tant estretament unit a l'acció, d'aquí que una part d'aquest coneixement

pedagògic sigui un coneixement pràctic, a partir d'una experiència que subministra informació que es processa en l'activitat quotidiana professional (Imbernón, 1999). El concepte de professor com a investigador apareix amb força, superant el paper reproductor. La millora professional s'aconsegueix a través de la reflexió sobre la pràctica. Un programa de formació docent implica per als mestres un procés de perfeccionament continuat que, per ser eficaç, ha de partir de les idees prèvies i la situació actual del professorat (Busto i Osoro, 1990; Fierro, Fortoul i Rosas, 1999). Carro (2000) es qüestiona com l'administració educativa pretén assolir objectius en relació a la investigació educativa, sense oferir una formació adient. L'autor cita un qüestionari on es demanava als professors que indiquessin en quin grau havien rebut formació permanent sobre mètodes d'investigació en la pràctica en la seva vida professional: el 32% dels professors no havien rebut gens de formació al respecte i el 44% havien rebut sols alguna noció. En l'informe elaborat per l'INCE (1998:74-75) el 82 % dels qüestionaris consideraven que un dels aspectes en que la formació rebuda era insuficient eren els "Mètodes d'investigació en la pràctica". Jiménez, Pérez i Rodríguez (1999) i Forner (2000) reivindiquen major participació i major protagonisme del professorat en activitats d'investigació relacionades amb la seva tasca docent ja des de l'inici de la seva formació inicial, doncs consideren que el professor pot incrementar el coneixement sobre el que fa i sobre sí mateix si actua com un professional reflexiu. La formació ha de fer conscient al futur professor del procés que està a punt de començar i l'ha d'obligar a repensar contínuament la seva pràctica (Vaniscotte, 1998). Carro (2000) també proposa conciliar les activitats docents i investigadores com a única via de desenvolupament professional, assenyalant les característiques que hauria de tenir el professor investigador: reflexionar sobre la pràctica per millorar-la; considerar totes les perspectives de les persones implicades en el procés i els diferents punts de vista des dels que és possible analitzar una realitat; interessar-se pel procés; ser

conscient de la influència que exerceix com a docent i investigador; arribar a la comprensió dels fenòmens integrant la informació del context i la diversitat dels punts de vista; fonamentar la seva pràctica des de la teoria i unificar la teoria a través de la pràctica. L'autor resumeix les activitats que desenvolupa aquest professor investigador:

“Planifica la seva activitat com a professional en la pràctica; observa de forma sistemàtica el transcurs dels esdeveniments; recull dades de forma sistemàtica sobre la seva pràctica; utilitza els recursos necessaris per a la recollida de dades, demana ajut quan és necessari i col·labora amb els altres, analitza i interpreta les dades recollides; avalua la seva pràctica i fa informes sobre el procés de la seva pràctica professional amb l'objectiu de donar a conèixer a altres les seves troballes, les seves inquietuds, els seus problemes i com aquests han estat resolt a través d'una pràctica reflexiva” (Carro, 2000:28)

En la mesura que el professor conegui els procediments més bàsics per dur a terme una contínua revisió de la seva pràctica a partir de les dades que obté per l'observació, es generarà un tipus de coneixement que faci de la pràctica docent una pràctica professionalitzadora (Carro, 2000), doncs aquest coneixement d'instruments i metodologies per a la recollida de les dades es converteix en una eina d'innovació i canvi. La conseqüència d'aquest procés, segueix l'autor, és important i idèntica en tots els països europeus: la millora de la qualitat de l'ensenyament.

Seguint les aportacions del Pla de Formació Permanent (2005-2010), la formació demana un canvi de model educatiu que suposi construir des de la reflexió i des de la pràctica una nova formació més professionalitzadora. En aquesta nova relació, segueix el Pla, caldria que la universitat hi veiés també una oportunitat per reorientar el model de la formació, millorant en qualitat i en condicions la situació dels formadors i explorant noves modalitats de formació més adequades a la formació entre professionals.

A partir d'aquestes dades, les que tindrem present en la nostra investigació seran les següents: aconseguir un canvi professional basat en la racionalització de la pràctica, tenint una major consciència del

que es fa (Busto i Osoro, 1990); construir i contrastar formes d'entendre i afrontar els problemes sorgits (Carro, 2000); incloure coneixements, estratègies metodològiques, recursos i materials que resultin funcionals (Imbernón, 1994); realitzar la pràctica en el context on naturalment sorgeixen els problemes (Villar, 1990) i observar les pràctiques dels altres participants.

b) Reflexió sobre la pràctica

La importància de la reflexió sobre la pràctica és defensada per diferents autors (Postic 1978; Darder 1991; Yus 1993; Pascual 1995; Carro 2000; Villar 2004; Harrison, Dymoke i Pell, 2006). Postic (1978) considera que una formació equilibrada ha de conciliar l'aprenentatge de l'acció pedagògica, la reflexió sobre les finalitats i els mètodes, la presa de consciència de les condicions de la relació psicopedagògica, el coneixement psicològic i sociològic dels alumnes i el perfeccionament personal del docent de forma coordinada i centrada sobre el subjecte en formació. Villar (1980; 1990) considera que formar professors és un procés de retroacció constant al llarg del procés de millora docent mitjançant el qual un subjecte aprèn a ensenyar. Ferry opta per l'aproximació situacional,

“Que desenvolupa una problemàtica de la formació basada en la relació del subjecte amb les situacions educatives en què està implicat, compresa entre elles la situació de la seva pròpia formació” (Ferry, 1991:102)

Les sessions d'assessorament mitjançant el suport i la reflexió sobre els errors i encerts de la pròpia pràctica quotidiana ens podrà ajudar a complir aquest objectiu (Imbernón,1994), sent la confecció de diaris sobre l'experiència professional (Imbernón, 1994) un instrument d'ajuda a la reflexió. Imbernón (1994) pretén apropar-se a un professorat amb una major capacitat de reflexió i crítica sobre el treball que realitza. Cal vincular la reflexió a la solució de problemes lligats a la pràctica professional (Vaniscotte, 1998) tot permetent reconstruir, criticar i

destacar les teories existents en els pràctics i en els contextos (Carro, 2000). El concepte de professor que volem potenciar és el que reflexiona sobre la seva pràctica. Si concebem el professorat com un aplicador de tècniques, el desenvolupament professional s'orientarà vers la transmissió de disciplina, de mètodes i de tècniques d'ensenyament (Imbernón, 1994); si el que volem és un professional reflexiu-crític o pràctic-reflexiu⁵⁸(Imbernón, 1994) potenciarem el desenvolupament de capacitats de processament de la informació, comunicació, anàlisi i reflexió crítica, diagnòstic, formulació i avaluació de processos i projectes. Una cultura professional reflexiva en el professorat suposa una nova concepció de l'ensenyament, de la pràctica educativa i de la formació (Imbernón, 1994). Així, la pràctica educativa esdevé reflexiva i potencia l'anàlisi, la indagació i la millora a través de l'autoavaluació aplicada a la pròpia acció docent. El professorat haurà de tenir la capacitat d'analitzar els fonaments de la seva acció i les conseqüències que genera en els alumnes. Perquè això sigui possible no és suficient que el professorat s'impliqui en grups de reflexió sobre la pràctica, sinó que ha de practicar de forma habitual la reflexió crítica en el desenvolupament de la seva tasca (Ferry, 1991; Imbernón, 1994). El model centrat en l'anàlisi proposa desenvolupar la capacitat d'observar, analitzar les situacions, emprendre un treball sobre un mateix en funció de la singularitat d'aquestes, i establir una relació de regularització entre la teoria i la pràctica, lligant la pràctica a una referència teòrica i confrontant constantment les dues (Ferry, 1991). Villar i De Vicente (1994) consideren que es requereix la implicació d'un professor en un ensenyament reflexiu quan s'intenta jutjar la racionalitat i justificació de les idees i accions educatives amb la finalitat d'arribar a noves comprensions i apreciacions de fenòmens curriculars i escolars. Imbernón (1994) creu que si la pràctica educativa és un procés constant d'estudi, de reflexió, de discussió, de confrontació i d'experimentació,

58 Elliott (1991) defineix al professional "pràctic reflexiu" com aquell que aprèn a reflexionar "de forma global sobre les pròpies experiències en situacions complexes". L'autor considera que sempre es pot aprendre des de l'experiència.

s'aproparà cada cop més a un interès emancipador i crític. Pujolàs (1997) considera que cal trobar un equilibri entre la reflexió i l'acció doncs si t'excedeixes en la primera els professors et poden etiquetar de teòric i si iniciés massa ràpid la pràctica poden no entendre el sentit de la proposta i com a conseqüència no aplicar-la. La reflexió sobre les tasques docents quotidianes hauria de partir dels interessos i motivacions dels mestres amb l'objectiu de despertar o reafirmar el seu desig de canvi, de superació personal i professional (Fierro, Fortoul i Rosas 1999). Solé (1999) considera que els processos de formació han de facilitar l'anàlisi i la reflexió sobre intervencions reals i que per avançar en l'anàlisi de la pràctica cal contrastar els propis criteris amb els d'altres, però precisen de la reflexió prèvia de cadascú, fet que permetrà que "no siguin sols espais d'intercanvi, sinó autèntic canvi i progrés" (Solé, 1999:241). Carro (2000) aporta dades d'un qüestionari a un grup de professors on se'ls demanava si creien necessari potenciar dins la jornada de treball espais i temps per facilitar la reflexió sobre la pràctica; el 46% dels qüestionaris van creure que calia "Bastant" i el 32% que calia "Molt". Els avantatges de la reflexió sobre la pràctica són: millorar la comprensió i transformació de la pràctica (Pascual, 1995); ajustar millor els objectius i les seves accions (Postic, 1978) així com les formes d'intervenció (Darder, 1991); potenciar un desig de superació (Postic, 1978); investigar noves vies (Postic, 1978); interpretar la realitat (Darder, 1991); analitzar situacions pedagògiques viscudes (Postic, 1978); descobrir-se a sí mateix (Postic, 1978). Luis-Pascual (2008b) afirma que no ens podem conformar sols amb l'experiència a l'aula, sinó que cal reflexionar sobre la nostra pràctica permetent la fonamentació del coneixement pràctic. La reflexió sobre la pràctica permet facilitar la tasca del professorat i mostrar-li com es poden fer les coses d'una altra forma (Pla de Formació Permanent, 2005-2010) de manera que pugui examinar les seves teories, els seus esquemes de funcionament i les seves actituds, sense deixar de realitzar una constant autoavaluació que l'ajudi en el seu desenvolupament professional (Postic, 1978), permetent també millorar

la seva autoestima, valorant les aportacions i les solucions que es plantegin per poder afrontar problemes complexos (Pla de Formació Permanent, 2005-2010). El Pla de Formació Permanent (2005-2010) proposa combinar la reflexió i l'acció per tal de no quedar-nos sols en la teoria i introduir noves iniciatives en la pràctica docent. Villar (2005) proposa realitzar aquesta reflexió en grups de discussió, que és una tècnica mitjançant la qual un facilitador orienta a un grup reduït de persones en una discussió sobre experiències, sentiments i preferències de professors sobre un tema, animant la discussió i promovent una reflexió profunda entre els participants. Les sessions solen durar d'una a dues hores. Imbernón (2007) és partidari d'aprendre a partir de la pràctica del professorat, a través de la reflexió i la resolució de problemes.

Dels elements que hem assenyalat en el marc teòric, tot seguit detallarem les dimensions que hem destacat per l'assoliment d'aquest objectiu: millorar la comprensió de la pràctica (Pascual, 1995); ajustar millor els objectius i les seves accions (Postic, 1978); mostrar-li com es poden fer les coses d'una altra manera (Pla de Formació Permanent, 2005-2010); desenvolupar la capacitat d'observar, d'analitzar les situacions (Ferry, 1991).

c) Treball en petit grup

El treball en petit grup (Darder, Izquierdo i Vilaplana, 1991; Yus, 1993) ha d'ajudar a construir una cultura d'intercanvi i de cooperació entre professionals docents (Pla de Formació Permanent 2005-2010) que permeti confrontar idees, vivències i valors característics de diferents contextos socials (Carro, 2000). Busto i Osoro (1990) consideren que les activitats de formació s'han de centrar en el treball cooperatiu del professorat desenvolupant-se en seminaris i en grups de desenvolupament curricular, tant en els centres d'ensenyament com en els específics de formació. Imbernón (1994) afirma que la funció docent

es basa en un coneixement específic, en un compromís ètic i moral i en la necessitat de relacionar-se amb altres agents. Imbernón (1994) proposa realitzar simulacions didàctiques i analitzar conjuntament els nostres actes. Perquè això sigui possible cal tenir una bona experiència del treball en grup (Pujolàs, 1997). El treball en grup també permet comunicar coneixements (Fierro, Fortoul i Rosas 1999), intercanvis d'experiències (Imbernón,1994; Fierro, Fortoul i Rosas 1999) i l'anàlisi global de situacions educatives (Imbernón,1994). Podem observar un convenciment general pel que fa al valor formatiu dels docents amb el treball en equip en petit grup (Darder, Izquierdo i Vilaplana, 1991), doncs la pràctica educativa és social i no s'adquireix de forma aïllada (Carr, 1999). És una forma de pensar que s'aprèn d'altres professionals compartint experiències i neguits (Vicente, 2000; Badia i Duñach, 2006) i es conserva a través de les tradicions de pensament i pràctica educatius en el marc del qual s'ha desenvolupat i evolucionat (Carr, 1999). Aquest procés, segueix l'autor, permet que els professionals que s'inicien acabin estructurant el que pensen, diguin i facin de forma intel·ligent i coherent. Fierro, Fortoul i Rosas (1999) consideren el diàleg com la base d'aquest treball en grup, implicant la confrontació de pensaments diferents al voltant d'un interès comú, el respecte per les idees expressades, la llibertat per manifestar dubtes o desconeixement i la intenció de conèixer, d'entendre i d'avançar en la investigació de la veritat, doncs quan dues o més persones es disposen a dialogar tracten d'entendre altres punts de vista i aquest procés els durà al pensament crític. Mitjançant aquest diàleg els mestres reconstrueixen el seu pensament i aprenen a distingir les idees que responen a pràctiques improvisades i aprenen a reconèixer els coneixements necessaris per millorar la seva tasca. Carro (2000) considera que el procés de comunicació i col·laboració entre iguals és la base de qualsevol treball en equip, que els professionals no estan sols i que cada actuació individual no pot estar fora de les coordenades del grup, intentant que tot el professorat del centre col·labori desenvolupant un projecte

educatiu comú. El Pla de Formació Permanent (2005-2010) planteja que la formació és eficaç quan implica als protagonistes i parteix del pensament del professorat. Aquesta formació proposa seguir models professionals que convidin a l'intercanvi d'experiències i al treball conjunt de dinàmiques de reflexió i de canvi. Considera la vessant emocional dels ensenyants i l'elevat grau d'implicació i compromís en la seva tasca professional. Márquez (2006) i Sanmartí i Márquez (2006) consideren que la consolidació d'algun canvi en l'exercici de la professió només és possible si s'aplica de forma continuada. També cal el suport d'un grup amb un objectiu comú, que animi a no defallir i que generi idees i exemples per afrontar les dificultats i regular-les.

Les dimensions que hem tingut en compte en la nostra investigació són: grup amb un objectiu comú que generi idees i exemples per afrontar les dificultats i valorar-les (Márquez, 2006; Sanmartí i Márquez 2006); compartir experiències i neguits (Vicente, 2000; Badia i Duñach, 2006); intenció de conèixer, d'entendre i d'avançar en la investigació de la veritat (Fierro, Fortoul i Rosas, 1999).

2.4. La figura de l'assessor i el procés d'assessorament seguit en la investigació

Els plantejaments més actuals en relació a la formació dels professors proposen el treball conjunt dels recursos interns de l'agent que s'està formant, i dels recursos que ofereix l'agent extern (Sánchez, 1997). És necessari entendre l'assessorament com un ajut als professors en formació i aprenentatge, perquè el desenvolupament dels professors necessita el suport en els programes i activitats de formació (Mingorance, 1997). Luis-Pascual (2008) considera que els assessors d'Educació Física són un element determinant en la formació permanent en l'Educació Física.

Darrerament s'associen les figures de tutor (Pujol, 2006; Blanco, 2009), conseller (Halai, 2006; Harrison, Dymoke i Pell, 2006), consultor (Escudero i Moreno, 1992), coaching (Marcelo i Villar, 1994; Angulo, 1999; Cano, 2003, Bisquerra, 2008), líder/mentor (Villar, 1990; González, 1999; Jiménez, Pérez i Rodríguez, 1999; Cano, 2003; Halai, 2006; Sánchez, 2008) i assessor (Marcelo, 1996) als processos formatius per tal de potenciar diferents aspectes com el suport afectiu (Blanco, 1999), la negociació d'idees (Halai, 2006), l'ajut en el desenvolupament de propostes d'actuació (Escudero i Moreno 1992), l'entrenament d'una habilitat a transferir (Angulo 1999), la retroacció en el procés d'investigació professional (Villar 1990) o l'ajut a buscar solucions (Escudero i Moreno 1992). Després d'analitzar els diferents termes, la figura de l'assessor és la que veiem més adequada i és la que hem adoptat en la nostra investigació.

2.5. Les funcions de l'assessor en el procés d'assessorament

L'any 1992 Escudero i Moreno consideraven que la investigació i el debat al voltant de l'assessorament eren escassos i pràcticament absents. La formació del professorat al voltant de la figura de l'assessor també segueix la mateixa línia. Villar (1996) mostra les activitats formatives planificades per la Comissió Tècnica Provincial de Granada durant el curs acadèmic 1993-94, dins el Pla Provincial de Formació del Professorat, que evidencia que d'un total de cent cinquanta-cinc activitats, sols cinc feien referència a la formació d'assessors. Monereo i Pozo (2005) creuen que no existeixen pràcticament avaluacions de les administracions públiques sobre la qualitat i eficàcia de l'assessorament i les investigacions centrades en el treball quotidià que realitzen els assessors és molt escàs.

Podem identificar diferents models d'assessor en funció de la forma que tenen d'entendre els processos d'ensenyament – aprenentatge: *expert* (Escudero i Monereo, 1992; Murillo, 1997; Bolívar 1999) que domina determinats continguts, tècniques o habilitats en funció de les quals pot

identificar i resoldre els problemes específics que els tècnics li plantegin; *dinamitzador* (Murillo, 1997) que centra tota la responsabilitat en els centres; i *col·laboratiu* (Murillo, 1997; Bolívar 1999) que no diu el que cal fer, sinó que ajuda a analitzar millor els problemes i a buscar solucions. Per Hernández (1991) les característiques que configuren l'activitat de l'assessor són: ajudar a que els professors trobin i contrastin les solucions; adquirir un compromís entre els professors i l'assessor a partir de la posada en comú de les seves expectatives; afavorir la reflexió crítica sobre la pràctica del professor com a premissa de la millora de la qualitat professional; i ajudar a dur a terme innovacions⁵⁹ educatives en els centres.

Nieto i Portela (1992) resumeixen en deu les tasques que poden desenvolupar els assessors educatius: "1)Planificació: disseny de materials, mètodes d'ensenyament, nous currículums; 2)Implementació: ajudar a les escoles a dur a terme el desenvolupament de diferents programes; 3)Demostració: posar en pràctica actuacions docents perquè es puguin observar aquestes actuacions; 4)Discriminació: recopilar, sintetitzar, transformar informació pels professors; 5)Establiment de rols: establir connexions entre diferents escoles a fi de poder posar en coneixement experiències i situacions; 6)Valoració de necessitats: ajudar als professors a identificar necessitats com a punt de partida del treball en comú; 7)Investigació i anàlisi: conduir i recolzar activitats d'investigació i anàlisi d'informació; 8)Avaluació: ajudar als centres a desenvolupar programes d'avaluació; 9)Formació: promoure, planificar, conduir activitats de formació i perfeccionament en l'escola; 10)Prescripció: quan parlem de suport extern lligat a la funció de control."

Considerem, com també ho fan Marcelo (1996) i Sánchez (1997) que l'assessor és el que guia, orienta, ajuda a buscar solucions, i agilitza els processos de canvi i millora educativa. Aquesta idea de canvi és compartida per Solé (1997) considerant que l'assessor és un agent de canvi per a la institució, que comparteix els seus objectius. L'assessor pot contribuir amb la seva presència i intervenció a dinamitzar els canvis,

59 Hernández (1991) considera que no convé perdre de vista que la innovació està associada a una idea de canvi i que aquest, en l'àmbit educatiu, s'ha de produir partint de l'experiència i les necessitats dels professors.

fent que l'assessor i l'assessorament siguin recursos que s'ofereixen al centre perquè aquest pugui donar resposta a les seves necessitats.

Segons Escudero i Moreno (1992) l'assessor ha d'estar capacitat per satisfer necessitats de formació dirigides a assolir processos de canvi, promoure l'aprenentatge des de l'experiència, organitzar activitats de suport professional, formular fites d'aprenentatge i saber usar els recursos disponibles. Segons els autors els equips de suport extern (com seria la figura de l'assessora en la nostra investigació) tendiran a assumir una responsabilitat cada cop més gran en la formació inicial i en la permanent del professorat. La tasca dels actuals serveis de suport extern es centra en fer més professional l'activitat docent dels professors d'avui en dia. Seguint amb aquesta idea, no ens podem permetre una desconexió entre la formació inicial i la permanent del professorat i els sistemes de suport extern. Aquesta tendència seguirà consolidant-se en els pròxims anys creant-se almenys una petita "cèl·lula" estable de professionals⁶⁰ dedicats permanentment a aquests serveis (Escudero i Moreno, 1992). Sánchez (2008) considera que aquest ajut extern pot venir canalitzat a través d'especialistes disposats a treballar amb grups de professors que demanin el seu assessorament.

Escudero i Moreno (1992) consideren que l'assessorament inclou l'orientació i l'elaboració de programes anomenats d'intervenció. Sánchez (1994) considera l'assessorament com l'ajut a una persona o un sistema més gran per mobilitzar els recursos interns amb l'objectiu de resoldre els problemes i buscar processos de canvi. Aquest procés persegueix la transformació que permetrà al principiant anar cap a un estat d'autogestió (González, 1999) i requereix d'un compromís, doncs expert i novell pacten responsabilitats conjuntes i una relació que possibiliti el diàleg i l'aprenentatge. Marcelo (1996) entén el concepte d'assessorament com un procés on participen diferents professionals amb coneixements, destreses i actituds en un context de treball orientat

⁶⁰ Aquesta possibilitat va ser plantejada als tècnics en el Q3 trimestral (vegeu l'annex 17).

a millorar la pràctica educativa. Murillo (1997) considera l'assessorament com un procés interactiu de col·laboració amb la finalitat de prevenir possibles problemes, ajudar a solucionar els que puguin existir i cooperar per obtenir una millora educativa. Mingorance (1997) creu necessari arribar a l'elaboració del propi estil d'assessorament, tenint present entre d'altres factors l'objectiu i composició del grup, els factors personals dels seus membres i del context. Per Solé (1997) l'ajut que s'ofereix a un professor, a un col·lectiu o a un centre, possibilitarà tasques que no es poden realitzar de forma autònoma o independent sense la contribució de l'assessor, considerant que:

“La distància entre el que el professor, el col·lectiu o el centre poden fer sols i el que poden fer amb la col·laboració de l'assessor, delimita l'espai en què la intervenció assessora pot generar el canvi, el desenvolupament en el centre” (Solé, 1997:86)

Per Bolívar (1999) l'assessorament és:

“Un procés continuat al llarg del temps i les línies d'acció es dirigeixen a possibilitar la reflexió col·legiada sobre les pràctiques que es realitzen, lligades a la resolució dels problemes reals que es detecten, compartint interactivament els coneixements, competències i experiències de tots els seus membres, mobilitzant les experiències adquirides en uns casos, o recorrent als coneixements disponibles que puguin aportar els serveis de suport” (Bolívar, 1999:154)

La tasca i la competència de l'assessorament es crea a partir de situacions de pràctiques supervisades (Veenman, 1988; Murillo, 1997) com per exemple la formació permanent, la innovació educativa, la supervisió i l'orientació. És aquesta supervisió la que conformarà la professionalització dels docents en la pràctica de l'ensenyament (Labaree, 1999). Fullan (2002) afirma que la importància de l'assessorament s'ha incrementat de forma significativa en la darrera època, i considera que buscar formació externa és signe de vitalitat.

Cano (2003) entén l'assessorament com un seguiment que es fa a un subjecte tutelant les seves accions i no com una transacció de coneixement entre un tutor i el subordinat. Monereo i Pozo (2005)

l'entenen com l'ajuda que s'ofereix a altres persones per assolir amb èxit els seus propis objectius, i opten pels termes assessorament i pràctica assessora com aquell procés intencionat per uns agents que s'orienta a la consecució d'uns objectius d'aprenentatge suficientment explícits. Sánchez i García (2005) defineixen una situació d'assessorament quan existeix un problema que afecta a uns subjectes i que cal resoldre en un espai i temps determinats.

Avui en dia ja ningú posa en dubte que l'assessorament constitueix un factor clau en els processos de millora del sistema educatiu (Hernández, Santana i Cruz, 2007). Sanmartí i Márquez (2006) exposen que l'any 2003 el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya va iniciar un pla de promoció de la formació amb la finalitat que fos més útil i gratificant per al professorat, més transformador de la pràctica i que a mig termini comportés millors resultats en l'aprenentatge de l'alumnat. Les escoles que van voler participar van concretar la seva demanda de formació a partir d'assessoraments fets als centres. Veenman (1988) creu que els futurs professors necessiten supervisió i suport durant la seva tasca i que els fonaments teòrics sols tenen sentit si es poden aplicar, discutir i tornar a aplicar. Escudero i Moreno (1992) citen un estudi de Saxl, Lieberman i Miles, (1987 i 1988) on s'identificaven divuit funcions d'assistència per part d'un assessor escolar, entre les quals destacarem la creació de relacions positives amb els subjectes, la facilitació de relacions personals i de col·laboració, el diagnòstic de subjectes i organitzacions, la dinamització grupal, l'animació i orquestració de processos de millora, el coneixement de continguts disciplinaris i la provisió de recursos. Després de diversos tractaments l'estudi conclou que les sis dimensions de les funcions d'assessors serien: 1) Creació de relacions de confiança, claredat de fites i definició precisa de funcions, responsabilitats i expectatives; 2) Diagnòstic de l'organització; 3) Activació de processos de desenvolupament inspirats en la resolució de problemes; 4) Facilitació del treball i dels processos de grup; 5) Facilitació de la utilització de recursos; i 6) Creació de capacitat,

confiança i compromís per la continuació de processos de millora. Una valoració conjunta del treball efectuat va dur als autors a les conclusions següents: el paper d'un professional que assessora és d'una gran influència en programes de millora escolar i de formació continuada de professors; són necessàries certes habilitats comunes pel treball en les escoles per part de qualsevol professional que vulgui contribuir a la seva millora i desenvolupament; els mateixos professors poden realitzar contribucions importants com a formadors d'altres professors, però és necessari atendre a la seva formació continuada i recolzar el desenvolupament del procés; la formació ha d'incorporar els dubtes als quals els professionals han de fer front quotidianament. La introducció de figures com la d'assessor configuren nous espais i responsabilitats que contribuiran a fer més complexa i especialitzada la tasca d'ensenyar (Marcelo i Estebaranz, 1998). Les propostes per transformar l'estructura de l'educació segons Labaree (1999) han d'incloure consultes de formació amb els professors de nivell més baix, supervisió dels professors interns, desenvolupament curricular, participació en la formació dels professors en la universitat i un paper de continuïtat en l'ensenyament dins de l'aula. Per Carretero, Pujolàs i Serra (2002) el concepte d'assessorament en educació ha estat relacionat sempre amb l'objectiu de millorar l'educació escolar i, per tant, amb les diferents estratègies utilitzades per tal de produir el canvi i la millora educativa. Segons Monereo i Pozo (2005) assessorar en educació consisteix en ajudar a millorar les formes d'ensenyar i aprendre. Per De Vicente i Villar (2005) l'assessorament és un procés general d'acompanyament educatiu en què un agent promou canvis de coneixement en un docent, dinamitzant i facilitant processos de reflexió sobre la pràctica educativa que desenvolupen els professors del centre en la seva tasca quotidiana, intentant millorar-la a l'hora que permet el creixement professional dels docents (De Vicente, 2000). L'ajut que ofereix l'assessor en la formació vol incidir en la capacitat dels tècnics per diagnosticar problemes i per buscar les alternatives adients per

solucionar-los. Monereo i Pozo (2005) consideren que es tracta d'activitats educatives pràctiques, dirigides a algú (professors, mares o pares, educadors, etc.) que a la vegada ha de promoure activitats d'ensenyament - aprenentatge a un altre. Sembla que hi ha un consens en què per considerar l'activitat d'assessorament com a educativa caldrà una actitud de col·laboració, entre l'assessor i els tècnics. No es tracta d'acudir a un expert perquè resolgui el problema o prengui decisions en comptes dels tècnics, sinó d'una activitat de cooperació o treball conjunt entre les dues parts en la definició i solució de problemes. Monereo i Pozo (2005:17) puntualitzen que l'assessorament implica col·laboració, també sembla clar que ningú es deixa assessorar per una persona a la que no es valora com expert en alguna cosa que es desconeix i que l'assessor, per ser valorat, ha de ser reconegut com a expert i ha de saber diagnosticar el problema, ser capaç de crear un espai de col·laboració, poder proporcionar ajuts rellevants i consistents per a la intervenció i estar en condicions de supervisar aquest procés i de passar comptes dels progressos i retrocessos assolits, i de les seves causes.

Vélaz (2005) considera que cal promoure relacions i pràctiques professionals que enforteixin els subjectes, les comunitats i les organitzacions i els capaciti per enfrontar-se a les seves necessitats i problemes de forma més reflexiva, crítica, creativa, solidària, dialogant i autònoma. Es tracta d'un model d'assessorament que l'autor qualifica d'educatiu, col·laborador i comunitari. Nieto i Portela (2006) consideren que tradicionalment s'ha entès l'assessorament en educació com un servei on es prioritza la relació amb el professorat per ajudar-lo a resoldre problemes que troba en la seva pràctica professional. Vélaz (2005) ens aporta dades al voltant de l'origen del terme "assessorament", activitat professional sorgida fa ja quasi un segle en el camp del treball social i de la psicologia comunitària, així com de l'organització empresarial, sent en l'àmbit de l'educació no formal on trobem moltes de les claus i referents que utilitzem avui en parlar d'assessorament en educació.

Esteve, Ràfols, i Busquets (2006) consideren que es tracta d'una formació entre iguals, on cada un dels participants és potencialment "expert" i on el formador ha de ser capaç de crear l'ambient adequat i les condicions idònies que permeti compartir experiències, reflexions i anàlisis. Per Hernández, Lorenzo i Peñafiel (2007) els assessors de formació haurien de ser facilitadors de recursos i col·laboradors i dinamitzadors de companys en la pràctica, afavoridors de xarxes de comunicació entre el professorat, agents d'actuació davant la diversitat del professorat i propulsors d'accions formatives en funció de les demandes del mateix. Per Ventura (2008) l'assessorament centra la seva intenció en el desig de canvi dels professors, sent una oportunitat per compartir situacions i permetent diferents punts de vista al voltant del procés de transformació que es va creant.

2.5.1. El rol de l'assessora en el programa de formació

En el punt anterior hem analitzat els diferents models d'assessors existents en funció de la forma que tenen d'entendre els processos d'ensenyament – aprenentatge.

Nosaltres en la nostra investigació vam potenciar el model d'assessora col·laborativa, sense perdre de vista que l'assessora era una especialista en el programa que els tècnics desenvolupaven.

Bolívar (1999) distingeix i caracteritza dos models d'assessor:

Taula 13 Models d'assessor (adaptat de Bolívar (1999:152))

Assessor com tècnic expert en contingut	Assessor com facilitador de processos
Especialista en camp/disciplina	Capacitació en processos grupals i organitzatius
Focus en els subjectes (alumnes, professors)	Focus col·lectiu (centre com organització)
Reactiu: respondre a demandes	Proactiu: generar/provocar demandes
Enfocament d'intervenció	Enfocament de facilitar-col·laborar
Tecnicisme: proporcionar respostes tècniques	Professionalisme: potenciació de capacitat

Extern al centre: relació impersonal, formal	Intern al centre: integració, relació personal
Rellevant en l'aplicació i ús de la innovació	Rellevància en primeres fases del canvi

Seguint amb la proposta de Bolívar hem volgut desenvolupar un model d'assessor que compartia algunes característiques dels dos models proposats per l'autor i en rebutjava algunes altres:

- Especialista en activitats aquàtiques per a infants i en processos d'assessorament, doncs tal i com afirmen Hernández, Lorenzo i Peñafiel (2007), per ser assessor cal demostrar una experiència contrastada. Marcelo també considerava que la confiança i l'obertura de l'assessor dependrà de la "percepció de credibilitat" relacionada amb el "prestigi, la consideració, el tipus de lideratge, la influència i el sistema de comunicació que desenvolupi" (Marcelo, 1996:29).
- L'objectiu principal és formar a tècnics aquàtics especialistes en infants.
- Reactiu (tenir capacitat de respondre a les demandes sorgides de la pràctica), i proactiu (ser capaç de generar i provocar demandes).
- Enfocament d'intervenció basat en la implantació d'un programa específic (PAE) a diferents tècnics i instal·lacions.
- Pràctica innovadora, doncs és el primer cop que s'utilitzava aquest model en l'àmbit de formació de tècnics especialistes en activitats aquàtiques per a infants. Fins a aquell moment sols s'havien realitzat cursos de formació inicial, i sense la figura d'un assessor.
- Relació amb els tècnics aquàtics de facilitació i col·laboració.
- Manteniment d'un procés d'integració amb la realitat pròpia de cada instal·lació.

La figura d'assessora que vam voler desenvolupar en la investigació és aquella que pretén guiar, orientar, ajudar a buscar solucions i agilitzar els processos de canvi i millora educativa (Marcelo, 1996; Sánchez, 1997); ajudar a la reflexió sobre la pràctica (Hernández, 1991) i la metodologia

dels canvis que cal introduir; diagnosticar el problema, amb capacitat de crear un espai de col·laboració, proporcionar ajuts rellevants i consistents per la intervenció i estar en condicions de supervisar aquest procés i de donar compte dels progressos i retrocessos assolits, i de les seves causes (Monereo i Pozo, 2005); ajudar a trobar solucions (no les prescriu); desenvolupar la pràctica reflexiva (Hernández, 1991); crear l'ambient adient i les condicions idònies perquè es produeixi la interacció necessària que permeti compartir experiències, reflexions i anàlisis (Esteve, Ràfols, i Busquets, 2006); aconseguir el procés de reflexió i millora que ella mateixa ha aconseguit amb la seva experiència i formació específica.

2.5.2. L'assessorament com a estratègia formativa en el programa

La nostra proposta d'assessorament es dirigeix, seguint les indicacions de Bolívar (1999), a voler millorar l'acció formativa d'un grup de tècnics aquàtics mitjançant l'aplicació d'un programa de formació basat en l'assessorament, perquè els estudiants per professor necessiten supervisió i suport (Veenman, 1988). La tasca assessora possibilitarà l'aplicació del programa en cada instal·lació buscant la fidelitat en la seva posada en pràctica. Els aspectes més destacats seguint la proposta de Villar (1990) són: l'acceptació per part dels tècnics participants d'una observació externa que segueixi el desenvolupament de totes les sessions; que es pugui donar retroacció i mantenir sessions de seguiment; i que els tècnics s'obrin a la innovació i vulguin posar en marxa el programa dissenyat. Tal i com afirma Luis-Pascual (2008) l'única forma coherent de valorar la qualitat de formació permanent del professorat és el control del grau d'aplicació a l'aula. El procés d'assessorament aplicat en la investigació seguint la proposta d'Escudero i Moreno (1992) va ser el següent: creació d'un pacte inicial per a l'acceptació mútua entre els tècnics, l'assessora i les instal·lacions esportives (es van establir les línies bàsiques del procés, es van clarificar les relacions que es produïrien i es

van concretar les fites i objectius); diagnòstic de l'organització dels grups de formació i anàlisi dels principals problemes que podien sorgir; oferta d'alternatives per a la solució dels problemes diagnosticats (horaris i lloc de realització de les sessions d'assessorament; material de recollida de dades; utilització de materials audiovisuals de registre de la informació; autoritzacions de la instal·lació i dels pares participants, etc.); desenvolupament del programa, entre setembre de 2006 i juny de 2007; avaluació del programa, feedback i presa de decisions.

2.5.3. Característiques del procés d'assessorament seguit en el programa

Després de consultar la bibliografia especialitzada podem considerar que els trets diferencials que caracteritzen el procés d'assessorament seguit en la nostra investigació són:

a) L'assessorament com a procés d'ajuda i suport

L'assessorament és un procés d'ajuda i suport a les persones implicades (Sánchez, 1994; Marcelo, 1996) adequat a les necessitats i a les característiques dels contextos i als agents educatius als quals pretén ajudar (Carretero, Pujolàs i Serra, 2002). Bolívar (1999) destaca la funció de mediació entre el coneixement pedagògic i les pràctiques i coneixements professionals dels professors, distingint entre un ajut puntual (acudeix als centres per ajudar a resoldre un problema transitori); un ajut temporal (ofereix suport durant el temps que dura l'aplicació d'un programa); i un ajut semipermanent (forma part de les estructures del centre). En la nostra investigació, vam oferir un ajut temporal, que va durar els nou mesos d'aplicació del programa. L'estratègia principal dels assessors segons Navalón (2005) és promoure i donar suport a aquells processos en què el professorat reflexiona sobre les seves preocupacions professionals i introdueix modificacions per millorar la seva pràctica educativa, doncs tal i com afirma Veenman

(1988) els estudiants per professors necessiten suport i supervisió en el treball. Seguint amb aquesta idea, Hernández, Santana i Cruz (2007) destaquen un perfil d'assessor col·laborador. L'assessora volia ajudar a trobar la solució als problemes sorgits de la pràctica dels tècnics, doncs seguint a Imbernón (2007) quan trobi remei al seu problema es produirà un canvi en la pràctica educativa. En el futur, segueix l'autor, serà més necessari disposar de formadors "que col·laborin en els diagnòstics conjuntament amb el professorat, que tenir solucionadors de problemes aliens" (Imbernón, 2007:110)

b) L'assessorament com un procés orientat cap al canvi i la millora

L'assessorament és un procés de canvi i millora (Marcelo, 1996; Sánchez, 2008) que proporciona als centres suport

"que guï i orienti el coneixement i les estratègies necessàries perquè l'escola pugui elaborar els seus propis projectes de canvi, posar-los en marxa i avaluar-los" (Marcelo, 1996:28)

Per a l'autor els assessors són els artífexs d'aquests processos de canvi i millora, sent el nexa entre la teoria i la pràctica.

L'assessorament és un procés orientat cap al canvi (Sánchez, 1994) que es produeix principalment en tres dimensions (Carretero, Pujolàs i Serra, 2002): canvi en la concepció dels subjectes que intervenen activament en el procés (l'assessor, els assessorats i l'entorn social del qual formen part) doncs tots estan implicats tant en la informació, en la discussió, en la reflexió, com en la investigació de solucions; canvi en el rol de l'assessor com a persona que ajuda a la reflexió sobre la pràctica i que assessora sobre la metodologia dels possibles canvis a efectuar; i canvi cognitiu que incrementi la consciència dels docents respecte a les seves idees i creences. Marcelo (1996) afirma que el canvi ha estat sempre lligat a l'educació. Murillo (1997) reforça el treball conjunt entre diversos professionals sota un clima de col·laboració i dirigit a aconseguir canvis

qualitatius que puguin millorar les pràctiques educatives. Per Brovelli (2000) hi ha una relació evident entre el desenvolupament de processos de canvi i innovació curricular i la demanda d'assessorament o suport extern. Carretero, Pujolàs i Serra (2002) aporten el concepte de "perspectivisme" que fa referència a desenvolupar un coneixement diferent de la pròpia realitat, "sortir de la pròpia perspectiva i conèixer maneres diferents de pensar sobre la mateixa realitat" (Carretero, Pujolàs i Serra, 2002:74), procés que comporta un desenvolupament cognitiu i forma part del desenvolupament del docent. López i Leal (2003) també són partidaris de dinamitzar el canvi cognitiu dels aprenents.

Escudero i Moreno (1992) també consideren que l'assessorament agilitza els processos de millora de la qualitat educativa. Sánchez (1994) entén l'assessorament com el procés de suport que ofereix assistència i ajuda a un procés més ampli de millora educativa, procurant que els subjectes implicats adquireixin seguretat i autonomia d'actuació. Això no significa, segons l'autor, que el procés de millora no pugui tenir lloc en absència del suport o assessorament, però sí que és previsible un increment en els canvis com a conseqüència d'aquesta ajuda.

Aquesta millora l'entendem com un procés de millora de la qualitat professional (Sánchez 1994) i com a conseqüència major qualitat educativa i dels processos que en ella tenen lloc (Murillo, 1997), sent un procés que potencia la credibilitat de l'assessor relacionat amb el prestigi, la influència i el sistema de comunicació que desenvolupa (Sánchez, 1994). Tal i com expressen Monereo i Pozo (2005) l'assessorament implica col·laboració, però és evident que ningú es deixa assessorar per una persona a la que no valora com a experta en alguna cosa que es desconeix o no es coneix amb molta profunditat. L'assessor, per ser valorat, també ha de ser reconegut com a expert. Mentre l'especialista pot dominar els fonaments i mecanismes de la seva disciplina, l'assessor coneix a més quins són els elements que permetran a l'aprenent entendre-la, reelaborar-la i recordar-la millor. El desenvolupament professional del professorat constitueix en els darrers

temps un tema de preocupació per tots aquells dedicats a la formació permanent del professorat (Fernández i Montero, 2007).

c) L'assessorament com un procés de reflexió crítica

L'assessorament és un procés que afavoreix la reflexió crítica sobre la pràctica (Wilson 1992; Sánchez, 1994; Carretero, Pujolàs i Serra 2002). Marcelo (1996) considera que tant l'assessor com el procés d'assessorament han de contribuir a fer reflexiva i indagadora la pràctica educativa, com a premissa de la millora de la qualitat professional. Seguint a Vicente (2000) aquest és un dels grans reptes que té l'assessor en el desenvolupament de la seva funció: intentar que conflueixin la perspectiva interna (el coneixement pràctic que es genera fruit de la reflexió crítica i compartida sobre l'experiència pràctica) i la perspectiva externa (el coneixement que l'assessora posa a disposició dels tècnics perquè el procés de reflexió es vegi enriquit) a l'hora de buscar les alternatives adients als problemes i necessitats que se li plantegen. Seguint a Sánchez i García (2005) perquè aquest procés sigui possible l'assessor necessita conèixer el pensament dels tècnics, saber si ha estat rellevant per a ells. Per Sánchez (2008) l'assessorament ha d'afavorir la reflexió crítica sobre la pràctica per obtenir la millora de la pràctica professional.

Conclourem aquest apartat resumint que les característiques del procés d'assessorament seguit en el programa són: a) un procés d'ajuda i recolzament als tècnics implicats adequat a les seves necessitats, de forma temporal i que vol introduir modificacions per millorar la seva pràctica educativa; b) un procés orientat al canvi i la millora professional, que comportarà major qualitat educativa i que els subjectes adquireixin més seguretat i autonomia d'actuació; c) un procés de reflexió crítica sobre la pràctica, per obtenir la millora de la pràctica professional.

3. EL PROBLEMA A INVESTIGAR: LA HIPÒTESI, ELS OBJECTIUS I LA PERSPECTIVA D'INVESTIGACIÓ

3.1. Problema a investigar

La fonamentació que hem realitzat fins al moment ens serveix d'introducció per justificar els objectius de la nostra investigació. Com hem vist, els programes d'activitats aquàtiques per a infants contenen un conjunt d'elements que els diferencien i caracteritzen (tendències que fonamenten els trets bàsics d'actuació, condicions per a la seva realització, àrees de desenvolupament i metodologia d'actuació), així com una necessària i estreta relació entre els agents implicats: tècnic aquàtic, infants i pares (o adult acompanyant). Tots aquests elements fan complexa la formació si volem tenir cura del compliment de tots els elements.

Aquest motiu, juntament amb les experiències personals poc satisfactòries pel que fa a una formació inicial basada exclusivament en unes hores determinades de formació inicial i cap altre de seguiment de la seva aplicació, ens va dur a plantejar una formació més continuada al llarg de la implementació del programa, que permetés l'acompanyament del tècnic.

En no existir experiències d'aquest tipus de formació en l'àmbit aquàtic, vam buscar referents teòrics en el camp de la formació del professorat i en l'assessorament en educació. La investigació ens va dur a l'elaboració d'una proposta de programa de formació que, en presentar l'esbós inicial en un curs de tècnics especialistes en Activitats Aquàtiques per a infants i veure l'acceptació i l'interès que generava, vam decidir dur-la a terme.

Aquesta formació continuada mitjançant l'assessorament es va plantejar amb l'objectiu que els tècnics poguessin conèixer i saber aplicar en profunditat el PAE, basant-nos en un seguiment acurat de les

sessions pràctiques i amb una triangulació constant dels instruments de registre de la informació, que es vehiculaven a través de les sessions d'assessorament mensuals. Tot aquest procés es va concretar amb la hipòtesi i els objectius que presentem a continuació.

3.2. La hipòtesi i els objectius de la investigació

En el marc teòric hem establert la problemàtica de la nostra investigació:

- Hi ha diversitat de programes aquàtics per a infants, fet que comporta una no uniformitat en la seva implantació.
- Les condicions per a la realització d'un programa d'activitats aquàtiques són diverses i poden influir en la seva aplicació.
- El PAE que proposem està format per diversos elements que cal conèixer i saber aplicar correctament.
- La nostra experiència i les investigacions al voltant de la formació del professorat ens fan pensar que la millor formació pot ser una formació inicial més una formació continuada al llarg del curs.
- La bibliografia especialitzada al voltant de la formació del professorat ens ha donat les bases del disseny de la nostra formació al voltant de tres trets diferencials: vinculació entre la teoria i la pràctica, reflexió sobre la pràctica i el treball en petit grup.
- La formació continuada es realitzarà a través de reunions d'assessorament, que es realitzaran amb periodicitat mensual.
- El procés d'assessorament dut a terme es caracteritzarà com un procés d'ajuda i suport, com un procés orientat cap al canvi i la millora, i com un procés de reflexió crítica.
- L'anàlisi de la bibliografia especialitzada al voltant dels termes professionals relacionats amb la formació del professorat ens ha dut a escollir la figura d'assessor com l'eix vertebrador de la formació.

Aquests àmbits temàtics han estat seleccionats perquè responen a la nostra hipòtesi de partida:

“La formació continuada basada en l'assessorament ens garanteix la correcta aplicació del PAE”

Per tal d'assolir la nostra hipòtesi, en la investigació haurem d'assolir els següents objectius:

Objectiu general nº1. Conèixer els fonaments del PAE i saber dur-los a terme

Aquest objectiu es subdivideix en d'altres més específics que enumerem a continuació:

1.1. Conèixer les condicions generals del programa i l'estructura de la sessió

1.2. Conèixer i saber aplicar correctament el rol del tècnic proposat

1.3. Conèixer les tres àrees que condicionen la realització del programa i en quin grau es treballen

1.3.1. Conèixer els continguts de treball de l'àrea motriu que s'han treballat

1.3.2. Conèixer els continguts de treball de l'àrea cognitiva que s'han treballat

1.3.3. Conèixer els continguts de treball de l'àrea socioafectiva que s'han treballat

1.3.4. Conèixer el grau en que es treballen les tres àrees que condicionen la realització del programa

1.4. Conèixer i saber aplicar correctament la metodologia de treball del PAE

1.5. Valorar el coneixement i assoliment dels objectius del PAE

Aquest objectiu haurà de ser valorat tant pels tècnics participants, com per a l'assessora per confirmar que s'ha assolit.

Objectiu general nº2. Conèixer i valorar els trets característics del procés d'assessorament i la funció de l'assessora en el mateix.

Aquest objectiu es subdivideix en d'altres més específics que enumerem a continuació:

2.1. Conèixer i valorar el procés de formació continuat que ha dut a terme cada tècnic

2.1.1. Valorar les característiques del procés d'assessorament seguit en la investigació

2.1.2. Valorar la reflexió sobre la pràctica

2.1.3. Valorar la vinculació entre la teoria i la pràctica

2.1.4. Valorar el treball en petit grup

2.2. Conèixer i valorar el rol de l'assessora en el procés de formació

Aquest objectiu haurà de ser valorat pels tècnics participants, que hauran d'avaluar el procés d'assessorament dissenyat i aplicat i la funció de l'assessora en el mateix.

L'assoliment d'aquests dos objectius ens permetran afirmar que els tècnics coneixen i saben aplicar tots els components del PAE, així com la valoració que donen al procés d'assessorament seguit per assolir aquest objectiu i la importància de la figura de l'assessora en el mateix, confirmant o no la hipòtesi de partida.

3.3. Perspectiva d'investigació

De Ketele i Roegiers (1995) defineixen la investigació com un procés orientat sistemàticament i intencionalment a innovar o a augmentar el coneixement en un domini determinat. En el marc de l'aula i dels centres educatius investigar és procedir amb rigor en la resolució de problemes científics, tècnics o pràctics (Pérez, 1994). Aquest rigor es manifesta, segueix l'autor, en la definició i acotació del problema, en l'establiment d'un disseny fonamentat en la bibliografia, en l'experiència i en la reflexió, en l'execució correcta d'aquest pla, en la recollida de dades rigorosa i en el seu tractament, també rigorós. Per Stenhouse (1998) la investigació és una indagació sistemàtica, mantinguda, planificada i autocrítica, que es troba sotmesa a la crítica pública i a les comprovacions empíriques on aquestes resultin adients. El major benefici de la investigació per Forner (2000) és ser una activitat sistemàtica i rigorosa que aporta i genera coneixement sobre el que s'estudia i sobre qui l'estudia. La nostra investigació centrada en la formació continuada dels tècnics basada en l'assessorament ens aportarà informació sobre el programa i sobre com l'apliquen.

Stenhouse (1998) considera investigació en educació la que es realitza dins d'un projecte educatiu destacant dos punts essencials: que els professors es trobin implicats en el procés investigador i es justifiquin davant els docents i no els docents davant els investigadors. Aquest concepte exigeix dels professors la capacitat de veure l'acció educativa com a hipotètica i experimental (Stenhouse, 1998), per tant els investigadors hauran de difondre entre els professors un escepticisme sobre els resultats i teories de la investigació i una disposició a comprovar-los:

“La investigació sols pot ser adientment aplicada a l'educació quan desenvolupi una teoria que pugui ser comprovada pels professors a les aules. La investigació orienta l'acció” (Stenhouse, 1998:56)

Per Forner (2000) la investigació educativa és un factor clau per la nova professionalització dels docents, on la relació entre investigació i formació del professorat té tres àmbits de millora clarament definits: la investigació en la formació que busca els fonaments dels coneixements didàctics en dades contrastades; la investigació per la formació, on s'utilitza la investigació per la millora dels processos d'ensenyament - aprenentatge i com alternativa a les rutines docents dels professors; i la formació per la investigació, que vol capacitar als professors perquè puguin desenvolupar projectes d'investigació vinculats a la seva pràctica professional. En la nostra investigació la relació que vam buscar va ser la segona i la tercera doncs volíem tant millorar els processos de formació dels tècnics, com que fossin capaços de col·laborar i en un futur desenvolupar per sí sols projectes d'investigació.

La investigació té com a propòsit establir relacions entre la teoria⁶¹ i la pràctica en el context natural, per tal de millorar la pràctica educativa i tractar de resoldre problemes pràctics (Cardona, 2002) amb la finalitat de transferir els resultats a diferents contextos educatius.

També podem parlar d'una investigació avaluativa perquè té el propòsit de valorar l'eficàcia d'un programa per a prendre decisions (Cardona, 2002). Segons Swanson i Chapman (2005) l'objectiu de la investigació avaluativa consisteix en incrementar el coneixement sobre les intervencions que efectuem.

Així podem afirmar que la nostra investigació seguint a Stenhouse (1998), Forner (2000) i Cardona (2002) és:

- Una investigació educativa, doncs es desenvolupa una teoria que ha de ser comprovada pels tècnics en la pràctica a la piscina, que pretén millorar els processos de formació dels tècnics.
- Una investigació qualitativa aplicada, en tenir com a propòsit les relacions que s'estableixen entre la teoria i la pràctica en la

⁶¹ Per Stenhouse (1998:56), una teoria de l'acció educativa ha de ser reconeguda com hipotètica, és a dir, provisional i sotmesa a revisió i un desenvolupament continu. Per l'autor (1998:37) les aules constitueixen els laboratoris ideals per la comprovació de la teoria educativa.

pràctica a la piscina, per tal de millorar-la i tractar de resoldre problemes sorgits de la mateixa.

- Una investigació avaluativa, en tenir com a propòsit valorar la eficàcia o efectivitat del programa de formació del nostre PAE per prendre les decisions pertinents.

3.3.1. Paradigma interpretatiu

El paradigma⁶² en el qual situem la nostra investigació és l'interpretatiu (Pascual, 1995) o també anomenat constructivista per Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans (1995). Darder (1991) considera que els models interpretatius estan en la base d'una formació que comporta que els nous professionals facin un plantejament conscient i reflexiu de la realitat en la qual es troben i els donen elements per prendre decisions raonades de la seva intervenció. Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans (1995) consideren que aquest paradigma aporta una valuosa informació descriptiva d'activitats, processos, efectes i participants implicats en un àmbit social. Latorre, Del Rincón i Arnal (1996) destaquen que el paradigma interpretatiu aporta dades de comprensió, significat i acció, penetrant en el món personal dels subjectes (com interpreten les situacions, què signifiquen per a ells, quines intencions tenen) i busca l'objectivitat, utilitzant com criteri d'evidència l'acord intersubjectiu en el context educatiu. Busca la descripció i la comprensió d'allò que és únic i particular del subjecte més que allò generalitzable, accepta que la realitat és dinàmica, múltiple i holística i emfatitza la comprensió i interpretació de la realitat educativa des dels significats de les persones implicades en els contextos educatius, estudiant les seves creences, intencions, motivacions i altres característiques del procés educatiu no observables directament. Pascual (1996) considera que aquest paradigma ens permet l'elecció d'un nombre de casos concrets per tal

⁶² El tractament que fem de paradigma en la nostra investigació és educatiu, tal i com proposen Latorre, Del Rincón i Arnal (1996:39) com marc de referència i categoria d'organització dels principis pels quals es regeix la diversitat d'enfocaments d'investigació.

de ser estudiats en profunditat amb l'objectiu d'obtenir un model el més complet possible de la situació i del marc contextual on es desenvolupen les accions. La lògica intrínseca de la perspectiva interpretativa de la investigació sobre l'ensenyament és la que condueix a la cooperació entre el docent i l'investigador (Erickson, 1997). L'autor considera que la investigació de camp exigeix l'observació, comparació, contrast i reflexió que tenen tots els éssers humans i el que fan els investigadors interpretatius professionals és utilitzar aquestes facultats comunes d'observació i reflexió en formes específicament sistemàtiques i deliberades. Els docents també poden reflexionar sobre la seva pròpia pràctica amb un rol no d'observador participant que acudeix des del món exterior, si no d'un participant excepcionalment observador que delibera dins de l'escena de l'acció. Per Erickson (1997) el terme interpretatiu⁶³ es pot referir a tot el conjunt d'enfocaments de la investigació observacional participativa a la qual pertany la nostra investigació. Les finalitats de la investigació s'allunyen de postulats positivistes basats en els objectius d'explicar, controlar i predir i s'orienten cap a la comprensió o interpretació (Del Villar, 1996). Erickson (1997) centra la investigació interpretativa en els aspectes específics del significat i l'acció de la vida social que es desenvolupa en escenes concretes d'interacció cara a cara i en la societat que envolta a l'escena de l'acció. Segons Erickson (1997) si la investigació interpretativa sobre l'ensenyament a l'aula ha de tenir un rol significatiu en la investigació educativa, es deu a les seves aportacions en: a) les aules com a medi social i culturalment organitzat per a l'aprenentatge, b) l'ensenyament com a aprenentatge reflexiu, i c) consideració del professor i de l'alumne com elements integrants del procés educatiu. El treball de camp observacional participatiu i interpretatiu com el que duem a terme en la nostra investigació implica, segons Erickson (1997) realitzar les següents accions: a) participació intensiva i de llarga durada

⁶³ El terme interpretatiu, tal i com proposa Erickson (1997), és més inclusiu que molts altres i evita la connotació de definir a aquests enfocaments com essencialment no quantitatius, donat que cert tipus de quantificació sol utilitzar-se.

en el camp; b) registre curós del que passa en el camp mitjançant la redacció de notes de camp i la recopilació d'altres tipus de documents (gravacions, cintes de vídeo, etc.); i c) posterior reflexió analítica sobre el registre documental obtingut en el camp i l'elaboració d'un informe detallat, que comporta l'examen del punt de vista interpretatiu de l'investigador. La investigació de camp interpretativa exigeix ser especialment curós i reflexiu per descriure els esdeveniments quotidians en l'escenari de treball i per tractar d'identificar el significat de les accions d'aquests esdeveniments des de diversos punts de vista. Tots aquests punts els seguim amb deteniment a la nostra investigació.

Erickson (1997) considera que els resultats de la investigació interpretativa són especialment importants per als docents, doncs a aquest sector li interessa el significat i l'acció locals, que són la base de la pràctica quotidiana a l'aula. Aquesta investigació interpretativa de l'ensenyament realitzada pels docents amb el suport i l'estímul de companys aliens a l'aula pot fomentar la transició del docent com a professional. En les classes d'Educació Física els dissenys interpretatius guanyen coneixement significatiu en ser més flexibles i sensibles davant esdeveniments imprevistos ja que són els que millor responen a les exigències del context (Camerino, 1996).

Les principals fonts de recollida d'informació d'aquest paradigma són l'anàlisi de documents (Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans, 1995; Jiménez, Pérez i Rodríguez, 1999), les entrevistes (Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans, 1995; Jiménez, Pérez i Rodríguez, 1999), els qüestionaris (Jiménez, Pérez i Rodríguez, 1999) i l'observació participant (Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans, 1995). Aquestes fonts de recollida d'informació són utilitzades en la nostra investigació i les desenvoluparem amb més profunditat en l'apartat 4. Erickson (1997) considera que és la intenció i no el procediment mitjançant el qual recollim les dades, el que fa que un treball sigui interpretatiu.

3.3.2. L'Estudi de casos com a metodologia en la nostra investigació

El Mètode⁶⁴d'investigació seguit és un estudi de casos múltiples (Miles i Huberman, 1991), de multiemplaçament (Devís, 1996), observacional (Arnal, Del Rincón i Latorre, 1992) i educatiu (Walker, 1983), doncs com ja analitzarem més a fons més endavant, pren com a punt de partida un marc teòric que permet la seva extensió a fenòmens similars, i es realitza a diferents instal·lacions. La tècnica de recollida de dades és l'observació participant i el focus d'estudi la formació en un programa. La metodologia és de caràcter interpretatiu, segons Erickson (1997). Les decisions bàsiques sobre l'orientació metodològica de la investigació es fonamenten en la utilització de l'assessorament a través d'una metodologia qualitativa d'anàlisi de casos, doncs tal i com afirma Lago (2005) un nombre important d'investigacions sobre els processos d'assessorament utilitza una metodologia qualitativa i alguns d'ells concretament l'anàlisi de casos. En el marc d'aquesta metodologia utilitzarem com a instruments bàsics de recollida d'informació els qüestionaris, les entrevistes, els diaris personals, la gravació de les sessions, les notes de camp i l'observació.

L'estudi de casos és l'examen d'un exemple en acció, l'estudi d'uns incidents i fets específics i la recollida selectiva d'informació (Walker, 1983). Merriam (1988) considera l'estudi de casos com una descripció rica, intensiva i holística⁶⁵. Atenent a la finalitat, distingeix entre estudis de casos descriptius, interpretatius i avaluatius, assenyalant com a propietats essencials de l'estudi de casos, la de ser particular, descriptiu i heurístic (Merriam, 1988). L'estudi de casos segons Arnal, Del Rincón i Latorre (1992) és la forma més pròpia i característica de les investigacions que es fan des d'una perspectiva qualitativa. Cal considerar-la com una estratègia encaminada a la presa de decisions.

⁶⁴ Per De Ketele i Roegiers (1995:152), un mètode és un conjunt de tècniques amb característiques i implicacions bàsicament diferents.

⁶⁵ El terme holístic és compartit per Stake (2005:440).

El seu veritable poder és la capacitat que té per generar hipòtesis i descobriments, per centrar l'interès en el subjecte, esdeveniment o institució i la seva flexibilitat i aplicabilitat a situacions naturals. Cal fer l'estudi intens i profund d'un o pocs casos d'un fenomen, doncs tal i com afirma Janesick (2005) el valor de l'estudi de casos és la seva singularitat. Per López – Barajas i Montoya (1995) l'estudi de casos implica l'examen d'alguna cosa amb la intenció d'entendre-la, i es pot utilitzar pel desenvolupament de la reflexió crítica (Del Villar 2004). Per Del Villar (1996) l'estudi del coneixement pràctic dels investigadors necessita analitzar el pensament que els professors elaboren sobre l'acció, rastrejant en les seves interpretacions particulars amb l'objectiu d'entendre els fenòmens de l'ensenyament. Per això vam decidir, seguint la proposta de l'autor, utilitzar un disseny d'investigació d'estudi de casos, tenint com objectius bàsics produir investigació en l'ensenyament possibilitant la connexió teoria – pràctica, i dur a terme situacions formatives en les que es desenvolupi la capacitat reflexiva dels tècnics amb el propòsit que puguin ser conscients d'un coneixement pràctic personal, elaborat en contacte amb la seva realitat docent (Del Villar, 1996). Segons Rodríguez, Gil, i García (1996) un cas pot ser una persona, una organització o un programa d'ensenyament, amb l'única exigència que tingui un límit que li doni identitat. Pels autors, en l'entorn educatiu un alumne, un professor, una classe o un projecte educatiu poden constituir casos potencials objecte d'estudi. Per Stake (1998) el cas pot ser un grup d'alumnes, o un determinat grup de professionals que estudien alguna situació. En un estudi de cas l'investigador observa esdeveniments⁶⁶ (Cardona, 2002) o situacions (Walker, 1996:46 citat per López – Barajas i Montoya, 1995:137) i es pot entrevistar als participants en el seu context. Del Villar (1996) considera necessari el seguiment en profunditat de varis casos, amb l'objectiu de contrastar i replicar les dades, buscant processos comuns a

⁶⁶ Merriam (1988:84) concreta aquells esdeveniments que poden considerar-se com casos: "un fenomen particular tal com un programa, un esdeveniment, un procés, una institució o un grup social".

tots ells. Pascual (1996) considera que els estudis de casos són més adients en treballs amb certa profunditat. Per Stake (1998) els casos que són d'interès en educació són els de persones i programes, doncs s'assemblen els uns amb els altres i són únics també. L'autor afirma que el que volem és entendre'ls, escoltar les seves històries. Stake (1998) menciona que a meitat de l'estudi l'investigador de casos pot modificar i fins i tot substituir les preguntes inicials, amb l'objectiu d'entendre el cas en la seva totalitat. Si les primeres preguntes no funcionen o si apareixen temes nous, es canvia el disseny. Yin (2003) considera que pels estudis de casos són especialment importants cinc components: les preguntes de l'estudi⁶⁷, els propòsits, les unitats d'anàlisi, la vinculació lògica de les dades amb els propòsits i els criteris per interpretar les conclusions. Per Del Villar (2004) l'estudi de casos el podem utilitzar pel desenvolupament de la reflexió crítica i les habilitats cognitives, per fomentar el desenvolupament posterior a partir de les premisses extreïdes del cas i per desenvolupar el pensament analític, fent de l'aprenent un pràctic reflexiu.

Respecte la discussió al voltant de la transferibilitat dels estudis de casos, Walker (1983) i López – Barajas i Montoya (1995) consideren que l'objecció més freqüent de l'estudi de casos és el de la penalització, que és considerada en termes de limitació de la seva fiabilitat i validesa. Walker (1983) creu que és el lector qui ha de preguntar-se: Què existeix en aquest estudi que jo pugui aplicar a la meva pròpia situació i què és el que clarament no s'aplica?. Stake (1998) considera útil seleccionar casos que siguin típics o representatius d'altres casos, però no considera probable que la mostra de sols un cas o d'uns pocs casos sigui una bona representació d'altres, doncs la investigació amb estudi de casos no és una investigació de mostres. L'objectiu primordial de l'estudi d'un cas no és la comprensió d'altres, sinó la d'entendre aquell cas. La transferibilitat la desenvoluparem més a fons en l'apartat següent.

⁶⁷ Stake (2005) també ordena l'estudi de casos al voltant d'una petita quantitat de preguntes d'investigació.

Pascual (1996) destaca la utilitat de l'estudi de casos quan es tracta d'oferir informació comprensiva o globalitzadora sobre programes i aporta que l'ús de l'estudi de casos en educació prové de l'avaluació educativa. Stake (1998;2006a) considera que quan assumim la responsabilitat d'avaluar un programa el que volem és aprendre sobre aquell cas en particular, doncs tenim un interès intrínsec en aquell cas. L'autor considera que quasi totes les avaluacions de programes són estudis de casos, doncs el programa, la persona o l'organisme avaluats constitueix el cas i l'estudi consisteix en buscar els mèrits i els defectes del mateix. Stenhouse (1988:50) citat per Pascual (1996:239) defineix l'estudi de casos avaluatiu com un únic cas o conjunt de casos estudiat en profunditat amb el propòsit de proporcionar informació que ens ajudi a jutjar el que val la pena d'aquell cas en concret. Merriam (1998) aporta que els estudis de casos d'avaluació inclouen la descripció, l'explicació i el judici.

Definirem el nostre cas o unitat d'anàlisi seguint a Pascual (1995) com un programa de formació continuada innovador⁶⁸ (alternatiu a la formació tradicional) en el que participen un grup format per una assessora que és a la vegada la investigadora i per set tècnics aquàtics (el nombre reduït de tècnics facilitarà el seu estudi en profunditat). Merriam (1998) destaca especialment la utilitat de l'estudi de casos en l'estudi d'innovacions educatives i de valoració de programes. L'estudi de casos té diferents denominacions segons com el plantejem: en funció si escollim a diversos tècnics com objecte d'estudi (estudi col·lectiu de casos (Stake, 1998)), si es realitza en diferents instal·lacions (multicas o multiemplaçament (Devís, 1996)), o un estudi de casos múltiples si es pren com a punt de partida la guia d'un determinat marc conceptual i teòric, permetent a partir de diferents comparacions estendre els resultats empírics segons fenòmens de similars condicions i nivells més

⁶⁸ Per Stake (1998) un programa innovador pot ser un cas. El cas és una cosa específica, una cosa complexa, en funcionament. Per Diego (2007) la innovació requereix de la intenció de millora real, duradora i viable, sent important remarcar la idea d'aplicabilitat en la pràctica quotidiana i en contextos diversos. La innovació per Lago i Onrubia (2008) és un procés intencional de canvi portat a terme per un professor o un grup de docents que modifiquen continguts, introdueixen noves metodologies o utilitzen nous recursos o tecnologies en el procés d'ensenyament.

generals de teoria, així com elaborar explicacions causals “locals” referides a la comprensió de processos específics i en contextos definits (Arnal, Del Rincón i Latorre, 1992; Neiman i Quaranta, 2006). Per Rodríguez, Gil i García (1996) en el disseny de casos múltiples s'utilitzen diferents casos únics a la vegada per estudiar la realitat que es vol explorar, descriure, explicar, avaluar o modificar. Pels autors les evidències que presenta aquest disseny davant de les d'un cas únic són més convincents, en basar-se en la *replicació*⁶⁹, entesa com la capacitat que es té en aquest tipus de disseny per contestar i contrastar les respostes que s'obtenen de forma parcial amb cada cas que s'analitza. Arnal, Del Rincón i Latorre (1992) també parlen d'un altre tipus d'estudi de casos, l'observacional, en que la tècnica de recollida de dades és l'observació participant i el focus d'estudi una determinada organització, algun aspecte de la institució, alguna activitat de l'escola, o la combinació d'aquests aspectes. Del Villar (1996) destaca que l'estudi de casos ens permet realitzar el nostre paper com a formadors i investigadors donat que té un doble objectiu: millorar la nostra actuació com a formadors i proporcionar coneixement al voltant del procés formatiu. La utilització de l'estudi de casos com a disseny d'investigació garanteix que l'estudi tingui una clara orientació qualitativa (Del Villar, 1996), encara que nosaltres vam combinar la metodologia quantitativa i la qualitativa en els instruments de recollida de dades, com detallem més a fons en el punt 4.

L'estudi de casos en educació segons Walker (1983) suposa el compromís de proporcionar informació addicional als que participen en la situació sotmesa a estudi, sent més important la precisió en la informació que la generalització. L'estudi serà un estudi de casos educatiu, segons Devís (1996) si s'ocupa de la comprensió d'una acció educativa que destaca la descripció i recorre a la interpretació en diferents moments i nivells de l'anàlisi de la investigació. Es tracta d'un

⁶⁹ En cursiva en l'original.

estudi que en la línia que apunten Firestone i Herriott (1984) citats per Devís (1996) té el mateix problema d'investigació i utilitza els mateixos procediments en la recollida i anàlisi de les dades en els diferents llocs de la investigació i pot establir comparacions creuades sense sacrificar la comprensió única de cada lloc.

Seguint aquestes propostes, la nostra investigació la situem com:

- o Un *estudi de casos múltiples* (Arnal, Del Rincón i Latorre, 1992; Rodríguez, Gil i García, 1996; Neiman i Quaranta, 2006) doncs utilitzem set casos únics a la vegada per avaluar el compliment del programa en cadascun d'ells.
- o Un *estudi multicas o de multiemplaçament* (Devís, 1996), en realitzar-se en diferents instal·lacions.
- o Un *estudi observacional* (Arnal, Del Rincón i Latorre, 1992), en que la tècnica de recollida de dades és l'observació participant i el focus d'estudi la formació en un programa.
- o Un *estudi educatiu*, en suposar el compromís de proporcionar informació addicional als que participen en la situació sotmesa a estudi (Walker, 1983).

3.3.3. Credibilitat de l'estudi

Els criteris regulatius per garantir el rigor metodològic que vam seguir en la investigació són els proposats per Guba (1983), Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans (1995) i Ruiz (2007): valor de credibilitat, transferibilitat, dependència i confirmabilitat.

A continuació detallem en la taula la comparació de termes relacionats amb la credibilitat comparant els termes científic i naturalista i tot seguit analitzarem cada terme.

**Taula 14 Termes científic i naturalista, apropiats pels quatre aspectes de credibilitat
(adaptat de Guba, 1983:153)**

Aspecte	Terme científic	Terme naturalista
Valor de veritat	Validesa interna	Credibilitat
Aplicabilitat	Validesa externa Generalització	Transferibilitat
Consistència	Fiabilitat	Dependència
Neutralitat	Objectivitat	Confirmabilitat

a) Criteri de credibilitat (paral·lel al de validesa interna)

Per Guba (1983) els investigadors naturalistes es preocupen de contrastar la credibilitat de les seves creences i interpretacions contrastant-les amb les diferents fonts de les que s'han obtingut les dades. La comprovació de la credibilitat implica fer comprovacions entre els participants, és a dir, comprovar les dades amb els membres del grup humà que són la font de les dades rellevants. Per Bartolomé (1994) els elements que intenten assegurar el rigor científic en una investigació són l'observació persistent, els processos de triangulació utilitzant una varietat de fonts de dades, les diferents perspectives i mètodes dels investigadors i la descripció densa en el mostreig. L'objectiu del criteri de credibilitat per Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans (1995) és demostrar que la investigació s'ha realitzat de forma pertinent, garantint que el tema és identificat i descrit amb exactitud. Per garantir la credibilitat utilitzarem estratègies com l'observació persistent, la triangulació i la recollida de material de referència. Per Leininger (2005) és un dels criteris més importants en l'estudi qualitatiu.

L'observació persistent és la permanència perllongada de l'investigador en el camp d'investigació, fet que possibilita un major grau de versemblança i permet un enfocament més intens dels aspectes més característics de la situació, permetent entendre el que és essencial o

característic d'ella (Guba, 1983). Devís (1996) considera que el rigor del procés d'investigació es produeix a través de la implicació perllongada de l'investigador, doncs li permet legitimar les dades en relació amb el context específic en que té lloc la innovació, fet que ens permetrà construir la confiança entre la investigadora i els tècnics que duran a la pràctica el nostre programa, aspecte aquest fonamental per verificar les dades.

També es va realitzar durant les sessions d'assessorament l'observació creuada (Fierro, Fortoul i Rosas, 1999), consistent en què els tècnics observen als companys i analitzaven amb ells les seves apreciacions.

La triangulació és un recurs que utilitza una varietat de fonts de dades, d'investigadors, de perspectives i de mètodes, contrastant uns amb altres per obtenir dades i interpretacions (Janesick, 1994). Janesick (1994) ens proposa les següents modalitats de triangulació: triangulació de dades; triangulació de l'investigador; triangulació teòrica; triangulació metodològica i triangulació disciplinar. Rodríguez, Gil, i García (1996) consideren que no hi ha un únic mètode a través del qual podem assolir i dominar les variacions de l'experiència humana i que la utilització de diferents mètodes ens permet la triangulació metodològica, però no és aquesta l'única que hem de considerar en una investigació qualitativa. Com a conseqüència, els autors proposen desplegar una multitud de mètodes capaços d'arribar a fer més comprensible l'experiència objecte d'estudi. Sanz (1998) proposa recollir dades des de diferents angles o perspectives per comparar-los o contrastar-los. La triangulació ha estat considerada un procediment on les diferents impressions aclareixen el significat i verifiquen la respectabilitat d'una observació o interpretació en general (Stake, 2005). Per Flick (2004) la triangulació és la combinació de mètodes, grups d'estudi, entorns i perspectives teòriques diferents d'un fenomen. Per Stake (2006b) l'investigador qualitatiu està interessat en la diversitat de la percepció, fins i tot en les realitats múltiples, de forma que la triangulació l'ajudarà a identificar aquestes realitats diferents. Per l'autor

(2006) la triangulació és un dels processos més importants de l'avaluació de programes, sent els processos de triangulació fonamentals pel rigor, especialment per la credibilitat i per la confirmabilitat dels descobriments (Devís, 1996). Seguint aquestes aportacions, per validar metodològicament les evidències obtingudes per la nostra investigació vam utilitzar la triangulació de persones (Santos, 1990; Devís 1996; Villar 1996; Cardona 2002), de tècniques (Santos, 1990; Devís 1996; Villar 1996; Cardona 2002) i de moments (Jiménez i Santos 1999).

Per la *triangulació de persones* vam utilitzar els punts de vista dels tècnics, de la investigadora, dels pares participants en el programa i d'un dels coordinadors d'una de les instal·lacions participants⁷⁰ seguint a Jiménez i Santos (1999) amb l'objectiu de contrastar els punts de vista dels subjectes participants. De la Oliva i Vélaz (2005) consideren que és l'activitat més important que els investigadors poden realitzar per garantir la credibilitat. Aquest procés es va concretar en les sessions d'assessorament amb la verificació de l'informe que es lliurava als participants, tal i com proposa Pascual (1995), que consistia en l'acceptació de les descripcions i interpretacions realitzats per a l'assessora per part dels tècnics participants en l'estudi. Segons Lincon i Guba (1985) aquesta activitat, que augmenta la credibilitat de la investigació, pot realitzar-se al llarg del procés o al final del mateix. Nosaltres vam optar per realitzar-la durant el procés, proporcionant a cada tècnic un informe de cada sessió i permetent al tècnic expressar el seu acord o desacord amb les dades assenyalades. Una altre eina que vam utilitzar com criteri de validesa és la percepció del progrés en els objectius per part dels tècnics, tal i com proposen Hoyt i Cashin (1977) i Brincones, Aparicio i Rodríguez (1991), doncs la consecució d'objectius docents és un índex de l'eficàcia que pot constituir un índex independent de la qualitat de l'ensenyament. Aquest procés l'havien de realitzar els alumnes setmanalment amb els qüestionaris IF (vegeu

⁷⁰ En l'inici de la investigació, es va pensar triangular amb tots els coordinadors de les instal·lacions. El seguiment del programa sols es va produir amb deteniment en el cas d'un dels coordinadors, fet que va provocar que consideréssim la no inclusió de les altres fonts.

l'annex 18) i pot ser també una informació molt interessant per anar observant l'opinió dels participants del programa sobre el programa mateix. Abans d'iniciar la recollida de dades a l'inici de la investigació es va escollir a un equip d'experts extern⁷¹ per tal d'analitzar, depurar i afinar els instruments de recollida de dades i un cop finalitzat aquest procés es van redactar definitivament.

Per la *triangulació de tècniques* vam utilitzar el registre de les sessions en DVD, les entrevistes, els qüestionaris i els diaris personals dels tècnics. La investigadora contrastava els resultats obtinguts en les entrevistes, en els qüestionaris i de l'observació, buscant contradiccions, omissions o discrepàncies. També es va realitzar en el Poliesportiu Guiera dues sessions amb el coordinador aquàtic de la instal·lació seguint la proposta de Santos (1990) per tal de relacionar, contrastar i analitzar els diferents tipus d'evidències sorgides de l'anàlisi de les entrevistes, dels qüestionaris i de les observacions⁷².

Per la *triangulació de moments*, que es troba implícita en les altres dues, vam contrastar informació en moments diferents de la investigació (abans, durant, després), doncs tal i com afirmen Jiménez i Santos (1999) aquesta triple perspectiva temporal ens permetria contemplar el fenomen des d'òptiques complementàries i no excloents.

b) Criteri de transferibilitat (o d'aplicabilitat)

Per Guba i Lincoln (1981) és més adient utilitzar el criteri de transferibilitat en què les hipòtesis de treball poden aplicar-se en major o menor grau a un altre context, doncs el paradigma naturalista es fonamenta en el supòsit que les generalitzacions no són possibles, i que el màxim que podem esperar són hipòtesis de treball, que es refereixen a un context particular (Guba, 1983). Per Pérez (1994) la transferibilitat consisteix a aplicar els resultats de la investigació a altres contextos, destacant que

71 Xavi Nadal (especialista en formació de tècnics aquàtics), Gil Pla (professor de la Universitat de Vic, especialista en AA) i Eduard Ramírez (professor de la Universitat de Vic, especialista en AA).

72 Aquest procés sols es va realitzar en aquesta instal·lació, doncs el coordinador va seguir amb molt interès la formació dels seus tècnics, i va sol·licitar aquest procés per observar el desenvolupament del mateix.

les situacions en que es realitza una investigació i el context en el que es duu a terme, així com les dificultats de comparació d'unes amb altres, fan que en aquest tipus d'investigació no es parli de generalització, sinó de transferència.

Per tal de complir aquest criteri, es va maximitzar la quantitat d'informació recollida per ressaltar els fets o situacions a l'hora de comparar els diferents escenaris per descobrir el que és comú i específic, així com conèixer les condicions podrien fer que certes hipòtesis es compleixin en uns contextos i en altres no; i una descripció densa de les dades a fi d'establir correspondències entre tècnics i entre instal·lacions.

c) Criteri de dependència o consistència

Segons Guba (1983) el criteri de consistència no implica estabilitat sinó variació, que es pot atribuir a determinats factors: error, canvis en la realitat, increment de la perícia instrumental, etc. Per consistència o estabilitat s'entén el grau en què els resultats d'una investigació tornaran a repetir-se al replicar l'estudi amb els mateixos o similars subjectes i en el mateix o similar context (Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans, 1995). En la nostra investigació hi van participar set tècnics en quatre instal·lacions diferents, per tal de tenir en compte aquest criteri.

d) Criteri de confirmabilitat o neutralitat

Segons Guba (1983) els naturalistes traslladen el pes de la neutralitat a les dades. La neutralitat es proposa assegurar que els resultats de la investigació són reflex dels subjectes estudiats i de la mateixa investigació, i no producte del biaix, judicis i interessos de la investigadora (Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans, 1995). Segons Pérez (1994:93) per assolir la confirmabilitat es poden utilitzar: recollida de registres el més concrets possible, transcripcions textuais, cites directes de fonts documentals; revisió de les troballes amb altres observadors;

recollida mecànica de dades: gravacions en vídeo i àudio. La triangulació de les dades es va realitzar per tal d'assegurar aquest criteri.

3.3.4. Disseny de la investigació

Per Hernández (1989) un disseny consisteix en realitzar senyals o traçats representatius de les coses, però separades entre elles, entenent tant l'acció de dissenyar com els seus resultats. Bartolomé i Anguera (1990) entenen els dissenys d'investigació avaluativa com el pla o estructura d'una investigació en el que es seqüencien una sèrie d'etapes en ordre lògic que es dirigeix a la consecució dels objectius i, per tant, a l'obtenció d'una resposta als problemes plantejats. El disseny de la nostra investigació comprendrà la descripció del cas, amb el context de la investigació i els seus participants, les fases de la investigació i els procediments i instruments de recollida de dades.

3.3.4.1. Descripció del cas

Com ja hem explicat anteriorment, la nostra investigació pretén avaluar si un grup de tècnics coneixen i saben aplicar tots els components del PAE, així com la valoració que fan de la formació continuada mitjançant un procés d'assessorament seguit per assolir aquest objectiu i la importància de la figura de l'assessora en el procés de formació. Amb aquest objectiu, es va realitzar una formació continuada del PAE basada en l'assessorament a un grup de tècnics aquàtics de diferents instal·lacions que havien d'aplicar el programa durant un curs.

3.3.4.1.1. Origen, construcció i presentació de la proposta de formació

A continuació detallarem l'origen i el procés de construcció de la proposta de formació continuada basada en l'assessorament, i la seva presentació en el curs "Activitats aquàtiques per a nadons: una proposta educativa" que es va realitzar en els XIV Cursos d'estiu de

l'Educació Física i l'Esport celebrats a l'INEF de Barcelona l'any 2006, per tal de conèixer per part dels tècnics especialistes assistents l'interès, l'opinió i la viabilitat d'aplicació.

a) Elaboració de la proposta de formació

El concepte de formació que fonamentem al llarg de la tesi sorgeix, com hem comentat anteriorment, de les reflexions al voltant dels cursos de formació inicial per a tècnics aquàtics, de l'assessorament continuat que realitzo com a tutora de pràctiques a la Universitat de Vic i de l'experiència com a formadora en els Tallers d'Estudi Assistit (TEA) a la comarca d'Osona.

La formació inicial per a tècnics aquàtics amb especialitat en la primera infància realitzada entre els anys 1998 i 2004, es produïa degut a una necessitat de formació sol·licitada pels tècnics i/o la pròpia entitat. Aquest procés ens va aportar la següent informació: hi ha un interès per part dels tècnics aquàtics cap a la formació específica per a infants de zero a tres anys; la formació inicial consistent en uns cursos de poques hores de durada com a via única de formació no satisfà plenament als tècnics que participen en els cursos "Una durada més llarga del curs i pràctiques a piscines amb el professor"⁷³ ni a la formadora, doncs quan coincidia amb els tècnics posteriorment li manifestaven que en la posada a la pràctica del programa els havien sorgit molts dubtes (aquestes dades serien compartides per Sanmartí i Márquez (2006) que afirmen que normalment la formació es dissenya en cursos o activitats de poques hores i que aquestes activitats de formació curtes serveixen de ben poc); els tècnics sol·liciten fer classes pràctiques i/o observacions directes de sessions.

73 Comentari d'un tècnic aquàtic extret de la valoració final del curs de formació "Tècnic aquàtic especialista en educació infantil".

El seguiment continuat durant tot el procés dels estudiants de pràctiques en la Universitat de Vic i dels TEA, ens va fer pensar que aquest seguiment al llarg de la formació, amb una figura que realitzés la tasca d'assessorament, podria ser una formació més completa. La proposta de realitzar una formació inicial i continuada al llarg del curs semblava que podria satisfer a les dues parts (tècnics i formadora).

Aquestes observacions ens van dur a elaborar una proposta de formació continuada basada en el seguiment mensual mitjançant l'assessorament.

b) Presentació de la proposta

El juliol de 2006 vam presentar el primer esborrany per a la formació continuada basada en l'assessorament durant els XIV Cursos d'estiu de l'Educació Física i l'Esport celebrats a l'INEF de Barcelona per tal de poder-la iniciar al setembre de 2006, volent saber quins eren els coneixements i les mancances en la formació aquàtica per a nadons, i com valoraven la proposta de formació que els plantejàvem. Vam passar una qüestionari inicial on hi havia una primera part exclusiva pels participants en el curs que eren a la vegada coordinadors d'activitats aquàtiques en la seva piscina i una segona comuna a tots (tècnics i/o coordinadors). Els resultats van ser els següents:

b.1. Primera part: adreçada als coordinadors

En aquesta primera part del qüestionari (vegeu l'annex 1) volíem saber l'opinió dels coordinadors aquàtics de les instal·lacions (n=6) en relació a la preparació dels tècnics en l'àmbit aquàtic per a infants, quins eren els principals dèficits de formació i quins eren els requisits que, a partir de la seva experiència, haurien de tenir els programes de formació específics per a infants. Com podem observar en els gràfics que mostren les respostes (vegeu l'annex 2, gràfics 1,2, i 3) la preparació dels tècnics està dividida entre molt bona (n=3) i bona (n=3); els principals dèficits en els programes estan associats a la no formació específica (n=3), la

conformitat amb el que ja s'està fent (n=3) i la manca de recursos (n=3), i dins els requisits que hauria de tenir el programa de formació, sols un destaca per sobre dels altres (n=5): que hi hagi continguts pràctics.

b.2. Segona part: adreçada als participants del curs

Aquesta segona part del qüestionari (vegeu l'annex 1) l'havien d'omplir tots els participants del curs (n=13), i es volia obtenir informació al voltant de quina valoració feien dels continguts que es pretenien impartir en la proposta del curs d'activitats aquàtiques per a infants, saber què pensaven de la nostra proposta de formació continuada basada en l'assessorament, què pensaven de la gravació de les sessions per fer-ne una valoració continuada de les mateixes i si consideraven que podria funcionar la proposta en la seva instal·lació (vegeu l'annex 2, gràfics 4 a 7). Dels resultats obtinguts podem destacar que els continguts a desenvolupar eren considerats molt bons (n=8) o bons (n=5), la proposta de formació va ser considerada molt bona en tots els casos (n=13), la gravació de les sessions per a l'anàlisi posterior va ser considerada molt bona (n=12) i bona (n=1) i deu dels participants van considerar que podria funcionar en la seva instal·lació.

De les dades del qüestionari podem extreure les següents conclusions: els coordinadors aquàtics creuen que els principals dèficits en els programes de formació són la no especificitat i la manca de recursos, i la majoria pensen que caldria incloure continguts pràctics. La proposta de formació presentada als tècnics participants és valorada com a molt bona per a tots, la gravació de la sessió també és valorada com a bona o molt bona per a tots, i la majoria de participants van considerar que podria funcionar en la seva instal·lació (els tècnics que no la van veure viable van al·legar problemes en què la instal·lació autoritzés les gravacions).

Per tant observem que la nostra proposta s'ajustava a les demandes observades dels coordinadors i que era molt ben rebuda per la totalitat dels tècnics participants.

c) Inici del procés: selecció dels participants en el projecte

Un cop analitzada la informació anterior, vam acabar de concretar la proposta i la vam oferir a: estudiants de la Diplomatura de Mestre d'Educació Física i de l'especialitat en natació de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport de la Universitat de Vic; alumnes del curs d'estiu de l'INEF que van manifestar interès en participar; dues instal·lacions de Vic que tenien piscina per poder realitzar aquestes activitats: Club Tennis Vic i Club Natació de Vic. Es van interessar per dur a terme la proposta quatre estudiants de la Diplomatura de Mestre d'Educació Física, un estudiant de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, dos alumnes dels Cursos d'estiu de l'INEF i tres tècnics del Club Natació de Vic. Finalment, dels quatre alumnes interessats de Mestre d'Educació Física, van seguir el programa tres; l'alumne de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport no va poder participar, doncs la seva instal·lació no deixava gravar les sessions, encara que el segon trimestre del programa es va incorporar un altre alumne d'aquesta llicenciatura; dels alumnes del curs d'estiu de Barcelona interessats en participar, una la vam desestimar doncs la seva instal·lació era molt llunyana i no es podia desplaçar a Barcelona o Vic per fer les reunions d'assessorament, i l'altre va encomanar l'entusiasme a dos companys més de la seva instal·lació. Del Club Natació de Vic finalment no va participar ningú, doncs no podien garantir la continuïtat del programa pel mateix tècnic al llarg del curs.

El programa va constar de la participació de set tècnics i quatre instal·lacions, com detallem a la taula següent:

Taula 15 Tècnics i instal·lacions participants en el programa

Instal·lació	Tècnic/s⁷⁴	Titulació/ns
Club Tennis Vic	Núria	Estudiant de Mestre d'Educació Física
	Ivanka	Estudiant de Mestre d'Educació Física
Viasport	Adam	Estudiant de Mestre d'Educació Física
Poliesportiu Guiera	Sanz	Estudiant de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport
	Laura	Tècnic aquàtic
	Hervera	Tècnic aquàtic
Virgin Active	Pere	Estudiant de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport

El procés seguit en la formació del grup es va realitzar seguint la proposta de Devís (1996) i es va iniciar amb l'oferiment que va fer la investigadora als tècnics per participar en un projecte de formació basat en l'assessorament. Se'ls va exposar que l'informe final del projecte formaria part d'una tesi doctoral i se'ls va indicar la dedicació que requeria la participació en aquest projecte. La formació es va iniciar durant els mesos de setembre i octubre de 2006 (segons el grup) i va finalitzar el juny de 2007. Els tècnics es van subdividir en dos grups (Vic i Guiera) amb un doble objectiu: facilitar les reunions en un punt de fàcil accés pel tècnic per afavorir al màxim l'assistència a les reunions d'assessorament i facilitar que les reunions es fessin en petit grup. Als dos grups (Vic i Guiera) se'ls va fer una formació inicial i un seguiment de la implantació del programa a través de la gravació de totes les sessions. Mensualment es feia a cada grup una reunió d'assessorament en petit grup per informar-los del seu procés.

Per Marcelo (1996) els professors han d'afavorir les activitats de canvi i innovació oferint part del seu temps i esforç per tal d'assolir els objectius finals que es persegueixen, proporcionant la informació que se'ls demana i sentint-se membres actius del procés. Seguint aquests elements, els tècnics van adquirir el compromís d'implantar el programa

⁷⁴ Utilitzem els noms o cognoms dels participants, doncs ens han autoritzat el seu ús.

un cop per setmana, recollir les dades que se'ls demanava, enregistrar totes les sessions i assistir a les reunions d'assessorament. Els assessors, segons Marcelo (1996) han de facilitar els aprenentatges als professors, mostrar conductes i comportaments determinats, recollir informació de forma objectiva i manifestar coneixements tècnics que facilitin el procés de canvi. Seguint aquestes premisses, l'assessora-investigadora va adquirir el compromís de realitzar la formació inicial i continuada, analitzar totes les sessions i les dades recollides pels tècnics, i realitzar les sessions d'assessorament.

Els participants de la investigació van ser els set tècnics aquàtics, els pares i infants que participaven en el programa i l'assessora-investigadora.

d) Informacions inicials dels agents implicats en la investigació

En iniciar el procés vam voler conèixer quina era l'oferta de les activitats aquàtiques en les instal·lacions en que realitzaríem la investigació, les expectatives i coneixements previs dels tècnics i dels pares participants i les expectatives i opinions dels coordinadors de l'àrea aquàtica de les instal·lacions.

d.1. Informació, expectatives i condicions de les instal·lacions participants en la investigació

Abans d'iniciar el programa vam voler obtenir informació de les quatre instal·lacions participants en la investigació (vegeu l'annex 5). Totes quatre van omplir el qüestionari inicial, els resultats del qual els podem veure a l'annex 6, taules 10 a 17. Com podem veure en les taules 10 i 11, tres de les instal·lacions tenen una diferència respecte la seva fundació, però molt menys en la implantació de programes per a infants (dos anys de la primera en implantar a la segona, i tres d'aquesta a la darrera). Segurament és degut, tal i com hem manifestat en l'apartat 2.1.1. a la

implantació als voltants dels anys noranta de les activitats aquàtiques per a infants en pràcticament totes les piscines a Espanya.

En les tres instal·lacions que han respost (taules 12 i 13) el nombre de grups setmanals oscil·la entre un, dos i vuit. Sols en el cas d'una instal·lació els grups han disminuït respecte al curs anterior, mantenint-se el nombre de grups en els altres dos casos. Per trimestre no hi ha cap variació d'increment de nombre de grups o de la seva reducció en cap de les tres instal·lacions.

Hi ha una variabilitat de formació (taula 14), doncs la formació majoritària dels tècnics que imparteixen aquestes classes són de monitors de natació/ tècnics esportius (n=3) i estudiants de Mestre d'Educació Física (n=3).

No hi ha un problema majoritari (taula 15) amb que s'enfrontin els tècnics aquàtics en aquestes pràctiques, doncs cada tècnic especifica un de diferent.

Tampoc hi ha un consens sobre les característiques que hauria de tenir el PAE (taula 16).

Respecte a les motivacions que han dut a les instal·lacions a participar en la investigació (taula 17), podem observar que es relacionen amb el fet de participar en una nova proposta i donar major qualitat.

En l'apartat 2.2.1. hem analitzat les condicions per a la realització dels programes d'activitats aquàtiques. A continuació exposem les que han estat presents en les diferents instal·lacions on s'ha realitzat la investigació:

Taula 16. Condicions utilitzades durant el programa en les diferents instal·lacions

Condicions	Poliesportiu Guiera			Club Tennis Vic	Viasport	Virgin Active
	Sanz	Hervera	Laura	Ivanka i Núria	Adam	Pere
Edat més petita dels participants en el programa (mesos).	7m	12m	25m	4m	5m	5m
Edat més gran dels participants en el programa (mesos).	24m	24m	36m	18m	16m	20m
Grups edat: criteri divisió.	Edat	Edat	Edat	Horari	Nivell	Edat
Nombre alumnes.	10	8	15	5	9	6
Nombre tècnics per sessió.	1	1	1	1	1	1
Durada.	45'	45'	45'	45'-50,	30'-45'	30'
Freqüència.	1xset	1xset	1xset	1xset	1xset	1xset
Temperatura aigua (graus).	30-31	31-32	32	32-34	31	33-35
Fondària piscina (metres).	1'30-1'60	1'30-1'60	1'30-1'60	1-1'30	1,50	1,20
Activitats paral·leles.	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Material.	Facilitador Polivalent Permet assolir objectius	Facilitador Polivalent Permet assolir objectius	Facilitador Polivalent Permet assolir objectius	Facilitador Polivalent Permet assolir objectius	Facilitador Polivalent Permet assolir objectius	Facilitador Polivalent Permet assolir objectius

Si analitzem la taula podem destacar:

- L'edat més petita dels participants en iniciar el programa és entre els quatre i els set mesos, exceptuant Hervera i Laura que comencen més tard: dotze i vint-i-cinc mesos respectivament.
- L'edat més gran dels infants participants en acabar el programa és majoritària al voltant dels vint mesos, excepte en el cas de Laura, que ja tenia els infants amb l'edat més elevada a l'inici. Aquest fet ens fa pensar que la majoria d'instal·lacions ofereixen aquest servei fins als vint-i-quatre mesos, com ja havíem observat a Boluda (2005).

- El criteri de divisió dels grups és l'edat en quatre dels tècnics (tres de la mateixa instal·lació). En els altres dos casos els criteris són l'horari i el nivell.
- El nombre d'alumnes per grup oscil·la entre cinc/sis i vuit/quinze. Cal indicar que les piscines amb menys nombre d'alumnes era a causa de l'espai reduït de la piscina, mentre que les que admetien major nombre l'espai era molt ampli.
- El nombre de tècnics per sessió és un en totes les instal·lacions.
- La freqüència en què els infants assisteixen és la mateixa en totes les instal·lacions: un cop per setmana.
- La durada també és la mateixa en pràcticament totes les instal·lacions: quaranta-cinc minuts. Sols en el cas de Virgin Active la durada de la sessió era de trenta minuts. Cal dir en aquest darrer cas que les sessions de nadons es realitzaven en la piscina més climatitzada del centre i els socis reclamaven el seu ús; per aquest motiu la durada de la sessió era més breu.
- La temperatura de l'aigua està al voltant dels 32°, i en el cas de Virgin Active i Club Tennis Vic pot arribar a 34°-35°.
- La fondària de la piscina és molt semblant (al voltant d'1'20m-1'30m). Sols en el cas de Viasport era d'1'50m.
- Totes les piscines feien activitats paral·leles durant les sessions amb els infants excepte el Club Tennis Vic que no feien cap activitat paral·lela perquè la piscina estava separada i aïllada de la piscina gran.
- Respecte al material utilitzat tots els tècnics coincideixen en afirmar que era facilitador, polivalent i els permetia assolir els objectius plantejats.

d.2. Expectatives i coneixements previs dels tècnics

Abans d'iniciar el programa vam voler obtenir informació de les expectatives i coneixements previs dels tècnics participants en la investigació (vegeu l'annex 7). Tots els tècnics van omplir el qüestionari inicial (vegeu l'annex 8, gràfics 8 a 17). A continuació detallem els resultats:

Com podem observar en el gràfic 8, tots els tècnics participants tenen alguna titulació relacionada amb les activitats aquàtiques, sent aquestes socorristes (n=4), mòdul de grau superior d'activitat física (n=3), curs d'estiu de l'INEF (n=1) o monitor de natació (n=1).

La formació dels tècnics es complementa amb les d'altres titulacions esportives (vegeu el gràfic 9) com tècnic de futbol (n=2), MEF (n=1), monitora de lleure (n=1), bàdminton (n=1), handbol (n=1), esquí (n=1), tècnic esportiu (n=1) i instructor en diverses especialitats de fitness (n=1).

L'experiència laboral en activitats aquàtiques relacionades amb els infants i/o altres grups de població (vegeu el gràfic 10) es concreta en: substitucions puntuals en edats de zero a tres anys (n=2), treball continuat en grups de zero a tres anys (n=3), treball amb infants de més de tres anys (n=7) i altres com embarassades (n=2). Com podem veure, l'experiència de treball en infants de zero a tres anys de forma continuada és molt baixa entre els tècnics participants.

L'experiència en altres activitats esportives (vegeu el gràfic 11), es resumeix en treball en fitness (n=2), futbol (n=2), esquí (n=2), jornades esportives i recreatives (n=1), casal d'estiu (n=3), bàsquet (n=2), voleibol (n=1) i psicomotricitat (n=1). Com podem observar hi ha un ampli ventall d'experiència laboral en altres disciplines esportives diferents a les aquàtiques.

Com podem observar en el gràfic 12, diverses són les concepcions al voltant del concepte d'activitats aquàtiques per a infants, sent les més comunes: tasques adaptades per a nadons (n=2); familiaritzar amb el

medi (n=3); millorar l'aprenentatge específic amb el medi aquàtic (n=3); enriquiment motriu (n=3); sensacions(n=3); determinant per l'activitat motriu posterior(n=2); ajuda al desenvolupament(n=2); despertar sensacions (n=2).

Pel que fa als avantatges de fer aquestes pràctiques (vegeu el gràfic 13) els tècnics destaquen (n=2) la interacció amb diferents factors, la familiarització primerenca i el joc com a mitjà. Altres factors (n=1) serien la socialització o tenir més recursos, entre d'altres.

Les característiques que haurien de diferenciar el PAE de la resta de programes aquàtics (vegeu el gràfic 14) és majoritari respecte els objectius específics (n=4), i sols (n=2) respecte els següents conceptes: valors i educació. La resta (n=1) es reparteix entre conceptes com: relacions (agents de l'entorn, família,...), adaptació a l'aigua, aprenentatge significatiu, supervivència, programació, reflexió, participació activa, espai i metodologia.

Les pràctiques i autors que coneixen els tècnics són escasses (vegeu el gràfic 15): sols dos coneixen a en Pedro Franco i un algunes corrents per l'origen geogràfic.

Respecte als motius de participació en el programa (vegeu el gràfic 16), els tècnics destaquen completar la seva formació (n=3), interès i curiositat (n=2) i (n=1) en els següents motius: seguretat en allò que fan, contacte amb nadons, nous recursos, noves formes de treball, vincle tècnic-famílies-nadons, interès/curiositat, participar en un estudi innovador i millora de la qualitat en les sessions.

Les expectatives dels tècnics abans d'iniciar el programa (vegeu el gràfic 17) eren: millorar formació/aprendre (n=7), corregir errors (n=2), experiència (n=2), i (n=1) assolir els següents objectius: realitzar sessions amb objectius clars i coherents, adaptar exercicis a l'edat, fruit, comparar amb el que ja fan per treure conclusions, millorar el tracte nadons-pares, participar en una investigació, ser capaç de dur els

aprenentatges a la pràctica, i intercanviar idees i experiència per poder-les debatre i argumentar.

d.3. Coneixements inicials dels pares participants en el curs d'activitats aquàtiques per a infants

Als pares participants en el programa també se'ls va lliurar un qüestionari inicial per saber les expectatives i coneixements inicials (vegeu l'annex 9). Cal matisar que els pares es van matricular al curs sense saber que es tractava d'un curs d'activitats aquàtiques educatives, per tant l'interès inicial dels mateixos no era participar en el nostre PAE ni en la nostra proposta de formació, sinó que els seus fills realitzessin un curs d'activitats aquàtiques per a infants. A l'inici del curs es va informar a tots els pares de les característiques del PAE, del procés de formació que es duria a terme amb els tècnics, i que es gravarien les sessions per tal d'analitzar la progressió en la formació del mateix, respectant en tot moment el dret a la confidencialitat i la no difusió d'imatges. Tots els pares van estar conformes a participar en aquest procés amb aquestes condicions (van signar una autorització per escrit). Els resultats del qüestionari els podem veure a l'annex 10 (taules 18 i 19 i gràfics 18 a 24) i els detallem a continuació:

La primera pregunta es plantejava per conèixer les expectatives i els coneixements inicials dels pares abans d'iniciar el PAE, basada en Luiz i Romanelli (2004). Si analitzem les dades de la taula 18, podem observar que la importància que donen els pares a participar en un programa per a infants són: aprendre a defensar-se de l'aigua (molt important (n=26)), motius educatius (molt important (n=25)), incrementar la convivència entre pares i fills (molt important (n=24)/ imprescindible (n=19)), practicar una activitat física (molt important (n=24)), millora de la son (gens (n=15)/poc important (n=20)), millorar o enfortir la salut (bastant (n=16)/ molt important (n=15)), millorar la gana (gens important (n=15)/poc important (n=19)). Quan es demanen als pares altres

motivacions per participar en un programa aquàtic per a infants (vegeu el gràfic 18), aquestes són diversió (n=3), relació amb altres infants (n=3), familiarització (n=2), millorar aspecte motriu (n=2), aprendre jugant (n=2), estímul (n=1), no tenir por a l'aigua (n=1), aprendre a nedar ràpid (n=1), agafar hàbits (barret, banyador) (n=1), millorar desenvolupament psicomotor (n=1), experimentar medi nou (n=1), relaxar-se (n=1). Com podem observar, les altres motivacions que els pares estaquen són de caràcter socioafectiu i de familiarització i coneixement del medi.

Si analitzem els gràfics 20, 21 i 22 podem observar que els infants esperen el moment del bany majoritàriament amb alegria (n=35), l'estona del bany la realitzen també amb alegria (n=49) i quan acaba el bany estan contents per l'estona que han fruit (n=33).

Els aspectes que els pares consideren prioritaris perquè el programa es pugui considerar educatiu (vegeu el gràfic 22) són: ser respectuosos amb els altres (nens o pares) (n=11), adquirir disciplina/respecte per normes/aprendre valors i hàbits (n=10), treballar aspectes del desenvolupament psicomotor (n=9), potenciar les relacions entre nens (n=9), assolir més aprenentatges (n=8), aprendre jugant/ exercicis divertits sense pressió (n=8), defensar-se de l'aigua/aprendre a nedar (n=7).

Els pares consideren que cal treballar entre bastant i molt els aspectes motrius, cognitius i socioafectius (vegeu el gràfic 23). Si sumem les respostes a aquests dos ítems podem observar que els tres aspectes són molt equilibrats respecte les motivacions dels pares (vegeu la taula 28).

Respecte als canvis que els pares esperen que l'infant assoleixi un cop acabat el programa (vegeu el gràfic 24), destaquen que no tindrà por a l'aigua, o que adquirirà més seguretat i confiança (n=27) i que l'infant estigui més content (n=14).

d.4. Expectatives i opinions dels coordinadors aquàtics de les instal·lacions participants en el programa

Als quatre coordinadors aquàtics de les instal·lacions també se'ls va lliurar un qüestionari inicial amb l'objectiu de conèixer quines eren les seves expectatives i opinions abans d'iniciar el programa (vegeu l'annex 11). Tot seguit detallarem els resultats de les preguntes que se'ls van realitzar (vegeu l'annex 12, taules 20 a 25).

La preparació dels tècnics aquàtics abans d'iniciar el programa (vegeu la taula 20) és considerada bona (n=3) i molt bona (n=1) per part dels seus coordinadors.

Els principals dèficits de formació, a criteri dels coordinadors (vegeu la taula 21) són la manca de pràctica i experiència (n=3) i la manca de formació específica (n=2).

Els requisits que hauria de tenir un programa de formació aquàtic per a nadons (vegeu la taula 22) són molt dispars entre els coordinadors. Sols hi ha una resposta coincident (n=2) referent al desenvolupament del nadó dins el medi.

La proposta de formació inicial i reunions d'assessorament mensuals (vegeu la taula 23) és considerada molt bona i bona en tres de les quatre respostes.

La gravació de les sessions per comentar aspectes relacionats amb el programa (vegeu la taula 24) és considerada pels quatre coordinadors entre molt bona (n=3) i bona (n=1).

Aquest procés es considera que és possible que funcioni en tres de les quatre instal·lacions (vegeu la taula 25). Els motius que argumenten són dos: el fet de considerar positiu la formació continuada, i el fet de poder analitzar i observar amb detall els aspectes a mantenir i aquells que es poden millorar des del punt de vista professional i això es el que garanteix l'èxit.

d.5. Síntesi de les informacions inicials dels agents implicats en la investigació

De les dades obtingudes podem valorar la següent informació:

- Tres de les instal·lacions ja estaven realitzant activitats aquàtiques per a infants abans d'iniciar el programa, encara que fos un procés recent (2001-2006).
- El nombre de grups setmanals d'aquestes activitats oscil·la entre un i vuit.
- Les motivacions que duen a les instal·lacions a participar en la investigació estan relacionades en la participació en una nova proposta i a millorar la qualitat de les sessions.
- Les condicions utilitzades durant el programa en les diverses instal·lacions són diverses, però totes han permès aplicar el programa correctament.
- La formació del tècnics que fan aquestes activitats està relacionada amb l'àmbit esportiu federatiu i/o universitari.
- La majoria de tècnics tenien una experiència prèvia en el medi aquàtic, encara que no tots havien treballat amb aquestes edats. Tots tenen un ampli ventall d'experiència laboral relacionat amb altres disciplines esportives.
- Els tècnics tenen diverses concepcions al voltant del terme activitats aquàtiques per a infants, sense que hi hagi una de predominant.
- Els avantatges més destacats per als tècnics per fer aquestes activitats són la interacció, la familiarització i el joc com a mitjà.
- Les característiques, que a criteri dels tècnics hauria de diferenciar el PAE de la resta de programes aquàtics, són tenir uns objectius específics i el treball en valors i l'educació.
- Els coneixements d'altres pràctiques i autors referents és escassa.
- Els tècnics volen participar en el programa majoritàriament per complementar la seva formació i per interès i curiositat.

- Les expectatives inicials són millorar la formació, aprendre, corregir errors i tenir experiència.
- Els principals objectius dels pares en participar en un programa d'activitats aquàtiques per a infants són incrementar la convivència entre pares i fills i aprendre a defensar-se de l'aigua.
- Els infants a casa esperen i realitzen l'estona del bany amb alegria majoritàriament.
- Els aspectes que els pares consideren que ha de tenir un programa perquè sigui educatiu són: el fet de potenciar el respecte amb els altres infants i aprendre valors i normes.
- Els pares volen que en el programa es treballin per igual aspectes motrius, socioafectius i cognitius.
- Els coordinadors aquàtics de les instal·lacions consideren majoritàriament molt bona i bona la proposta de formació continuada que es realitzarà; molt bona la gravació de les sessions; i la majoria creuen que es pot adaptar bé al funcionament de la seva instal·lació.

3.3.4.1.2. Procés de desenvolupament del programa

Per tal d'analitzar quin ha estat el procés de desenvolupament del programa exposarem quina va ser la formació inicial i com es va estructurar i desenvolupar la formació continuada a través de les sessions d'assessorament.

a) Formació inicial

Una de les característiques de la formació era l'adaptació a les necessitats de cada centre i tècnic participant. Un cop realitzades les primeres tasques de presentació de la investigació amb cada instal·lació participant, vam iniciar la formació inicial del PAE amb cada grup de treball. Cada grup iniciava la formació amb el mateix dossier i articles referents (Gassier (1983), Blanco i altres (2001), Carrillo (2001),

Torrents i Collelldemont (2001), Castillo Obeso (2003), Sarmiento (2003), Luiz i Romanelli (2004), i Moreno i De Paula (2005), però l'evolució i la durada de la formació es va anar adaptant a les necessitats de cada grup en particular. L'objectiu era realitzar formació inicial fins que els tècnics es trobessin preparats per iniciar les sessions. Així, les dates i durada de les sessions en cada grup van ser:

Taula 17 Durada de la formació en cada grup

	Grup Guiera	Grup Vic
Formació inicial	19-10-2006 (2h)	14-09-2006 (2h)
	21-10-2006 (4h) ⁷⁵	19-09-2006 (2h)
	26-10-2006 (2h)	29-09-2006 (2h)
	2-11-2006 (2h)	P.: 13 febrer (5h) ⁷⁶
Total hores formació	10 h	6h/ 5h

b) Formació continuada: les sessions mensuals d'assessorament

Els trets diferencials de l'assessorament que hem descrit amb anterioritat es van implementar a través d'unes sessions de periodicitat mensual. Les sessions amb l'assessora constitueixen un complement imprescindible de les experiències d'observació i intervenció en la implementació del programa. Quan parlem de pràctica no l'hem d'entendre sols com les classes pràctiques dels tècnics; la constitueixen també les sessions que mensualment han de desenvolupar-se. Les sessions d'assessorament es van plantejar com un espai de debat i reflexió col·lectiva que permetés la discussió de qüestions relacionades amb la pràctica del programa, de forma que els tècnics poguessin parlar i reflexionar sobre les seves experiències. Aquestes sessions, segons Imbernón (2007) permeten analitzar la posada en pràctica i observar les situacions que van apareixent i s'han de desenvolupar en un clima relaxat de forma que es tingui llibertat per qüestionar, discutir i manifestar preocupacions, dubtes, etc., doncs tal i com afirma l'autor és fonamental a l'hora

⁷⁵ En aquesta sessió l'assessora va anar a veure com treballaven tots els tècnics per donar-los informació de la seva actuació.

⁷⁶ En Pere es va incorporar el segon trimestre al programa. Es va fer una formació intensiva d'un matí, i en les reunions formatives mensuals quedàvem mitja hora abans per resoldre individualment els problemes que li anaven sorgint.

d'aplicar la formació executar-la i avaluar la participació del professorat (en els nostre cas tècnics) i les seves opinions. Les sessions són situacions en què els tècnics s'asseuen amb l'assessora per discutir sobre la formació i les experiències de camp i es centren tant en les classes pràctiques que s'han observat com en el desenvolupament de les perspectives del tècnic al llarg del procés de formació, tal com proposa Blanco (1999) implicant l'anàlisi de la seva conducta a les sessions, així com les relacions entre pensament i acció i considerant que cal ajudar als tècnics a: a) raonar sobre les qüestions educatives tenint en compte diferents perspectives i utilitzant tant el coneixement teòric (a través de la lectura d'articles, per exemple) com la reflexió sobre la pràctica; b) ser conscients que la forma de plantejar i analitzar l'activitat educativa constitueixen una alternativa, entre altres possibles; c) desenvolupar una comprensió de la realitat en la que realitza les seves pràctiques, de tal forma que pugui analitzar perquè passen certes coses, com algunes han arribat a ser habituals i altres s'han descartat; d) examinar i qüestionar les pròpies creences, pressupòsits, prejudicis, que els tècnics tenen respecte a ells mateixos i a l'ensenyament; i e) ser conscients, analitzar i criticar la formació en que estan participant.

Les dates de la formació continuada que es van realitzar amb cada grup les detallem a continuació. Es va preveure una hora de durada per a cada reunió. En termes generals es va complir, tot i que generalment s'allargaven entre quinze i vint minuts.

Taula 18 Dates de la formació continuada

Grup Guiera	Grup Vic
21-12-2006	3-11-2006
19-1-2007	31-11-2006
8-2-2007	12-1-2007
8-3-2007	9-2-2007
19-4-2007	23-3-2007
10-5-2007	27-4-2007
7-6-2007	1-6-2007
28-6-2007	29-6-2007

En cada reunió es concretava la data de la reunió del mes següent, que tot i intentar complir un criteri de periodicitat mensual, es podia reajustar a la setmana anterior o posterior segons la disponibilitat dels tècnics. Els tècnics rebien per correu electrònic l'ordre del dia de la reunió una setmana abans que aquesta es realitzés (vegeu un exemple a l'annex 12). L'estructura de les sessions era la següent:

- Recollida dels fulls de registre omplerts pels tècnics i de les sessions enregistrades. Anotació d'incidències (no funcionament de la càmera, absències per malaltia, etc.).
- Lliurament per part de l'assessora d'una gravació en DVD de com a mínim dues sessions del mes anterior a cada tècnic (els tècnics podien així revisar les seves sessions i/o lliurar als pares les sessions perquè en fessin còpies com a agraïment en la seva col·laboració en la investigació).
- Comentaris per part de l'assessora dels aspectes rellevants dels fulls de registre del mes anterior i dels diaris. S'intentava que cada tècnic participant del grup tingués algun comentari en cada sessió.
- Visionat de les imatges seleccionades del mes anterior. S'intentava que cada tècnic participant tingués algun comentari en cada sessió. Aquesta observació pretenia ser, seguint la proposta d'Imbernón (2007) una "disposició a compartir i reflexionar sobre l'experiència, tenir obertura personal i desitjar el canvi" (Imbernón, 2007:61).
- Torn obert de paraules amb la finalitat de compartir el desenvolupament mensual de PAE per a cada tècnic.
- Comentaris per part de l'assessora per a la millora del PAE a cada tècnic participant. En un inici es detallaven sols els aspectes més destacats de tots els que l'assessora tenia anotats per a cada tècnic. El tercer trimestre, a més, es va lliurar a cada tècnic totes les observacions que l'assessora tenia anotades per escrit, a

petició dels tècnics. L'assessora no sols lliurava els comentaris del tècnic en concret, sinó de tot el grup, perquè poguessin veure els comentaris de l'evolució també dels seus companys.

- o Concretar dia i hora de la següent reunió mensual (havien d'estar d'acord tots els membres).
- o L'assessora, un cop acabava la reunió, omplia el full d'avaluació del desenvolupament de la sessió d'assessorament (basat en De Martín (2003)⁷⁷).

Les sessions respectaven els principis teòrics de l'assessorament exposats en els apartats 2.5.3. i 2.5.3. del marc teòric.

⁷⁷ Vegeu l'annex 14 i 15.

3. El problema a investigar: la hipòtesi, els objectius i la perspectiva d'investigació

4. PROCEDIMENTS I INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES

Actualment per tècniques d'investigació s'entenen els instruments, estratègies i anàlisis⁷⁸ de documents utilitzats per a la recollida d'informació; i els mitjans tècnics són els que s'utilitzen per fer efectius els mètodes, per exemple l'entrevista, l'observació, el qüestionari, el vídeo o el diari (Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans, 1995). Els instruments de recollida de dades que vam utilitzar en la nostra investigació van combinar dades qualitatives i quantitatives (Filstead, 1986; Devís, 1996; Villar, 1996) doncs vam considerar important contrastar les dades quantitatives obtingudes de l'observació sistemàtica de la conducta dels tècnics amb les dades qualitatives obtingudes de l'anàlisi del pensament (Villar, 1996). Filstead (1986) aporta que la capacitat d'arribar a conclusions semblants sobre el programa a través de diferents fonts de dades reforça la validesa de les observacions realitzades al voltant d'un determinat aspecte d'aquest programa. Camerino (1996) anomena a aquesta combinació integració metodològica i Santos (1990) i Bartolomé (1994) complementarietat metodològica. Hem considerat que ens serveix per valorar i interpretar de forma longitudinal el procés educatiu dels tècnics en les activitats desenvolupades i que afavoreix els processos de triangulació. Segons Sandín (2003) quan en una mateixa investigació s'obtenen dades provinents de mètodes quantitius i qualitius, cada punt de vista il·lumina una dimensió diferent de la realitat, de forma que no es pretén el solapament entre els mètodes. El producte final és normalment un informe amb dues parts diferenciades en les quals s'exposen els resultats obtinguts en l'aplicació dels respectius mètodes. En el seu nivell màxim es pot dur a síntesis interpretatives que integrin els resultats de cada mètode. Sandín (2003) destaca que la complementarietat metodològica permet tenir una visió més completa de la realitat, del fenomen estudiat. Stake (2006) no utilitza els termes quantitatiu i

78 Stake (2006) defineix l'anàlisi com la divisió del tot en les seves parts per obtenir una millor comprensió del mateix. Per l'avaluador, això significa fer un examen a consciència dels factors pertinents del programa.

qualitatiu en les tècniques de recollida de dades, optant pels termes "comprensiu o interpretatiu" quan es desenvolupa sobre el coneixement experiencial i personal en un espai i un temps reals i amb persones; i "basat en estàndards o a partir de criteris", quan es fonamenta en l'anàlisi de variables descriptives. Aquest segon terme que consisteix en determinar i representar la qualitat mitjançant l'ús de nombres i escales és l'avaluació quantitativa, més objectiva, analítica i basada en estàndards. L'avaluació interpretativa, per la seva banda, consisteix a determinar i representar la qualitat a través de l'experiència subjectiva, utilitzant la descripció verbal i l'experiència indirecta de mèrits i deficiències. Es tracta d'una avaluació qualitativa, més episòdica i holística. Stake (2006) considera que farem millor el nostre treball si busquem tant l'un com l'altre, no per fondre'ls en una única valoració, sinó per deixar que les diferències ens duguin a una reflexió més profunda.

En la investigació que presentem hem utilitzat els sistemes de categories, els diaris i diferents tècniques de registre de informació, com veurem més endavant. Escudero i Moreno (1992), Ketele i Roegiers (1995) i Stake (1998) proposen per a la recollida de dades integrar les següents tècniques: qüestionaris, entrevistes, observacions i anàlisi documental. Halai (2006) afegeix a les anteriors les converses informals. Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans (1995) consideren que els instruments són mitjans reals, amb identitat pròpia, que els investigadors elaboren amb el propòsit de registrar informació i/o mesurar característiques dels subjectes i que estratègies com l'observació participant fan referència a processos interactius entre investigador i participants amb l'objectiu de recollir informació. De les tècniques proposades pels autors, en la nostra investigació vam utilitzar:

- Instruments: qüestionaris, observació sistemàtica.
- Estratègies: entrevista, observació participant, anàlisi de documents.
- Mitjans audiovisuals: vídeo, films.

Rodríguez, Gil, i García (1996) fan una classificació dels procediments i tècniques de recollida de dades segons els objectius de l'investigador. En la taula següent hem distingit en negreta els seleccionats segons l'objectiu que ens platejàvem.

Taula 19. Classificació dels procediments i tècniques de recollida de dades segons els objectius establerts per l'investigador (adaptat de Rodríguez, Gil, i García (1996:145))

Objectius	Procediments i tècniques
Descriure una situació	Qüestionaris, observació no estructurada, entrevista no estructurada , escala,...
Contrastar una explicació	Tests, llistes de control, sistemes de categories , escala d'estimació , ...
Interpretar el que altres pensen	Diari , biografia, entrevista no estructurada , ...
Analitzar el que penso	Autobiografia, diari , observació no estructurada, fotografia, qüestionari autoaplicable
Ajudar a que altres prenguin consciència	Diari , triangulació , qüestionari feedback, grup de discussió , tècniques de grup

Un cop dissenyades les diferents tècniques de recollida de dades, cal dur a terme la seva validació i la formació dels tècnics per a la correcta aplicació, tal i com proposen Escudero i Moreno (1992). Els instruments ens han possibilitat l'observació de l'actuació que cal analitzar en el programa i les reaccions que provoquen en els tècnics, mostrant la relació pedagògica que es vol establir. Aquest fet sols es produirà si les dades recollides ofereixen al tècnic la possibilitat de situar-se en una comprovació de modalitats d'acció que representi l'estat d'una situació en un moment donat i serveixi de base a un estudi temporal comparatiu (Postic, 1978). Donat que el tècnic es troba en una situació d'evolució, té la possibilitat de veure a través del registre successiu en quin sentit ha modificat la seva actuació i si s'apropa als objectius que s'havien fixat. Quan l'instrument d'observació respon a aquestes condicions, pot esdevenir un instrument de formació. En la investigació

vam realitzar sessions de formació on es van explicar els tipus d'instruments que s'utilitzarien per a la recollida d'informació. Els tècnics van ser instruïts en la formació inicial per la utilització correcta dels instruments, però vam decidir no realitzar moltes sessions específiques per la seva correcta aplicació, doncs tal i com afirma Santos (1990) recollir les dades amb aquestes eines havia de ser un ajut per millorar l'ensenyament dels tècnics i no un obstacle pel seu desenvolupament. Amb l'objectiu de recollir la informació necessària, la investigadora va elaborar una estratègia⁷⁹ de recollida d'informació, que va seguir la proposta de Stake (1998): la definició del cas, la llista de les preguntes de la investigació, la identificació dels ajudants, les fonts de dades, la distribució del temps, i l'informe previst. Per la investigació vam utilitzar un disseny⁸⁰ flexible seguint a Mendizábal (2006) doncs ens aporta la possibilitat de canvi per captar els aspectes rellevants de la realitat analitzada durant el transcurs de la investigació. El concepte de flexibilitat ens dona la possibilitat d'observar durant el procés d'investigació

“Situacions noves i inesperades vinculades amb el tema d'estudi, que puguin implicar canvis en les preguntes d'investigació i els propòsits; la viabilitat d'adoptar tècniques noves de recollida de dades; i la factibilitat d'elaborar conceptualment les dades en forma original durant el procés d'investigació”
(Mendizábal, 2006:67)

Quan la investigadora va presentar als tècnics els instruments de recollida de dades, els va manifestar que podien patir canvis i que les preguntes eren sols preliminars, de la mateixa forma en que ho era el tipus final d'anàlisi. Durant el procés d'investigació, alguns instruments van patir alguns canvis que van enriquir i millorar el resultat final, com detallem en l'annex 16.

Des de l'inici la recollida de dades l'anàlisi, la interpretació i la teoria, es van donar conjuntament i aquesta anada i tornada entre les dades i la

79 De Ketele i Roegiers (1995:151) defineixen el concepte d'estratègia com "un conjunt coordinat de mètodes, de processos i de tècniques considerades com a pertinents de cara a l'objectiu que es persegueix".

80 Mendizábal (2006) entén per disseny la recollida de dades, l'anàlisi, la interpretació, l'objecte d'estudi, les mostres i els aspectes ètics.

teoria va permetre generar interactivament coneixement fonamentat en les dades (Mendizábal, 2006).

La recollida d'informació en els diferents instruments l'hem organitzat establint les dimensions que consideràvem fonamentals en relació al marc teòric.

A continuació detallarem els instruments d'avaluació utilitzats en la investigació:

4.1. Qüestionaris

Diferents agents van respondre els qüestionaris i en moments diferents del programa per tal de recollir informació prèvia, durant i al final del mateix. La taula següent recull el moment de realització, l'agent que va respondre i el nombre, el lloc de realització i l'objectiu.

Taula 20 Qüestionaris utilitzats, moment, lloc d'ús, objectiu i nombre

Moment	Qüestionari	Lloc de realització ⁸¹	Objectiu	Nombre d'agents que responen
Abans de l'inici del programa	a1: Qüestionari a coordinadors aquàtics	Curs estiu INEF (2006)	Conèixer l'estat actual de formació dels tècnics aquàtics al seu càrrec i les perspectives de possibilitat de funcionament de la nostra proposta de formació.	4
	a2: Qüestionari a tècnics aquàtics	Curs estiu INEF (2006)	Conèixer l'estat actual de formació dels tècnics aquàtics al seu càrrec i les perspectives de possibilitat de funcionament de la nostra proposta de formació en el seu lloc de feina habitual.	23
A l'inici del programa	B1: Qüestionari a instal·lacions participants	Cada instal·lació participant	Conèixer les expectatives inicials abans d'iniciar el programa.	4
	B2: Qüestionari als tècnics	Cada instal·lació participant	Conèixer la formació prèvia dels tècnics, l'experiència laboral i les expectatives i motivacions abans d'iniciar el programa.	7
	B3: Qüestionari inicial a pares participants	Cada instal·lació participant	Conèixer l'interès dels pares per realitzar aquestes activitats amb els seus infants, i els coneixements que tenen previs dels programes aquàtics educatius per	50

⁸¹ Els qüestionaris IF, Q3 i AF no tenen lloc de realització, donat que els tècnics els podien omplir en el lloc que volguessin.

		infants.	
Durant la realització del programa	IF: Qüestionaris als tècnics	Conèixer la percepció dels tècnics de com anaven aplicant els components del PAE.	7
	Q3: Qüestionaris trimestrals als tècnics	Conèixer la valoració de l'assessora i el procés de formació mitjançant l'assessorament que estan duent a terme .	7
Final del programa	AF: Qüestionari final als tècnics	Conèixer la valoració final dels tècnics vers l'ús del diari, el procés d'assessorament, les reunions mensuals, el rol de l'assessora i els objectius del PAE.	7

En la investigació vam elaborar qüestionaris (IF⁸²) que els tècnics havien d'omplir amb una periodicitat setmanal, mensual o trimestral, amb un grau d'obertura de les respostes tancat que exigia marcar amb una creu l'opció escollida entre les que s'oferien (Santos, 1990), però en cada reunió mensual es deixava als tècnics la possibilitat d'aclariment i/o dubtes respecte a la seva aplicació. Trimestralment també havien de respondre a qüestionaris més oberts (Q3⁸³) per reflexionar sobre els processos d'assessorament que estaven realitzant i la funció de l'assessora en el mateix. Al final de procés de formació se'ls va tornar a lliurar uns qüestionaris finals de resposta tancada, per concloure les dades sobre el procés de formació que havien dut a terme (AF⁸⁴). Els qüestionaris permetien als tècnics prendre consciència de com anaven aplicant el PAE i reflexionar sobre el procés d'assessorament en que estaven participant. L'assessora, per la seva banda, tenia dades en relació a la percepció del tècnics vers l'aplicació del PAE i com estava seguint el procés d'assessorament.

82 Vegeu l'annex 16

83 Vegeu l'annex 17

84 Vegeu l'annex 18

Santos (1990:87) considera que hem de denominar amb el terme qüestionari tant als qüestionaris, com a les escales d'estimació i les llistes de control, i considera que els podem utilitzar com un mitjà per rebre informació general que ens permeti després l'aprofundiment mitjançant processos més qualitius.

Diferents autors recomanen la utilització de qüestionaris (Hopkins, 1985; Brincones, Aparicio i Rodríguez, 1991; Alison i altres, 2006), doncs s'aconsegueix oferir una informació precisa sobre què volem obtenir, fet que ens és especialment útil en l'avaluació de la nostra formació per anar configurant una visió de com va funcionant en els diferents tècnics (Brincones, Aparicio i Rodríguez, 1991). Hopkins (1985) destaca el fet d'obtenir respostes quantitatives a preguntes prèviament determinades, proporcionant la possibilitat de comparació directa entre subjectes i entre grups, fet imprescindible en la nostra investigació.

4.2. Gravació de les sessions

Els tècnics van gravar totes les sessions setmanals que van realitzar del PAE. Aquestes sessions eren observades per l'assessora i comentades en les sessions d'assessorament mensuals. A cada tècnic se li lliurava mensualment un DVD amb dues sessions perquè les poguessin observar amb posterioritat.

A continuació detallem les sessions que va gravar cada tècnic al llarg del programa:

Taula 21 Nombre de sessions gravades per cada tècnic

Tècnic	Nombre de sessions⁸⁵
Adam	20
Hervera	18
Laura	11
Núria	13
Sanz	18
Ivanka	9
Pere	7

Els mitjans audiovisuals que es van utilitzar durant la investigació van ser:

- Gravació setmanal de cada sessió per part de cada tècnic. Es va realitzar amb una càmera de DVD i un trípod.
- Gravació d'una sessió subaquàtica en cada instal·lació. Es va realitzar amb una càmera de DVD i una carcassa subaquàtica.

La justificació de la gravació com a instrument per tal d'observar les imatges enregistrades es va realitzar seguint les indicacions de Postic i Ketele (1988):

- És la més indicada quan l'observació directa resulta impossible o molt difícil. En la nostra investigació, donat que la investigadora i assessora eren la mateixa persona i que el volum de tècnics i dispersió de centres on es realitzava la investigació era elevat, es va constatar la gran dificultat de l'observació directa de totes les sessions setmanals i es va decidir el seu enregistrament i la posterior anàlisi. L'assessora també va assistir a cada instal·lació durant el procés de formació com a mínim un cop, per recollir aspectes diferents als observats amb les gravacions. En el cas del Poliesportiu Guiera, les tres primeres setmanes es va assistir a totes les sessions, doncs no es va poder obtenir la càmera per gravar fins el setze d'octubre de 2006.

⁸⁵ Les diferències entre el nombre total de sessions gravades són degudes a l'inici en el programa més tardà d'alguns tècnics (Laura i Pere), al final del programa abans que la resta d'Ivanka, i a errors en la gravació d'algunes sessions.

- Redueix l'exigència d'atenció per part de l'observadora. Les gravacions permetien disposar de la informació tot el temps necessari, i per tant analitzar molta més informació de la que es pot recollir en directe.
- Permet l'emmagatzematge de la informació bruta i, per tant permet codificar-la, tornar enrere, controlar la codificació, tractar de diferents maneres l'observació, i codificar-la de forma múltiple.

Hopkins (1985) destaca com a avantatges de la gravació en càmera de vídeo l'obtenció de material visual de la situació didàctica de forma global (aquest avantatge també el comparteix Villar, 1988); l'ajut al diagnòstic dels problemes que sorgeixen en l'aula; l'examen en detall d'episodis específics; la visibilitat de les pautes de comportament del formador; i el suggeriment del recorregut del progrés al llarg de períodes de temps extensos. En la nostra investigació aquests usos es van utilitzar en moments diferents del procés de formació.

Vam utilitzar les imatges gravades en les sessions d'assessorament per tal d'obtenir la major confrontació entre la percepció del treball que cada tècnic tenia de sí mateix, el comportament manifest que es fa visible i la percepció dels altres (els altres tècnics en formació i l'assessora).

"L'ensenyament videogràfic permet la reconstrucció d'un procés d'ensenyament, d'aprenentatge, i analitzar els encadenaments dels comportaments, les formes d'obertura o tancament utilitzats per l'ensenyant, situar els moments clau, fixar-se en determinades seqüències seleccionades."
(Postic i Ketele, 1988:220)

4.3. Diaris personals

L'assessora va proposar als tècnics que realitzessin un diari de les seves sessions pràctiques, recollint de forma narrativa les seves experiències (Fierro, Fortoul i Rosas 1999; Villar, 2004) i reflexionant mitjançant la narració d'esdeveniments, accions, sentiments i pensaments, doncs seguint a Hopkins (1989) vam considerar que els diaris dels tècnics ens permetrien un contrast interessant amb les notes de l'assessora. Els

tècnics van fer un registre setmanal reflexiu, que permetia a la investigadora la triangulació entre aquest instrument, la visió de les sessions i les reflexions sorgides durant les sessions d'assessorament.

Per vetllar que el diari tingués validesa respecte al contingut, els tècnics van ser instruïts sobre com havien de realitzar els seus registres, seguint les indicacions de Hopkins (1985): se'ls va lliurar els articles de Blanco i altres (2001); Carrillo (2001) i Torrents i Collelldemont (2001), per tal que tinguessin els fonaments i exemples de com fer un diari sobre la pràctica⁸⁶. El diari es feia el mateix dia de classe per facilitar el record d'allò succeït, insistint en què es realitzés just després de la sessió; els continguts del diari podien ser: els sentiments i estats d'ànim personals en relació a les sessions, les activitats d'ensenyament i metodologia seguides, la dinàmica de la classe i les relacions amb els alumnes, els incidents sorgits, etc. Cada dia havien d'aparèixer tots o alguns dels temes suggerits. Podem veure un exemple d'un diari d'un tècnic a l'annex 19.

El diari segons Postic i Ketele (1988) és una tècnica d'observació narrativa i retrospectiva que consisteix en escriure amb llenguatge habitual les pròpies activitats o les alienes. També el podríem utilitzar si el volguéssim com a material per certificar una capacitació del professorat en pràctiques: és el que els autors anomenen "Certificat d'aptitud". Villar (1990; 1996; 2005) considera que el diari és una forma de narració amb l'objecte d'analitzar el contingut del pensament que reflecteix un univers personal aportant la perspectiva de l'alumne sobre el que li passa a les sessions (Hopkins, 1985) i sent una de les tècniques qualitatives més utilitzades en l'actualitat. L'escriptura dels diaris pretén que els tècnics seleccionin els aspectes més significatius del seu pensament, permetent a la investigadora accedir a les interpretacions que realitzen, comprovant l'estructura evolutiva del seu pensament (Villar, 1996). A través d'aquests diaris el tècnic posa de manifest els seus

⁸⁶ Aquests articles són els recomanats en les pràctiques II a la Diplomatura de Mestre d'Educació Física, a la Universitat de Vic.

propis interessos i els problemes que li interessin, de forma que l'assessora tingui:

“Accés a la forma com es construeixen i reconstrueixen les perspectives interpretatives dels professors, captant el més immediat de l'ensenyament: els professors descrivint el que passa amb els alumnes en la seva aula i el que això significa per la continuïtat de la seva pràctica” (Lytle, 1999:324)

Per Lytle (1999) el diari és un registre dels fets que succeeixen a l'aula, on es:

“Registren informacions, analitzen les seves experiències i reflecteixen i interpreten les seves pràctiques en el temps. Barregen la descripció, el registre de dades, el comentari i l'anàlisi” (Lytle, 1999:324)

Segons Del Villar (1996) el diari consisteix en la utilització de documents personals amb l'objecte d'analitzar el contingut del pensament. Lytle (1999) destaca que és una forma de reviure, analitzar i avaluar les experiències en el temps i en relació amb altres estructures de referència més àmplia. Del Villar (2004) destaca que aquest registre permetrà d'una banda disposar d'evidències de la vida real de les aules per sotmetre-les després a una anàlisi rigorosa, i de l'altre, progressar en el procés formatiu vers etapes de desenvolupament cognitiu i estadis més reflexius, ajudant-nos a ser més analítics i més crítics amb el propi ensenyament i a unir la teoria i la pràctica (Fierro, Fortoul i Rosas 1999; Del Villar, 2004). El diari constitueix una forma de narració que reflecteix un univers personal, aquell que es va creant conforme es relaciona amb la realitat de l'aula, del centre escolar o del centre formatiu (Del Villar, 2005).

Marcelo (1999) i Medina (2003) consideren que els diaris escrits estan sent cada cop més utilitzats com un instrument d'ensenyament i d'aprenentatge reflexiu de professors en formació durant el seu període de pràctiques d'ensenyament, gràcies al canvi que ha experimentat la connexió entre escriptura, pensament i aprenentatge. La naturalesa interactiva del procés d'escriptura d'un diari permet als tècnics confrontar-se amb el seu propi pensament (Medina, 2003) sent un

document personal que pot ser utilitzat per estudiar el pensament del tècnic (Villar, 1990).

La validesa del diari com a instrument d'investigació està condicionada a dues necessitats metodològiques segons Villar (1996): establir que les dades recollides del diari reflecteixin en realitat els processos de pensament dels professors, i demostrar que existeix connexió entre el pensament dels docents i la seva conducta a l'aula. Per poder complir aquestes premisses, Yinger i Clarck (1988) justifiquen la utilització dels diaris dels professors en base a les següents afirmacions: els professors confirmen la validesa i representativitat de les seves notes; la redacció dels diaris reflecteixen el coneixement pràctic dels professors; i la redacció dels diaris enregistra el pensament al llarg del temps. Per tal de complir aquesta validesa, seguint les indicacions de Del Villar (1996) en la nostra investigació les condicions metodològiques de la realització dels diaris es resumeixen en: evitar vincular la seva realització a l'avaluació del seu treball; el diari s'ha elaborat durant un temps perllongat, els nou mesos de durada del procés formatiu; en cada sessió d'assessorament es llegien alguns fragments del diari de cada tècnic i se'ls preguntava sobre els mateixos, per valorar si realment reflectien el seu pensament i perquè els tècnics confirmessin la validesa de les seves notes; l'assessora triangulava els escrits dels diaris amb els qüestionaris que omplien els tècnics i l'observació de la seva pràctica setmanal, per garantir la coherència entre pensament i acció.

Per tal d'analitzar el coneixement i la importància que els tècnics van atorgar a aquest instrument, se'ls va lliurar al final del programa l'instrument AF1 (vegeu l'annex 18) on els tècnics valoraven quina havia estat la utilitat del diari en el seu procés formatiu (vegeu els resultats a l'annex 20). Amb aquest instrument sintetitzarem les principals característiques que de l'instrument. Com podem observar, tots els tècnics valoren el diari com a eina al llarg de la formació com a bastant i molt útil. Només destaquen les excepcions següents:

- “Relacionar els continguts teòrics de la formació inicial amb la pràctica diària” (poc: n=3; una mica: n=2)
- “Recollir de forma narrativa situacions de la pràctica que han anat sorgint” (poc: n=1; una mica: n=1)
- “Fer connexions entre escriptura, pensament i aprenentatge” (aprenentatge reflexiu) (poc: n=1)
- “Posar de manifest els meus propis interessos i els problemes que m’interessen” (poc: n=1)

Aquestes dades ens permeten valorar que el diari no és una eina per “Relacionar els continguts teòrics de la formació inicial amb la pràctica diària”, doncs no ha estat gaire valorada per la majoria de tècnics, però sí ho és per la resta de dimensions.

4.4. Observació i observació participant

A la taula 21 hem detallat les sessions que va gravar cada tècnic. Totes aquestes sessions van ser observades per l'assessora, de forma que es va realitzar:

- Visionat de les sessions gravades per a la seva anàlisi. Les sessions es van passar a DVD i es van analitzar amb l'ordinador. Als tècnics se'ls facilitava un DVD cada mes amb un mínim de dues sessions gravades, perquè les poguessin observar si així ho volien⁸⁷.
- Visionat d'una selecció d'imatges de les sessions gravades, per tal de realitzar les sessions d'assessorament mensuals. El visionat es feia en un ordinador en les sessions del Poliesportiu Guiera, i a través d'un canó de projecció en les sessions de la Universitat de Vic. En les tres primeres reunions del Poliesportiu Guiera també es van analitzar les sessions amb canó de projecció, però donat que no sempre estava disponible, es va optar per fer-ho directament a través de l'ordinador.

⁸⁷ Tots els tècnics van manifestar que els agradava tenir aquestes sessions, per així poder-les observar a casa.

L'observació de la nostra investigació, seguint a Anguera (1989) és sistematitzada, preparada, naturalista i activa:

Sistematitzada, perquè intervé en un projecte on l'assessora ha de mantenir-se en una actitud objectiva, però no per això menys sensible a la problemàtica que vol investigar i sap quins aspectes són rellevants pel seu objectiu. L'observació serà més sistematitzada quantes més vegades posi en pràctica les seves tècniques en condicions el suficientment definides com per ser repetibles.

Preparada, perquè existeix una idea prèvia del que es pretén observar: la formació a un grup de tècnics aquàtics basada en l'assessorament.

Naturalista, perquè estudia el comportament dels tècnics en les circumstàncies que envolten a unes classes d'activitats aquàtiques per a infants.

Activa, perquè es pretén comprovar unes hipòtesis.

Seguint les modalitats proposades per Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans (1995) la nostra investigació es concreta en:

- Una implicació força elevada de l'observadora, que segueix totes les sessions dels tècnics a través de l'observació i anàlisi de les filmacions de les mateixes i algunes observacions en directe de les sessions.
- Una explicitació del fet d'observar de forma oberta (tots els tècnics i els pares integrants en el programa saben des de l'inici que estan sent observats) i elevada (es va informar a tots els components de la investigació dels objectius de l'observació).
- Una durada de l'observació de nou mesos: de setembre de 2006 a juny de 2007⁸⁸.
- Una sistematització de l'observació elevada en recollir-se dades de forma sistemàtica⁸⁹ i continuada al llarg de tot el programa. Seguint a Ketele (1984) i a Postic i Ketele (1988) l'observació serà

⁸⁸ En alguns casos aquest temps es va adaptar a la realitat de cada tècnic en particular (tècnics que van finalitzar abans, o van iniciar més tard el procés).

⁸⁹ Seguint a Ketele (1984) l'observació és sistemàtica quan l'observador orienta la seva atenció vers determinades categories de comportament precisades abans de l'observació. Aquesta observació es pot realitzar amb l'ajut de diferents mitjans (pautes d'observació, registres, fulls d'anotació, etc.).

més o menys sistemàtica en la mesura que reuneixi les següents condicions: utilització de procediments coherents i repetibles (en la nostra investigació es van utilitzar els mateixos al llarg de tot el procés, per tant podem afirmar que complia aquest requisit); utilització de condicions estàndards per l'observació (les condicions d'observació van ser les mateixes per tots els tècnics implicats en el procés); utilització de tècniques rigoroses d'observació, de registre i de codificació (les tècniques utilitzades en la investigació, així com les tècniques d'utilització les detallem amb més profunditat al punt 6).

Seguint a Ketele (1984) l'observació va ser longitudinal, doncs volia descriure els comportaments d'un grup de tècnics durant un període de temps de nou mesos⁹⁰; i transversal, perquè vol tenir una representació suficient dels comportaments d'un grup de tècnics (n=7) en relació a una situació comuna.

En la nostra investigació adoptem la via deductiva per la construcció dels instruments, doncs tal i com afirmen els autors partim d'un marc teòric per deduir les observacions i interpretar els resultats, sent l'observació sobre fets perquè centra la seva atenció sobre les característiques de la situació objecte d'observació (formació a un grup de tècnics aquàtics).

Observem per regular l'acció, analitzar les situacions i reflexionar. En l'observació de les sessions dels tècnics es van recollir dades seguint el mètode narratiu o d'observació contínua (Thomas i Nelson, 2007), on la investigadora va recollir en una sèrie de frases els fets observats, seleccionant la informació més important a referenciar. Observar i actuar han d'anar molt units en el pla de formació i aquesta ha estat l'acció principal de la nostra investigació.

Per Anguera (1985:19;1989:19) i Morse (2005:26) "la ciència comença amb l'observació", sent per Anguera (1985:19;1989:19) "el més antic i el més modern

⁹⁰ Seguint a LeCompte (1995) per estudiar en profunditat cal observar durant un llarg període de temps, perquè sols aquests tipus d'estudis ens poden ajudar a entendre els processos de canvi, els obstacles que l'impedeixen i els factors que fan que tinguin èxit.

mètode de recollida de dades". Observar és un procés situat més enllà de la percepció⁹¹ que organitza i fa més conscients les sensacions (Postic i Ketele, 1988).

L'observació serveix per clarificar una situació que evoluciona, per permetre que els participants gestionin el seu projecte, analitzin i intentin resoldre els problemes que es van trobant sent conscients del què fan, perquè ho fan i com ho fan.

Anguera (1989) destaca els següents avantatges de l'observació: permet obtenir informació tal i com passa; percep conductes que no serien considerades pels subjectes observats⁹²; i sol·licita una menor cooperació activa per part dels subjectes observats. Postic i Ketele (1992) destaquen la funció reguladora de l'observació, permetent als participants reaccionar amb flexibilitat davant els problemes que se'ls presenten, fent menors o majors modificacions depenent de les dificultats aparegudes, considerant que aquesta transformació contínua pren la forma d'un projecte pedagògic d'innovació.

Ruiz (2007) considera que l'observació capta tot allò que pot ser rellevant i utilitza els recursos que estan al seu abast, des de la visió directa fins la fotografia, la gravació acústica o filmografiada.

4.4.1. Observació participant

El procés seguit en la nostra investigació va ser d'observació participant, doncs la intenció era

“Obtenir les estructures de significat que informen els comportaments de les persones per entendre el que dins del context és essencial o característic d'ell”
(Cardona, 2002:32)

⁹¹ Percebre és sinònim d'interpretar, donar una significació a les dades de l'experiència en funció d'uns models interns adquirits (Postic i Ketele, 1988).

⁹² Anguera (1985) ens assenyala que les observacions fan possible obtenir informació de determinades conductes que són percebudes pels observadors, mentre que s'escapen a l'atenció dels subjectes observats.

L'assessora va realitzar la funció d'observadora participant, doncs

“Quan la persona que observa o recull la informació a l'aula és un altre mestre, observador extern o especialista, és conegut com l'observador participant”
(González i Latorre, 1987:41)

Per Anguera (1989) l'observació participant defineix l'observador que recull, registra i interpreta les dades al participar en la vida diària del grup que estudia, establint un estret contacte amb ells. Villar (1990) precisa que les descripcions que es realitzin en aquest tipus d'observacions ha de ser agudes i intenses. Flick (2004) afirma que és un dels tipus d'observació més usats en la investigació qualitativa.

L'observador pot ser percebut o no com observador (Ketele, 1984), però seguint a Del Villar (1990) si el tècnic accepta ser investigat en les seves sessions, acceptarà que l'observador estigui dins i fora d'elles com una persona que comparteix les seves activitats, la seva gestió i les formes de comportament. Postic i Ketele (1992) consideren que l'observació participant va unida a la formació i es pot arribar a convertir en agent de transformació en el marc d'un projecte global que exigeix un acord entre tots els participants, sent el motor de l'evolució del projecte mitjançant el joc de les interaccions. Pot ser fins i tot l'origen d'aquest projecte des del moment en què permet la presa de consciència d'una situació i vol transformar-la. El conjunt de participants accepta unes formes noves d'acció sobre una realitat que ells coneixen millor i l'observació es converteix en la forma de regular aquella acció. Un dels avantatges de l'observació participant segons Rodríguez, Gil, i García (1996) és que pot apropar-se a les persones i comunitats estudiades i als problemes que els preocupen, permetent obtenir percepcions de la realitat que difícilment es podrien assolir sense implicar-se en ella d'una forma efectiva i afavorint un apropament de l'investigador a les experiències en temps real que viuen persones i investigacions. La investigadora no necessita que ningú li expliqui com han succeït les coses o com algú diu que han succeït, ella està allà i forma part d'allò.

Les característiques principals són, segons Flick (2004) que l'investigador s'introdueix plenament en el camp, i que observa com un membre més però també influeix en allò que s'observa degut a la seva participació. Les fases de l'observació participant, segons l'autor, són que l'investigador es converteixi cada cop més en un participant, aconseguint accés al camp i a les persones; i que l'observació sigui cada cop més concreta i centrada en allò que és essencial per a la investigació.

En l'observació qualitativa l'investigador passa molt de temps en el context d'observació amb l'objectiu d'obtenir una alta comprensió del fenomen estudiat. Quan l'investigador s'integra en el grup que observa i en la vida d'aquest però no és un membre del grup, se l'anomena observació participant (Postic i Ketele, 1988; Cardona, 2002) i parlarem d'observació participant activa⁹³ quan l'observador desenvolupa rols que poden arribar a modificar substancialment determinats aspectes de la vida del grup observat (Ketele, 1984; Postic i Ketele, 1988). L'assessora recollia les dades del medi natural⁹⁴ i estava en contacte directe amb els tècnics observats. En el procés educatiu l'observació participant activa es dirigeix a provocar una modificació dels alumnes (Ketele, 1984). Seguint aquests elements la nostra investigació s'emmarca dins l'observació participant activa dins un procés educatiu.

Els criteris de l'observació participant utilitzats en la nostra investigació són els establerts per Postic i Ketele (1988): va aplicar-se a una situació en evolució d'acord amb un projecte prèviament definit; va ser d'interès per als participants implicats en el projecte (tècnics aquàtics i pares dels infants); va tenir una funció reguladora durant l'execució del projecte; va potenciar la contribució de la pràctica al coneixement dels fenòmens que viu.

⁹³ Per Anguera (1989:135) en l'observació participant activa l'observador maximitza la seva participació en allò observat amb l'objectiu de recollir dades i intenta integrar el seu rol amb els altres existents en la situació. La seva activitat és acceptada per les dues parts i la seva intenció és aconseguir així una millor observació. En aquest model d'observació s'incrementa la seva identificació amb allò observat sentint en sí mateix els problemes i les realitats del grup, a la vegada que s'apropa més a l'autoobservació.

⁹⁴ Per Ketele (1984) l'observació en situació natural s'inscriu en una situació lliure de tota manipulació.

Postic i Ketele (1988) aporten que aquest tipus d'observació es situa en una perspectiva temporal on els acords que es produeixen entre investigadors i professors fan que evolucionin les situacions. Els resultats de la investigació repercutiran en els tècnics i en l'assessora i en els dos mitjançant la seva acció conjunta. Pels autors l'observació participant sols es pot donar quan hi ha un acord previ entre observador i observats i existeix un marc de referència teòric comú, perquè es comprometen conjuntament en l'intent d'entendre el que succeeix en la situació educativa creada i en confrontar les seves perspectives.

4.5. Notes de camp

Les notes de camp de la investigadora s'inclouen dins de l'observació participant com a part del procés d'investigació (Villar, 1996) i es van utilitzar principalment durant el visionat de les sessions dels tècnics. En l'anàlisi de les sessions dels tècnics les notes de camp tenien un caràcter molt personal, donat que l'assessora i l'observadora eren la mateixa persona i es registrava de forma descriptiva el paper de cada tècnic en el desenvolupament de la sessió. Les notes provinents de l'observació de les sessions i que la investigadora utilitzava en les sessions d'assessorament van ser lliurades als tècnics per escrit a petició dels mateixos, a partir del mes de març com a ajut per entendre el seu progrés (en l'annex 21 podem veure dos exemples d'aquestes notes que es lliuraven als tècnics). En el visionat de les sessions amb els tècnics durant les sessions d'assessorament s'anaven anotant les observacions, reflexions i reaccions que s'anaven produint, seguint les indicacions de Hopkins (1985;1989) i Anguera (1989). L'anotació d'aquests fets es feia de forma immediata, doncs seguint a Hopkins (1985), quant major és l'espai de temps entre un fet i la seva anotació, més difícil és reconstruir els problemes i les respostes amb exactitud i reflectir de forma conscient el nostre pensament original. Anotar i conservar dades d'aquesta forma

no duia molt de temps i proporcionava informació que s'anava construint al llarg del procés.

Les notes de camp han estat utilitzades amb un objectiu principalment formatiu. La realització de l'observació participant ha permès a la investigadora interpretar més correctament allò succeït amb les dades, a la vegada que actuar de forma més racional i reflexiva durant les sessions d'anàlisi, ja que, tal com passa amb l'elaboració del diari, estimula l'autoconsciència i l'autoanàlisi (Villar, 1996).

4.6. Entrevista

L'entrevista es va utilitzar per recollir informació que no es va poder obtenir a través de l'observació dels vídeos i/o de les observacions de les sessions en viu. L'entrevista va tenir lloc al final del procés formatiu i es va realitzar a dos agents: a pares d'alguns dels infants que havien participat en el programa i al coordinador d'una de les instal·lacions (vegeu l'annex 23), que va mostrar molt d'interès durant tot el procés. L'objectiu era obtenir el punt de vista de contrast d'aquest dos agents: com interpreten i expliquen el procés de participar en el PAE i si han notat canvis en el tècnic al llarg del procés de formació. Aquestes informacions ens permetien contrastar la informació que havíem obtingut dels tècnics a través dels diferents instruments de recollida d'informació. Per aconseguir aquest objectiu és important que l'entrevistadora estigui oberta a qualsevol tipus d'informació imprevista sorgida en la conversa (Santos, 1990). Seguint a Santos (1990) no vam enregistrar aquestes entrevistes, doncs podia semblar intimidador, posant en perill l'anonimat i podia provocar que l'entrevistadora es fixés menys en el que passava en confiar en el recull del so, fent també lenta i complexa la transcripció de textos i la localització d'alguna frase o episodi concrets. Així vam optar per prendre notes (demanant permís previ als entrevistats), registrant el que ens semblava més rellevant en funció dels nostres objectius i, un cop acabada l'entrevista, la revisàvem

en aquell mateix moment i anotàvem el que crèiem que ens havíem descuidat abans de realitzar una altra entrevista. Tal i com afirma Del Villar (1996) l'entrevista ens permet conèixer el pensament d'aquests agents un cop acabat el programa, conèixer quina ha estat la percepció que tenen del tècnic i la valoració del programa de formació i ens servirà d'instrument de triangulació metodològica conjuntament amb el diari i l'observació de la conducta en les sessions.

Els tipus de preguntes que es va utilitzar en les entrevistes finals a una mostra de pares de cada instal·lació, seguint la proposta de Villar (1996) van ser:

- Preguntes sobre comportaments, canvis que han observat en la conducta aquàtica del seu infant al llarg del programa i en la forma d'impartir les sessions dels tècnics.
- Preguntes sobre opinions i valors. Preteníem saber què opinaven els pares del PAE que havien seguit i si farien canvis en l'estructura (nombre de nens per sessió, de pares acompanyants, de pares assistents per sessió). Respecte al programa es va incidir en dos aspectes: si els pares havien observat el treball en les tres àrees (motriu, cognitiva i socioafectiva) i si s'havien treballat uniformement o alguna havia destacat per sobre de les altres; també es va demanar si a partir d'uns objectius i continguts comuns inicials es deixava evolucionar a cada pare/mare amb el seu infant per respectar el seu ritme, desitjos, etc. Se'ls va demanar si els havia agradat treballar d'aquesta forma, si s'havien sentit còmodes, quines dificultats havien tingut i quins avantatges havien observat.
- Preguntes contextuais. Es va voler saber si les condicions de desenvolupament del programa havien estat les adients (vestuaris, temperatura de l'aigua, etc.) i quins canvis proposarien.

La tipologia de preguntes que es van fer en l'entrevista final al coordinador del Poliesportiu Guiera van ser a l'entorn de: comportaments, canvis observats en els tècnics al llarg del programa i

en la forma d'impartir les sessions; opinions i valors amb l'objectiu de conèixer la seva valoració de l'aplicació del PAE i del procés de formació seguit pels tècnics, valoració general del programa i canvis i millores que proposaria.

Les entrevistes realitzades van seguir el procés següent:

- Es va presentar als pares i coordinador els objectius i finalitat de l'entrevista.
- Vam decidir que la mostra constaria dels pares que volguessin participar voluntàriament de cada instal·lació i es faria en acabar una de les sessions (exceptuant al Poliesportiu Guiera que es va realitzar un dia que no hi havia curs però els pares venien a recollir un DVD on estava gravada una sessió subaquàtica); i es va sol·licitar personalment la col·laboració en el cas del coordinador del Poliesportiu Guiera. La mostra es va concretar amb la participació dels següents agents: Poliesportiu Guiera: tres pares (de trenta-cinc possibles) i el coordinador; Club Tennis Vic: un pare (de cinc possibles); Viasport: tres pares (de nou possibles); Virgin Active: tres pares (de dotze possibles).
- Es va comunicar oralment a les persones entrevistades de les intencions i les condicions de la col·laboració (inclusió de l'entrevista en la tesi i dret de confidencialitat de les persones entrevistades).
- Desenvolupament de les entrevistes. L'organització i seqüència de les preguntes va ser la següent:
 - En iniciar l'entrevista es van realitzar preguntes que propiciessin un clima agradable i acollidor, on l'entrevistat es pugui sentir còmode; que facilitessin la transició de forma gradual al tema central. La darrera part es va dedicar a qüestions més relaxades, que permetessin concloure l'entrevista de forma més distesa.
 - En la introducció es va explicar el propòsit i motius de les entrevistes i es va garantir l'anonimat i confidencialitat.

- o Durant l'entrevista es va seguir un guió que recopilava els temes i possibles preguntes, tot i que es va anar adaptant segons el desenvolupament de cada entrevista.
- o Transcripció de les entrevistes mentre es produïen per part de la investigadora.
- o Revisió de la transcripció de cada entrevista un cop finalitzada.

Per Santos (1990) l'entrevista és la forma més adient de realitzar una anàlisi constructiva de la situació, permetent participar als subjectes de forma oberta. L'entrevista per Del Villar (1996) està caracteritzada per la planificació prèvia d'una sèrie de temes semiestructurats que serveixen de guia per a les preguntes i que seran plantejades segons la decisió de la investigadora. Segons Heinemann (2003) una entrevista consisteix en aconseguir, mitjançant preguntes formulades en el context de la investigació o mitjançant un altre tipus d'estímul, per exemple visuals, que les persones participants en l'estudi emetin informacions que siguin útils per resoldre la pregunta central de la investigació.

Les entrevistes es van produir cara a cara seguint les indicacions de Stake (2006), doncs facilita que les persones s'atorguin paciència i consideració mútues. Es va optar per les entrevistes semiestructurades, tal i com proposen Santos (1990), Cardona (2002) i Navalón (2005) on no hi havia una improvisació molt gran ni un guió estricte de preguntes per ordre, proposant un guió molt obert i amb una conversa espontània en funció del discurs del pare entrevistat. Això ens va permetre centrar la temàtica de les entrevistes sense pautar excessivament el contingut i el seu desenvolupament, doncs el que ens interessava era obtenir dades comparables de participants diferents: si independentment de la instal·lació s'havien percebut canvis en els tècnics, etc. Com afirma Santos (1990) cada entrevista va tenir una dinàmica peculiar i un ritme propi. L'entrevista també era estandarditzada no presequalitzada (Goetz i LeCompte, 1988) doncs es feien les mateixes preguntes a tots els pares, encara que l'ordre podia alterar-se segons les reaccions d'aquests, permetent una actitud més natural i receptiva per part de la

investigadora. Les entrevistes també buscaven el criteri d'especificitat proposat per Flick (2004), buscant posar de manifest els elements específics que ens interessava obtenir, evitant que l'entrevista restés en un nivell massa general.

5. ANÀLISI DE LES DADES

A continuació detallem els resultats i l'anàlisi de les dades organitzades segons els objectius i subobjectius de la investigació. Per tal de realitzar l'anàlisi de cadascun hem seguit el següent esquema:

- a) Anàlisi de cada tècnic en relació a les dimensions
 - Síntesi de les dades en relació a les dimensions
- b) Anàlisi comparativa dels tècnics en relació a les dimensions
- c) Síntesi final en relació a l'objectiu

Objectiu 1. Conèixer els fonaments del PAE i saber dur-los a terme

Cada objectiu l'hem treballat amb els tècnics a partir de les dimensions que s'especifiquen a continuació.

1.1. Conèixer les condicions generals del programa i l'estructura de la sessió

Les dimensions d'estudi referents a les condicions generals que caracteritzen els programes aquàtics per infants i l'estructura de la sessió que van ser detallades als tècnics en la formació inicial del programa són les següents:

- a) Condicions generals del programa: dimensions del material
 1. ⁹⁵"Introduir la quantitat de material necessari, i en el moment adient".
 2. "Escollir el material adient segons els objectius de la sessió".
 3. "Permetre variar les situacions".
 4. "Facilitar l'experimentació per aconseguir un aprenentatge més ric".
 5. "Potenciar i aprofitar l'aspecte lúdic de l'activitat aquàtica".
- b) Estructura de la sessió: dimensions
 - 7.1. ⁹⁶"Espai fora piscina amb màrfegues i joguines".

⁹⁵ D'ara endavant les dimensions provinents del marc teòric o les d'un instrument de recollida de dades que no estava numerat, les numerarem "1, 2, 3...".

⁹⁶ D'ara endavant les dimensions provinents d'un instrument de recollida de dades ja numerat les citarem amb el mateix nombre que tenien a l'instrument d'origen.

7.2. “Introducció a la piscina. Tècnic comunica a pares els objectius, continguts i materials de la sessió de forma individualitzada”.

7.3. “Realització de les activitats plantejades en relació als objectius”.

7.4. “Part final de la sessió. Desenvolupament de l'àrea socioafectiva.

7.5. “Recollida de joguines i material utilitzat per part dels infants”.

Analitzarem aquest objectiu a partir de la triangulació de tres instruments de recollida de dades en relació a les dimensions:

- o Instrument IF8 que els tècnics omplien mensualment
- o Diari del tècnic que els tècnics escrivien setmanalment
- o Observació de les sessions setmanals dels tècnics per part de l'assessora

Condicions generals del programa

A l'apartat 2.2.1. hem analitzat les condicions per dur a terme el programa i en la taula 6 hem precisat com s'han adaptat en cada instal·lació. A continuació detallarem quines han estat les que han afectat més als tècnics en la realització del programa. Els tècnics han centrat els comentaris en tres condicions, que són per ordre d'importància: material, espai i temperatura, destacant el material pel nombre de comentaris. Tot seguit analitzarem les dades obtingudes respecte a les condicions, comparant les dades de cada tècnic per separat i tot seguit les de tots els tècnics.

a) Anàlisi de cada tècnic en relació a les dimensions

L'anàlisi de cada tècnic en relació a les dimensions el farem sols del material, doncs les condicions d'espai i temperatura no tenen un nombre molt elevat de comentaris per part dels tècnics.

Adam

1. Instrument: Diari del tècnic

Adam és el tècnic que en el diari fa més comentaris sobre el material (n=14) (vegeu la taula 34 de l'annex 25). Si analitzem les dades veiem

que tots els trimestres fa algun comentari, fet que ens mostra la importància d'Adam respecte el material al llarg de tot el programa. Adam comenta els efectes del material sobre les reaccions dels infants ("he introduït material nou i els ha encantat als nadons"), o destaca la introducció d'un material nou i li sorprèn l'efecte que els causa ("una rampa que no havia posat mai ha agradat").

En els comentaris en el diari Adam reconeix totes les dimensions del material i destaca la dimensió "Escollir el material adient segons els objectius de la sessió" (n=6) sobre les altres.

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En les sessions d'assessorament mensual Adam va rebre sis comentaris de l'assessora referents al material (vegeu la taula 36 de l'annex 25), on destacava la introducció del material just en el moment adient ("material just en el moment adient"), poc material en les sessions ("poc material") i l'ús del material com a element de motivació ("pilota com a motivació per entrar a l'aigua saltant i fer immersions"). Aquests comentaris es fan espaiats en el temps al llarg del programa, fet que ens demostra que és un element d'interès al llarg del mateix.

Podem deduir de les dades analitzades que l'assessora considera que Adam ha utilitzat correctament el material, incidint especialment en el fet que Adam introdueixi la quantitat de material necessari i en el moment just del seu ús (n=5).

Hervera

1. Instrument: Diari del tècnic

Hervera cita en el diari dos comentaris referents al material (vegeu la taula 34 de l'annex 25), comentant dues dimensions de les cinc que calia considerar: "Introduir la quantitat de material necessària, i en el moment adient", i "Facilitar l'experimentació per aconseguir un aprenentatge més ric". Hervera menciona els efectes del material sobre les reaccions dels infants ("el tobogan ha estat molt divertit. Han baixat de totes

maneres"), o que finalment ha après a introduir el material quan convé i no des de l'inici de la sessió ("a partir d'ara començaré totes les sessions sense material").

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En les sessions d'assessorament mensual Hervera va rebre onze comentaris de l'assessora referents al material (vegeu la taula 36 de l'annex 25), on destacava la introducció de poc material en les sessions ("material: just i necessari: bé"), i la tria del material adient segons els objectius de la sessió ("durant la sessió vas transportant pilotes grogues...no entenc el motiu"). Aquests comentaris es fan espaiats en el temps al llarg del programa, fet que ens mostra que és un element d'interès al llarg del mateix. Hervera va tenir dificultats al llarg del programa per introduir poc material en les sessions (tendia a introduir material que no s'utilitzava) i en seleccionar el material adient per assolir l'objectiu. Aquestes dimensions es van anar treballant durant les sessions d'assessorament.

L'assessora ha insistit especialment en les dues primeres dimensions, i en procurar que Hervera introdueixi la quantitat de material necessari, en el moment adient (n=9). Aquesta és la dimensió que més va costar ("massa material"), i que assoleix durant el tercer trimestre ("poc material - el just -").

Laura

1. Instrument: Diari del tècnic

Laura cita en el diari cinc comentaris referent al material (vegeu la taula 34 de l'annex 25), mencionant la selecció del material en funció de l'objectiu de treball (n=2) ("tobogan i màrrega per saltar"), la introducció de nou material com a element de motivació per a l'infant (n=2) ("he introduït material nou i ha encantat als nadons"), i el fet d'introduir poc material a la sessió (n=1) ("ha introduït poc material, però al final ha estat massa pel nombre d'alumnes que ha vingut").

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En les sessions d'assessorament mensual Laura va rebre vuit comentaris de l'assessora referents al material (vegeu la taula 36 de l'annex 25), on destaca la introducció de poc material en les sessions ("molt poc material...bé"), i la tria del material adient segons els objectius de la sessió ("perquè introdueixes les fustes? Calen?"). L'assessora valora de manera positiva que Laura fes servir sols el material necessari en les sessions (recordem que aquesta dimensió va costar d'assolir a molts dels tècnics participants), i va insistir especialment en l'elecció del material adequat per assolir els objectius plantejats de la sessió, dimensió que va ser assolida al llarg de la formació.

Núria

1. Instrument: Diari del tècnic

Núria cita en el diari durant el primer trimestre un sol comentari referent al material (vegeu la taula 34 de l'annex 25), esmentant la resposta dels infants davant la introducció de nou material ("vaig introduir material nou i molts s'ho van agafar amb indiferència, encara que algun va al·lucinar amb la pilota gegant i amb les de punxes"). Núria es centra en una de les cinc dimensions de les que s'havien de tenir presents: "Permetre variar les situacions". Podem veure que Núria no va mostrar incidències importants en relació al material.

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En les sessions d'assessorament mensual Núria va rebre quatre comentaris de l'assessora referents al material (vegeu la taula 36 de l'annex 25), on es destaca la introducció de poc material en les sessions ("molt poc material"), la tria del material adient segons els objectius de la sessió ("es veu que han tallat el xurro perquè ofereixi menys flotabilitat...bé"), i la motivació del material per incitar a determinades accions ("material molt motivant pels infants: convida a descobrir, tocar, ..."). L'assessora reforça el fet

que Núria introdueixi la quantitat de material necessari i en el moment adient (n=2) ("poc material"), la tria del material adient segons els objectius de la sessió (n=1) ("es veu que han tallat el xurro perquè ofereixi menys flotabilitat: bé"), i facilitar l'experimentació per aconseguir un aprenentatge més ric (n=1) ("material molt motivant pels infants. Convida a descobrir, tocar, ...").

Sanz

1. Instrument: Diari del tècnic

Sanz cita en el diari dos comentaris referents al material (vegeu la taula 34 de l'annex 25), centrant-se en una de les dimensions que s'havien de tenir presents: "Introduir la quantitat de material necessària, i en el moment adient" (n=2). Si analitzem els comentaris, observem que Sanz comenta la introducció de poc material ("sessió amb molt poc material - matalàs i xurro- que ha funcionat molt bé"), i la introducció de material en el moment adient ("s'ha prohibit agafar xurros fins que es digués - 2ª part de la sessió -").

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En les sessions d'assessorament mensual Sanz va rebre setze comentaris de l'assessora referents al material (vegeu la taula 36 de l'annex 25), on insisteix en dos aspectes: la introducció de poc material en les sessions ("massa material: el necessitem tot?"); i la tria del material adient segons els objectius de la sessió ("pilotes com a eix conductor de les accions"). Aquests comentaris es fan espaiats en el temps al llarg del programa, fet que ens mostra que és un element d'interès al llarg del mateix. Sanz va tenir problemes en assolir aquestes dues dimensions, i sols es van resoldre al final del programa, quan el tècnic va aconseguir introduir sols el material necessari i fer la tria adient segons els objectius de la sessió.

Ivanka

1. Instrument: Diari del tècnic

Ivanka no fa cap comentari referent al material en aquest instrument.

2. Observació de les sessions que fa l'assessora

En les sessions d'assessorament mensual l'assessora no va fer cap comentari, fet que ens fa valorar que Ivanka no va tenir problemes en la utilització correcta del material.

Pere

1. Instrument: Diari del tècnic

Pere no cita en el diari cap comentari referent al material.

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En les sessions d'assessorament mensual Pere va rebre dos comentaris de l'assessora referents al material (vegeu la taula 36 de l'annex 25) on es proposa adaptar el material per assolir millor els objectius de la sessió ("xurros són massa llargs i floten massa: cal tallar-los"), i destaca de manera positiva introduir sols el material necessari ("material: just i necessari"). Aquests comentaris ens mostren que l'assessora considera que Pere no té massa problemes referents al material al llarg del programa.

b) Anàlisi comparativa dels tècnics en relació a les dimensions

1. Instrument: Diari del tècnic

Les condicions d'espai i temperatura no tenen un nombre molt elevat de comentaris per part dels tècnics, per això sols farem l'anàlisi conjunta de tots ells. A la taula 33 de l'annex 25 detallem els comentaris i les dates extrets dels diaris dels tècnics. Quatre dels set tècnics fan comentaris respecte la temperatura de l'aigua i l'espai disponible. Si observem les dates, veiem que els comentaris es fan al llarg del programa, fet que ens

permet valorar que els problemes relacionats amb aquestes dimensions es mantenen durant la realització del mateix.

Referent a l'espai (n=6), el problema principal que manifesten alguns tècnics és el poc espai a la piscina que disposen per fer la sessió ("espai força limitat"), que s'agreuja quan el nombre de pares que participen a la sessió és molt elevat ("massa nens i pares per sessió").

La temperatura (n=4) és també un dels aspectes que destaquen alguns tècnics. Es comenta com a fet positiu que l'aigua estigui calenta ("l'espai és petit, però l'aigua calenta"), i com a factor negatiu la baixa temperatura de l'aigua ("avui l'aigua estava fresqueta i els nadons ho han notat al principi").

Per tant la baixa temperatura i l'espai reduït són els principals factors que dificulten l'aplicació del programa pel que fa a aquestes dimensions.

En la taula 34 de l'annex 25 mostrem els comentaris i les dates en que els tècnics fan referència al material en el diari. Tots els mesos algun tècnic fa alguna observació sobre el material, excepte Ivanka i Pere. Aquest fet ens mostra la importància que donen la majoria de tècnics al voltant d'aquesta dimensió al llarg de tot el programa, destacant especialment Adam (n=14) sobre la resta.

En la taula 35 de l'annex 25 quantifiquem i categoritzem els comentaris dels tècnics en relació a les dimensions, podent observar que les preocupacions més grans dels tècnics referents al material són els nous materials introduïts a la sessió i la seva acceptació (o no) per part dels infants ("vaig introduir material nou i molts s'ho van agafar amb indiferència, encara que alguns van al·lucinar amb la pilota gegant i amb les de punxes"); com el material pot servir per fer més agradable o desagradable la sessió a l'infant ("el tobogan ha estat molt divertit, han baixat de totes maneres"; "l'l. odia el xurro, el rebutja"); i la quantitat òptima de material que cal introduir a la sessió ("ha introduït poc material, però al final ha estat massa pel nombre d'alumnes que han vingut").

Si relacionem aquestes dades amb les dimensions que els tècnics havien de tenir presents, les principals preocupacions dels tècnics són referents

a les dimensions: “Permetre variar les situacions” (n=12); “Introduir la quantitat de material necessària, i en el moment adient” (n=7); “Potenciar i aprofitar l'aspecte lúdic de l'activitat aquàtica” (n=5).

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

Del tractament de les dades obtingudes per l'assessora referents a les condicions que han dificultat més la correcta aplicació del programa per part dels tècnics pel que fa a l'espai i la temperatura, destaquem que l'assessora recollia les preocupacions dels tècnics, però no es feien accions al respecte doncs són condicions que no depenien directament d'ells. Cal matisar que l'assessora va parlar reiteradament amb el Poliesportiu Guiera per la baixa temperatura de l'aigua, i a partir del segon trimestre aquest problema es va resoldre.

En la taula 36 de l'annex 25 detallem els comentaris que l'assessora va fer a cada tècnic en relació al material i la data en què es van realitzar i en la taula 37 de l'annex 25 quantifiquem els comentaris, podent detallar:

- Comentaris referents a introduir a la piscina i als seus voltants sols el material necessari per la sessió (“massa material”). Referent a aquest punt cal matisar que el primer i el segon trimestre l'assessora va insistir molt en el fet què els tècnics introduïen a l'aigua o deixaven al voltant un excés de material que no s'utilitzava (“massa material: el necessitem tot?”). En el tercer trimestre, però, veiem que l'assessora felicita per la correcta quantitat de material introduït (“poc material: el just”). Si observem als tècnics als quals se'ls fa comentaris al respecte, podem valorar que tots han tingut el mateix problema en un moment o altre del programa.
- Comentaris sobre l'ús adequat/inadequat del material en relació a l'objectiu que volem assolir (“pilota com a motivació per entrar a l'aigua, saltant i fer immersions”; “em plantejo: perquè introdueixes les fustes? Calen?”). La relació correcta entre la tria del material en relació a l'objectiu de la sessió, si observem les dates, és també constant al

llarg del programa de formació, i com el punt anterior, és en el tercer trimestre quan aquest problema es resol. Observem que a tots els tècnics se'ls fa algun comentari.

- Comentaris referents a la introducció oportuna del material en el moment adient de la sessió ("material just en el moment adient"). Els comentaris referents a introduir en la sessió el material quan s'ha d'utilitzar i no tenir tot el material durant tota la sessió, encara que no van ser molt nombrosos sí que es van fer repartits al llarg dels tres trimestres del programa. Aquest fet és degut a què als tècnics els va costar molt canviar l'hàbit que ja tenien adquirit d'introduir a l'inici de la sessió tot el material que s'havia d'utilitzar, i sols es va arribar a reconduir correctament aquesta situació al final del programa.
- Comentaris que associen el material i la motivació ("treball amb cintes...els encanta"). Els comentaris que associen un determinat material amb la motivació dels infants també van ser puntuals, i es van produir durant el segon i tercer trimestre. En les sessions d'assessorament es va evidenciar que determinats materials per sí sols ja motiven als infants a realitzar determinades accions, com els desplaçaments.

Com podem observar a partir de l'anàlisi de les dades, les preocupacions de l'assessora referents al material van ser: introducció a la piscina del material necessari; selecció del material en relació a l'objectiu a assolir; introducció del material en el moment oportú de la sessió; utilització del material que motiva als infants a fer determinades accions.

Analitzant globalment els comentaris de l'assessora referents al material segons els trimestres, podem valorar:

- Primer trimestre: l'assessora té com a objectiu principal que els tècnics redueixin la quantitat excessiva de material que introdueixen en les sessions ("massa material").

- Segon trimestre: l'assessora segueix tenint com a objectiu que els tècnics redueixin la quantitat excessiva de material que introdueixen en les sessions ("massa material: el necessitem tot?"), especialment aquell que no té cap relació amb els objectius de la sessió ("no s'entén perquè estan els cercols surant tota l'estona a l'aigua, si ningú fa res amb ells"), i valora aquelles accions positives dels tècnics de reducció del material ("es veu molt poc material (perfecte)"). Una altra de les observacions que es produeixen sovint és la importància de determinats materials en la motivació dels infants per fer determinades tasques ("material molt motivant pels infants. Convida a descobrir, tocar, ...").
- Tercer trimestre: l'assessora destaca de manera positiva el poc material que ara s'introdueix a les sessions ("molt poc material: bé"), i la introducció de material específic per a l'assoliment d'objectius ("pilotes com a eix conductor de les accions").

3. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

En relació al nombre de comentaris dels dos agents implicats, podem valorar que els tècnics els preocupava principalment que el material els permetés variar les situacions i en segon lloc la introducció del material necessari en el moment adient. Aquesta segona dimensió era la principal preocupació de l'assessora, seguida per l'ús del material en relació a l'objectiu, dimensió que no preocupava als tècnics en les reflexions en els seus diaris.

c) Anàlisi de l'objectiu en relació al procés de formació

Després de fer l'anàlisi de les dades entre els tècnics podem valorar quines dimensions han estat més evidenciades per part dels agents implicats al llarg del programa. Les dimensions que els tècnics comenten més són: "Escollir el material adient segons els objectius de la sessió"; "Permetre variar les situacions"; i "Potenciar i aprofitar l'aspecte lúdic de l'activitat aquàtica". La dimensió més present per a l'assessora pel seu

correcte funcionament ha estat "Introduir la quantitat de material necessària, i en el moment adient".

D'aquestes dades podem concloure que:

- Les dimensions del material que més preocupen als tècnics al llarg del programa de formació, per ordre d'importància, són:
1."Introduir la quantitat de material necessària, i en el moment adient"/"Escollir el material adient segons els objectius de la sessió"; 2."Permetre variar les situacions"/ "Facilitar l'experimentació per aconseguir un aprenentatge més ric"/ "Potenciar i aprofitar l'aspecte lúdic de l'activitat aquàtica".
- Les dimensions del material que més preocupen a l'assessora al llarg del programa de formació per ordre d'importància són:
1."Introduir la quantitat de material necessària, i en el moment adient" (n=3); 2."Escollir el material adient segons els objectius de la sessió" (n=2); 3."Facilitar l'experimentació per aconseguir un aprenentatge més ric" (n=1).

Aquestes dades ens aporten informació del què haurem de tenir més present en futures formacions, doncs caldrà incidir des de l'inici especialment en que els tècnics escullin la quantitat de material just i necessari pel desenvolupament de la sessió, així, com l'elecció pertinent en funció de l'objectiu de treball de la sessió.

Estructura de la sessió

Per valorar si els tècnics han conegut l'estructura de la sessió que s'ha dut a terme en el programa analitzarem les dades a través dels instruments citats a l'inici del punt. En primer lloc analitzarem les dades de cada tècnic en relació a les seves dimensions, i seguidament les dades comparatives de tots els tècnics.

a) Anàlisi de cada tècnic en relació a les dimensions

Adam

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: IF8)

En la taula 42 de l'annex 25 podem observar les dades percentuals d'Adam respecte l'IF8, per a cada dimensió estudiada. Adam va omplir tots els trimestres aquest instrument. Si analitzem la mitjana d'ús, observem que les dimensions 7.3. i 7.4. són segons Adam les més utilitzades, seguides de 7.1. i 7.2.. La dimensió 7.5. és la menys utilitzada. Podem valorar, fent referència als objectius citats a l'inici d'aquest punt, que Adam considera que coneix i utilitza adientment l'estructura de la sessió per a dur a terme el programa.

2. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 43 de l'annex 25 detallem els comentaris (n=15) i les dates referents a l'estructura de la sessió. A continuació els analitzem⁹⁷:

- Sis comentaris relacionats a l'ús de diferents espais ("avui he volgut muntar activitats fora de l'aigua") (dimensió 7.3.)
- Quatre comentaris relacionats amb l'espai i el nombre de nadons ("avui han vingut menys nadons i ha hagut molta més tranquil·litat") (dimensió 7.3.)
- Quatre comentaris respecte el funcionament del programa i les condicions de la sessió ("han arribat dos nadons nous: els he explicat el funcionament...") (dimensió 7.2.)
- Un comentari relacionat amb el material i l'estructura de l'activitat ("ha muntat racons i cada racó tenia el seu material i activitat") (dimensió 7.3.)

Si analitzem els comentaris en funció de cada trimestre, podem destacar:

⁹⁷ La relació dels comentaris amb les dimensions estan detallats a la taula 44 de l'annex 25

- o Primer trimestre: van dirigits sobretot a l'observació del funcionament de la sessió a mesura que es van introduint petits canvis en l'estructura ("sessió d'observació i de prova per veure com reaccionen els nadons").
- o Segon trimestre: destaquen comentaris referents a provar nous espais ("avui he canviat d'espai") i a l'explicació dels objectius, continguts i dinàmica de les sessions als nous infants que s'incorporen al programa ("avui sols han vingut els dos nadons nous i ha anat bé perquè he pogut avançar").
- o Tercer trimestre: destaca principalment l'ús d'espais alternatius, per tal d'assolir objectius concrets ("he muntat racons i cada racó tenia el seu material i activitat").

A través de l'anàlisi dels comentaris per trimestres podem observar un primer trimestre d'observació, un segon trimestre on es proven nous espais i on hi ha una preocupació per integrar els nous pares i infants a la dinàmica de l'estructura de la sessió, i un tercer trimestre on ja s'utilitzen espais i materials amb la finalitat d'assolir uns objectius i continguts determinats.

En la taula 44 de l'annex 25 relacionem els comentaris del diari amb les dimensions de referència, podent valorar que Adam destaca especialment la dimensió 7.3., seguida de la 7.1. i 7.2. i en darrer lloc la 7.4. De la dimensió 7.1. destacar que Adam la utilitza també un cop s'ha iniciat la sessió aquàtica per assolir objectius concrets.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 45 de l'annex 25 detallem les dates i els comentaris que l'assessora va fer a Adam referents a l'estructura de la sessió relacionant-les amb les dimensions. Tots els trimestres l'assessora fa comentaris referents a l'estructura de la sessió, fet que ens fa valorar la importància mantinguda al llarg de la formació, encara que són més nombrosos durant el primer i segon (n=4 cada trimestre) que al tercer

trimestre (n=2), fet que ens duu a pensar que en el tercer ja s'havia assolit.

L'assessora fa més comentaris de la dimensió 7.4. (n=5) valorant de manera positiva el treball final de retrobament social ("activitat final de retrobament en grup"), de la dimensió 7.3. (n=3) destacant l'estructura per racons per treballar en cada racó un contingut determinat ("treball per racons") i de la 7.2. (n=2) destacant la ràpida comunicació dels objectius i continguts als pares, i el ràpid inici en l'activitat dels mateixos ("des de l'inici de la sessió els pares ja saben què i com han de treballar"). Els comentaris que l'assessora fa són per remarcar de manera positiva el treball de l'Adam, fet que ens fa valorar que Adam des de l'inici ha sabut utilitzar correctament l'estructura de la sessió.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Adam considera que utilitza totes les dimensions de l'estructura de la sessió, prioritzant en les seves sessions les dimensions 7.3. i 7.4. L'assessora, per la seva banda, incideix en les mateixes dimensions i també en la 7.2. Analitzant els comentaris del diari hem pogut observar que Adam potenciava l'ús de diferents espais a l'hora de realitzar les activitats, i li preocupava especialment la relació espai-nombre de participants, així com explicar correctament les condicions de la sessió als nous pares que s'anaven incorporant al programa.

L'assessora va destacar especialment el retrobament social que Adam feia al final de la sessió, així com l'organització de l'espai a l'hora de dur a terme les sessions. Cal recordar que tots els comentaris que l'assessora va fer al tècnic van ser de felicitació pel bon treball fet.

Podem concloure de les dades analitzades que Adam ha assolit correctament aquesta condició.

Hervera

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument:IF8)

En la taula 46 de l'annex 25 podem veure les dades percentuals d'Hervera per a cada dimensió estudiada. Hervera va omplir aquest instrument tots els trimestres. Si analitzem les dades al voltant de la percepció que té al llarg del curs de formació, Hervera considera que utilitza totes les dimensions, sent les més utilitzades les dimensions 7.2., 7.3. i 7.4.

2. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 47 de l'annex 25 detallem els comentaris i les dates en el diari del tècnic en què Hervera va fer algun comentari referent a l'estructura de la sessió i en la taula 48 de l'annex 25 relacionem els comentaris del diari amb les dimensions, podent observar que Hervera destaca les dimensions 7.2. i 7.3. Els comentaris relacionats amb les dimensions són els següents:

- Tres comentaris referents a comunicar als pares els objectius de la sessió (dimensió 7.2.).
- Dos comentaris referents a la realització de les activitats plantejades en relació als objectius (dimensió 7.3.)

Si analitzem els comentaris en funció de cada trimestre, podem detallar:

- Primer trimestre: Hervera no en fa cap.
- Segon trimestre: fa un comentari referent a comunicar als pares els objectius de la sessió ("objectius de treball: teràpia de grup i sorpresa final").
- Tercer trimestre: realitza comentaris referents a comunicar als pares els objectius de la sessió ("explicació concisa del que cal treballar: desplaçaments, equilibris, immersions"); i referents a la realització de les activitats plantejades en relació als objectius ("no tots han fet la quantitat d'exercicis demanada, però he vigilat que com a mínim en fessin unes quantes de cada").

Podem observar una preocupació durant els dos trimestres finals del programa per a que els pares coneguin quins eren els objectius i continguts de treball, i en què es fessin les activitats per assolir els mateixos.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 49 de l'annex 25 detallem les dates i els comentaris que l'assessora va fer a Hervera relacionant-les amb les dimensions de l'estructura de la sessió. Tots els trimestres es fan comentaris referents a l'estructura de la sessió, fet que ens fa valorar la importància mantinguda al llarg de tota la formació, encara que sols es fa un comentari durant el primer i el tercer trimestre, i dos durant el segon.

Hervera rep comentaris respecte la dimensió 7.3. (n=3) valorant que es veuen espais amb materials diferenciats per tal de treballar els objectius de la sessió ("Diferents espais de treball"), seguit de la dimensió 7.2. (n=1) on l'assessora incideix en què no pot ser que els pares entrin a l'aigua i el tècnic estigui fora, doncs s'inicia la sessió i els pares no saben què han de fer ("Han passat 5' de sessió i encara està acabant de muntar el material -sureres lligades-...no pot ser. Hem de començar amb tot posat"). Sols aquest darrer comentari destaca un aspecte a millorar per Hervera, fet que ens fa valorar que des de l'inici ha sabut utilitzar correctament aquesta condició.

Podem deduir de les dades analitzades que l'assessora considera que Hervera ha utilitzat correctament la condició de l'estructura de la sessió atenent a totes les dimensions sol·licitades.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Hervera prioritza les dimensions 7.2., 7.3. i 7.4. L'assessora insisteix en els dues primeres. Les dimensions que més preocupen als dos agents són 7.2. i 7.3.

Analitzant els comentaris del diari, hem pogut observar que Hervera es preocupava especialment de la comunicació dels objectius als pares a

l'inici de la sessió, i de la correcta relació entre el plantejament de les activitats i l'assoliment dels objectius.

L'assessora va destacar de manera positiva els espais de treball diferenciats amb materials específics que Hervera utilitzava en les sessions, i sols va incidir un cop en un aspecte que calia millorar: la introducció tardana del tècnic a la piscina.

Podem concloure de les dades analitzades que Hervera ha assolit correctament aquesta condició.

Laura

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument:IF8)

En la taula 50 de l'annex 25 podem observar les dades percentuals de Laura respecte les dimensions de l'objectiu. Laura va omplir aquest instrument tots els trimestres que va realitzar el programa i considera que utilitza totes les dimensions. Si analitzem la mitjana, observem que la dimensió 7.4. és segons Laura la més utilitzada, seguida de la 7.5. i de les 7.2. i 7.3.. La dimensió 7.1. és la que fa servir menys.

2. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 51 de l'annex 25 detallem els comentaris (n=9) i les dates en el diari del tècnic en què Laura va fer algun comentari referent a l'estructura de la sessió i en la taula 52 de l'annex 25 relacionem els comentaris del diari amb les dimensions, podent observar que Laura destaca les dimensions 7.2. i 7.3.

Durant el segon (n=2) i el tercer trimestre (n=7) va realitzar com a mínim dos comentaris referents a l'estructura de la sessió, fet que ens fa observar la importància que dóna a aquesta dimensió al llarg del programa, especialment durant el tercer trimestre de la formació.

A continuació analitzarem els comentaris que realitza pel que fa a l'estructura:

- Cinc comentaris referents a comunicar als pares els objectius de la sessió (dimensió 7.2.).
- Set comentaris referents a la realització de les activitats plantejades en relació als objectius (dimensió 7.3.)

Si analitzem els comentaris al llarg de cada trimestre, podem detallar:

- Segon trimestre: fa dos comentaris sobre la realització de les activitats plantejades en relació als objectius ("proposa fer la següent sessió fora de l'aigua per veure'ls des de fora").
- Tercer trimestre: realitza quatre comentaris referents a comunicar als pares els objectius de la sessió ("desencís amb la sessió d'avui: objectius poc definits") i cinc sobre la realització de les activitats plantejades en relació als objectius ("classe molt dinàmica i els pares han participat bastant activament en les activitats").

L'anàlisi dels comentaris per trimestres ens permet evidenciar una preocupació per fer saber als pares els objectius i continguts de treball i per donar a conèixer les activitats que havien de fer per assolir-los. Durant el segon trimestre Laura manifesta que no troba com assolir aquestes dues dimensions, mentre que durant el tercer trimestre tots els comentaris van relacionats amb l'assoliment de les dimensions de forma positiva.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 53 de l'annex 25 detallem les dates i els comentaris que l'assessora va fer a Laura referents a l'estructura de la sessió, relacionant-les amb les dimensions. Durant els dos trimestres es fan comentaris referents a l'estructura de la sessió, tot i que se'n fan menys durant el tercer (n=2) que al segon (n=6), conseqüència de l'assoliment correcte de les dimensions. Aquest fet ens fa valorar la importància que té durant tota la formació.

Els comentaris que rep Laura estan relacionats amb la dimensió 7.3. (n=6), perquè sovint no es veu el compliment dels objectius a partir de les activitats i espais disposats ("La ubicació de les sureres limitaven molt l'espai

de desplaçament (després em vas explicar l'objectiu que tenien, però no he vist que l'acomplissin))), seguit de la dimensió 7.2. (n=2) per comentar tant un aspecte puntual que no acaba d'anar bé ("No concentrar l'atenció tant de temps amb un mateix pare - infant i repartir-te més per la resta"), com per valorar una bona acció ("Inici es veu espai i material molt clars i delimitats. Es veu que saps clarament què es farà avui"). Si analitzem els comentaris per trimestres, observem que durant el segon trimestre l'assessora incideix en aspectes que cal millorar ("A l'inici veig bé que vagis a la piscina gran per treballar a les escales. La resta de la sessió crec que es complirien els objectius igual a la petita, i els nens estarien més a gust"); en canvi, durant el tercer trimestre els comentaris valoren la bona feina ("Inici es veu espai i material molt clars i limitats. Es veu que saps clarament què es farà avui").

Podem deduir de les dades analitzades que l'assessora considera que Laura ha utilitzat correctament la condició de l'estructura de la sessió atenent a totes les dimensions sol·licitades.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

De les dades analitzades podem concloure que Laura, tot i que utilitza totes les dimensions de l'estructura de la sessió, prioritza la dimensió 7.4., seguida de la 7.5. Comparant les dades amb els comentaris de l'assessora podem veure molta correspondència, doncs les dues dimensions al voltant de la qual Laura fa comentaris en el diari, són també les que l'assessora incideix. En relació a la dimensió 7.1. l'assessora observa que els pares no tenen massa interès en assolir-la, però també és aquella que la tècnica considera que compleix menys. Analitzant els comentaris del diari, hem pogut observar que Laura es preocupava especialment de la comunicació dels objectius als pares a l'inici de la sessió, i de la correcta relació entre el plantejament de les activitats i l'assoliment dels objectius.

L'assessora va incidir especialment en la millora per garantir la relació entre els objectius de la sessió i els espais disposats, i en la dedicació del

temps a tots els pares evitant l'atenció a un de sol. Els dos aspectes van quedar resolts durant el tercer trimestre del programa.

Podem concloure de les dades analitzades que Laura ha assolit correctament aquesta condició.

Núria

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument:IF8)

A la taula 54 de l'annex 25 observem les dades percentuals de Núria per a cada dimensió estudiada. Núria va omplir aquest instrument tots els trimestres, considerant que utilitza totes les dimensions al llarg del programa. Si analitzem la mitjana, observem que la dimensió 7.3. és segons Núria la més utilitzada, seguida de la 7.2. i de la 7.4. Les dimensions 7.1. i 7.5. són les menys utilitzades.

2. Instrument: Diari del tècnic

Núria sols fa un comentari a l'inici del segon trimestre referent a l'estructura de la sessió ("M'hauria de proposar nous objectius en relació al trimestre passat"), on es planteja proposar nous objectius en relació al primer trimestre. Aquest comentari està relacionat amb la dimensió 7.2., que és la segona més utilitzada segons Núria a l'instrument anterior. L'absència de més comentaris ens fa pensar que Núria va assolir aquest objectiu sense cap problema.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En les sessions d'assessorament mensual l'assessora no li va fer cap comentari referent a l'estructura de la sessió, fet que ens mostra que no va observar cap problema, dades que coincideixen amb les del diari de Núria, on sols hi ha un comentari al respecte.

Podem deduir de les dades analitzades que l'assessora considera que Núria ha utilitzat correctament la condició de l'estructura de la sessió atenent a totes les dimensions sol·licitades.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

De les dades analitzades podem concloure que Núria, tot i que utilitza totes les dimensions de l'estructura de la sessió, prioritza en les seves sessions les dimensions 7.3., 7.2. i 7.4.

L'assessora no va incidir en cap dimensió, perquè el treball era correcte en totes.

Analitzant els comentaris del diari, hem pogut observar que Núria sols es preocupa en un moment determinat de plantejar-se nous objectius per les sessions.

Podem concloure de les dades analitzades que Núria ha assolit correctament aquesta condició.

Ivanka

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument:IF8)

A la taula 55 de l'annex 25 observem les dades percentuals d'Ivanka per a cada dimensió estudiada. Ivanka va omplir aquest instrument tots els trimestres que va participar en el programa (recordem que al mes de febrer va deixar d'aplicar el programa, encara que va seguir participant en totes les sessions mensuals de formació). Ivanka considera que utilitza totes les dimensions al llarg del programa. Si analitzem la mitjana, observem que la dimensió 7.4. és la més utilitzada segons Ivanka, seguida de la 7.3. i de la 7.2. Les dimensions 7.1. i 7.5. són les menys utilitzades.

2. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 56 de l'annex 25 detallem els comentaris (n=3) i les dates en el diari del tècnic en què Ivanka va fer algun comentari referent a

l'estructura de la sessió i en la taula 57 de l'annex 25 relacionem els comentaris del diari amb les dimensions, podent observar que Ivanka destaca únicament la dimensió 7.3.

Ivanka sols fa tres comentaris referents a l'estructura, tots en el primer trimestre, referents a la realització de les activitats plantejades en relació als objectius (dimensió 7.3.) ("La sessió ha anat molt bé i ha estat molt variada - molts exercicis -"). El fet que no tornin a aparèixer aquests comentaris durant el segon trimestre ens fa pensar que Ivanka va resoldre aquests dubtes inicials.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

L'assessora no va fer a Ivanka cap comentari referent a l'estructura de la sessió.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Hi ha correspondència entre la percepció d'utilització de cada dimensió segons Ivanka i els comentaris que en fa en el diari. De les dimensions que més utilitza (7.4. i 7.3.), fa comentaris en el diari de la 7.3. Ivanka, tot i que utilitza totes les dimensions de l'estructura de la sessió, prioritza la dimensió 7.4., seguida de la 7.3. i de la 7.2. La dimensió 7.5. que l'assessora constata que es compleix esporàdicament és també la menys utilitzada segons Ivanka.

Analitzant els comentaris del diari, hem pogut observar que Ivanka es preocupava especialment per a què les activitats plantejades s'ajustessin als objectius de la sessió.

L'assessora no va incidir especialment en cap dimensió, doncs Ivanka les complia totes.

Podem concloure de les dades analitzades que Ivanka ha assolit correctament aquesta condició.

Sanz

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument:IF8)

En la taula 58 de l'annex 25 detallem les dades percentuals de Sanz per a cada dimensió estudiada. Sanz va omplir aquest instrument tots els trimestres que va participar en el programa. Si observem l'evolució del compliment de les dimensions al llarg del curs de formació, podem veure que Sanz considera que les utilitza totes. Analitzant la mitjana, observem que la dimensió 7.2. és la més utilitzada segons Sanz, seguida de la 7.3., de la 7.4. i de la 7.1. La dimensió 7.5. és la menys utilitzada, i la comença a complir els dos darrers mesos del programa, degut a la insistència de l'assessora.

2. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 59 de l'annex 25 detallem els comentaris (n=11) i les dates en el diari del tècnic en què Sanz va fer algun comentari referent a l'estructura de la sessió i en la taula 60 de l'annex 25 relacionem els comentaris del diari amb les dimensions, podent observar que Sanz destaca especialment la dimensió 7.3. Sanz fa els comentaris referents a l'estructura entre el segon (n=2) i el tercer trimestre (n=9): dos comentaris referents a la introducció a la piscina, on el tècnic comunica als pares els objectius, continguts i materials de la sessió de forma individualitzada (dimensió 7.2.) i nou comentaris referents a la realització de les activitats plantejades en relació als objectius (dimensió 7.3.).

Si analitzem els comentaris en funció de cada trimestre, podem detallar:

- Segon trimestre. Sanz manifesta dues preocupacions: tenir poques activitats per complir els objectius fent les sessions avorrides ("Té por de fer sessions massa monòtones"); i que triga molt de temps en muntar els espais perquè després es facin activitats que compleixin els objectius ("Triga molt de temps a muntar les estacions a la piscina").

- o Tercer trimestre. Globalment els problemes del trimestre anterior estan resolts ("Tot el que s'ha plantejat s'ha assolit"), encara que puntualment tornen a aparèixer alguns dels problemes ja superats ("Costa molt de temps el muntatge").

A través de l'anàlisi dels comentaris d'aquests trimestres podem observar que a Sanz li preocupava especialment trobar activitats per assolir els objectius, i el fet de trigar molt de temps en muntar els materials i espais per assolir-ho. L'observació en les sessions d'assessorament d'imatges d'altres tècnics sobre la manera de treballar aquestes dimensions, va ser una ajuda per a ell.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 61 de l'annex 25 detallem les dates i els comentaris que l'assessora va fer a Sanz referents a l'estructura de la sessió, relacionant-les amb les dimensions. Analitzant les dates dels comentaris, podem observar que es fan comentaris el segon (n=2) i el tercer trimestre (n=1).

El tipus de comentaris que fa l'assessora a Sanz estan relacionats amb la dimensió 7.2. (n=2) referents a que triga massa temps en comunicar els objectius de la sessió i començar-la ("Reducir el temps d'espera per començar - massa explicacions dins l'aigua -"), seguit de la dimensió 7.3. (n=1) on es destaca de manera positiva una activitat per assolir l'objectiu de la sessió ("Circuit fora aigua...que ens duu a la piscina gran. FANTÀSTIC"). Si analitzem els comentaris per trimestres, observem que durant el segon trimestre l'assessora incideix en aspectes que cal millorar; en canvi, en el tercer els comentaris són de valoració de la bona feina feta.

Podem deduir de les dades analitzades que l'assessora considera que Sanz ha utilitzat correctament la condició de l'estructura de la sessió atenent a totes les dimensions sol·licitades.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Sanz, tot i que utilitza totes les dimensions de l'estructura de la sessió, prioritza la dimensió 7.4., seguida de la 7.3. i de la 7.2. Comparant les dades del tècnic amb els comentaris de l'assessora podem veure que hi ha certa correspondència, doncs l'assessora incideix en dues de les dimensions en què Sanz fa més comentaris.

La dimensió 7.5. que l'assessora considera que sols es compleix al final del programa, és també la menys utilitzada a criteri de Sanz.

Analitzant els comentaris del diari, hem pogut observar que a Sanz li preocupava especialment tenir poques activitats per assolir els objectius, tenia la sensació que les sessions eren monòtones, i que trigava massa temps en muntar els espais per la sessió. El problema del temps per muntar els espais es va mantenir fins quasi al final del programa, on va valorar que no cal invertir excessiu temps en un muntatge d'espai per assolir igualment els objectius de la sessió.

L'assessora va fer notar a Sanz que calia reduir el temps d'explicació dels objectius de la sessió fora de l'aigua perquè es trigava massa temps a entrar a la piscina. Va destacar de manera positiva algun dels muntatges d'espais que el tècnic va fer en les sessions.

Podem concloure de les dades analitzades que Sanz ha assolit correctament aquesta condició.

Pere

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument:IF8)

A la taula 62 de l'annex 25 mostrem les dades percentuals de Pere per a cada dimensió estudiada. Pere va omplir aquest instrument tots els trimestres que va participar en el programa, considerant que utilitza totes les dimensions. Si analitzem la mitjana, observem que la dimensió 7.2. és la més utilitzada segons Pere, seguida de les 7.3. i 7.5., i en darrer lloc les 7.1. i 7.4.

2. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 63 de l'annex 25 detallem els comentaris (n=6) i les dates en el diari del tècnic en què Pere va fer algun comentari referent a l'estructura de la sessió i en la taula 64 de l'annex 25 relacionem els comentaris del diari amb les dimensions, podent observar que Pere destaca especialment la dimensió 7.3.

Els comentaris que realitza són: un comentari referent a la introducció a la piscina, on el tècnic comunica a pares els objectius, continguts i materials de la sessió de forma individualitzada (dimensió 7.2.); quatre comentaris referents a la realització de les activitats plantejades en relació als objectius (dimensió 7.3.); i un comentari referent a totes les dimensions en general de l'estructura de la sessió.

Si analitzem els comentaris podem detallar que Pere fa constar que els pares saben com treballar per assolir els objectius de la sessió ("Sessió genial, no ha hagut cap problema amb els nadons ni en les explicacions als pares"), que es donen a l'inici de la sessió els objectius de treball als pares ("S'ha donat individualment als pares les directrius i finalitat de la sessió") i que es compleixen tots els aspectes que conformen l'estructura de la sessió ("Els pares han anat duent sense problemes l'estructura de la sessió"). L'únic comentari de preocupació és que li costa arribar a tots els infants per veure si van treballant les activitats ("Costa distribuir el temps per cada nadó").

A través de l'anàlisi dels comentaris d'aquests trimestres podem observar que Pere valora de manera positiva el fet que els pares sàpiguen dur a terme les activitats en relació als objectius.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En les sessions d'assessorament mensual, en la taula 65 de l'annex 25 detallem les dates i els comentaris que l'assessora va fer a Pere referents a l'estructura de la sessió relacionant-les amb les dimensions. Analitzant les dates dels comentaris, podem observar que es fan comentaris referents a l'estructura de la sessió sols durant el tercer trimestre (n=2). Els

comentaris que fa l'assessora a en Pere estan relacionats amb la dimensió 7.3. (n=2) i fan referència a una no correspondència entre la distribució dels pares i infants per l'espai en relació als objectius de treball ("es veuen als pares en els laterals, com si estiguessin fent treball per estacions"), i a un bon control del temps dedicat a cada pare per anar veient com es fan les activitats ("bon control del temps per cada pare"). Dels comentaris de l'assessora es desprèn que Pere no va tenir problemes per complir les dimensions de l'estructura de la sessió.

Podem deduir de les dades analitzades que l'assessora considera que Pere ha utilitzat correctament la condició de l'estructura de la sessió atenent totes les dimensions sol·licitades.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Podem concloure que Pere, tot i que utilitza totes les dimensions de l'estructura de la sessió, prioritza en les seves sessions la dimensió 7.2., seguida de la 7.3. i de la 7.5. En relació als comentaris extrets del diari, les principals preocupacions de Pere estan relacionades amb la dimensió 7.3. Comparant les dades amb els comentaris de l'assessora podem veure també que hi ha certa correspondència, doncs una de les dimensions en què Pere fa més comentaris (7.3.), també és sobre la que l'assessora incideix més.

Analitzant els comentaris del diari, hem pogut observar que Pere destaca que els pares saben perfectament com treballar per assolir els objectius de la sessió que s'explicaven a l'inici, i que valora com es complien totes les dimensions de l'estructura de la sessió. L'únic aspecte puntual de preocupació va ser la sensació de no arribar a dedicar prou temps a tots els pares i infants participants.

L'assessora va incidir especialment per la seva millora en la distribució per estacions dels infants i material, i va valorar de manera positiva la bona distribució del temps del tècnic amb tots els participants.

Podem concloure de les dades analitzades que Pere ha assolit correctament aquesta condició.

b) Anàlisi comparativa dels tècnics en relació a les dimensions

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: IF8)

A la taula 38 de l'annex 25 podem observar la valoració de cada dimensió per cada tècnic, constatant que els tècnics valoren més la part de treball dins de l'aigua com a dimensió important de l'estructura del programa, en relació a la part prèvia abans de la introducció a l'aigua i la part final de recollida de material; també observem que malgrat les diferències de cada dimensió entre els tècnics per motius personals o degut a les característiques de la instal·lació, no hi ha diferències notables entre ells respecte el grau de compliment de cada dimensió excepte a la dimensió 7.5. on hi ha tècnics que pràcticament no la realitzen i altres que intenten utilitzar-la, encara que en menor grau respecte a les altres dimensions.

2. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 39 de l'annex 25 detallem els comentaris del diari del tècnic, en relació a la data dels mateixos. Analitzant globalment el tipus de comentaris que els tècnics fan a cada trimestre podem observar:

- Primer trimestre (n=7): els tècnics fan un nombre més baix de comentaris. Els comentaris es reparteixen entre les dimensions 7.1. i 7.3, destacant especialment aquesta darrera.
- Segon trimestre (n=13): els tècnics fan comentaris en relació a totes les dimensions, excepte la 7.5., destacant sobretot la 7.2. i 7.3.. L'augment de comentaris al voltant d'aquestes dimensions ens fan veure l'interès progressiu que els tècnics van tenint pel bon compliment de les mateixes.
- Tercer trimestre (n=30): els tècnics fan comentaris especialment de les dimensions 7.2., 7.3., destacant aquelles dimensions que

consideren més importants. La dimensió 7.1. sols apareix un cop, i les 7.4. i 7.5. cap.

La realització de les activitats plantejades en relació als objectius és la dimensió a la qual els tècnics donen més importància en l'estructura de la sessió, doncs correspon a la part principal de la mateixa. Segueix en importància la introducció a la piscina amb la comunicació als pares dels objectius, continguts i materials de la sessió.

La dimensió 7.4., malgrat que la feien tots els tècnics no va ser recollida per cap dels tècnics en el diari. La dimensió 7.5. va costar que els tècnics la complissin.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En les taules 40 i 41 de l'annex 25 detallem els comentaris que l'assessora va fer a cada tècnic en les sessions d'assessorament, en relació a la data dels mateixos i la suma de la quantitat de comentaris realitzats mensualment. Podem observar a tots els trimestres hi ha com a mínim un comentari referent a l'estructura de la sessió, fet que ens mostra la rellevància d'aquesta dimensió al llarg de tot el programa.

Analitzant globalment el tipus de comentaris que l'assessora fa a cada trimestre podem observar:

- Primer trimestre (n=8): l'assessora fa un nombre menys elevat de comentaris. Els comentaris es distribueixen entre totes les dimensions presents a l'instrument (excepte la 7.1.), sense destacar-ne cap per sobre de l'altre.
- Segon trimestre (n=19): l'assessora fa cinc comentaris referents a la dimensió 7.2. ("no veig els continguts de treball que has proposat"), vuit comentaris referents a la dimensió 7.3. ("es veuen clars els objectius i continguts de treball de la sessió"), i sis comentaris referents a la dimensió 7.4. ("retrobament final: molt bon clima afectiu"). El nombre de comentaris al voltant d'aquestes tres dimensions ens fan veure l'interès que l'assessora té pel bon compliment d'elles.

- o Tercer trimestre (n=16): l'assessora fa set comentaris referents a la dimensió 7.2. ("des de l'inici de la sessió els pares saben perfectament què cal fer") on es reforça de forma positiva el fet que es comuniqui ràpidament i clarament els objectius i continguts de la sessió; quatre comentaris referents a la dimensió 7.3. ("treball per racons") on l'assessora destaca l'estructura de la sessió per tal d'assolir els objectius; i quatre comentaris referents a la dimensió 7.4. ("tren final dels nens: m'ha agradat molt") on destaca la bona feina de l'àrea socioafectiva que es fa al final de la sessió. Cal destacar que durant el tercer trimestre, tots els comentaris són de felicitació pel bon treball que es fa en relació a totes les dimensions, exceptuant una indicació puntual a en Pere respecte a no perdre estona dins l'aigua comunicant als pares els objectius i continguts de la sessió.

La realització de les activitats plantejades en relació als objectius és la dimensió a la qual l'assessora donava més importància en l'estructura de la sessió, doncs correspon a la part principal de la mateixa, i orienta els seus comentaris per tal que es desenvolupi correctament. Li segueix en importància el desenvolupament de l'àrea socioafectiva al final de la sessió. L'espai fora de la piscina amb màrfegues i joguines, com ja hem comentat, estava molt condicionat a l'espai disponible. La recollida de joguines i material utilitzat per part de l'infant estava molt limitat quan un nou grup s'incorporava un cop finalitzada la sessió, doncs sovint s'utilitzava el mateix material en la sessió següent o ràpidament calia abandonar l'espai perquè s'iniciava una classe diferent. La importància d'assolir aquest hàbit va ser recordat de forma reiterada per part de l'assessora al llarg del programa en considerar que era un hàbit que els infants havien d'assolir des de petits, independentment que les condicions externes al programa (presses per abandonar l'espai, etc.) ho dificultessin.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Si comparem els comentaris que s'han fet dels tres instruments en relació a les diferents dimensions, podem observar que hi ha correspondència, doncs les dimensions més usades segons els tècnics i que també susciten més comentaris en el seu diari són també les que comporten major nombre de comentaris en les sessions d'assessorament. Per tant podem afirmar que les dimensions 7.2., 7.3. i 7.4. són les que realment condicionen l'estructura de la sessió per part de tots els agents implicats. Cal destacar que la dimensió 7.5. va costar de complir: alguns tècnics la complien puntualment i d'altres sols en el darrer trimestre.

c) Síntesi final en relació a l'objectiu 1.1. Conèixer les condicions generals del programa i l'estructura de la sessió

1. Repercussions en la formació de les dimensions amb major nombre de comentaris pels tècnics i l'assessora.

Els tècnics consideren que coneixen i compleixen totes les dimensions referents a les condicions generals del programa. L'assessora ho confirma.

Les condicions que han generat més problemes pel correcte compliment del programa i que no depenien directament del tècnic ni requereixen una supervisió directa per part de l'assessora (però sí cal vetllar perquè la instal·lació les compleixi) són: la temperatura baixa de l'aigua, que dificulta l'implementació correcta del programa, doncs genera incomoditat entre els tècnics i els pares i els seus infants (a la inversa, la temperatura elevada (33°-34°) genera molt confort entre els agents participants); i l'adaptació del nombre de participants a l'espai que disposem: un espai reduït, i un alt nombre de pares dificulten el compliment dels objectius de la sessió.

Els tècnics consideren que coneixen i compleixen totes les dimensions referents a l'estructura de la sessió. L'assessora ho confirma.

2. Repercussions en la formació de les dimensions amb divergències de comentaris entre els tècnics i l'assessora.

Les dimensions del material que han generat més problemes pel correcte compliment del programa i que sí depenien d'un ús correcte per part del tècnic han estat: "Introduir la quantitat de material necessari, i en el moment adient"; "Escollir el material adient segons els objectius de la sessió". Aquestes dimensions els tècnics consideraven que les utilitzaven correctament, i l'assessora va haver d'insistir al llarg del programa per mostrar que el seu ús no era correcte, doncs s'introduïa massa material i tot a l'inici de la sessió (quan hi havia materials que s'utilitzaven sols en finalitzar la mateixa, per exemple), i hi havia material que no servia per complir cap dels objectius de la sessió, i restava surant a l'aigua o a la vorera sense cap ús.

3. Aspectes de les dimensions que s'han pogut detectar en relació a l'objectiu amb l'assessorament.

Cal fer una bona familiarització amb el material nou, perquè provoca rebuig en alguns infants.

Importància de determinats materials en la motivació dels infants per fer determinades tasques.

Procurar que els pares i el tècnic entrin a la piscina a la vegada (cal evitar que els pares comencin la sessió i el tècnic estigui fora preparant encara el material, l'espai, etc.).

Disminuir el temps en què el tècnic comunica els objectius i continguts de la sessió als pares (sovint es triga un excés de temps, i els pares estan massa estona quietes escoltant les indicacions del tècnic).

4. Aspectes de les dimensions que s'han pogut millorar amb l'assessorament.

Reducció de la quantitat excessiva de material que introdueixen els tècnics en les sessions (o que situen sense cap objectiu als voltants de la piscina), especialment aquell que no té cap relació amb els objectius de la sessió.

Relació correcte entre el material i l'objectiu que volem assolir, així com la seva introducció en el moment adient de la sessió.

Situació d'un espai fora de la piscina amb màrfegues i joguines.

Recollida de joguines i material utilitzat per part dels infants.

Realització de les activitats plantejades en relació als objectius.

Relació amb els objectius i continguts de la sessió i l'espai que es prepara.

Millor distribució del temps que es dedica a cada pare al llarg de la sessió.

1.2. Conèixer i saber aplicar correctament el rol del tècnic proposat

Al punt 2.2.4.2.5. de la tesi⁹⁸ hem exposat el rol del tècnic aquàtic que va ser detallat als tècnics en la formació inicial del programa. Les dimensions que havien de tenir presents per a l'assoliment d'aquest objectiu són:

6.1. "Preparar les condicions i objectius de la sessió".

6.2. "Mediador entre el desenvolupament del nen i el programa aquàtic que s'està duent a terme".

6.3. "Tenir un rol actiu i dinàmic".

6.4. "Animar que de mica en mica els nens vagin agafant més responsabilitats, quan considerin que ho poden fer".

6.5. "Proposar una pedagogia diferenciada (adaptada a cada nen) i interactiva perquè el nen faci de l'espai aquàtic el protagonista del desenvolupament".

6.6. "Proposar situacions que permeten que el nen accedeixi a elles voluntàriament o les refusi segons les seves necessitats i desitjos en aquell moment".

6.7. "Adaptar les propostes a les possibilitats maduratives de l'infant".

⁹⁸ També ho trobarem a Boluda (2005:157)

Analitzarem aquest objectiu a partir del contrast de dos instruments de recollida de dades en relació a les dimensions:

- Instrument IF 7 que els tècnics havien d'omplir setmanalment
- Observació de les sessions setmanals per part de l'assessora

a) Anàlisi de cada tècnic en relació a les dimensions

Adam

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument:IF7)

En la taula 67 de l'annex 25 detallem els percentatges i la mitjana que Adam considera que va realitzar en relació a les dimensions de l'instrument. Adam ha omplert tots els trimestres aquest instrument, valorant que la dimensió 6.5. és la que més li va costar d'aplicar.

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 68 de l'annex 25 podem observar els comentaris que l'assessora va fer a Adam d'aquest objectiu, en relació a la data i la dimensió relacionada amb l'instrument.

Adam rep set comentaris referents a aquest objectiu amb una freqüència de comentaris constant al llarg dels tres trimestres de la formació. L'assessora destaca de manera positiva l'increment de responsabilitat dels infants en les tasques (6.4.), el treball individual i actiu en algunes ocasions, encara que en altres les tasques són massa dirigides (6.5), destaca de manera positiva que es respecta les decisions dels infants, encara que es fan dos comentaris en moments en què això no ha estat així (6.6.) i incideix en les tasques que són massa grupals i uniformes (6.7.).

3. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Adam considera que ha utilitzat totes les dimensions, encara que la 6.5. és la que més li ha costat de complir.

En les sessions d'assessorament l'assessora incideix en aquelles dimensions que Adam considera que treballa menys per reforçar-les i en aquelles que considera que cal millorar el seu treball. Així, les dimensions que l'assessora considera que Adam va haver de millorar al llarg de la formació són:

- 6.5. ("Gemma la titula: l'anti-sessió perquè les activitats són uniformes en grup i dirigides")
- 6.6. ("Els nens mostren signes de no estar a gust")
- 6.7. ("Tasques massa en grup")

L'assessora considera que cal destacar de manera positiva el treball d'Adam en relació a la següent dimensió:

- 6.4. ("Els nens des dels graons de la piscina van cap els seus pares o un objecte")

Hervera

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument:IF7)

En la taula 69 de l'annex 25 detallem els percentatges d'ús que Hervera considera que va realitzar en relació a les dimensions de l'instrument i la mitjana del mateix. Podem observar que Hervera ha omplert aquest instrument tots els trimestres del programa.

Hervera considera que coneix i aplica correctament el rol del tècnic proposat atenent a totes les dimensions sol·licitades.

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 70 de l'annex 25 podem observar els comentaris que l'assessora va fer a Hervera en relació a aquest objectiu (n=28), les dates en què es van fer i la seva relació amb les dimensions de l'objectiu.

La freqüència de comentaris s'incrementa durant el segon i el tercer trimestre. La quantitat i tipus de comentaris ens fa valorar que Hervera va tenir dificultats per assolir el rol del tècnic proposat.

Si quantifiquem les dimensions a les quals l'assessora fa referència, podem determinar que en totes les dimensions es va fer algun comentari, destacant la dimensió 6.3. (disset comentaris).

Els comentaris que l'assessora fa a Hervera per millorar les actuacions en relació a les dimensions d'aquest objectiu són:

- o 6.1. ("No veig els continguts de treball que has proposat")
- o 6.2. ("Diversificar més el temps que dediques a cada pare")
- o 6.3. ("Agafa més als nens"; "Participes poc a la sessió: cal agafar més als nens, proposar tasques noves,...")
- o 6.4. ("Bon treball dorsal dels pares: nosaltres l'hem d'enriquir més")
- o 6.6. ("Fas activitats tots a la vegada...i aquí els nens no poden decidir si volen o no participar")
- o 6.7. ("Tenir present les etapes evolutives dels nens abans de proposar tasques - són massa petits per estar de peu -")

Aquestes dimensions són treballades correctament al final del programa gràcies a les intervencions en les sessions d'assessorament com podem veure en els següents exemples:

- o 6.1. ("Es veuen clars els objectius i continguts de treball de la sessió")
- o 6.3. ("Et distribueixes molt bé entre els pares i agafant nens al llarg de la sessió")

El comentari que l'assessora fa a Hervera per tal de valorar de manera positiva la seva tasca en relació a les dimensions d'aquest objectiu es relaciona amb la dimensió 6.5. ("Treball individualitzat").

Hervera va tenir dificultats en relació a la majoria de dimensions al llarg del programa, i la dimensió 6.3. va ser la que més li va costar d'adquirir. Aquests problemes es van resoldre al final de la formació.

3. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Hervera considera que utilitza totes les dimensions relacionades amb el rol del tècnic. En les sessions d'assessorament l'assessora va incidir en la majoria de les dimensions, especialment en la 6.3. que és la que va costar més a Hervera d'assolir, com hem vist en el punt anterior.

Els aspectes que l'assessora considera que Hervera va haver de millorar al llarg de la formació i que es van treballar en les sessions d'assessorament van ser⁹⁹:

- Incrementar el contacte amb els infants i pares
- Incrementar el rol actiu com a tècnic
- Tenir present les etapes evolutives dels infants
- Preparar les condicions i els objectius de la sessió
- Deixar que els infants decideixin la seva participació
- Incrementar el nivell de les tasques de forma individualitzada

Un cop analitzades les dades exposades, concloem que Hervera coneix i sap aplicar correctament el rol del tècnic proposat i l'assessora confirma que al final del programa Hervera ha conegut i complert totes les dimensions relacionades amb el rol del tècnic aquàtic.

Laura

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument:IF7)

En la taula 71 de l'annex 25 detallem els percentatges que Laura considera que va realitzar en relació a les dimensions de l'instrument i la mitjana del mateix. Laura va omplir aquest instrument tots els trimestres de participació en el programa, tenint majors dificultats d'aplicació en la dimensió 6.1.

⁹⁹ La relació dels comentaris amb les dimensions estan detallats a la taula 70 de l'annex 25

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 72 de l'annex 25 detallem els comentaris que l'assessora va fer a Laura en relació a aquest objectiu, les dates en què es van fer i la seva relació amb les dimensions de l'objectiu. Laura rep dinou comentaris referents a aquest objectiu, sent la freqüència de comentaris molt constant al llarg dels dos trimestres. L'anàlisi dels comentaris ens fa valorar que Laura va tenir dificultats per assolir algunes de les dimensions del rol del tècnic proposat, encara que si observem el tipus de comentaris veiem que durant el tercer són bàsicament de felicitació, mentre que els del segon trimestre eren comentaris de millora. Laura va rebre com a mínim un comentari per part de l'assessora per tal de millorar el treball en cada dimensió, excepte de les dimensions 6.2., 6.5., que no en va rebre cap, i la dimensió 6.6. que sols van ser comentaris de felicitació, destacant especialment els dotze comentaris a la dimensió 6.3. que és la que més li va costar d'assolir.

Els comentaris que l'assessora fa a Laura per millorar les actuacions en relació a les dimensions d'aquest objectiu són:

- o 6.1. ("La ubicació de les sureres limitaven molt l'espai de desplaçament - després em vas explicar l'objectiu que tenien, però no he vist que el complissin -")
- o 6.3. ("T'estàs, durant més de 10', en un racó amb uns pares i el seu infant...crec que t'has de repartir més...la resta estan massa sols -fins al minut 9:50 no vas amb la resta -"; "Vigilar no donar l'esquena a la sessió - a la resta de pares -"; "Estàs fora de la piscina per alguna cosa?")
- o 6.4. ("Per millorar el treball que s'està fent, els pares no haurien d'acompanyar tant al nen fins la vorera de la piscina i ajudar-lo tant a pujar...que el nen treballi més!!")
- o 6.7. ("Em plantejo: perquè introdueixes les fustes? Calen? Jo no veig als nens còmodes amb aquest material")

Aquestes dimensions s'assoleixen correctament a partir del seu treball en les sessions d'assessorament, com podem observar en aquests dos exemples:

- o 6.1. ("Inici es veu espai i material molt clars i delimitats. Es veu que saps clarament què es farà avui")
- o 6.3. ("Duus molt bon contacte visual de tots els pares durant tota la sessió" ("Et distribueixes correctament el temps per cada pare"))

L'assessora va destacar de manera positiva el treball correcte de Laura en la dimensió 6.6.: ("Es veu el respecte per interessos i motivacions -uns circuit, altres pilotes, ...-").

Laura va tenir dificultats en relació per assolir la dimensió 6.3. relacionada amb el control visual amb infants i pares i desenvolupar el rol actiu, problemes que es van resoldre al final de la formació.

3. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Laura considera que utilitza totes les dimensions relacionades amb el rol del tècnic, i l'assessora ho confirma. En les sessions d'assessorament l'assessora va incidir especialment en la dimensió 6.3., doncs com ja hem vist és la que més li va costar d'assolir.

Els aspectes que l'assessora considera que Laura va haver de millorar al llarg de la formació són:

- o Tenir un control visual més constant dels infants i dels pares
- o Incrementar el rol actiu com a tècnic amb tots els pares per igual
- o Tenir present el desenvolupament de l'infant a l'hora d'escollir material
- o Millorar l'adequació entre l'espai preparat i els objectius de sessió
- o Animar a què els nens agafin més responsabilitat

L'assessora considera que cal destacar de manera positiva el treball de Laura en relació al següent aspecte:

- o Respectar els desitjos i motivacions de l'infant

El treball desenvolupat al llarg de la formació va comportar la confirmació per part de l'assessora que Laura va assolir completament el rol del tècnic proposat.

Núria

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument:IF7)

En la taula 73 de l'annex 25 detallem els percentatges que Núria considera que va realitzar en relació a les dimensions de l'instrument i la mitjana del mateix. Núria ha omplert aquest instrument tots els trimestres de participació en el programa, considerant que va coneixent i aplicant correctament el rol del tècnic proposat, i sent la dimensió 6.4. la menys utilitzada.

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 74 de l'annex 25 detallem els comentaris que l'assessora va fer a Núria en relació a aquest objectiu (n=5). La quantitat i tipus de comentaris ens fa valorar que Núria no va tenir massa dificultats per assolir el rol del tècnic proposat.

Núria va rebre comentaris per part de l'assessora en tres de les set dimensions. Els comentaris que l'assessora li fa per millorar són tots referents a la dimensió 6.2.: ("Es veu el pare que té al fill en posició dorsal: anem a aportar-li noves variants aquí")

Els comentaris que l'assessora li fa, que reflecteixen un bon treball, són referents a dues dimensions:

- 6.5. ("Activitat en grup, però respectant interessos, motivacions, ...")
- 6.6. ("Respecte pel ritme individual dels infants. Se'ls incita a entrar a la banyera d'hidromassatge, però no se'ls obliga")

Núria va tenir algunes dificultats per assolir la dimensió 6.2., que es van resoldre al llarg de la formació.

3. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Núria considera que utilitza totes les dimensions relacionades amb el rol del tècnic, i l'assessora ho confirma. En les sessions d'assessorament l'assessora no fa gaires comentaris respecte a aquestes dimensions,

doncs Núria complia el rol del tècnic. Puntualment es fa alguna indicació per millorar la dimensió 6.2.

Podem resumir, de les dades analitzades, que els aspectes que l'assessora considera que Núria va haver de millorar al llarg de la formació són:

- Proposar noves activitats perquè els infants vagin més enllà
- Proposar activitats perquè el nen faci de l'espai aquàtic el protagonista del seu desenvolupament

L'assessora considera que cal destacar de manera positiva el treball de Núria en relació als següents aspectes:

- Proposar una pedagogia diferenciada
- Proposar situacions que el nen accedeixi o les refusi voluntàriament

El treball desenvolupat al llarg de la formació va comportar la confirmació de l'assessora que Núria va assolir completament el rol del tècnic proposat.

Un cop analitzades les dades exposades concloem que Núria coneix i sap aplicar correctament el rol del tècnic proposat i l'assessora ho confirma.

Sanz

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument:IF7)

En la taula 75 de l'annex 25 detallem els percentatges que Sanz va realitzar en relació a les dimensions de l'objectiu i la mitjana del mateix. Sanz ha omplert aquest instrument el segon i el tercer trimestre, considerant que va coneixent i aplicant correctament el rol del tècnic proposat.

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 76 de l'annex 25 detallem els comentaris que l'assessora va fer a Sanz en relació a aquest objectiu, les dates en què es van fer i la seva relació amb les dimensions. Sanz rep trenta-dos comentaris referents a aquest objectiu, incrementant el seu nombre a mesura que avancen els trimestres. La quantitat i tipus de comentaris ens fan valorar que Sanz va tenir força dificultats per assolir el rol del tècnic proposat. Sanz va rebre comentaris per part de l'assessora en totes les dimensions. A continuació analitzarem els comentaris efectuats, però fent una primera lectura per trimestres, podem observar que durant els dos primers l'assessora fa pràcticament totes les propostes per millorar i, en canvi durant el tercer trimestre la majoria dels comentaris destaquen el bon rol del tècnic en relació a les diferents dimensions, fet que ens mostra la millora del tècnic.

Els comentaris que l'assessora fa a Sanz per millorar les actuacions són:

- o 6.1. ("Dediques més temps a muntar espais i activitats que a estar amb els infants, i ha de ser al revés")
- o 6.2. ("Atenció: hi ha un parell de nens que no volen participar - per respectar els desitjos de l'infant, l'hem de deixar sortir d'aquí -")
- o 6.3. ("En aquesta sessió estàs molt absent de tot...no participes en el seu desenvolupament")
- o 6.4. ("Pares que donin el mínim suport possible als infants")
- o 6.5. ("Vas d'estació a estació relacionant-te amb els pares i nens. Molt bé, però a més a més: Què puc aportar a cada infant perquè vagi més enllà?")
- o 6.6. ("Hi ha un nen que està tota l'estona saltant...cal detectar-ho a temps i fer que els pares treballin els altres objectius i continguts de sessió")
- o 6.7. ("Nens a la vora de la piscina: els pares els manipulen les cames perquè piquin: NOOOO")

Aquestes dimensions milloren amb les sessions d'assessorament, com podem veure en els següents exemples:

- o 6.2. ("Joc amb la nena a la màrrega: cada cop estàs més present pels nens").
- o 6.3. ("Acompanyes a una nena fent desplaçaments i t'allunyes dels pares. Quan retornes a la nena...vol seguir amb tu perquè li donen més canya, que és el que vol...HO HAS ACONSEGUIT!!!! AQUEST ÉS EL NOSTRE ROL!")
- o 6.4. ("El Marc ajuda a l'infant perquè vagi més enllà")
- o 6.5. ("A la meitat de la sessió comença a veure's el treball més individual")
- o 6.6. ("Proposes activitat a un nen: i et respon i li encanta")

Podem concloure que Sanz va tenir forces dificultats en relació al rol del tècnic, que es van anar resolent al llarg de la formació.

3. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Al final del programa Sanz considera que utilitza totes les dimensions relacionades amb el rol del tècnic, i l'assessora ho confirma. En les sessions d'assessorament l'assessora incideix en totes les dimensions. Sanz va acabar complint totes les dimensions relacionades amb el rol del tècnic, gràcies a una intervenció persistent de l'assessora al llarg del programa en la majoria de les dimensions.

Els aspectes que l'assessora considera que Sanz va haver de millorar al llarg de la formació són:

- o Proposar una pedagogia diferenciada
- o Adaptar les propostes a les possibilitats maduratives dels infants
- o Animar que els nens vagin agafant més responsabilitats
- o Preparar les condicions i els objectius per començar a l'hora la sessió
- o Tenir un rol actiu i dinàmic
- o Mediar entre l'infant i el programa
- o Permetre que el nen accepti o rebutgi les activitats

Aquests aspectes van ser treballats i assolits al final del programa.

El treball desenvolupat al llarg de la formació va comportar la confirmació per part de l'assessora que Sanz va assolir completament el rol del tècnic proposat.

Un cop analitzades les dades exposades, concloem que Sanz coneix i sap aplicar correctament el rol del tècnic proposat i l'assessora ho confirma.

Ivanka

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument:IF7)

En la taula 77 de l'annex 25 detallem els percentatges que Ivanka considera que va realitzar en relació a les dimensions de l'instrument i la mitjana del mateix. Ivanka ha omplert aquest instrument tots els trimestres de participació en el programa, considerant que ha utilitzat correctament el rol del tècnic proposat atenent a totes les dimensions sol·licitades.

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 78 de l'annex 25 detallem els comentaris que l'assessora va fer a Ivanka en relació a aquest objectiu (n=4), les dates en què es van fer i la seva relació amb les dimensions. La quantitat i tipus de comentaris ens fa valorar que no va tenir gaires dificultats per assolir el rol del tècnic proposat. Ivanka va rebre comentaris per part de l'assessora en dues de les set dimensions.

El comentari que l'assessora fa a Ivanka per millorar les actuacions fa referència a la dimensió 6.3. ("Evitar estar parlant parada amb les mares sense fer cap tasca amb l'infant").

Els comentaris que l'assessora fa a Ivanka que reflecteixen el bon treball fan referència a la dimensió 6.6. ("Ivanka molt atenta a les demandes dels infants").

Ivanka no va tenir gaires dificultats en relació al rol del tècnic durant el programa, i les que van sorgir es van resoldre.

3. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Ivanka considera que utilitza totes les dimensions relacionades amb el rol del tècnic, i l'assessora ho confirma. En les sessions d'assessorament les dimensions més usades per Ivanka són també les que susciten major nombre de comentaris per a l'assessora, majoritàriament per tal de reforçar de manera positiva el treball en aquestes dimensions.

La dimensió que l'assessora considera que Ivanka va haver de millorar al llarg de la formació és la 6.3., referint-se a determinats moments de la sessió en què la tècnica estava massa estona parada parlant amb les mares.

L'assessora considera que cal destacar de manera positiva el treball d'Ivanka en relació a la dimensió 6.6., doncs la tècnica estava molt pendent de les demandes dels infants.

El treball desenvolupat al llarg de la formació va comportar l'afirmació per part de l'assessora que Ivanka va assolir completament el rol del tècnic proposat.

Un cop analitzades les dades exposades, concloem que Ivanka coneix i sap aplicar correctament el rol del tècnic proposat i l'assessora ho confirma.

Pere

1. Anàlisi de les percepcions dels tècnics en relació a les dimensions (Instrument:IF7)

En la taula 79 de l'annex 25 detallem els percentatges que Pere considera que va realitzar en relació a les dimensions de l'instrument i la mitjana del mateix. Pere ha omplert aquest instrument tots els trimestres de participació en el programa, considerant que ha utilitzat correctament el rol del tècnic proposat atenent a totes les dimensions sol·licitades.

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 80 de l'annex 25 detallem els comentaris que l'assessora va fer a en Pere en relació a aquest objectiu (n=4), les dates en què es van fer i la seva relació amb les dimensions. Si analitzem la periodicitat, observem que es fan durant el tercer trimestre.

La quantitat i tipus de comentaris ens fa valorar que Pere no va tenir gaires dificultats per assolir el rol del tècnic proposat.

Pere va rebre comentaris per part de l'assessora en tres de les set dimensions, sent els següents:

Els comentaris que l'assessora fa a Pere per millorar les actuacions fan referència a les següents dimensions:

- o 6.3. ("Estàs massa estona amb cada pare. Haig d'anar, proposar una tasca...i anar cap a un altre")
- o 6.5. ("Cada vegada que vas a un pare li has d'oferir coses diferents a les que treballa habitualment amb el seu fill")

Aquestes dimensions van ser treballades correctament gràcies als comentaris de les sessions d'assessorament, com podem veure en el següent exemple: 6.3. ("Bon control del temps per cada pare")

L'assessora va felicitar a en Pere pel bon treball en la següent dimensió:

- o 6.6. ("Nens expressen els seus desitjos")

Com podem valorar de les dades analitzades, Pere no va tenir gaires dificultats en relació al rol del tècnic durant el programa, i les que van sorgir es van resoldre.

3. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Pere considera que utilitza totes les dimensions relacionades amb el rol del tècnic, i l'assessora ho confirma. En les sessions d'assessorament l'assessora incideix poc en les dimensions referents al rol del tècnic, doncs Pere no va tenir problemes en el seu compliment.

Les dimensions que l'assessora considera que Pere va haver de millorar al llarg de la formació són: 6.3.; 6.5. Calia millorar la dimensió 6.3. disminuint el temps que Pere estava amb cada pare per tal de

diversificar més el seu suport a la resta de pares, i la dimensió 6.5. per enriquir el treball dels pares amb el seu infant.

L'assessora considera que cal destacar de manera positiva el treball de Pere en relació a la següent dimensió: 6.6., doncs es respectaven les decisions dels infants al llarg de la sessió.

El treball desenvolupat al llarg de la formació va comportar l'afirmació per part de l'assessora que Pere va assolir completament el rol del tècnic proposat.

Un cop analitzades les dades exposades concloem que Pere coneix i sap aplicar correctament el rol del tècnic proposat i l'assessora ho confirma.

b) Anàlisi comparativa dels tècnics en relació a les dimensions

1. Anàlisi de les percepcions dels tècnics en relació a les dimensions (Instrument:IF7)

En la taula 66 de l'annex 25 detallem la mitjana anual dels percentatges d'utilització de cada dimensió de l'instrument per cada tècnic. Tots els tècnics consideren que coneixen i saben utilitzar les diferents dimensions que pertanyen al rol del tècnic proposat, i que tot i les diferències en l'ús de cadascuna en funció del tècnic de referència, cap es desajusta de la mitjana global de grup. Per tant podem deduir que les actuacions cap a les diferents dimensions han estat molt semblants per part de tots els participants. Analitzant les diferents dimensions, tampoc hi ha cap que destaquí en relació a les altres en ús o desús, pel que podem deduir que els tècnics dedicaven la mateixa atenció al compliment de cadascuna d'elles.

La dimensió que més consideren els tècnics que els ha costat de dur a terme és la 6.4. i la dimensió en què han tingut menys problemes és la 6.3. Aquestes informacions ens donen pautes on caldrà incidir més en una futura formació de tècnics aquàtics, doncs haurem de donar pautes més concretes sobre com potenciar que els infants vagin

adquirint progressivament més responsabilitats en relació a les seves possibilitats, com veurem amb deteniment en l'apartat c).

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

L'assessora va realitzar un total de cent set comentaris als tècnics al llarg de tot el programa, i en totes les dimensions. Si quantifiquem els comentaris segons els trimestres, podem observar que a mesura que avançava la formació l'assessora incidia més en els aspectes relacionats amb el rol del tècnic.

Si quantifiquem els comentaris segons cada dimensió, podem observar que totes les dimensions oscil·len entre set i disset comentaris, excepte la dimensió 6.3. on l'assessora en va fer quaranta, del que es desprèn que aquesta dimensió és la que va comportar més problemes als tècnics a l'hora d'aplicar-la correctament, per això és la que l'assessora va incidir més en les sessions d'assessorament.

c) Síntesi final en relació a l'objectiu 1.2. Conèixer i saber aplicar correctament el rol del tècnic proposat

1. Repercussions en la formació de les dimensions amb major nombre de comentaris pels tècnics i l'assessora.

Les dimensions en què l'assessora considera que els tècnics fan un treball positiu són 6.4., 6.5. i 6.6. Aquestes dimensions són també correctament utilitzades a criteri dels tècnics.

2. Repercussions en la formació de les dimensions amb divergències de comentaris entre els tècnics i l'assessora.

La dimensió més utilitzada segons els tècnics ha estat la 6.3. Aquesta dimensió és també la que l'assessora més incideix en les sessions d'assessorament pel seu ús incorrecte, mostrant discrepància entre el què els tècnics consideraven que era un rol actiu i dinàmic i el què volia aconseguir l'assessora. En les sessions d'assessorament es van mostrar imatges continuadament de l'ús correcte i incorrecte del rol actiu i

dinàmic, fins que els tècnics van ajustar la seva actuació al què se'ls demanava.

3. Aspectes de les dimensions que s'han pogut detectar en relació a l'objectiu gràcies a l'assessorament.

A continuació detallem els aspectes detectats per cada dimensió en l'observació de les sessions que fa l'assessora, i que van ser detallats als tècnics en les reunions d'assessorament:

- 6.1.: Adequació incorrecta entre l'espai preparat i els objectius de sessió; Preparar les condicions i els objectius per començar la sessió a l'hora.
- 6.2. Proposar noves activitats perquè els infants vagin més enllà.
- 6.3. Incrementar el contacte amb els infants i pares; Incrementar el rol actiu com a tècnic; Tenir un rol actiu amb tots els pares i no concentrar-se molt de temps sols amb algun; No perdre de vista tots els pares de la sessió (està força estona d'esquena als mateixos); no ubicació del tècnic fora de la piscina.
- 6.4. Adequar propostes per fer assumir més responsabilitat a l'infant.
- 6.5. Incrementar el nivell de les tasques de forma individualitzada
- 6.6. Proposar tasques que l'infant pugui acceptar o rebutjar; Respectar a l'infant quan ens dóna signes de no estar a gust; Deixar que els infants decideixin la seva participació; Permetre que el nen accepti o rebutgi les activitats.
- 6.7. Tenir present les etapes evolutives dels infants per determinar el què poden i no poden fer; Tenir present el desenvolupament de l'infant a l'hora d'escollir material.

Aquests aspectes ens permeten concretar la seva acció dins el medi aquàtic, fet que ens dona informació de cara a futures formacions de situacions concretes que els tècnics poden utilitzar per complir correctament aquestes dimensions.

4. Aspectes de les dimensions que s'han pogut millorar amb l'assessorament.

Totes les dimensions han estat destacades al llarg de la formació per la seva millora, i en tots els casos els problemes han estat resolts gràcies a la formació continuada.

Els aspectes que ha hagut de ser millorats a través de les sessions són: atenció als infants que mostren signes de no estar a gust, tasques massa grupals i uniformes, no es veuen clars els objectius i continguts de la sessió, cal diversificar més el temps que es dedica a cada pare, cal agafar més als infants i fer tasques amb ells, cal enriquir més les accions que fan els pares amb els seus fills, cal tenir present l'edat evolutiva dels infants en les tasques proposades, i cal disminuir el temps de muntatge de l'activitat i entrar abans a l'aigua.

1.3. Conèixer les tres àrees que condicionen la realització del programa i en quin grau es treballen

Les tres àrees que condicionen la realització del programa són: l'àrea motriu, l'àrea cognitiva i l'àrea socioafectiva.

Analitzarem aquest objectiu a partir de la triangulació de quatre instruments de recollida de dades en relació a les dimensions:

- L'instrument IF 1.1. on els tècnics recollien mensualment la valoració de la utilització de cada àrea
- Els instruments IF 3.1., IF4.1. i IF5.1. on recollien setmanalment cada àrea per separat i amb les dimensions corresponents
- El diari del tècnic que els tècnics escrivien setmanalment
- L'observació de les sessions setmanals dels tècnics per part de l'assessora

A continuació analitzarem cada àrea per separat per valorar si s'ha assolit l'objectiu, i posteriorment farem una valoració global del treball de les tres àrees.

1.3.1. Conèixer els continguts de treball de l'àrea motriu que s'han treballat

Al punt 2.2.4.2.1. hem exposat les dimensions de treball de l'àrea motriu que van ser detallades als tècnics en la formació inicial del programa: Habilitats motrius aquàtiques i Habilitats motrius bàsiques. Les posicions del nadó són habilitats que formen part de les habilitats motrius aquàtiques, però donada la importància de treball respecte la resta, hem considerat oportú analitzar-les per separat. Així, les dimensions que analitzarem seran: Habilitats motrius aquàtiques, Habilitats motrius bàsiques, i Posicions del nadó.

Analitzarem aquest objectiu a partir de l'anàlisi de tres instruments en relació a les dimensions:

- L'instrument IF 3.1., on els tècnics recollien setmanalment la valoració de la utilització dels continguts d'aquesta àrea
- Les dades del diari del tècnic, que recollien setmanalment
- L'observació de les sessions setmanals gravades per part de l'assessora

a) Anàlisi de les dades per cada tècnic en relació a les dimensions

Adam

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: IF3.1.)

Adam va omplir aquest instrument durant tots els trimestres de participació en el programa.

En el gràfic 26 de l'annex 25 analitzem el percentatge d'utilització de cada dimensió de l'àrea motriu per part de l'Adam respecte a un 100% global, considerant que treballa principalment les posicions del nadó (39%), seguides de les habilitats motrius bàsiques (35%) i les habilitats motrius aquàtiques en tercer lloc (26%). Sumant el treball de les posicions i les habilitats motrius aquàtiques, Adam les treballa en un 65%.

En el gràfic 27 de l'annex 25 analitzem quantes habilitats de cada dimensió de l'àrea motriu considera Adam que treballa cada mes, podent observar que segons el trimestre té en compte:

- Habilitats motrius aquàtiques: (n=68)
- Posicions del nadó dins el medi aquàtic: (n=105)
- Habilitats motrius bàsiques: (n=93)

Adam considera que treballa totes les dimensions tots els trimestres, destacant en nombre les habilitats de la dimensió de les posicions del nadó dins el medi aquàtic.

En la taula 84 de l'annex 25 detallem les habilitats que treballa cada mes. Les dades procedents de la suma trimestral mostra que Adam ha procurat el seu treball al llarg de tots els trimestres del programa, excepte els girs dins l'aigua (un trimestre sense treballar).

Adam ha procurat el treball de totes les habilitats al llarg del programa, encara que la seva utilització difereix entre unes i altres i entre trimestres.

En la taula 85 de l'annex 25 detallem els percentatges d'utilització de cada habilitat en cada mes de participació en el programa, considerant que totes les habilitats es treballen de forma constant i/o incrementen el seu ús al llarg dels tres trimestres, sols exceptuant els girs dins i fora de l'aigua que són poc executats en relació a la resta.

2. Instrument: Diari del tècnic

Adam fa un total de trenta-nou comentaris en el seu diari referents a l'àrea motriu. En la taula 86 de l'annex 25 detallem aquests comentaris per dates d'aparició, podent observar que tots els trimestres en fa, destacant així l'interès d'aquesta àrea al llarg de tot el programa.

En la taula 87 de l'annex 25 analitzem la quantitat de comentaris per cada dimensió de forma trimestral. Exceptuant la dimensió de posicions (sols fa comentaris durant el primer trimestre), de les altres dues fa comentaris tots els trimestres. Quantitativament, Adam fa més comentaris de la dimensió d'habilitats motrius aquàtiques, i això es manté durant els tres trimestres (n=11;7;8). Els comentaris referents a les

habilitats motrius bàsiques es mantenen bastant constants (n=4;4;6) al llarg dels tres trimestres. Adam sols fa comentaris referents a les posicions durant el primer trimestre (n=1).

En la taula 88 de l'annex 25 quantifiquem els comentaris i els classifiquem relacionant-los amb les habilitats i les dimensions de l'àrea motriu. En el diari, Adam destaca sempre les habilitats que ha prioritzat en les sessions (immersions, desplaçaments, etc.). Podem valorar la importància del treball en les tres dimensions reflectida en el diari, sobretot de les habilitats motrius aquàtiques i les habilitats motrius bàsiques.

Si analitzem el tipus de comentaris trimestralment, podem observar:

- Primer trimestre. Observem tres tipus de comentaris: deu comentaris al voltant d'habilitats que treballa dins de l'aigua ("immersió"; "desplaçaments"); dos comentaris on mostra la influència del tècnic en les accions dels infants i/o els seus pares ("Treball de posicions a la màrrega i girs. Primer els ajudava però després ja ho feien sols de tornar a la posició còmode"); i un comentari referent a objectius futurs de treball ("Els salts molt divertits, falta que siguin més voluntaris").
- Segon trimestre. Observem dos tipus de comentaris: dotze comentaris on explica les reaccions dels infants davant determinades accions relacionades amb l'àrea motriu ("Els nadons estaven molt còmodes drets picant de mans"); i tres comentaris on exposa una habilitat que han dut a terme aquell dia ("Quasi tots ha pogut fer un salt des del graó").
- Tercer trimestre. Observem dos tipus de comentaris: set comentaris on explica les reaccions dels infants davant determinades accions relacionades amb l'àrea motriu (" Han caminat per sobre els *steps* dins l'aigua i ha estat molt bé perquè agafen molta confiança"); i cinc comentaris on exposa una habilitat que ha dut a terme aquell dia ("Immersiones llargues").

Hi ha diferències entre els comentaris del primer amb els del segon i el tercer trimestre. Durant el primer trimestre Adam dedica pràcticament tota l'atenció a citar aspectes que treballa, però no en fa cap anàlisi. És a partir del segon trimestre que Adam és capaç d'anar més enllà i mostrar les reaccions dels agents participants vers les seves accions.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

Adam va rebre quaranta-un comentaris de l'assessora referents a l'àrea motriu. En la taula 89 de l'annex 25 detallem aquests comentaris per dates i en la taula 90 de l'annex 25 quantifiquem el nombre de comentaris per trimestres, podent observar que en tots s'han realitzat comentaris, destacant el bon treball d'algunes habilitats (treball salts, equilibris, posicions, etc.).

Si analitzem les dimensions, observem:

- Habilitats motrius aquàtiques: el primer i segon trimestre es mantenen constants (n=5) i el tercer els comentaris s'incrementen (n=9)
- Posicions: el primer es fan cinc comentaris, però el segon i el tercer trimestre decreix (n=1)
- Habilitats motrius bàsiques: els tres trimestres es mantenen força igualats respecte el nombre de comentaris (n=6,4,5 respectivament).

L'assessora informa al llarg de tot el programa de les tres dimensions. La dimensió de posicions és la que rep un menor nombre de comentaris durant el segon i tercer trimestre.

En la taula 91 de l'annex 25 hem comptat i analitzat el tipus de comentaris i els hem classificat relacionant-los amb les habilitats i les dimensions de l'àrea motriu. Les habilitats que susciten major nombre de comentaris són les immersions (n=12) i els desplaçaments/propulsió (n=11). Li segueixen els equilibris (n=6), els lliscaments (n=4), els salts (n=3), les reptacions (n=2), les posicions (n=2) i la flotació (n=1). Si analitzem les dimensions, observem que les habilitats motrius aquàtiques (n=24) són les que susciten un major nombre de comentaris, seguit de les habilitats motrius bàsiques (n=15) i les posicions del nadó (n=2).

Analitzant el tipus de comentaris, podem observar que durant el primer i el segon trimestre l'assessora es limita a citar aquelles habilitats que pertanyen a aquesta dimensió ("desplaçaments ventrals i verticals"; "lliscaments"), destacant que Adam les treballa correctament. Durant el tercer trimestre l'assessora afegeix comentaris per incrementar la qualitat ("Els nens des dels graons de la piscina van cap als seus pares o a un objecte"; "tasques de desequilibris en màrfeques. Fan tasques que abans les han fet en una superfície estable, però ara en inestable"). Podem observar una evolució dels comentaris durant el tercer trimestre del programa, on ja es buscava incrementar la qualitat de les habilitats treballades.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Adam considera que treballa les tres dimensions de forma equilibrada, tot i que el treball de posicions és el més desenvolupat. L'assessora confirma aquest treball en totes les dimensions. El nombre de comentaris del diari del tècnic i de l'assessora en les sessions és molt semblant, fet que corrobora que les apreciacions del tècnic referents a l'ús d'aquesta àrea és correcte. El treball de posicions, el més desenvolupat a criteri del tècnic, no va suscitar comentaris per part de l'assessora perquè el treball era correcte.

Les aportacions del tècnic en el diari i les de l'assessora són molt semblants respecte al nombre i dimensions referenciades, fet que ens fa valorar que les apreciacions de l'Adam són correctes.

De les dades analitzades podem concloure:

- Adam considera que coneix i ha sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l'àrea motriu, sent la més utilitzada les posicions del nadó en el medi aquàtic.
- Adam considera que coneix i ha sabut utilitzar les diferents habilitats de les tres dimensions que conformen l'àrea motriu.
- Les habilitats més utilitzades segons Adam han estat: posició dorsal, posició ventral, i l'ús d'objectes.

- Les habilitats menys utilitzades segons Adam han estat els girs dins i fora de l'aigua.
- La dimensió més referenciada en el diari del tècnic ha estat la d'habilitats motrius aquàtiques.
- L'assessora, a través de l'anàlisi de les sessions, confirma el bon treball en totes les dimensions del programa, incidint especialment en les habilitats motrius aquàtiques .

Un cop analitzades les dades exposades conclourem que Adam coneix i utilitza les diferents dimensions que conformen l'àrea motriu i que l'assessora ho confirma.

Hervera

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: IF3.1.)

Hervera va omplir aquest instrument durant tots els trimestres de participació en el programa. En el gràfic 28 de l'annex 25 analitzem el percentatge d'utilització de cada dimensió de l'àrea motriu per part d'Hervera respecte a un 100% global, considerant que treballa principalment les habilitats motrius aquàtiques (37%), seguides de les posicions del nadó (34%) i en tercer lloc les habilitats motrius bàsiques (29%). Sumant el treball de les posicions i les habilitats motrius aquàtiques, Hervera les treballa en un 71%.

En el gràfic 29 de l'annex 25 observem que Hervera mostra variabilitat en l'ús de les habilitats de les dimensions i podem valorar que treballa:

- Habilitats motrius aquàtiques: (n=81)
- Posicions del nadó dins el medi aquàtic: el mes (n=75)
- Habilitats motrius bàsiques: (n=62)

Hervera considera que treballa totes les dimensions, durant tots els trimestres, destacant en nombre les habilitats de la dimensió de les habilitats motrius aquàtiques (n=81). La progressió al llarg dels trimestres

ha mantingut una certa uniformitat en el nombre d'habilitats que treballa.

En la taula 92 de l'annex 25 detallem les habilitats que treballa cada mes. Hervera ha procurat el seu treball al llarg de tots els trimestres del programa. Si observem el treball de cada trimestre, podem valorar que Hervera ha treballat la majoria de les habilitats tots els trimestres excepte girs dins aigua (un trimestre sense treballar), posició vertical (un trimestre sense treballar), girs fora de l'aigua (dos trimestres sense treballar) i salts (un trimestre sense treballar). Hervera ha procurat el treball de totes les habilitats, encara que la seva utilització difereix entre unes i altres, sent poc treballades els girs dins i fora de l'aigua, la posició vertical i els salts.

En la taula 93 de l'annex 25 detallem els percentatges d'utilització de cada habilitat en cada mes de participació en el programa. Hervera considera que les treballa totes de forma constant al llarg dels tres trimestres del programa, exceptuant els girs dins l'aigua, la posició vertical, la posició asseguda, els girs fora de l'aigua i els salts, que són poc executats en relació a la resta.

2. Instrument: Diari del tècnic

Hervera fa un total d'onze comentaris al diari referents a l'àrea motriu. En la taula 94 de l'annex 25 detallem aquests comentaris per dates d'aparició. Hervera fa comentaris respecte a l'àrea motriu durant els dos darrers trimestres, destacant així l'interès d'aquesta àrea al final del programa.

En la taula 95 de l'annex 25 analitzem el tipus de comentaris i els classifiquem relacionant-los amb les habilitats i les dimensions de l'àrea motriu. Hervera fa tots els comentaris respecte al treball de les habilitats motrius aquàtiques. El treball de les posicions i de les habilitats motrius bàsiques no es referencien en cap moment en el diari.

En la taula 96 de l'annex 25 analitzem la quantitat de comentaris sobre cada dimensió trimestralment, observant que Hervera sols realitza comentaris de les habilitats motrius aquàtiques durant els dos darrers

trimestres en el diari, triplicant-ne el nombre el tercer trimestre (n=9) respecte el segon (n=3).

Si analitzem el tipus de comentaris, podem observar:

- Segon trimestre. Hervera es limita a esmentar el tipus d'habilitat que treballa, sense afegir cap comentari ("immersions").
- Tercer trimestre. Observem dos tipus de comentaris: comentaris on relaciona un material amb l'habilitat que vol treballar ("Taules de suro pels equilibris o desplaçaments, màrfegues"); i recursos concrets que ha après a utilitzar per treballar algunes habilitats ("El Marc ha observat que quan agafa un nen té tantes ganes de tornar amb la mare que mou molt les cames. Utilitza doncs aquest recurs").

Hi ha diferències entre els comentaris del segon amb els del tercer trimestre. En el segon Hervera centra tota l'atenció a citar aspectes que treballa, però no en fa cap anàlisi. És sols durant el tercer trimestre que Hervera és capaç d'anar més enllà i mostrar les relacions entre aspectes concrets del programa (material, etc.) i les habilitats de treball.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 97 de l'annex 25 detallem els comentaris per dates que l'assessora fa a Hervera referents a aquesta àrea (n=18), podent observar que tots els trimestres s'han realitzat comentaris.

En la taula 98 de l'annex 25 quantifiquem el nombre de comentaris per trimestres que fa l'assessora a Hervera. L'assessora durant tots els trimestres realitza comentaris de la dimensió de posicions del nadó, i sols al tercer trimestre de les altres dues. Si analitzem les dimensions, observem:

- Habilitats motrius aquàtiques: sols es fa comentaris al tercer trimestre (n=3).
- Posicions: el primer trimestre es fa un comentari, dos al segon i set al tercer.
- Habilitats motrius bàsiques: sols es fa comentaris al tercer trimestre (n=8).

L'assessora informa de la dimensió de posicions constantment al llarg de tot el programa, i sols al tercer trimestre de les altres dues.

En la taula 99 de l'annex 25 hem comptat i analitzat el tipus de comentaris i els hem classificat relacionant-los amb les habilitats i les dimensions de l'àrea motriu. Podem detallar que les dimensions que susciten major nombre de comentaris són les posicions del nadó (n=9), seguides de les habilitats motrius bàsiques (n=8) i en darrer lloc les habilitats motrius aquàtiques (n=4).

Analitzant el tipus de comentaris en funció del trimestre, podem observar que durant el primer i el segon trimestre l'assessora destaca aquelles habilitats que pertanyen a aquesta dimensió ("Treball dorsal"), destacant que Hervera les treballava correctament. El tercer trimestre l'assessora segueix en la mateixa línia ("Treball dorsal"), però també puntualment destaca l'acció d'un determinat material en el treball d'alguna habilitat ("Màrfega: element lliscant que ens duu a la immersió voluntària"). Podem observar una evolució dels comentaris en el tercer trimestre del programa, doncs en els dos primers el tècnic sols utilitzava l'habilitat i en el tercer ja és capaç de combinar altres elements del programa per assolir el treball d'una habilitat concreta.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Hervera considera que treballa les tres dimensions de forma equilibrada, tot i que el treball d'habilitats motrius aquàtiques és el més usat, seguit del de posicions. L'assessora confirma el treball en totes les dimensions.

Hi ha relació entre el nombre de comentaris del diari del tècnic i de l'assessora en les sessions doncs la dimensió més utilitzada a criteri d'Hervera, és la que suscita més comentaris en el diari i la que menys en provoca a les sessions, donat que l'assessora considerava que no tenia problemes. Les altres dues dimensions menys usades a criteri del tècnic són les que comportaven major nombre de comentaris a les sessions, donat que són les que més li costaven de realitzar.

De totes les dades analitzades podem extreure els següents comentaris:

- Hervera considera que coneix i ha sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l'àrea motriu, sent la més utilitzada les habilitats motrius aquàtiques.
- Hervera considera que coneix i ha sabut utilitzar les diferents habilitats de les tres dimensions que conformen l'àrea motriu.
- Les habilitats més utilitzades segons Hervera han estat: flotació, desplaçaments/propulsió, immersions, posició dorsal i ventral, i desplaçaments fora de l'aigua.
- Les habilitats menys utilitzades segons Hervera han estat els girs dins i fora aigua i la posició vertical.
- La dimensió més referenciada en el diari del tècnic ha estat la d'habilitats motrius aquàtiques.
- L'assessora, a través de l'anàlisi de les sessions, confirma el treball en totes les dimensions del programa, incidint especialment en les posicions del nadó.

Un cop analitzades les dades exposades conclourem que Hervera coneix i utilitza les diferents dimensions que conformen l'àrea motriu i l'assessora ho confirma.

Laura

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: IF3.1.)

Laura va omplir aquest instrument durant tots els trimestres de participació en el programa.

En el gràfic 30 de l'annex 25 analitzem el percentatge d'utilització de cada dimensió de l'àrea motriu per part de Laura respecte a un 100% global. Laura considera que treballa principalment les habilitats motrius bàsiques (35%), seguides de les posicions del nadó (33%) i en tercer lloc les habilitats motrius aquàtiques (32%). Sumant el treball de les posicions i les habilitats motrius aquàtiques, Laura les treballa en un 65%.

En el gràfic 31 de l'annex 25 analitzem quantes habilitats de cada dimensió de l'àrea motriu afirma Laura que utilitza cada mes. Laura mostra poca variabilitat en l'ús de les habilitats de les dimensions, podent observar que treballa:

- Habilitats motrius aquàtiques: (n=54)
- Posicions del nadó dins el medi aquàtic: (n=55)
- Habilitats motrius bàsiques: (n=58)

Laura considera que treballa totes les dimensions durant tots els trimestres i destaca en nombre la dimensió d'habilitats motrius bàsiques. La progressió al llarg dels trimestres ha anat oscil·lant en el nombre d'habilitats que es treballen (n=7-16).

En la taula 100 de l'annex 25 detallem les habilitats que treballa cada mes. Les dades provinents de la suma trimestral mostren que Laura considera que ha procurat el seu treball al llarg de tots els trimestres del programa.

En la taula 101 de l'annex 25 detallem els percentatges d'utilització de cada habilitat en cada mes de participació en el programa. Laura considera que les treballa totes al llarg del programa, podent valorar que totes les habilitats es treballen de forma constant al llarg dels trimestres.

2. Instrument: Diari del tècnic

Laura fa un total de sis comentaris del seu diari referents a l'àrea motriu. En la taula 102 de l'annex 25 detallem aquests comentaris per dates d'aparició. Laura fa comentaris respecte a l'àrea motriu durant tots els trimestres de permanència en el programa, destacant així l'interès d'aquesta àrea al llarg del mateix.

En la taula 103 de l'annex 25 analitzem el tipus de comentaris i els classifiquem relacionant-los amb les habilitats i les dimensions de l'àrea motriu. Laura fa nou comentaris respecte al treball de les habilitats motrius aquàtiques, un sobre les habilitats motrius bàsiques i un sobre el treball de les posicions.

En la taula 104 de l'annex 25 analitzem la quantitat de comentaris sobre cada contingut trimestralment, observant que fa comentaris de la dimensió d'habilitats motrius aquàtiques els dos trimestres, el de posicions el segon i de d'habilitats motrius bàsiques el tercer trimestre.

Si analitzem el tipus de comentaris trimestralment, podem observar:

- o Segon trimestre. Laura destaca fets que l'han sorprès del treball de les habilitats ("Les immersions han sorprès de manera positiva als pares - que el seu fill ho pugui fer -") i també fa una autocrítica quan les coses no acaben de sortir del tot bé ("S'han fet flotacions dorsals, però no el suficient").
- o Tercer trimestre. Observem dos tipus de comentaris: novament destaca fets que l'han sorprès del treball de les habilitats ("Salts i desplaçaments a demanda de l'alumne") i comentaris que anota per millorar en les següents sessions ("Insistir en desplaçaments dorsals, immersions, equilibris i girs").

Hi ha una clara intenció d'utilitzar el diari com a eina de millora personal durant els dos trimestres que participa en la formació.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 105 de l'annex 25 detallem els comentaris per dates que l'assessora fa a Laura referents a l'àrea motriu (n=6), tots al tercer trimestre.

En la taula 106 de l'annex 25 hem comptat i analitzat el tipus de comentaris i els hem classificat relacionant-los amb les habilitats i les dimensions de l'àrea motriu i en la taula 107 de l'annex 25 quantifiquem el nombre de comentaris per trimestres. Podem detallar que les dimensions que susciten major nombre de comentaris són les habilitats motrius aquàtiques (n=4), seguides per les habilitats motrius bàsiques (n=3) i en darrer lloc les posicions (n=2), i que l'assessora proposa incrementar la qualitat de determinades tasques ("Potenciar que els nens que fan salts + immersió...allarguin cada cop més els desplaçaments abans que els pares els agafin") i felicita a la tècnica per les bones actuacions realitzades

(“Treball dorsal molt bo d'un nen - si no hi ha un bon treball previ, això no seria possible -“).

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Laura considera que treballa les tres dimensions de forma equilibrada, encara que el treball d'habilitats motrius bàsiques és el més desenvolupat, seguit del de posicions. L'assessora confirma el treball en totes les dimensions. Laura insisteix en el diari especialment en les accions que fa en les habilitats motrius aquàtiques, sense fer molts comentaris doncs el treball és correcte. Els comentaris de l'assessora són per reflectir un bon treball, fet que comporta que no hi hagi massa comentaris de les sessions. Les aportacions de la tècnica en el diari i les de l'assessora són semblants respecte a les dimensions citades.

De les dades analitzades podem concloure:

- Laura considera que coneix i ha sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l'àrea motriu, sent la més utilitzada la de les habilitats motrius bàsiques.
- Laura considera que coneix i ha sabut utilitzar les diferents habilitats de les tres dimensions que conformen l'àrea motriu.
- Les habilitats més utilitzades han estat: posició vertical, posició ventral, desplaçaments fora de l'aigua i ús d'objectes.
- Les habilitats menys utilitzades han estat els girs dins i fora aigua i la posició asseguda.
- La dimensió més referenciada en el diari del tècnic ha estat d'habilitats motrius aquàtiques.
- L'assessora, a través de l'anàlisi de les sessions, confirma el treball en totes les dimensions del programa, incidint especialment en les habilitats motrius aquàtiques.

Un cop analitzades les dades exposades, conclourem que Laura coneix i utilitza les diferents dimensions que conformen l'àrea motriu i l'assessora ho confirma.

Núria

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument:IF3.1.)

Núria va omplir aquest instrument durant tots els trimestres de participació en el programa.

En el gràfic 32 de l'annex 25 analitzem el percentatge d'utilització de cada dimensió de l'àrea motriu per part de Núria respecte a un 100% global, considerant que treballa principalment les posicions del nadó (35%), seguides de les habilitats motrius aquàtiques (33%) i les habilitats motrius bàsiques en tercer lloc (32%). Sumant el treball de les posicions i les habilitats motrius aquàtiques, Núria les treballa en un 68%.

En el gràfic 33 de l'annex 25 analitzem quantes habilitats de cada dimensió de l'àrea motriu afirma Núria que treballa cada mes. Núria mostra poca variabilitat en l'ús de les habilitats de les dimensions, podent observar que treballa:

- o Habilitats motrius aquàtiques: (n=89)
- o Posicions del nadó dins el medi aquàtic: (n=94)
- o Habilitats motrius bàsiques: (n=86)

Núria considera que treballa totes les dimensions al llarg de tots els trimestres, destacant en nombre les habilitats de la dimensió de les posicions del nadó dins el medi aquàtic, encara que no molt per sobre de les dues altres dimensions. La progressió al llarg dels trimestres és uniforme en el nombre d'habilitats que es treballen.

En la taula 108 de l'annex 25 detallem les habilitats que treballa cada mes. Núria ha procurat el seu treball al llarg de tots els trimestres del programa i la seva utilització és molt semblant entre unes i altres.

En la taula 109 de l'annex 25 detallem els percentatges d'utilització de cada habilitat en cada mes de participació en el programa, podent observar que Núria considera que les treballa totes al llarg del programa

de forma constant al llarg dels tres trimestres, exceptuant els girs dins i fora de l'aigua, que són poc executats en relació a la resta.

2. Instrument: Diari del tècnic

Núria fa un total de quinze comentaris al seu diari referents a l'àrea motriu. En la taula 110 de l'annex 25 detallem aquests comentaris per dates d'aparició, podent observar que sols fa comentaris respecte a l'àrea motriu els dos darrers trimestres, destacant especialment aquest darrer (n=10).

En la taula 111 de l'annex 25 analitzem el tipus de comentaris i els classifiquem relacionant-los amb les habilitats i les dimensions de l'àrea motriu. Núria fa dinou comentaris sobre habilitats de les habilitats motrius aquàtiques i un comentari sobre una habilitat de les habilitats motrius bàsiques. El treball de les posicions no es referencia en cap moment en el diari.

En la taula 112 de l'annex 25 analitzem la quantitat de comentaris sobre cada contingut trimestralment. Núria fa comentaris de l'àrea motriu durant el primer i segon trimestre en el diari. La dimensió d'habilitats motrius aquàtiques és citada durant els dos trimestres, mentre que la dimensió d'habilitats motrius bàsiques sols es fa un comentari durant el segon trimestre, destacant la importància de la dimensió de les habilitats motrius aquàtiques per Núria.

Analitzant el tipus de comentaris trimestralment:

- Primer trimestre. Núria destaca habilitats que treballa (n=4) ("desplaçaments i immersions"); i resalta un fet que l'ha ajudat a adquirir seguretat ("Que vingués la Gemma m'ha donat seguretat per fer immersió amb una nena").
- Segon trimestre. Podem destacar dos tipus de comentaris: aquells que, com al trimestre anterior, fan referència a l'habilitat que treballa (n=4) ("Llençar i rebre"); i aquells on relata fets puntuals ocorreguts a la sessió ("A l'A. cada cop li agrada menys desplaçar-se en posició dorsal").

Hi ha una diferència entre els comentaris del primer amb els del segon trimestre. En el primer Núria dedica tota l'atenció a citar aspectes que treballa, però no en fa cap anàlisi. És sols durant el segon trimestre que Núria és capaç d'anar més enllà i mostrar fets destacats de les seves accions.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 113 de l'annex 25 detallem els comentaris per dates que l'assessora fa a Núria referents a l'àrea motriu (n=10) i en la taula 114 de l'annex 25 hem quantificat el nombre de comentaris per trimestres. L'assessora tots els trimestres realitza comentaris de l'àrea motriu, encara que al primer i al segon trimestre sols en fa un. Si analitzem les dimensions, observem:

- o Habilitats motrius aquàtiques: al segon trimestre en fa un (n=1) i durant el tercer els comentaris s'incrementen (n=4).
- o Posicions: al primer trimestre es fa un comentari i al tercer augmenta (n=3).
- o Habilitats motrius bàsiques: sols es fa un comentari durant el tercer trimestre (n=1).

Les dimensions d'habilitats motrius aquàtiques i les de posicions són les que reben major nombre de comentaris.

En la taula 115 de l'annex 25 quantifiquem els comentaris i els classifiquem relacionant-los amb les habilitats i les dimensions de l'àrea motriu, observant que les habilitats que susciten més comentaris són les posicions (n=3), les immersions (n=2) i els desplaçaments/propulsió (n=2). Les habilitats motrius aquàtiques (n=4) són les que susciten un major nombre de comentaris, seguides per les posicions del nadó (n=3) i en darrer lloc les habilitats motrius bàsiques (n=1).

Analitzant el tipus de comentaris en funció del trimestre podem observar que en els tres trimestres l'assessora es limita a citar aquelles habilitats que pertanyen a aquesta dimensió ("Treball dorsal"), destacant el fet que Núria les treballava correctament.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Núria considera que treballa les tres dimensions de forma equilibrada, encara que el treball de posicions és el més desenvolupat, seguit del d'habilitats motrius bàsiques. L'assessora confirma aquest treball en totes les dimensions. Del treball d'habilitats motrius aquàtiques Núria fa dinou comentaris en el diari, mentre que l'assessora cinc, donat que la tècnica reflectia les habilitats que treballava i en fer-se de forma correcta no calia incidir en les sessions; del treball d'habilitats motrius bàsiques Núria i l'assessora en fan un; el treball de posicions sols és referenciat quatre cops per a l'assessora, per destacar el bon treball. Els comentaris del diari de la tècnica i les observacions de l'assessora corroboren que les apreciacions del tècnic referents a l'ús d'aquesta àrea és correcte.

De les dades analitzades podem concloure:

- Núria considera que coneix i ha sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l'àrea motriu, sent la més utilitzada les posicions del nadó en el medi aquàtic.
- Núria considera que coneix i ha sabut utilitzar les diferents habilitats de les tres dimensions que conformen l'àrea motriu amb una mitjana d'ús.
- Les habilitats més utilitzades per Núria han estat: flotació, desplaçaments/ propulsió, posició vertical, posició ventral, posició asseguda, desplaçaments fora de l'aigua i ús d'objectes.
- Les habilitats menys utilitzades per Núria han estat els girs dins i fora aigua.
- La dimensió més referenciada en el diari del tècnic ha estat la d'habilitats motrius aquàtiques.
- L'assessora, a través de l'anàlisi de les sessions, confirma el treball en totes les dimensions del programa, incidint especialment en les habilitats motrius aquàtiques.

Un cop analitzades les dades exposades, conclourem que Núria coneix i utilitza les diferents dimensions que conformen l'àrea motriu i l'assessora ho confirma.

Sanz

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument:IF3.1.)

Sanz va omplir aquest instrument durant tots els trimestres de participació en el programa.

En el gràfic 34 de l'annex 25 analitzem el percentatge d'utilització de cada dimensió de l'àrea motriu per part de Sanz respecte a un 100% global, considerant que treballa principalment les posicions del nadó (48%), seguides de les habilitats motrius aquàtiques (30%) i les habilitats motrius bàsiques en tercer lloc (22%). Sumant el treball de les posicions i les habilitats motrius aquàtiques, Sanz les treballa en un 78%.

En el gràfic 35 de l'annex 25 analitzem quantes habilitats de cada dimensió de l'àrea motriu afirma Sanz que utilitza mensualment, podent observar que treballa:

- Habilitats motrius aquàtiques: (n=58)
- Posicions del nadó dins el medi aquàtic: (n=93)
- Habilitats motrius bàsiques: (n=45)

Sanz considera que treballa totes les dimensions, procurant el seu treball tots els trimestres i destacant en nombre les habilitats de la dimensió de les posicions del nadó dins el medi aquàtic (n=93) per sobre de les dues altres dimensions. La progressió al llarg dels trimestres ha estat discontinua en el nombre d'habilitats que es treballen.

En la taula 116 de l'annex 25 detallem les habilitats que Sanz considera que es treballen cada mes, procurant el seu treball al llarg de tots els trimestres del programa, excepte l'ús d'objectes (un trimestre sense treballar).

En la taula 117 de l'annex 25 detallem els percentatges d'utilització de cada habilitat en cada mes de participació en el programa, considerant que totes les habilitats es treballen, encara que de forma poc constant al llarg dels tres trimestres.

2. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 118 de l'annex 25 detallem els comentaris per dates d'aparició (n=3) que fa Sanz en el diari i en la taula 119 de l'annex 25 analitzem la quantitat de comentaris sobre cada contingut trimestralment, observant que els realitza durant el segon i el tercer trimestre.

En la taula 120 de l'annex 25 analitzem el tipus de comentaris i els classifiquem relacionant-los amb les habilitats i les dimensions de l'àrea motriu, podent observar que Sanz fa dos comentaris respecte al treball de les habilitats motrius aquàtiques i un comentari respecte al treball de les habilitats motrius bàsiques. El treball de les posicions no es referencia en cap moment en el diari.

Analitzant el tipus de comentaris podem observar que Sanz en realitza de dos tipus, sense que hi hagi una evolució en ells al llarg dels trimestres:

- o Segon trimestre. Sanz exposa un problema que ha tingut en desenvolupar la sessió (“Plantejament sessió d'habilitats motrius bàsiques però la temperatura de fora ha fet que cap nadó sortís”)
- o Tercer trimestre. Es limita a mencionar habilitats que treballa (“Posició dorsal”)

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 121 de l'annex 25 detallem els comentaris de l'assessora referents a l'àrea motriu (n=12), podent observar que es fan durant el segon i el tercer trimestre, destacant el tercer (n=10).

En la taula 122 de l'annex 25 hem classificat els comentaris relacionant-los amb les habilitats i les dimensions de l'àrea motriu, podent detallar que les habilitats que susciten més comentaris són les posicions (n=6),

seguides dels salts (n=3) i els equilibris (n=2). La resta sols es mencionen un cop. Si analitzem les dimensions, observem que les habilitats motrius bàsiques (n=7) són les que susciten un major nombre de comentaris, seguides per les posicions del nadó (n=6) i en darrer lloc les habilitats motrius aquàtiques (n=2).

En la taula 122 de l'annex 25 quantifiquem el nombre de comentaris per trimestres. L'assessora destaca especialment en el tercer trimestre pel nombre de comentaris que fa. Si analitzem les dimensions, observem:

- Habilitats motrius aquàtiques: sols fa dos comentaris durant el tercer trimestre
- Posicions: el segon trimestre fa un comentari i el tercer augmenta (n=6)
- Habilitats motrius bàsiques: el segon trimestre fa un comentari i el tercer augmenta (n=5)

L'assessora fa dos tipus de comentaris: d'una banda destaca aquelles accions que pertanyen a aquesta dimensió ("Treball dorsal") ressaltant que Sanz treballava correctament les diferents habilitats d'aquesta àrea ("Treball dorsal molt bo"); i de l'altra proposa accions per incrementar la qualitat ("Treball dorsal: cal ensenyar als pares noves possibilitats").

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Sanz considera que treballa les tres dimensions, encara que el treball de posicions és el més usat, seguit del d'habilitats motrius aquàtiques i l'assessora confirma aquest treball en totes les dimensions. Les dues dimensions menys utilitzades per Sanz són les que susciten algun comentari en el seu diari, doncs del treball de posicions el tècnic estava força segur que era correcte. L'assessora, per la seva banda, reforça de manera positiva el bon treball en les tres dimensions, aportant indicacions per optimitzar-lo.

De les dades analitzades podem concloure:

- Sanz considera que coneix i ha sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l'àrea motriu, sent la més utilitzada les posicions del nadó dins el medi aquàtic.
- Sanz considera que coneix i ha sabut utilitzar les diferents habilitats de les tres dimensions que conformen l'àrea motriu.
- Les habilitats més utilitzades han estat: desplaçaments/ propulsió, posició dorsal, posició ventral i posició asseguda.
- Les habilitats menys utilitzades han estat els girs dins i fora aigua i la flotació.
- La dimensió més referenciada en el diari del tècnic ha estat d'habilitats motrius aquàtiques.
- L'assessora, a través de l'anàlisi de les sessions, confirma el treball en totes les dimensions del programa, incidint especialment en les habilitats motrius bàsiques.

Un cop analitzades les dades exposades, conclourem que Sanz coneix i utilitza les diferents dimensions que conformen l'àrea motriu i l'assessora ho confirma.

Ivanka

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument:IF3.1.)

Ivanka va omplir aquest instrument durant tots els mesos de participació en el programa.

En el gràfic 36 de l'annex 25 analitzem el percentatge d'utilització de cada dimensió de l'àrea motriu per part de Ivanka respecte a un 100% global, destacant que treballa principalment les habilitats motrius bàsiques (35%) i les posicions del nadó (34%), seguides de les habilitats motrius aquàtiques (32%). Sumant el treball de les posicions i les habilitats motrius aquàtiques, Ivanka les treballa en un 66%.

En el gràfic 37 de l'annex 25 analitzarem quantes habilitats de cada dimensió de l'àrea motriu afirma Ivanka que utilitza cada mes. Si quantifiquem les habilitats de cada dimensió podem observar que treballa:

- Habilitats motrius aquàtiques: (n=54)
- Posicions del nadó dins el medi aquàtic: (n=60)
- Habilitats motrius bàsiques: (n=59)

Ivanka considera que treballa totes les dimensions, procurant el seu treball tots els trimestres i destacant en nombre les habilitats de la dimensió de les posicions del nadó dins el medi aquàtic, tot i que les altres dues dimensions estan molt properes, valorant que la progressió al llarg dels trimestres ha estat contínua en el nombre d'habilitats que es treballen.

En la taula 124 de l'annex 25 detallem les habilitats que es treballen cada mes. Ivanka ha procurat el seu treball al llarg de tots els trimestres del programa.

En la taula 125 de l'annex 25 detallem els percentatges d'utilització de cada habilitat en cada mes de participació en el programa, observant que Ivanka les treballa totes de forma constant al llarg dels tres trimestres del programa.

2. Instrument: Diari del tècnic

Ivanka fa un total de quaranta-tres comentaris del seu diari referents a l'àrea motriu. En la taula 126 de l'annex 25 detallem aquests comentaris per dates d'aparició.

En la taula 127 de l'annex 25 analitzem la quantitat de comentaris sobre cada contingut trimestralment. Ivanka manté constància en el nombre de comentaris que fa per cada dimensió, cada trimestre.

Si analitzem el tipus de comentaris trimestralment, podem observar:

- Primer trimestre. Ivanka fa vint-i-un comentaris on cita habilitats que treballa ("Desequilibris a la màrfega"), i quatre comentaris on reflexiona sobre successos de les sessions ("Hi ha algun nen preparat

per fer immersió però els pares no els fa gaire gràcia. Hem acordat provar-ho més endavant")

- o Segon trimestre. Torna a mencionar habilitats que treballa (n=17)("Immersion") i fa dos comentaris on torna a reflexionar sobre successos de les sessions ("El pare ha agafat dos suros per fer l'avió i després l'ha deixat sol. Li he dit que era una bona iniciativa")

Ivanka principalment reflecteix habilitats que treballa però també vol deixar constància de successos puntuals que volia tractar en les sessions d'assessorament.

En la taula 128 de l'annex 25 classifiquem els comentaris relacionant-los amb les habilitats i les dimensions de l'àrea motriu. Observem que Ivanka fa dinou comentaris respecte al treball de les habilitats motrius bàsiques, divuit comentaris respecte al treball de les habilitats motrius aquàtiques i vuit respecte a les posicions.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 129 de l'annex 25 detallem els comentaris per dates que l'assessora fa a Ivanka referents a l'àrea motriu (n=7).

En la taula 130 de l'annex 25 hem comptat i analitzat els tipus de comentaris i els hem classificat relacionant-los amb les habilitats i les dimensions de l'àrea motriu, podent detallar que a nivell d'habilitats les que susciten majors comentaris són les posicions (n=5), seguides per les habilitats motrius bàsiques (n=2) i en darrer lloc les habilitats motrius aquàtiques (n=1).

En la taula 131 de l'annex 25 quantifiquem el nombre de comentaris per trimestres, destacant especialment el segon (n=7). Si analitzem les dimensions, observem:

- o Habilitats motrius aquàtiques: fa dos comentaris durant el tercer trimestre
- o Posicions: el primer trimestre fa dos comentaris i el segon tres
- o Habilitats motrius bàsiques: sols fa dos comentaris durant el segon trimestre

En els dos trimestres l'assessora menciona habilitats que treballa Ivanka dins la sessió ("Treball dorsal"), sense destacar cap altre element rellevant.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Ivanka considera que treballa les tres dimensions de forma equilibrada, encara que el treball de posicions i el d'habilitats motrius bàsiques és lleugerament superior i l'assessora confirma el treball en totes les dimensions. El nombre de comentaris del diari de la tècnica en les dimensions és semblant, excepte en el treball de les posicions, que en fa menys. L'assessora corrobora el treball correcte en les tres dimensions, fet que comporta que no hi hagi gaires comentaris.

De les dades analitzades podem concloure:

- Ivanka considera que coneix i ha sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l'àrea motriu, sent les més utilitzades les posicions del nadó dins el medi aquàtic i les habilitats motrius bàsiques.
- Ivanka considera que coneix i ha sabut utilitzar les diferents habilitats de les tres dimensions que conformen l'àrea motriu.
- Les habilitats més utilitzades han estat: girs dins aigua, desplaçaments/propulsió, posició vertical, posició ventral, desplaçaments fora de l'aigua, salts.
- L'habilitat menys utilitzada ha estat la immersió.
- La dimensió més referenciada en el diari del tècnic ha estat la d'habilitats motrius bàsiques.
- L'assessora, a través de l'anàlisi de les sessions, confirma el treball en totes les dimensions del programa, incidint especialment en les posicions.

Un cop analitzades les dades exposades, conclourem que Ivanka coneix i utilitza les diferents dimensions que conformen l'àrea motriu i l'assessora ho confirma.

Pere

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument:IF3.1.)

Pere va omplir aquest instrument durant tots els mesos de participació en el programa.

En el gràfic 38 de l'annex 25 analitzem el percentatge d'utilització de cada dimensió de l'àrea motriu per part de Pere respecte a un 100% global, considerant que treballa principalment les habilitats motrius bàsiques (38%), seguides de les posicions (32%) i en darrer lloc les habilitats motrius aquàtiques (30%). Sumant el treball de les posicions i les habilitats motrius aquàtiques, Pere les treballa en un 62%.

En el gràfic 39 de l'annex 25 analitzem quantes habilitats de cada dimensió de l'àrea motriu afirma Pere que utilitza cada mes. Pere té força constància en l'ús de les habilitats de les dimensions podent observar que treballa:

- Habilitats motrius aquàtiques: (n=46)
- Posicions del nadó dins el medi aquàtic: (n=48)
- Habilitats motrius bàsiques: (n=57)

Pere considera que treballa totes les dimensions tots els trimestres, i destaca en nombre les habilitats de la dimensió de les habilitats motrius bàsiques, encara que les altres dues dimensions estan molt properes. La progressió al llarg dels trimestres ha anat incrementant el nombre d'habilitats que es treballen.

En la taula 132 de l'annex 25 detallem les habilitats que es treballen cada mes. Les dades provinents de la suma trimestral mostren que Pere ha procurat el seu treball al llarg de tots els trimestres del programa.

En la taula 133 de l'annex 25 detallem els percentatges d'utilització de cada dimensió en cada mes de participació en el programa. Pere les treballa totes al llarg del programa, i la majoria d'habilitats es treballen de forma constant al llarg dels dos trimestres.

2. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 134 de l'annex 25 detallem els dos comentaris fets en el diari del tècnic durant el mes d'abril.

En la taula 135 de l'annex 25 classifiquem els comentaris relacionant-los amb les habilitats i les dimensions de l'àrea motriu. Observem que Pere fa un comentari de cada dimensió durant el tercer trimestre, citant algunes de les habilitats que treballa ("Posicions").

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 136 de l'annex 25 detallem els comentaris per dates que l'assessora fa a Pere referents a l'àrea motriu (n=3), podent observar que sols es fan comentaris el tercer trimestre i mencionant habilitats que treballa Pere dins la sessió ("Immersion").

En la taula 137 de l'annex 25 comptem i analitzem el tipus de comentaris i els classifiquem relacionant-los amb les habilitats i les dimensions de l'àrea motriu, podem observar que les tres habilitats susciten el mateix nombre de comentaris. Si analitzem les dimensions, observem que novament es fa sols un comentari de cadascuna.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Pere considera que treballa les tres dimensions de forma equilibrada, encara que el treball d'habilitats motrius bàsiques és el més usat, seguit del de posicions i l'assessora confirma aquest treball en totes les dimensions. El nombre de comentaris del diari del tècnic i de l'assessora en les sessions és el mateix, doncs Pere no tenia problemes en utilitzar les dimensions d'aquesta àrea, i l'assessora corrobora el bon treball en les mateixes.

De les dades analitzades podem concloure:

- Pere considera que coneix i ha sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l'àrea motriu, sent la més utilitzada les habilitats motrius bàsiques.
- Pere considera que coneix i ha sabut utilitzar les diferents habilitats de les tres dimensions que conformen l'àrea motriu.
- Les habilitats més utilitzades han estat: desplaçaments/ propulsió, posició vertical i desplaçaments fora aigua.
- Les habilitats menys utilitzades han estat la flotació i la posició ventral.
- No hi ha hagut cap dimensió més referenciada que una altra en el diari del tècnic.
- L'assessora, a través de l'anàlisi de les sessions, confirma el treball en totes les dimensions del programa, sense incidir especialment en cap.

Un cop analitzades les dades exposades, conclourem que Pere coneix i utilitza les diferents dimensions que conformen l'àrea motriu i l'assessora ho confirma.

b) Anàlisi comparativa dels tècnics en relació a les dimensions

1. Anàlisi de les percepcions dels tècnics en relació a les dimensions (Instrument: IF3.1.)

En la taula 81 de l'annex 25 detallem la utilització de les tres dimensions de l'àrea motriu segons cada tècnic, i la mitjana entre ells. En una primera anàlisi podem observar que tots els tècnics consideren que utilitzen les tres dimensions de l'àrea motriu, sent les posicions del nadó les més utilitzades (37%), seguides de les habilitats motrius bàsiques (32%) i en darrer lloc les habilitats motrius aquàtiques (31%). Sumant els percentatges de les posicions i les habilitats motrius aquàtiques, observem que les habilitats motrius aquàtiques es realitzen en un 68% i les habilitats motrius bàsiques en un 32%.

A continuació descriurem l'ús de cada dimensió en relació a cada tècnic.

- Habilitats motrius aquàtiques. Tots els tècnics s'ajusten a la mitjana (31%) d'utilització d'aquesta dimensió, estant en la mitjana o per sobre Hervera, Ivanka, Laura i Núria; i per sota Adam, Pere i Sanz. Podem observar que no hi ha cap tècnic que destaquï en l'ús per excés o per defecte i que en termes generals el treball d'aquesta dimensió ha estat força uniforme en tots els tècnics.
- Posicions del nadó dins el medi aquàtic. Tots els tècnics s'ajusten a la mitjana (37%) d'utilització d'aquesta dimensió, estant en la mitjana o per sobre Adam i Sanz i per sota tota la resta. Podem observar que sols hi ha un tècnic que destaquï en l'ús en relació a la resta (Sanz: 48%), i que excepte aquest tècnic, en termes generals el treball d'aquesta dimensió ha estat força uniforme en tots els tècnics.
- Habilitats motrius bàsiques. Tots els tècnics s'ajusten a la mitjana (32%) d'utilització d'aquesta dimensió, estant en la mitjana o per sobre Adam, Pere, Laura, Ivanka, Núria, i per sota la resta. Podem observar que en termes generals el treball d'aquesta dimensió ha estat força uniforme en tots els tècnics.

Podem concloure que tots els tècnics consideren que coneixen i treballen les tres dimensions de l'àrea motriu.

2. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 82 de l'annex 25 podem observar que els tècnics van fer un total de cent vint-i-un comentaris referents a l'àrea motriu, destacant especialment Ivanka (n=43) i Adam (n=40) pel nombre de comentaris efectuats. Tots els tècnics van fer com a mínim dos comentaris d'aquesta àrea al llarg del programa. En el desglossament dels comentaris per trimestres podem observar que el primer i el segon trimestre són els que es produeixen un major nombre de comentaris, i en el segon trimestre tots els tècnics en fan com a mínim un. El primer

trimestre sols tres tècnics fan comentaris d'aquesta àrea, i el tercer trimestre quatre. Tots els tècnics fan comentaris com a mínim a dos trimestres, exceptuant Pere que sols ho fa en un. Podem observar un interès per part de tots els tècnics per aquesta àrea, que es manté al llarg de tot el programa.

Si analitzem el tipus de comentaris, hem pogut observar que en el primer trimestre la majoria de tècnics citen habilitats que treballen, i sols a partir del segon i tercer trimestre són capaços de mostrar les reaccions dels agents participants vers les accions d'aquestes habilitats, mostrar les relacions entre les habilitats i aspectes concrets del programa (introduir un determinat material per assolir el treball d'una habilitat), utilitzar els comentaris com a eina de millora personal reflectint els aspectes a millorar, o mostrar fets destacats de les accions per tal de poder-los tractar en les sessions d'assessorament.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 83 de l'annex 25 podem observar que l'assessora va fer un total de noranta-set comentaris referents l'àrea motriu als tècnics, destacant especialment els d'Adam (n=41) pel nombre efectuat. L'assessora va fer com a mínim un comentari d'aquesta àrea a cada tècnic al llarg del programa. Si els desglossem per trimestres, podem observar que el primer i el segon trimestre es mantenen un mateix nombre de comentaris, i el tercer s'incrementen de forma notable. El primer l'assessora fa comentaris d'aquesta àrea a quatre tècnics, el segon a cinc, i el tercer trimestre a tots els tècnics (recordem que Ivanka en el tercer ja no participava en el programa). A tots els tècnics se'ls fan comentaris com a mínim a un trimestre, i a Adam, Hervera i Núria a tots tres. Podem observar, doncs, un interès per part de l'assessora per aquesta àrea, que es manté al llarg de tot el programa.

Si analitzem els comentaris podem observar que la majoria d'ells són de confirmació del bon treball en les dimensions de l'àrea motriu, fet que

ens fa valorar que els tècnics des de l'inici van assolir correctament aquest objectiu atenent a les seves dimensions.

c) Síntesi final en relació a l'objectiu 1.3.1. Conèixer els continguts de treball de l'àrea motriu que s'han treballat

1. Repercussions en la formació de les dimensions amb major nombre de comentaris pels tècnics i l'assessora.

Els tècnics consideren que coneixen i han sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l'àrea motriu, sent superior el treball de les habilitats motrius aquàtiques (incloses les posicions del nadó) que el de les habilitats motrius bàsiques. L'assessora confirma aquestes dades.

Les habilitats més citades en el diari dels tècnics han estat: immersions, desplaçaments i propulsió dins aigua. Les habilitats més referenciades per a l'assessora han estat: posicions, immersions, desplaçaments i propulsió dins l'aigua. Com podem observar, les habilitats destacades per un i altre agent són coincidents en pràcticament totes les habilitats.

2. Aspectes de les dimensions que s'han pogut millorar amb l'assessorament.

Les dimensions de l'àrea motriu han estat ben assolides pels tècnics des de l'inici del programa. El treball en les sessions d'assessorament consistia en mostrar en imatges noves formes de treballar les habilitats de les dimensions a partir de les propostes del mateixos tècnics. Així s'han destacat activitats de desplaçament en la màrrega i dins d'un túnel, el treball d'immersions proposat per Hervera amb una capsa, o el treball de desplaçaments amb la cinta arrossegadora proposada pels tècnics de Guiera, etc. Aquesta observació ha permès als tècnics ampliar el repertori d'accions de l'àrea motriu.

3. Aspectes de les dimensions que caldria treballar diferent en futures formacions.

En futures formacions caldrà mostrar imatges de diferents formes de treballar les diferents habilitats, per enriquir el repertori dels tècnics, tant en la formació inicial, com en les sessions continuades d'assessorament. Les habilitats menys treballades han estat els girs dins i fora de l'aigua. El fet que pràcticament tots els tècnics coincideixin en aquest aspecte, i l'assessora ho hagi confirmat a partir de l'observació de les sessions, ens ha de fer replantejar la conveniència del seu treball en aquestes edats.

1.3.2. Conèixer els continguts de treball de l'àrea cognitiva que s'han treballat

Les dimensions d'estudi per analitzar l'objectiu que els tècnics havien de tenir presents en relació a l'àrea cognitiva són les següents:

1. "Potenciar l'habilitat per reconèixer coses o persones conegudes i noves"
2. "Potenciar que l'infant adquireixi la permanència de l'objecte"
3. "Potenciar l'adaptació i les relacions entre causa – efecte"
4. "Potenciar l'organització temporal"
5. "Potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica"
6. "Potenciar l'ús del llenguatge"

Analitzarem aquest objectiu a partir de la triangulació de tres instruments de recollida de dades en relació a les dimensions:

- o L'instrument IF4.1. on els tècnics recollien setmanalment la valoració de la utilització dels continguts d'aquesta àrea
- o Diari del tècnic que escriuen setmanalment
- o Observació de les sessions setmanals dels tècnics per part de l'assessora

a) Anàlisi de les dades per cada tècnic en relació a les dimensions

Adam

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument:IF4.1.)

Adam va omplir aquest instrument durant tots els trimestres de participació en el programa. A la taula 138 de l'annex 25 analitzem el percentatge d'ús de cada dimensió de l'àrea cognitiva que afirma Adam que utilitza cada mes:

1. "Potenciar l'habilitat per reconèixer coses o persones conegudes i noves" (19%-38%)
2. "Potenciar que l'infant adquireixi la permanència de l'objecte" (19%-38%)
3. "Potenciar l'adaptació i les relacions entre causa – efecte" (13%-25%)
4. "Potenciar l'organització temporal" (5%-13%)
5. "Potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica" (6-9%)
6. "Potenciar l'ús del llenguatge" (13%-25%)

Podem valorar que, encara que les dues primers dimensions són les més utilitzades, Adam potencia el treball en totes les dimensions al llarg del programa, considerant que les treballa suficientment i constantment, amb petites variacions entre trimestres. Al tercer trimestre observem un major equilibri de treball mensual entre elles.

A la taula 139 de l'annex 25 detallem la quantitat de vegades que es treballa cada dimensió cada mes, mostrant que Adam ha procurat el treball de les mateixes al llarg de tots els trimestres del programa, treballant cada dimensió com a mínim un cop al trimestre.

2. Instrument: Diari del tècnic

A la taula 140 de l'annex 25 detallem els comentaris per dates d'aparició (n=13) que fa en el seu diari i a la taula 141 de l'annex 25 quantifiquem el tipus de comentaris i el relacionem amb les dimensions. Adam realitza major nombre de comentaris respecte "Potenciar l'adaptació i les relacions entre causa – efecte" (n=10), seguida per "Potenciar que l'infant adquireixi i la permanència de l'objecte" (n=3) i en tercer lloc "Potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica" (n=2). Si analitzem els comentaris per trimestres el primer fa set comentaris, el segon quatre comentaris i el tercer trimestre dos comentaris. El primer i el segon trimestre els comentaris d'Adam reflecteixen activitats cognitives que proposa i la resposta dels infants a les mateixes ("he volgut provar aspectes de la motricitat fina amb dos infants, però no ha funcionat gaire perquè no pertoca per edat"). En el tercer trimestre els comentaris són de reafirmació de les accions que comporta un material determinat ("potenciar el xurro perquè comencin a dependre d'ell per assolir els seus objectius i desitjos"). Podem veure una evolució en els comentaris des de la sorpresa per la introducció d'activitats i materials per assolir l'àrea cognitiva, fins a l'afirmació el darrer trimestre dels seus efectes.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 142 de l'annex 25 detallem els comentaris de l'àrea cognitiva que fa l'assessora a Adam, per dates. L'assessora realitza comentaris principalment el primer (n=5), seguit pel segon (n=2) i en darrer lloc el tercer trimestre (n=1).

En la taula 143 de l'annex 25 analitzem els comentaris i els classifiquem segons les dimensions de l'àrea cognitiva. L'assessora evidencia que Adam fa una bona tasca i constant d'aquesta àrea al llarg de tot el programa. Destaca el treball permanent en totes les sessions de quatre dimensions: "Potenciar l'habilitat per reconèixer coses o persones

conegudes i noves”; “Potenciar l’ús del llenguatge”; “Potenciar l’organització temporal”; i “Potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica.” Cal matisar que els comentaris valoren la bona feina en aquestes dimensions (“Relació causa - efecte”), per tal de deixar constància en les sessions d’assessorament de diferents exemples de treball en aquestes dimensions.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

De totes les dades analitzades podem concloure:

- Adam considera que coneix i ha sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l’àrea cognitiva.
- Les dimensions més utilitzades segons Adam han estat: “Potenciar l’habilitat per reconèixer coses o persones conegudes i noves”; “Potenciar que l’infant adquireixi i la permanència de l’objecte”.
- Les dimensions menys utilitzades segons Adam han estat: “Potenciar l’organització temporal”; “Potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica”.
- La dimensió més citada en el diari del tècnic ha estat: “Potenciar l’adaptació i les relacions entre causa – efecte”, on cita accions que realitza per assolir aquesta dimensió.
- La dimensió més citada per l’assessora en l’anàlisi de les sessions ha estat: “Potenciar l’adaptació i les relacions entre causa – efecte”, on manifesta el bon treball en aquesta dimensió.
- L’assessora, a través de l’anàlisi de les sessions, confirma el bon treball en totes les dimensions del programa.

En el diari Adam sol citar activitats cognitives que realitza en les seves sessions. L’assessora, en les sessions d’assessorament, destaca de manera positiva el treball d’Adam en aquesta àrea.

Un cop analitzades les dades exposades, conclourem que Adam coneix i utilitza les diferents dimensions que conformen aquesta àrea i l'assessora ho confirma.

Hervera

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument:IF4.1.)

Hervera va omplir aquest instrument durant tots els trimestres de participació en el programa. A la taula 144 de l'annex 25 analitzem el percentatge d'ús de cada dimensió de l'àrea cognitiva que afirma Hervera que utilitza cada mes i a la taula 145 de l'annex 25 detallem la quantitat de vegades que es treballa cada dimensió cada mes. Hervera treballa cada trimestre totes les dimensions, excepte "Potenciar l'habilitat per reconèixer coses o persones conegudes i noves" que no la treballa al segon trimestre; i "Potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica" que no la treballa al primer trimestre. Hervera considera que treballa suficientment al llarg del programa totes les dimensions excepte "Potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica" que considera que la treballa menys. No hi ha diferències significatives entre el treball al llarg dels trimestres.

2. Instrument: Diari del tècnic

A la taula 146 de l'annex 25 detallem els comentaris per dates d'aparició (n=3) que fa Hervera en el seu diari, podent observar que els fa als dos darrers trimestres del programa.

A la taula 147 de l'annex 25 quantifiquem els tipus de comentaris i els relacionem amb les dimensions. Podem observar que Hervera els realitza tots en relació a la dimensió "Potenciar l'adaptació i les relacions entre causa – efecte". Si analitzem els comentaris, podem observar que

Hervera cita les accions que fa del treball cognitiu "Posar les pilotes dins un tub sobre les màrfeques".

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En les sessions d'assessorament mensual l'assessora fa un comentari a

Hervera: Treball cognitiu: relació desplaçament i assolir objecte (pilota): 26 de maig.

Si analitzem el comentari i el classifiquem segons les dimensions de l'àrea cognitiva, podem detallar que l'assessora el fa per destacar una bona acció de la dimensió causa - efecte ("Treball cognitiu: relació desplaçament i assolir objecte - pilota -") i no en fa cap altre al llarg de l'observació de les sessions.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

De totes les dades analitzades podem extreure els següents comentaris:

- o Hervera considera que coneix i ha sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l'àrea cognitiva.
- o La dimensió més utilitzada segons Hervera ha estat: "Potenciar que l'infant adquireixi la permanència de l'objecte".
- o Les dimensions menys utilitzades segons Hervera han estat: "Potenciar l'habilitat per reconèixer coses o persones conegudes i noves"; "Potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica".
- o La dimensió més citada en el diari del tècnic ha estat: "Potenciar l'adaptació i les relacions entre causa - efecte", on Hervera cita accions concretes que treballen aquesta dimensió.
- o La dimensió citada per a l'assessora en l'anàlisi de les sessions ha estat: "Potenciar l'adaptació i les relacions entre causa - efecte", per tal de valorar de manera positiva un acció en aquesta dimensió.
- o L'assessora, a través de l'anàlisi de les sessions, confirma el bon treball en totes les dimensions del programa.

Un cop analitzades les dades exposades, conclourem que Hervera coneix i utilitza les diferents dimensions que conformen aquesta àrea i l'assessora ho confirma.

Laura

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument:IF4.1.)

Laura va omplir aquest instrument durant tots els trimestres de participació en el programa. A la taula 148 de l'annex 25 analitzem el percentatge d'ús de cada dimensió de l'àrea cognitiva que afirma Laura que utilitza cada mes:

1. "Potenciar l'habilitat per reconèixer coses o persones conegudes i noves" (13%-18%)
2. "Potenciar que l'infant adquireixi i la permanència de l'objecte" (9%-17%)
3. "Potenciar l'adaptació i les relacions entre causa – efecte" (13%-18%)
4. "Potenciar l'organització temporal" (13%-18%)
5. "Potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica" (17-25%)
6. "Potenciar l'ús del llenguatge" (17%-25%)

Laura considera que potencia de forma molt equilibrada el treball en totes les dimensions al llarg del programa, treballant-les suficientment i constantment al llarg del mateix, sense gaires variacions entre trimestres. En la taula 149 de l'annex 25 detallem la quantitat de vegades que es treballa cada dimensió mensualment. Laura ha procurat el treball de les mateixes al llarg de tots els trimestres del programa, podent valorar que les ha treballat com a mínim cinc cops cada trimestre.

2. Instrument: Diari del tècnic

Laura fa un comentari en el seu diari referent a l'àrea cognitiva: ("Els costa fer jocs on hi hagi normes"), al mes de març (segon trimestre). Laura fa el comentari respecte la dimensió "Potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica", on fa constar que als infants els costa complir les normes dels jocs introduïts en les sessions.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En les sessions d'assessorament mensual l'assessora fa un comentari de l'àrea cognitiva a Laura ("Imitació amb els nens (bé)")al segon trimestre (10 de febrer), referent a la bona acció d'imitació amb els infants per aprendre moviments relacionats amb la sessió aquàtica.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Laura considera que treballa totes les dimensions força equilibradament i l'assessora confirma el bon treball en totes elles. Una de les dues dimensions més utilitzades segons Laura "Potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica" és també la que genera el comentari en el diari del tècnic i per l'assessora.

En el diari Laura fa un comentari centrat en què als infants els costa seguir les normes dels jocs que els marca. L'assessora, en les sessions d'assessorament, destaca de manera positiva el treball d'imitació que fa Laura en la sessió.

Podem valorar que hi ha correspondència entre la percepció de la tècnica de l'ús de totes les dimensions d'aquesta àrea i la valoració de l'assessora provinent de l'observació de les sessions.

De les dades analitzades podem concloure:

- Laura considera que coneix i ha sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l'àrea cognitiva.

- o Les dimensions més utilitzades segons Laura han estat: “Potenciar l'ús del llenguatge”; “Potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica”.
- o La dimensió menys utilitzada segons Laura ha estat: “Potenciar que l'infant adquireixi la permanència de l'objecte”.
- o La dimensió citada en el diari del tècnic ha estat: “Potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica”.
- o La dimensió citada per a l'assessora en l'anàlisi de les sessions ha estat: “Potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica”.
- o L'assessora, a través de l'anàlisi de les sessions, confirma el bon treball en totes les dimensions del programa.

Un cop analitzades les dades exposades, conclourem que Laura coneix i utilitza les diferents dimensions que conformen aquesta àrea i l'assessora ho confirma.

Núria

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: IF4.1.)

Núria va omplir aquest instrument durant tots els mesos de participació en el programa. A la taula 150 de l'annex 25 analitzem el percentatge d'ús de cada dimensió de l'àrea cognitiva que afirma Núria que utilitza cada mes i a la taula 151 del mateix annex quantifiquem les vegades que es treballa cada dimensió mensualment, observant que treballa com a mínim cinc cops al trimestre cada dimensió.

2. Instrument: Diari del tècnic

Núria fa un comentari en el seu diari referent a l'àrea cognitiva (“Sensació d'estar limitada en exercicis cognitius”), l'11 de desembre. El fet que no torni a aparèixer aquest comentari ens fa pensar que aquest problema va quedar resolt en els següents mesos del programa.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 152 de l'annex 25 detallem els comentaris de l'àrea cognitiva que fa l'assessora a Núria, per dates (n=5). L'assessora realitza comentaris principalment al tercer trimestre (n=3).

En la taula 153 de l'annex 25 analitzem els comentaris i els classifiquem segons les dimensions de l'àrea cognitiva. L'assessora evidencia que Núria fa una bona tasca i constant d'aquesta àrea al llarg de tot el programa, destacant el treball de quatre dimensions: "Potenciar l'habilitat per reconèixer coses o persones conegudes i noves" ("L'O. ja sap quin material utilitzar per anar a buscar el que vol"); "Potenciar que l'infant adquireixi i la permanència de l'objecte" ("Treball cognitiu: permanència objecte"); "Potenciar l'adaptació i les relacions entre causa – efecte" ("Activitats cognitives de relació causa - efecte"); i "Potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica" ("Tasques cognitives: conceptes sessió aquàtica").

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Núria considera que treballa totes les dimensions equilibradament i l'assessora confirma el bon treball en totes elles.

En el diari Núria sols cita un comentari fent notar la sensació d'estar limitada a l'hora de proposar tasques cognitives. L'assessora, en les sessions d'assessorament, destaca de manera positiva el treball de Núria en aquesta àrea, fent-li veure la diversitat de tasques que la tècnica utilitza pel compliment de la mateixa.

Podem valorar que hi ha correspondència entre la percepció de la tècnica de l'ús de totes les dimensions d'aquesta àrea i la valoració de l'assessora provinent de l'observació de les sessions.

De les dades analitzades podem concloure:

- Núria considera que coneix i ha sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l'àrea cognitiva.

- Les dimensions més utilitzades segons Núria han estat: “Potenciar l'habilitat per reconèixer coses o persones conegudes i noves”; “Potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica; Potenciar l'ús del llenguatge”.
- Les dimensions menys utilitzades segons Núria han estat: “Potenciar l'adaptació i les relacions entre causa – efecte”; “Potenciar l'organització temporal”.
- La dimensió més citada per a l'assessora en l'anàlisi de les sessions ha estat: “Potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica”.
- L'assessora, a través de l'anàlisi de les sessions, confirma el bon treball en totes les dimensions del programa.

Un cop analitzades les dades exposades, conclourem que Núria coneix i utilitza les diferents dimensions que conformen aquesta àrea i l'assessora ho confirma.

Sanz

1. Anàlisi de les percepcions dels tècnics en relació a les dimensions (Instrument: IF 4.1.)

Sanz va omplir aquest instrument durant tots els trimestres de participació en el programa. A la taula 154 de l'annex 25 analitzem el percentatge d'ús de cada dimensió de l'àrea cognitiva que afirma Sanz que utilitza cada mes, considerant que treballa les dimensions “Potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica” i “Potenciar l'ús del llenguatge” tots els trimestres. La resta de dimensions les treballa dos dels tres trimestres cadascuna. La dimensió “Potenciar l'ús del llenguatge” és la més utilitzada. Podem valorar que Sanz es centrava en poques dimensions en mesos determinats per fer un treball concís durant aquell mes. Això provocava el problema que els infants que s'incorporin o

deixin de participar en el programa no treballaven algunes de les dimensions.

A la taula 155 de l'annex 25 detallem la quantitat de vegades que es treballa cada dimensió mensualment. Sanz ha treballat poc algunes de les dimensions al llarg d'alguns trimestres del programa. Si observem el treball de cada dimensió en cada trimestre, algunes dimensions com "Potenciar l'habilitat per reconèixer coses o persones conegudes o noves" ha estat treballada un sol cop en un trimestre.

2. Instrument: Diari del tècnic

Sanz fa dos comentaris al seu diari referents a l'àrea cognitiva, el 26 de maig, manifestant dificultats en el treball cognitiu ("Em costa treball cognitiu") i proposa tasques pel seu treball per analitzar posteriorment en les sessions d'assessorament ("He anat a la piscina gran a fer treball cognitiu amb anelles"). Les dificultats amb aquest treball manifestades en el diari són paral·leles amb el poc treball en les dimensions ja analitzat en el punt anterior.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

L'assessora va fer dos comentaris de l'àrea cognitiva a Sanz: "Inici: piscina gran treball manipulació fina, lliscaments i immersions. Quan acabem aquests continguts es torna a la piscina petita" (31 de març); " Gran: motricitat fina. Participa el Marc molt aquí en les activitats que es van fent" (26 de maig).

L'assessora realitza els comentaris al segon i el tercer trimestre, valorant de manera positiva dues tasques que el tècnic fa respecte l'àrea cognitiva. Si analitzem els comentaris i els classifiquem segons les dimensions de l'àrea cognitiva, podem observar que l'assessora fa constar el bon treball de dues tasques relacionades amb la dimensió "Potenciar l'adaptació i les relacions entre causa – efecte".

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Sanz considera que treballa poc les dimensions d'aquesta àrea excepte "Potenciar l'ús del llenguatge" que la treballa molt. L'assessora, per la seva banda, confirma el treball en totes les dimensions del programa, encara que de forma poc quantitativa. A pesar que quantitativament Sanz no treballés molt aquesta àrea, el treball que realitzava era correcte i per aquest motiu l'assessora considera que ha treballat correctament totes les dimensions d'aquesta àrea.

De les dades analitzades podem concloure:

- Sanz considera que coneix però ha sabut utilitzar poc les diferents dimensions que conformen l'àrea cognitiva.
- La dimensió més utilitzada segons Sanz ha estat: "Potenciar l'ús del llenguatge".
- Les dimensions menys utilitzades segons Sanz han estat: "Potenciar l'organització temporal"; "Potenciar l'habilitat per reconèixer coses o persones conegudes i noves".
- La dimensió citada en el diari del tècnic ha estat: "Potenciar l'adaptació i les relacions entre causa – efecte".
- La dimensió citada per l'assessora en l'anàlisi de les sessions ha estat: "Potenciar l'adaptació i les relacions entre causa – efecte".
- L'assessora, a través de l'anàlisi de les sessions, confirma el treball en totes les dimensions, encara que han estat poc usades al llarg del programa.

En el diari Sanz cita un cop les dificultats que considera que té en el treball en aquesta àrea, i un altre cop cita una activitat cognitiva que ha realitzat en la sessió. L'assessora, en les sessions d'assessorament, destaca de manera positiva el treball de Sanz en dues tasques concretes de treball d'aquesta àrea.

Un cop analitzades les dades exposades, conclourem que Sanz coneix i utilitza les diferents dimensions que conformen aquesta àrea i l'assessora ho confirma.

Ivanka

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: IF4.1.)

Ivanka va omplir aquest instrument durant tots els trimestres de participació en el programa. A la taula 156 de l'annex 25 analitzem el percentatge d'ús de cada dimensió de l'àrea cognitiva que afirma Ivanka que utilitza cada mes, considerant que treballa tots els trimestres totes les dimensions de forma constant, excepte la n°4, que la treballa poc.

A la taula 157 de l'annex 25 detallem la quantitat de vegades que es treballa cada dimensió mensualment. Ivanka ha treballat suficientment totes les dimensions al llarg de tots els trimestres del programa, excepte "Potenciar l'organització temporal", que l'ha treballat poc (n=4). Si observem el treball de cada dimensió en cada mes, podem valorar que Ivanka ha estat treballant com a mínim un cop al trimestre totes les dimensions.

2. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 158 de l'annex 25 podem observar els comentaris que Ivanka fa en el seu diari referents a l'àrea cognitiva (n=8). Ivanka fa cinc comentaris al primer i tres en el segon trimestre. En la taula 159 de l'annex 25 analitzem els tipus de comentaris i els relacionem amb les dimensions. Ivanka realitza major nombre de comentaris respecte "Potenciar l'adaptació i les relacions entre causa–efecte"(n=4); en segon lloc "Potenciar l'habilitat per reconèixer coses o persones conegudes i noves" (n=3); i en tercer lloc "Potenciar l'ús del llenguatge" (n=1).

Si analitzem els comentaris, Ivanka fa tres tipus de comentaris en el diari: exposa activitats que proposa per treballar l'àrea cognitiva "He demanat als acompanyants que anessin verbalitzant el que feien"; fa observacions de les reaccions del infants relacionades amb aquesta àrea "La J. gaudeix inspeccionat tot. És molt observadora"; i assenyala quan alguna activitat no

acaba de sortir com estava prevista “Hem provat d'agafar l'anella sota l'aigua i no se n'ha sortit”. Podem valorar que no hi ha diferències entre trimestres respecte als comentaris, i que sempre que Ivanka escriu al diari ho fa per manifestar algun concepte que vol detallar.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 160 de l'annex 25 detallem els comentaris de l'àrea cognitiva que fa l'assessora a Ivanka, per dates (n=3). L'assessora realitza tots els comentaris al segon trimestre valorant de manera positiva el treball que la tècnica fa respecte l'àrea cognitiva.

En la taula 161 de l'annex 25 quantifiquem els comentaris i els classifiquem segons les dimensions de l'àrea cognitiva. L'assessora evidencia el bon treball de les dimensions “Potenciar l'habilitat per reconèixer coses o persones conegudes i noves” i “Potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica”.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Ivanka considera que treballa totes les dimensions, encara que “Potenciar l'organització temporal” considera que la treballa poc. L'assessora a través de l'observació de les sessions confirma el bon treball en totes les dimensions.

De les dades analitzades podem concloure:

- Ivanka considera que coneix i ha sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l'àrea cognitiva.
- La dimensió més utilitzada segons Ivanka ha estat: “Potenciar l'habilitat per reconèixer coses o persones conegudes i noves”.
- La dimensió menys utilitzada segons Ivanka ha estat: “Potenciar l'organització temporal”.
- La dimensió més citada en el diari del tècnic ha estat: “Potenciar l'organització temporal”, on Ivanka exposa tasques concretes per

treballar l'àrea cognitiva, fa observacions de les reaccions del infants amb el treball de l'àrea cognitiva, i destaca quan alguna activitat no surt tal i com estava prevista.

- o La dimensió més citada per l'assessora en l'anàlisi de les sessions ha estat: "Potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica", on l'assessora destacava el bon treball en aquesta dimensió.
- o L'assessora, a través de l'anàlisi de les sessions, confirma el bon treball en totes les dimensions del programa.

Un cop analitzades les dades exposades, conclourem que Ivanka coneix i utilitza les diferents dimensions que conformen aquesta àrea i l'assessora ho confirma.

Pere

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: IF4.1.)

Pere va omplir aquest instrument durant tots els trimestres de participació en el programa. A la taula 162 de l'annex 25 analitzem el percentatge d'ús de cada dimensió de l'àrea cognitiva que afirma Pere que utilitza cada mes. Pere treballa tots els trimestres totes les dimensions, valorant que les dimensions "Potenciar que l'infant adquireixi i la permanència de l'objecte" i "Potenciar l'ús del llenguatge" són les més utilitzades i la menys treballada "Potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica".

A la taula 163 de l'annex 25 detallem la quantitat de vegades que es treballa cada dimensió mensualment. Pere considera que ha treballat totes les dimensions al llarg de tots els trimestres del programa, com a mínim dos cops al trimestre totes les dimensions.

2. Instrument: Diari del tècnic

Pere no fa cap comentari del seu diari referent a l'àrea cognitiva.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

L'assessora fa un comentari a Pere el dos de juny: "Treball cognitiu: causa - efecte", valorant de manera positiva una tasca que el tècnic fa respecte a l'àrea cognitiva, fent constar el bon treball de la tasca relacionada amb la dimensió "Potenciar l'adaptació i les relacions entre causa - efecte".

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

De les dades analitzades podem concloure:

- Pere considera que coneix i ha sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l'àrea cognitiva.
- Les dimensions més utilitzades segons Pere han estat: "Potenciar que l'infant adquireixi i la permanència de l'objecte"; "Potenciar l'ús del llenguatge".
- La dimensió menys utilitzada segons Pere ha estat: "Potenciar el coneixement general i el coneixement de conceptes bàsics relacionats amb la sessió aquàtica".
- La dimensió citada per l'assessora en l'anàlisi de les sessions ha estat: "Potenciar l'adaptació i les relacions entre causa – efecte", per destacar la bona feina al respecte.
- L'assessora, a través de l'anàlisi de les sessions, confirma el bon treball en totes les dimensions del programa.

Un cop analitzades les dades exposades, conclourem que Pere coneix i utilitza les diferents dimensions que conformen aquesta àrea i l'assessora ho confirma.

b) Anàlisi comparativa dels tècnics en relació a les dimensions

1. Anàlisi de les percepcions dels tècnics en relació a les dimensions (Instrument: IF4.1.)

En la taula 164 de l'annex 25 podem observar el percentatge d'utilització de cada dimensió en funció del tècnic, i la mitjana comparativa entre ells. Tots els tècnics consideren que utilitzen totes les dimensions de l'àrea cognitiva, sent "Potenciar l'ús del llenguatge" (22%) la dimensió amb la mitjana més elevada i "Potenciar l'organització temporal" (13%) la dimensió amb la mitjana més baixa. Tots els tècnics consideren que coneixen i saben aplicar totes les dimensions de l'àrea cognitiva, perquè tots van treballar-les totes al llarg del programa.

2. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 165 de l'annex 25 detallem la quantitat de comentaris que els tècnics van realitzar de l'àrea cognitiva al llarg del programa (n=31), destacant especialment Adam (n=13) pel nombre de comentaris efectuats. Tots els tècnics van fer com a mínim un comentari d'aquesta àrea al llarg del programa. En la taula 166 de l'annex 25 desglossem els comentaris per trimestres. Podem observar que tots els trimestres algun dels tècnics fa algun comentari referent a l'àrea cognitiva. Destaquen Adam i Ivanka que en fan durant tots els trimestres que participen en el programa. El trimestre en què es fa un major nombre de comentaris és el primer (n=13), seguit del segon (n=9) i en darrer lloc el tercer (n=6).

En la taula 167 de l'annex 25 detallem el nombre de comentaris en relació a les dimensions. Com podem observar, es fan comentaris en el diari de totes les dimensions excepte de la dimensió 4, que no se'n fa cap.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 168 de l'annex 25 detallem la quantitat de comentaris que l'assessora va realitzar de l'àrea cognitiva al llarg del programa. Podem observar que l'assessora va fer un total de vint-i-dos comentaris referents a l'àrea cognitiva, destacant els que va fer a Adam (n=8) pel nombre de comentaris efectuats. L'assessora va fer com a mínim un comentari d'aquesta àrea a cada tècnic al llarg del programa. En la taula 169 de l'annex 25 desglossem els comentaris per trimestres, podent observar que tots els trimestres l'assessora fa algun comentari referent a l'àrea cognitiva. Cal destacar que fa observacions a Adam i Núria en tots els trimestres que participen en el programa. El trimestre en què es fa un major nombre de comentaris és el segon (n=8), seguit del tercer (n=7) i en darrer lloc el primer (n=6).

En la taula 170 de l'annex 25 detallem el nombre de comentaris en relació a les dimensions. Podem observar que l'assessora fa comentaris en totes les dimensions excepte la dimensió 4, que no en fa cap. Les dimensions que reben més comentaris són la 3 i la 6.

c) Síntesi final en relació a l'objectiu 1.3.3. Conèixer els objectius de treball de l'àrea cognitiva que s'han treballat

1. Repercussions en la formació de les dimensions amb major nombre de comentaris pels tècnics i l'assessora.

Tots els tècnics consideren que coneixen i han sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l'àrea cognitiva, encara que és l'àrea que més dificultats els ha comportat. L'assessora, a través de l'anàlisi de les sessions, confirma el treball en totes les dimensions del programa en tots els tècnics participants.

Les dimensions més utilitzades segons els tècnics i/o citades en el seu diari han estat: "Potenciar l'ús del llenguatge"; "Potenciar l'habilitat per reconèixer coses o persones conegudes i noves"; "Potenciar que l'infant adquireixi i la permanència de l'objecte"; "Potenciar l'adaptació i les

relacions entre causa – efecte”. Aquesta darrera és una de les dues dimensions més citades per a l'assessora en l'observació de les sessions, que solia destacar en les sessions d'assessorament aquelles accions correctes que els tècnics feien en relació a les diferents dimensions.

2. Repercussions en la formació de les dimensions amb divergències de comentaris entre els tècnics i l'assessora.

Els tècnics mostraven en el seu diari la preocupació d'estar estancats i no saber com treballar de formes diferents aquesta àrea. L'assessora, en les reunions d'assessorament, els mostrava imatges del bon treball que estaven fent en aquesta àrea, treball que els tècnics no eren conscients que feien.

3. Aspectes de les dimensions que s'han pogut millorar amb l'assessorament.

El treball de l'àrea cognitiva ha estat el què més ha costat als tècnics de percebre que treballaven bé, i de trobar recursos pel seu treball. Les sessions d'assessorament han servit per poder veure imatges dels tècnics i d'altres companys en relació a les diferents dimensions i així els tècnics han pogut reforçar que feien un treball correcte, i han pogut observar tasques diferents per treballar les diferents dimensions d'aquesta àrea.

4. Aspectes de les dimensions que caldria treballar diferent en futures formacions.

La dimensió “Potenciar l'organització temporal” és la que menys han treballat els tècnics, la menys citada en el diari del tècnic, i la única que no ha comportat cap observació per part de l'assessora. Caldrà, en futures formacions, potenciar el seu treball des de l'inici i reforça-la al llarg de les sessions d'assessorament.

De cara al treball d'aquest objectiu en futures formacions, caldrà en les sessions inicials mostrar imatges del treball d'aquesta àrea en relació a

les diferents dimensions, per tal que els tècnics des de l'inici ja sàpiguen tasques diferents per assolir les dimensions d'aquest objectiu

1.3.3. Conèixer els continguts de treball de l'àrea socioafectiva que s'han treballat

Les dimensions que els tècnics han d'assolir per tal de saber si coneixen els continguts de treball de l'àrea socioafectiva són les següents:

1. "Expressió de l'infant dels seus desitjos, necessitats i interessos"
2. "Es potencien les relacions entre els infants"
3. "Es potencien les relacions entre els pares"
4. "Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares"
5. "Es potencia la contínua comunicació amb l'infant, envoltada d'afectivitat"

Analitzarem aquest objectiu a partir de la triangulació de tres instruments de recollida de dades en relació a les dimensions:

- o L'instrument IF5.1. on els tècnics recollien setmanalment la valoració de la utilització de les dimensions d'aquesta àrea
- o Diari del tècnic que escrivien setmanalment
- o Observació de les sessions setmanals dels tècnics per part de l'assessora

a) Anàlisi de cada tècnic en relació a les dimensions

Adam

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: IF5.1.)

Adam va omplir aquest instrument durant tots els trimestres de participació en el programa. En la taula 171 de l'annex 25 detallem quantes dimensions de l'àrea socioafectiva considera Adam que utilitza cada mes, mostrant poca variabilitat entre trimestres en les cinc dimensions.

En la taula 172 de l'annex 25 detallem el nombre de setmanes que Adam considera que treballa cada dimensió, cada mes. Adam considera que ha treballat cada dimensió com a mínim sis cops al trimestre, sent les més treballades "Expressió de l'infant dels seus desitjos, necessitats i interessos", "Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares" i "Es potencia la contínua comunicació amb l'infant, envoltada d'afectivitat"; i sent la menys treballada "Es potencien les relacions entre els pares". Adam considera que ha procurat el treball de totes les dimensions al llarg de tots els trimestres del programa, i que la seva utilització no difereix gaire entre unes i altres ni entre trimestres.

2. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 173 de l'annex 25 detallem els comentaris per dates d'aparició i en relació a les dimensions que fa Adam en el seu diari (n=53), i en la taula 174 de l'annex 25 sumem el nombre de comentaris en relació a cada dimensió. Adam tots els trimestres fa comentaris respecte a l'àrea socioafectiva i de totes les dimensions, destacant sobretot "Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares" (n=24) i "Expressió de l'infant dels seus desitjos, necessitats i interessos" (n=14). En la taula 173 hem afegit una dimensió que hem numerat com "6", doncs són comentaris referents a la relació entre el pare i el seu infant, que no era una dimensió d'estudi, però el nombre de comentaris d'Adam (n=7) ens ha fet incloure-la¹⁰⁰.

Si analitzem el tipus de comentaris trimestralment¹⁰¹, podem observar:

- o Primer trimestre. Adam fa diferents comentaris: observació d'actituds dels infants i/o pares davant les activitats i la sessió ("Els nadons s'han vist més tranquils i adaptats"); relació tècnic - infants ("Quan agafo els nadons no es queixen. Puc fer tot el que els proposo"); relació entre infants ("Potenciació de les relacions entre infants"); reunions de tot el grup ("Reunió final tots junts"); comentaris de relació afectiva mare

¹⁰⁰ Aquesta sisena dimensió torna a aparèixer en altres tècnics i/o comentaris de l'assessora.

¹⁰¹ La relació dels comentaris amb les dimensions estan detallats a la taula 173

- infant (“La mare de la D. També està més tranquil·la i fa més coses. Està amb més confiança i la nena ho nota”); i descripció d’activitats socials que es fan (“Passar-nos els nadons de ma en ma”).
- o Segon trimestre. Adam fa els següents comentaris: observació d’actituds dels infants i/o pares davant les activitats i la sessió (“Els pares se’ls veu molt contents de poder participar a les sessions”); relació tècnic - infants (“La Cl. El pare comenta que s’ha tornat una mica esquerpa amb els altres i li costa venir amb mi”); reunions socials de tot el grup (“Cada dia trobo més sentit a la part final de la reunió final. Hi ha molta comunicació entre pares – nadons – tècnic, és un bon moment”); comentaris de relació afectiva mare - infant (“La influència dels pares hi fa molt. Tot i que l’l no gateja, el pare hi posa molt interès. Juga amb ell i en el joc de les peces cada cop li posa més difícil”).
- o Tercer trimestre. Adam fa els següents comentaris: reunions de tot el grup (“A la reunió final es va fer un concert de tambors increïble”); relació entre infants (“He intentat que hi hagués molta comunicació entre els nadons i en general ha funcionat. Accions com deixar, donar, agafar,...funcionen molt i quasi tots ho fan”); observació d’actituds dels nous pares (“Primer dia de la M. Una passada. Se l’ha vist fruir molt i a la mare també”); comentaris de relació afectiva mare/pare - infant (“El pare del M. és molt decidit però la mare no”); i un comentari de la sessió (“S’ha il·lusionat amb la gravació subaquàtica”).

La majoria de comentaris es donen com a mínim en dos dels tres trimestres, valorant així l’interès d’Adam per ells al llarg de tot el programa. Analitzant els comentaris, veiem que les “reunions de tot el grup” són els que més interessen a Adam, seguits per “comentaris de relació afectiva mare – infant” i per “observació d’actituds dels infants i/o pares”. D’aquestes dades podem concretar que dins la dimensió “Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares” Adam feia especial incidència pel seu assoliment en les estones finals de retrobament entre els tres agents, en la dimensió “Expressió de l’infant dels seus desitjos, necessitats i interessos” Adam es centrava especialment en observar les

actituds de l'infant i també dels seus pares per tal si es respectava, i en la dimensió de "Relació entre els pares i els seus infants" (dimensió 6 nova) es fixava en la relació afectiva que es produïa entre ells a les sessions.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 175 de l'annex 25 detallem els comentaris per dates i en relació a les dimensions que l'assessora fa a Adam (n=33) referents a l'àrea socioafectiva i en la taula 176 de l'annex 25 quantifiquem els comentaris segons les dimensions. Si analitzem el tipus de comentaris trimestralment¹⁰², podem observar:

- Primer trimestre. Podem observar tres tipus de comentaris a Adam: bon clima social i de relació pares – tècnic – infants ("Bona relació tècnic-pares-infants"); comunicació amb l'infant envoltada d'afectivitat ("Molt afecte amb infant en la justa mesura"); i la participació en la sessió d'altres familiars ("Han vingut alguns germans").
- Segon trimestre. Podem observar tres tipus de comentaris: bon clima afectiu i de treball ("Bon clima de treball"); activitats socials en grups ("Retrobament final: molt bon clima afectiu"); i expressió de desitjos de l'infant ("Els nens mostren signes de no estar a gust").
- Tercer trimestre. Podem observar comentaris al voltant de: expressió de desitjos de l'infant i/o pares ("Es veu com els pares estan atents als desitjos dels seus infants: quan no volen estar en posició dorsal, el respecten, canvien, i al cap d'una estona ho tornen a intentar"); i el bon clima social i de relació pares – tècnic – infants ("Molt bon clima de relació social entre pares, nens i tècnic").

Els comentaris es fan al llarg dels tres trimestres, valorant així l'interès de l'assessora per ells al llarg de tot el programa, destacant especialment el "bon clima social i de relació pares – tècnic – infants", que està vinculat a la

¹⁰² La relació dels comentaris amb les dimensions estan detallats a la taula 175

dimensió “Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares”.

Tots els comentaris realitzats per l'assessora són per constatar un bon treball en aquesta àrea, excepte quatre comentaris: un comentari referent a un moment d'una sessió on els infants mostraven signes de no estar a gust, un altre que mostra que els nens eren massa dependents del pares, un on es mostra com puntualment els pares parlen més que treballen, i un darrer on els infants intervenen i decideixen poc. Aquests comentaris no es tornen a repetir, fet que ens mostra que van ser un fet aïllat que no es va tornar a produir.

Podem deduir de les dades analitzades que l'assessora considera que Adam ha utilitzat correctament les dimensions de l'àrea socioafectiva atenent a totes les dimensions sol·licitades.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

De totes les dades analitzades podem extreure les següents conclusions:

- o Adam coneix i ha sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l'àrea socioafectiva, sent “Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares” la dimensió a la què Adam ha donat major importància. Aquesta dimensió també ha estat la més referenciada per a l'assessora pel seu bon treball.
- o L'assessora, a través de l'anàlisi de les sessions, confirma el treball en totes les dimensions del programa, destacant especialment la bona tasca en relació a les dimensions “Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares” i “Expressió de l'infant dels seus desitjos, necessitats i interessos”.

En el diari Adam anota observacions que fa de la reacció dels infants en les sessions, així com les impressions que té del comportament dels pares en les mateixes. Adam mostra satisfacció quan veu signes d'estar a gust en les sessions, tant pels infants com pels seus pares. També incideix en destacar l'estona final de retrobament social. L'assessora, en les sessions d'assessorament, destaca de manera positiva el bon clima de treball i

de relació social que es veu en totes les sessions, destacant també l'estona final de retrobament social.

Hervera

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: IF5.1.)

Hervera va omplir aquest instrument durant tots els trimestres de participació en el programa (encara que va començar a omplir-lo el darrer mes del primer trimestre). En la taula 177 de l'annex 25 analitzem quantes dimensions de l'àrea socioafectiva afirma Hervera que utilitza cada mes, mostrant variabilitat entre trimestres en les cinc dimensions, i oscil·lant el percentatge d'ús en funció del trimestre i la dimensió.

En la taula 178 de l'annex 25 quantifiquem el nombre de setmanes que considera que treballa cada dimensió, cada mes. Hervera creu que ha procurat el treball de les mateixes al llarg de tots els trimestres del programa, treballant cada dimensió com a mínim un cop al trimestre, excepte "Es potencien les relacions entre els pares" (un trimestre sense treballar). Les dimensions més treballades han estat "Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares" (n=27) i "Expressió de l'infant dels seus desitjos, necessitats i interessos" (n=26).

Hervera considera que ha procurat el treball de les dimensions al llarg de tots els trimestres del programa i que la seva utilització no difereix gaire entre elles (excepte "Es potencien les relacions entre els pares"), ni entre trimestres.

2. Instrument: Diari del tècnic

Hervera fa un total de set comentaris del seu diari referents a l'àrea socioafectiva. En la taula 179 de l'annex 25 detallem aquests comentaris per dates d'aparició i en relació a les dimensions. A la taula 180 de l'annex 25 quantifiquem el tipus de comentaris i els classifiquem segons

les dimensions. Hervera realitza la majoria de comentaris de la dimensió “Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares” (n=5).

Si analitzem el tipus de comentaris trimestralment¹⁰³, podem observar:

- Segon trimestre. Fa tres tipus de comentaris: el retrobament social final entre els agents participants (“Tornada a la calma: carícies i cançons. Crec que és el millor final i l'estic adoptant de forma sistemàtica”); la relació entre infants (“La L. i la R. es porten molt bé des del primer dia”) i l'afectivitat en fer accions dins el medi (“Els pares han patit en fer immersions més llargues de l'habitual. En general estaven molt nerviosos, però al final han vist que no passava res”).
- Tercer trimestre. Fa dos grups de comentaris: problemes en la relació tècnic-infants (“Últimament hi ha nens que ploren quan veuen al tècnic”), i el bon clima social (“Hi havia 30 persones a l'aigua. Poc espai per tanta gent. Literalment no et podies moure's quasi bé. Però es veien tots i jugaven molt”).

Analitzant les dades, observem l'interès d'Hervera per aquesta àrea en els dos darrers trimestres del programa, donant especial rellevància a la bona relació entre els participants sobretot en la part final de retrobament social, i a manifestar els problemes de relació del tècnic amb els infants.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 181 de l'annex 25 detallem els comentaris de l'assessora a Hervera en relació a les dimensions (n=15). Si analitzem el tipus de comentaris trimestralment¹⁰⁴, podem observar:

- Primer trimestre. L'assessora destaca la bona actuació entre el tècnic i un infant (“Agafes a una nena: bé”), donat que el tècnic mostrava i manifestava problemes de relació amb ells i es va voler manifestar un canvi positiu en aquesta relació.

103 La relació dels comentaris amb les dimensions estan detallats a la taula 179

104 La relació dels comentaris amb les dimensions estan detallats a la taula 181

- Segon trimestre. L'assessora fa comentaris al voltant de: bones actuacions entre el tècnic i els infants ("Molt contacte amb els infants"); atenció perquè els infants no poden decidir ("Fas activitats tots a la vegada...i aquí els nens no poden decidir si volen o no participar"); poca relació del tècnic amb la resta d'agents ("Interactues poc amb tothom"), i bon clima social i de treball ("Clima de treball, relaxat, d'alegria...molt bé").
- Tercer trimestre. L'assessora fa comentaris al voltant de: bon clima social i de treball ("Molt bon clima de treball"), bones actuacions entre el tècnic, infants i pares ("Et distribueixes molt bé entre els pares i agafant nens al llarg de la sessió").

Els comentaris els fa al llarg dels tres trimestres, especialment en el segon i tercer trimestre, valorant així l'interès de l'assessora al llarg de tot el programa, i observant que la "relació tècnic-infants-pares" (n=9) i el "bon clima social i de treball" (n=6) són els que més insisteix a l'assessora, doncs Hervera va tenir problemes de relació amb els infants. Aquests es van treballar amb continuïtat en les sessions d'assessorament i es van resoldre el darrer trimestre del programa.

En la taula 182 de l'annex 25 quantifiquem els comentaris segons les dimensions de l'instrument. L'assessora va realitzar un major nombre de comentaris referents a "Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares" (n=14) doncs com ja hem comentat és la dimensió que més problemes va comportar a Hervera.

Podem deduir de les dades analitzades que l'assessora considera que Hervera al final del programa ha assolit les dimensions de l'àrea socioafectiva.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Hervera considera que treballa totes les dimensions, encara que de forma desigual, treballant molt "Expressió de l'infant dels seus desitjos, necessitats i interessos " i poc "Es potencien les relacions entre els pares".

Aquesta percepció del tècnic del treball en les diferents dimensions és corroborada per l'observació de les sessions que fa l'assessora.

Els problemes del tècnic amb els infants i els pares manifestats al diari, són tractats en les sessions d'assessorament.

Podem valorar que hi ha correspondència entre la percepció del tècnic de l'ús de totes les dimensions d'aquesta àrea i la valoració que fa l'assessora en l'observació de les sessions.

De les dades analitzades podem extreure les següents conclusions:

- o Hervera coneix i ha sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l'àrea socioafectiva, sent "Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares" la dimensió que més li ha costat d'assolir. Aquesta dimensió també ha estat la més referenciada per l'assessora per tal d'arribar a assolir un bon treball.
- o L'assessora, a través de l'anàlisi de les sessions, confirma el treball en totes les dimensions del programa.

En el diari Hervera destaca les activitats finals de tornada a la calma, les relacions que s'estableixen entre els infants i aspectes puntuals no habituals en les sessions (nerviosisme dels pares davant les immersions, etc.). Puntualment mostra la seva preocupació en observar que algun infant plora quan el veu. L'assessora, en les sessions d'assessorament, destaca de manera positiva el bon clima de treball que es viu en les sessions, i totes les accions d'Hervera vers la relació amb els infants, en ser un aspecte que inquietava al tècnic, així com també li mostra les accions que no són correctes i cal canviar (poca decisió per part dels infants, etc.).

Un cop analitzades les dades exposades, conclourem que Hervera coneix i utilitza les diferents dimensions que conformen l'àrea socioafectiva i l'assessora ho confirma.

Laura

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: IF5.1.)

Laura va omplir aquest instrument durant tots els trimestres de participació en el programa. En la taula 183 de l'annex 25 detallem quantes dimensions de l'àrea socioafectiva afirma Laura que utilitza cada mes, no mostrant gaire variabilitat entre trimestres en les cinc dimensions.

En la taula 184 de l'annex 25 detallem el nombre de setmanes que considera que treballa cada dimensió, cada mes. Laura creu que ha procurat el treball de les mateixes al llarg de tots els trimestres del programa, treballant cada dimensió com a mínim tres cops al trimestre. Les dimensions més treballades han estat "Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares" (n=16), "Expressió de l'infant dels seus desitjos, necessitats i interessos" (n=15) i "Es potencia la contínua comunicació amb l'infant, envoltada d'afectivitat" (n=15).

Laura considera que ha procurat el treball de les dimensions al llarg de tots els trimestres del programa, i que la seva utilització no difereix gaire entre elles (excepte "Es potencien les relacions entre els infants"), ni entre trimestres.

2. Instrument: Diari del tècnic

Laura fa un comentari en el seu diari referent a l'àrea socioafectiva: "Avui sessió lliure a partir del material que els deixa la tècnica. S'ha adonat que no juguen entre ells" (31 de març), referent a la dimensió "Es potencien les relacions entre els infants", destacant que es relacionen poc entre ells.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 185 de l'annex 25 detallem els comentaris per dates i en relació a les dimensions que l'assessora fa a Laura referents a l'àrea

socioafectiva (n=10). Si analitzem el tipus de comentaris trimestralment¹⁰⁵, podem observar:

- Segon trimestre. Podem observar que l'assessora destaca les actuacions socials en grup ("Joc general final (bé)"), i es potencia la relació tècnica-infants ("Agafes els nens...i els allunyes dels seus pares: molt bé").
- Tercer trimestre. Podem observar comentaris al voltant de: respecte per les decisions dels infants ("Treball desequilibris en màfega. Bé, perquè participa qui vol - pares, nens, tècnic, ...- i els que no volen, fan altres coses"), les actuacions socials en grup ("Tren final dels nens: m'ha agradat molt") i la relació tècnica-infants ("Molt bona interacció amb els nens i pares: vas, proposes i canvis de pares").

L'assessora fa comentaris durant els dos trimestres, valorant així el seu interès al llarg de tot el programa. Les "actuacions socials en grup" són les que més interessen a l'assessora i destaca sempre de manera positiva el bon treball al respecte. En la taula 186 de l'annex 25 quantifiquem el nombre de comentaris i els classifiquem segons les dimensions. L'assessora va realitzar un major nombre de comentaris referents a "Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares" (n=7) valorant el bon clima social en les sessions.

Podem deduir de les dades analitzades que l'assessora considera que Laura ha utilitzat correctament els continguts de treball de l'àrea socioafectiva atenent a totes les dimensions sol·licitades.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Laura considera que treballa totes les dimensions de forma equilibrada, excepte "Es potencien les relacions entre els infants" que creu que la treballa poc. L'assessora considera que, encara que no potencii aquesta dimensió tant com les altres, el seu treball és correcte, valorant el treball positiu en totes les dimensions.

¹⁰⁵ La relació dels comentaris amb les dimensions estan detallats a la taula 185

Podem valorar que hi ha correspondència entre la percepció del tècnic de l'ús de totes les dimensions d'aquesta àrea i la valoració de l'assessora provinent de l'observació de les sessions.

De les dades analitzades podem extreure les següents conclusions:

- Laura coneix i ha sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l'àrea socioafectiva, sent "Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares" i "Es potencien les relacions entre els infants" les dimensions a la què Laura ha donat major importància. La dimensió "Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares" també ha estat la més referenciada per a l'assessora pel seu bon treball.
- L'assessora, a través de l'anàlisi de les sessions, confirma el treball en totes les dimensions del programa.

En el diari Laura sols fa un comentari de l'àrea socioafectiva referent a que els infants no juguen entre ells. L'assessora, en les sessions d'assessorament, destaca de manera positiva les tasques socials en grup de Laura i la relació que té amb els infants i dels infants amb els seus pares, així com el bon treball en altres de les dimensions d'aquesta àrea.

Un cop analitzades les dades exposades, conclourem que Laura coneix i utilitza les diferents dimensions que conformen l'àrea socioafectiva i l'assessora ho confirma.

Núria

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: IF5.1.)

Núria va omplir aquest instrument durant tots els trimestres de participació en el programa. A la taula 187 de l'annex 25 detallem quantes dimensions de l'àrea socioafectiva afirma Núria que utilitza cada mes, mostrant poca variabilitat entre trimestres en les cinc dimensions.

En la taula 188 de l'annex 25 detallem el nombre de setmanes que considera que treballa cada dimensió. Les dades provinents de la suma trimestral de les dimensions mostra que Núria creu que ha procurat el treball de les mateixes al llarg de tots els trimestres del programa de forma molt constant, com a mínim set cops al trimestre.

2. Instrument: Diari del tècnic

A la taula 189 de l'annex 25 detallem els comentaris per dates d'aparició i en relació a les dimensions que fa Núria en el seu diari (n=13) i en la taula 190 de l'annex 25 quantifiquem els comentaris i els classifiquem segons les dimensions. Núria realitza la majoria de comentaris al voltant de la dimensió "Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares".

Si analitzem el tipus de comentaris trimestralment¹⁰⁶, podem observar:

- Primer trimestre. Podem observar els següents comentaris: relacions del tècnic amb els infants i/o pares ("Mirant el vídeo després de la sessió m'he adonat que potser dedico menys temps al nen que ve amb els dos pares, potser perquè em costa més entrar en el seu vincle"), les relacions entre pares ("Activitat de pares que agafen un nadó que no es el seu i el desplacen"), comunicació amb l'infant ("Quan venen els dos pares el nen esta més susceptible a l'entorn i a les coses que passen"), relació entre infants ("Comença a establir contacte amb infants: toquen, sembla com si es vulguin comunicar entre ells").
- Segon trimestre. Podem observar comentaris al voltant de la relació social ("A l'O. cada cop li costa menys relacionar-se amb la gent del seu entorn").

Analitzant les dades observem l'interès de Núria per aquesta àrea en els dos primers trimestres del programa. Destaquen l'interès per la relació entre tots els agents participants. La tècnica mostra preocupacions puntuals vers les dificultats que considera que té per entrar en el vincle

¹⁰⁶ La relació dels comentaris amb les dimensions estan detallats a la taula 189 de l'annex 25.

quan venen els dos pares a la vegada, per incrementar la independència dels infants vers els seus pares i per augmentar la relació entre tots els participants.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 191 de l'annex 25 detallem els comentaris per dates i en relació a les dimensions que l'assessora fa a Núria referents a l'àrea socioafectiva (n=12). L'assessora realitza comentaris tots els trimestres¹⁰⁷, especialment en el darrer, podent observar:

- o Primer trimestre. L'assessora destaca les activitats socials ("Tasques conjuntes infants i pares") i la potenciació de relació entre pares ("Molta interacció entre els pares").
- o Segon trimestre. Podem observar comentaris al voltant de: ambient social i de treball ("Ambient distès, d'alegria, treball") i relació del tècnic amb els pares i infants ("Participa amb el joc pare-fill").
- o Tercer trimestre. L'assessora fa comentaris referents a: ambient social i de treball ("Molt bon clima de treball"), relació del tècnic amb els pares i infants ("Bona relació tècnic-pares-infants"), comunicació amb l'infant ("Es veu molt bona relació dels pares i infants al llarg de tota la sessió"), i l'atenció a les demandes dels infants ("Els nens demanden què volen fer, quan, ...").

Les activitats socials són les que més interessen a l'assessora per la bona feina que fa Núria al respecte. Tots els comentaris destaquen el bon treball de Núria en les dimensions.

Podem deduir de les dades analitzades que l'assessora considera que Núria ha utilitzat correctament els continguts de treball de l'àrea socioafectiva atenent a totes les dimensions sol·licitades.

¹⁰⁷ La relació dels comentaris amb les dimensions estan detallats a la taula 191 de l'annex 25.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Núria considera que treballa totes les dimensions de forma equilibrada i l'assessora confirma el bon treball en totes les dimensions.

Podem valorar que hi ha correspondència entre la percepció de la tècnica de l'ús de totes les dimensions d'aquesta àrea i la valoració de l'assessora provinent de l'observació de les sessions.

De les dades analitzades podem extreure els següents comentaris:

- o Núria coneix i ha sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l'àrea socioafectiva, sent "Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares" la dimensió a la qual Núria ha donat més importància. Aquesta dimensió també ha estat la més referenciada per l'assessora pel seu bon treball.
- o L'assessora, a través de l'anàlisi de les sessions, confirma el treball en totes les dimensions del programa.

En el diari Núria analitza com és la relació entre infants i els seus pares i les dificultats puntuals que té en aquest vincle, i la relació de la tècnica amb els infants en les seves sessions. L'assessora, en les sessions d'assessorament, destaca de manera positiva el treball de Núria en la potenciació del vincle social de tots els participants en la sessió, el bon clima social i l'atenció que fa a les demandes de l'infant.

Un cop analitzades les dades exposades, conclourem que Núria coneix i utilitza les diferents dimensions que conformen l'àrea socioafectiva i l'assessora ho confirma.

Sanz

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: IF5.1.)

Sanz va omplir aquest instrument durant tots els trimestres de participació en el programa. A la taula 192 de l'annex 25 detallem quantes dimensions de l'àrea socioafectiva afirma Sanz que utilitza

cada mes, mostrant variabilitat entre trimestres en les cinc dimensions, encara que procura el seu treball tots ells.

En la taula 193 de l'annex 25 detallem el nombre de setmanes que considera que treballa cada dimensió, cada mes. Les dades resultants de la suma trimestral de les dimensions mostra que Sanz creu que ha procurat el treball de les mateixes al llarg de tots els trimestres del programa i la seva utilització difereix entre elles. Sorprèn especialment que el darrer trimestre sigui el que menys dimensions consideri que ha treballat.

2. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 194 de l'annex 25 detallem els comentaris que fa Sanz en el seu diari referents a l'àrea socioafectiva (n=8), per dates d'aparició i en relació a les dimensions. Sanz fa comentaris al segon i al tercer trimestre, sent aquest darrer el que més comentaris suscita. En la taula 195 de l'annex 25 quantifiquem els tipus de comentaris i els classifiquem segons les dimensions, sent la majoria de comentaris de la dimensió "Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares" sobretot es centrant amb la relació del tècnic amb els infants, doncs va tenir forces problemes.

Si analitzem els tipus de comentaris trimestralment¹⁰⁸, podem observar:

- o Segon trimestre. Podem observar comentaris de no interferència del tècnic en la relació infants – pares ("No he agafat gaire als nens per no interferir en la feina dels pares").
- o Tercer trimestre. Podem observar comentaris principalment on es fa palès que Sanz no ho està passant bé amb la relació amb els infants, que li ploreu quan estan amb ell ("Li costa treballar la relació entre nadons"), encara que al final hi ha un comentari positiu al voltant del gaudi de l'aigua per part dels infants ("Nens feien cares de passar-s'ho molt bé").

¹⁰⁸ La relació dels comentaris amb les dimensions estan detallats a la taula 194

Analitzant les dades podem valorar que Sanz manifesta que va tenir problemes de relació amb els infants al llarg del programa, però que es van resoldre al final del mateix.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 196 de l'annex 25 detallem els comentaris per dates i en relació a les dimensions que l'assessora fa a Sanz referents a l'àrea socioafectiva (n=27). L'assessora realitza comentaris als darrers trimestres del programa, coincidint amb els que Sanz en el diari manifestava major angoixa. Si analitzem el tipus de comentaris trimestralment¹⁰⁹, podem observar:

- o Segon trimestre. Fa comentaris referents a la relació tècnic – infants – pares (“Vas d'estació a estació relacionant-te amb els pares i nens”) i referents a que l'infant pugui expressar els desitjos (“Atenció: hi ha un parell de nens que no volen participar -per respectar els desitjos de l'infant, l'hem de deixar sortir d'aquí -”).
- o Tercer trimestre. Fa observacions de la bona relació entre el tècnic i els infants (“Bona comunicació Marc-pares-nens -jocs, mostres d'afecte...- molt bé”), del bon clima de treball manifest (“Molt bon clima de treball”), de la insistència en què els nens han de decidir si volen o no participar (“Insistir als pares que si els nens no volen estar a la màfega, que no insisteixin”), i de dos moments en què cal corregir el rol del tècnic mostrat (“Estàs absent de la sessió avui...no acabes d'entrar”; “Els nens et demanen que entris!!!! Ja hi hauries de ser”).

Analitzant les dades, destaquem que millorar la relació del tècnic amb els pares i infants (n=21) és l'aspecte que més preocupa a l'assessora i que més es treballa en les sessions d'assessorament, aspecte que queda resolt al darrer trimestre del programa.

En la taula 197 de l'annex 25 quantifiquem els comentaris i els classifiquem segons les dimensions. L'assessora va realitzar un major

¹⁰⁹ La relació dels comentaris amb les dimensions estan detallats a la taula 196 de l'annex 25.

nombre de comentaris referents a “Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares” insistint en els aspectes que calia millorar i reforçant aquelles accions positives de Sanz respecte al bon compliment de la dimensió.

Podem deduir de les dades analitzades que l'assessora considera que al final del programa Sanz va assolir totes les dimensions de l'àrea socioafectiva.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Sanz considera que treballa totes les dimensions, destacant especialment el treball en “Expressió de l'infant dels seus desitjos, necessitats i interessos”. Els comentaris del diari del tècnic i els fets en les sessions d'assessorament són força semblants, especialment en la dimensió “Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares”, que és en la qual Sanz va tenir més problemes i l'assessora va tenir que incidir més .

Podem valorar que hi ha correspondència entre la percepció del tècnic de l'ús de totes les dimensions d'aquesta àrea i la valoració que fa l'assessora en l'observació de les sessions.

De les dades analitzades podem les següents conclusions:

- o Sanz coneix i ha sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l'àrea socioafectiva, sent “Expressió de l'infant dels seus desitjos, necessitats i interessos” la dimensió a la qual Sanz ha donat major importància, i “Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares” la que li ha costat més d'assolir correctament. Aquesta dimensió també ha estat la més referenciada per l'assessora per aconseguir un treball correcte.
- o L'assessora, a través de l'anàlisi de les sessions, confirma el treball en totes les dimensions al final del programa.

En el diari Sanz deixa constància dels problemes de relació que té amb els infants al llarg de les sessions, que queda resolt al final del mateix.

L'assessora, en les sessions d'assessorament, destaca les accions positives que fa el tècnic per millorar la relació amb els infants i amb els seus pares, i matisa aquelles accions que el tècnic ha de potenciar, com el respecte dels desitjos de l'infant.

Un cop analitzades les dades exposades, conclourem que Sanz coneix i utilitza les diferents dimensions que conformen l'àrea socioafectiva i l'assessora ho confirma.

Ivanka

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: IF5.1.)

Ivanka va omplir aquest instrument durant tots els trimestres de participació en el programa. En la taula 198 de l'annex 25 detallem quantes dimensions de l'àrea socioafectiva afirma Ivanka que utilitza cada mes, mostrant poca variabilitat entre trimestres en les cinc dimensions, i considerant que les treballa totes, tots els trimestres.

En la taula 199 de l'annex 25 detallem el nombre de setmanes que considera que treballa cada dimensió, cada mes. Ivanka creu que ha procurat el treball de les mateixes al llarg de tots els trimestres del programa, com a mínim quatre cops al trimestre.

2. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 200 de l'annex 25 detallem els comentaris per dates d'aparició i en relació a les dimensions que fa Ivanka en el seu diari (n=30). Ivanka fa comentaris els dos trimestres, sent el primer trimestre (n=25) el que més comentaris suscita. En la taula 201 de l'annex 25 quantifiquem els comentaris i els classifiquem segons les dimensions. Ivanka realitza la majoria de comentaris al voltant de la dimensió "Es potencia la contínua comunicació amb l'infant, envoltada d'afectivitat".

Si analitzem el tipus de comentaris trimestralment, podem observar:

- o Primer trimestre. Fa comentaris al voltant de totes les dimensions: “Expressió de l’infant dels seus desitjos, necessitats i interessos” (“Quan veig que un nen comença a plorar o fer mala cara li proposo a la mare que l’abraci i de moment ha funcionat força”); “Es potencien les relacions entre els infants” (“He demanat als acompanyats que cada vegada que es creuessin amb un altre nadó es saludessin”); “Es potencien les relacions entre els pares” (“He fet que els pares es canviessin els nadons. Ha funcionat”); “Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares” (“A mesura que ha anat avançant la sessió l’O. s’ha allunyat del pare i s’ha deixat agafar una estona per mi”); “Es potencia la contínua comunicació amb l’infant, envoltada d’afectivitat” (“Estic molt satisfeta amb l’O. perquè es mostra molt feliç, content i motivat”).
- o Segon trimestre. Fa comentaris al voltant de totes les dimensions: “Expressió de l’infant dels seus desitjos, necessitats i interessos” (“Alguns exercicis els rebutja i quan no té ganes de fer-los i protesta no insistim”); “Es potencien les relacions entre els infants” (“A mitja sessió ha entrat un grup de nens que havien agafat fred a la piscina gran. Ens han distret una mica però s’han relacionat amb l’O”); “Es potencien les relacions entre els pares” (“És divertit que la banyera d’hidromassatge estigui tant plena ja que contínuament et trobes algú i els nens no paren de veure moviment i gent durant tota l’estona”); “Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares” (“Relacions entre infants i pares”); “Es potencia la contínua comunicació amb l’infant, envoltada d’afectivitat” (“L’A. és un peixet dins l’aigua i li agrada molt, es nota que gaudeix igual que la mare”).

Ivanka realitza un major nombre de comentaris referents a “Es potencia la contínua comunicació amb l’infant, envoltada d’afectivitat”. Tots els comentaris són de caire positiu, excepte tres comentaris que mostren les dificultats que té amb proposar tasques i allunyar als infants de pares massa protectors, i un on manifesta la dificultat de dur la sessió quan sols ve un infant.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 202 de l'annex 25 detallem els comentaris per dates i en relació a les dimensions que l'assessora fa a Ivanka referents a aquesta àrea (n=5). Si analitzem els tipus de comentaris trimestralment¹¹⁰, podem observar:

- Primer trimestre. Fa comentaris referents a "Expressió de l'infant dels seus desitjos, necessitats i interessos" ("Ivanka molt atenta a les demandes dels infants").
- Segon trimestre. Fa comentaris referents a "Expressió de l'infant dels seus desitjos, necessitats i interessos" ("S'incita a fer coses i no s'obliga als nens...molt bé"); a la potenciació de relació dinàmica ("Evitar estar parlant parada amb les mares sense fer cap tasca amb l'infant") i al bon clima de treball, relacionat amb una bona relació de tots els agents ("Bon clima de treball").

La dimensió "Expressió de l'infant dels seus desitjos, necessitats i interessos" és la que més interessa a l'assessora pel bon treball que fa Ivanka. Tots els comentaris són per constatar la bona feina que realitza, excepte en un moment puntual que incideix en què Ivanka estava massa estona parada parlant.

Podem deduir de les dades analitzades que l'assessora considera que Ivanka ha utilitzat correctament l'àrea socioafectiva atenent a totes les dimensions sol·licitades.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Ivanka considera que treballa totes les dimensions de forma equilibrada i l'assessora confirma el bon treball en totes les dimensions. Els comentaris del diari del tècnic són més nombrosos que els fets en les sessions d'assessorament, doncs Ivanka explicitava en el diari accions que feia en les sessions, que en ser correctes, l'assessora no incidia especialment en les sessions d'assessorament.

¹¹⁰ La relació dels comentaris amb les dimensions estan detallats a la taula 202 de l'annex 25.

Podem valorar que hi ha correspondència entre la percepció del tècnic de l'ús de totes les dimensions d'aquesta àrea i la valoració de l'assessora provinent de l'observació de les sessions.

De les dades analitzades podem extreure les següents conclusions:

- o Ivanka coneix i ha sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l'àrea socioafectiva, sent "Es potencia la contínua comunicació amb l'infant, envoltada d'afectivitat" la dimensió a la que Ivanka ha donat major importància. Aquesta dimensió també ha estat la més referenciada per l'assessora pel seu bon treball.
- o L'assessora, a través de l'anàlisi de les sessions, confirma el treball en totes les dimensions del programa.

En el diari Ivanka fa referència a l'expressió dels desitjos de l'infant, a com potencia la relació entre els participants de la sessió, i el seu interès perquè els infants frueixin amb l'activitat. L'assessora, en les sessions d'assessorament, destaca de manera positiva el treball d'Ivanka al voltant de l'expressió de l'infant dels seus desitjos i al bon clima social que es desprèn de les sessions.

Un cop analitzades les dades exposades, conclourem que Ivanka coneix i utilitza les diferents dimensions que conformen l'àrea socioafectiva i l'assessora ho confirma.

Pere

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: IF5.1.)

Pere va omplir aquest instrument durant tots els trimestres de participació en el programa. En la taula 203 de l'annex 25 detallem quantes dimensions de l'àrea socioafectiva afirma Pere que utilitza cada mes.

En la taula 204 de l'annex 25 detallem el nombre de setmanes que considera que treballa cada dimensió, cada mes. Pere creu que ha

procurat el treball de les mateixes al llarg de tots els trimestres del programa, treballant-les com a mínim cinc cops al trimestre.

2. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 205 de l'annex 25 detallem els comentaris per dates d'aparició (tercer trimestre) i en relació a les seves dimensions que fa Pere en el seu diari (n=4). En la taula 206 de l'annex 25 quantifiquem els comentaris i els classifiquem segons les dimensions. Pere realitza els comentaris al voltant de dues dimensions, sent la més nombrosa "Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares".

Si analitzem el tipus de comentaris trimestralment, podem observar:

- Tercer trimestre. Fa comentaris al voltant de l'"Expressió de l'infant dels seus desitjos, necessitats i interessos" ("Els pares no tenen gaire paciència amb els seus fills, doncs quan aquests no volen fer alguna cosa els obliguen. Això fa que hagi d'estar més a sobre dels nens per calmar la impaciència dels pares"); "Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares" ("Bon ambient de treball"); "Es potencien les relacions entre els pares" ("Pares han contribuït a un bon clima de treball"); i "Es potencia la contínua comunicació amb l'infant, envoltada d'afectivitat" ("Molt bona predisposició dels pares amb els fills").

Pere destaca el bon ambient de treball i la bona disposició dels pares amb els seus fills, excepte en un moment puntual que mostra el seu desacord vers la poca paciència dels pares.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 207 de l'annex 25 detallem els comentaris per dates i en relació a les dimensions que l'assessora fa a Pere (n=6) en el tercer trimestre del programa. Si analitzem el tipus de comentaris, podem observar comentaris referents a les dimensions de l'expressió dels desitjos de l'infant ("Nens expressen els seus desitjos"); i la relació del tècnic amb els infants i els pares ("Bona relació tècnic-pares-infants").

En la taula 208 de l'annex 25 quantifiquem el nombre de comentaris per dimensions. Podem valorar que “Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares” és la dimensió que més interessa a l'assessora, perquè destaca el bon clima que es veu en les sessions per part de tots els agents implicats. Tots els comentaris són de caire positiu.

4. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Pere considera que treballa totes les dimensions de forma equilibrada, excepte “Es potencien les relacions entre els infants” que considera que la treballa menys. L'assessora confirma el bon treball en totes les dimensions. En els comentaris del diari del tècnic Pere destaca aspectes positius de cada dimensió, i en les sessions d'assessorament l'assessora destaca de manera positiva el bon treball especialment en la dimensió “Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares”.

Podem valorar que hi ha correspondència entre la percepció del tècnic de l'ús de totes les dimensions d'aquesta àrea i la valoració de l'assessora procedent de l'observació de les sessions.

De les dades analitzades podem extreure les següents conclusions:

- Pere coneix i ha sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l'àrea socioafectiva, sent “Es potencien les relacions entre els infants” la dimensió a la qual Pere ha donat menys importància. La dimensió més referenciada per l'assessora pel seu bon treball ha estat “Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares”.
- L'assessora, a través de l'anàlisi de les sessions, confirma el treball en totes les dimensions del programa.

En el diari Pere destaca especialment el bon clima de treball i de relació dels pares amb els seus fills. L'assessora, en les sessions d'assessorament, destaca de manera positiva el treball de Pere en relació al respecte per l'expressió dels desitjos de l'infant i la bona relació entre els agents participants.

Un cop analitzades les dades exposades, conclourem que Pere coneix i utilitza les diferents dimensions que conformen l'àrea socioafectiva i l'assessora ho confirma.

b) Anàlisi comparativa dels tècnics en relació a les dimensions

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: IF5.1.)

En la taula 209 de l'annex 25 detallem la utilització de les dimensions de l'àrea socioafectiva segons cada tècnic i la mitjana entre ells. Tots els tècnics consideren que utilitzen les cinc dimensions de l'àrea socioafectiva, sent "Expressió de l'infant dels seus desitjos, necessitats i interessos" la més utilitzada, i "Es potencien les relacions entre els infants" la menys utilitzada.

Podem valorar que l'àrea socioafectiva és a criteri dels tècnics suficientment coneguda i utilitzada en totes les seves dimensions.

2. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 210 de l'annex 25 detallem la quantitat de comentaris que els tècnics van realitzar de l'àrea socioafectiva al llarg del programa (n=112) destacant especialment Adam (n=48) i Ivanka (n=31) pel nombre de comentaris efectuats. Tots els tècnics van fer com a mínim un comentari d'aquesta àrea al llarg del programa. En la taula 211 de l'annex 25 desglossem els comentaris per trimestres, podent observar que al primer és el que es produeix un major nombre de comentaris (n=58), seguit pel segon (n=35) i en darrer lloc el tercer trimestre (n=27). Tots els tècnics fan comentaris com a mínim a dos trimestres, exceptuant Laura i Pere que sols ho fan en un. Podem observar un interès per part de tots els tècnics per aquesta àrea, que es manté al llarg de tot el programa.

En la taula 212 de l'annex 25 detallem el nombre de comentaris de cada tècnic per dimensió. Els tècnics fan comentaris de totes les dimensions, sent les més citades "Es potencien les relacions del tècnic

amb els infants i els pares” i “Es potencia la contínua comunicació amb l’infant, envoltada d’afectivitat”.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l’assessora

En la taula 213 de l’annex 25 detallem la quantitat de comentaris que l’assessora va realitzar de l’àrea socioafectiva al llarg del programa (n=109), destacant el nombre de comentaris efectuats a Adam (n=34) i a Sanz (n=27). L’assessora va fer com a mínim cinc comentaris d’aquesta àrea a cada tècnic al llarg del programa. En la taula 214 de l’annex 25 desglossem els comentaris per trimestres, podent observar que el tercer destaca sobre els altres dos pel nombre de comentaris (n=63), seguit pel segon (n=31) i en darrer lloc el primer trimestre (n=15). El primer l’assessora fa comentaris d’aquesta àrea a quatre tècnics, el segon a sis, i el tercer trimestre a tots els tècnics (recordem que Ivanka en el tercer ja no participava en el programa). A tots els tècnics se’ls fan comentaris com a mínim a dos trimestres excepte a Pere que sols en un, i a Adam, Hervera i Núria a tots tres. Podem observar, doncs, un interès per part de l’assessora per aquesta àrea, que es manté al llarg de tot el programa.

En la taula 215 de l’annex 25 detallem el nombre de comentaris que fa l’assessora a cada tècnic en l’observació de les sessions. L’assessora fa comentaris al voltant de totes les dimensions, destacant especialment “Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares”.

c) Síntesi final en relació a l’objectiu 1.3.3. Conèixer els continguts de l’àrea socioafectiva que s’han treballat

1. Repercussions en la formació de les dimensions amb major nombre de comentaris pels tècnics i l’assessora.

Els tècnics consideren que coneixen i han sabut utilitzar les diferents dimensions que conformen l’àrea socioafectiva, sent la dimensió “Expressió de l’infant dels seus desitjos, necessitats i interessos” la més utilitzada per la majoria de tècnics. Aquesta dimensió ha estat també la

més referenciada per l'assessora, tant pel bon treball que la majoria dels tècnics han realitzat en el seu compliment, com per les dificultats que dos d'ells han tingut i que sols s'ha dut a terme correctament en el darrer trimestre del programa. L'assessora a través de l'anàlisi de les sessions confirma el treball en totes les dimensions del programa, de tots els tècnics participants.

2. Aspectes de les dimensions que s'han pogut detectar en relació a l'objectiu amb l'assessorament.

A continuació detallem aspectes que s'han detectat en relació a algunes de les dimensions: "Expressió de l'infant dels seus desitjos, necessitats i interessos" (atenció perquè els infants no poden decidir); "Es potencien les relacions entre els pares" (potenciació d'una relació dinàmica, cal intentar que els pares no es quedin en un racó parlant i estableixin una relació a través del treball); "Es potencien les relacions del tècnic amb els infants i els pares" (observació d'actituds dels primers dies; observació d'actituds dels infants i/o pares davant les activitats i la sessió reunions de tot el grup; descripció d'activitats socials que es fan; reunions socials de tot el grup; observació d'actituds dels nous pares; l'afectivitat en fer accions dins el medi; problemes en la relació tècnic-infants; bon clima social; bona actuació entre el tècnic i un infant; poca relació del tècnic amb la resta d'agents).

Aquests aspectes ens donen qualitats a tenir en compte de cara a futures formacions, doncs ens permetran incidir en més matisos de treball d'aquestes dimensions.

3. Aspectes de les dimensions que s'han pogut millorar amb l'assessorament.

Aspectes concrets que els tècnics han manifestat de forma puntual i s'han treballat en les sessions d'assessorament han estat: moments concrets on els infants mostraven signes de no estar a gust, excessiva dependència dels infants vers els seus pares, els pares parlen més que

treballen, moments concrets on els infants intervenen i decideixen poc, dificultats que es tenen amb proposar tasques i allunyar als infants de pares massa protectors, i la dificultat de dur la sessió quan sols ve un infant.

Un parell de tècnics van mostrar problemes de relació amb els infants que es van resoldre el darrer trimestre del programa, i van ser treballats amb continuïtat en les sessions d'assessorament. Es mostraven en les sessions els recull de les sessions filmades on es mostraven les actituds incorrectes de relació, i la possible solució, així com les actituds positives de relació.

1.3.4. Conèixer el grau en que es treballen les tres àrees que condicionen la realització del programa

Amb aquest objectiu volíem que els tècnics tinguessin una visió de conjunt del treball de les tres àrees que en els punts anteriors hem analitzat per separat.

Analitzarem aquest objectiu a partir de la triangulació de tres instruments de recollida de dades en relació a les dimensions:

- L'instrument IF 1.1. on els tècnics recollien mensualment la valoració de la utilització de cada àrea
- El diari del tècnic que els tècnics escrivien setmanalment
- L'observació de les sessions setmanals dels tècnics per part de l'assessora

Un cop analitzades les dades exposades podrem valorar la percepció que tenen els tècnics del treball de les tres àrees i la incidència que fa l'assessora de cadascuna en les sessions d'assessorament mensual.

a) Anàlisi de les dades per cada tècnic en relació a les dimensions

En aquest punt sols analitzarem les dades de cada tècnic en relació a l'instrument IF1.1., donat que en els punts 1.3.1., 1.3.2., i 1.3.3. ja hem analitzat amb profunditat les tres àrees amb la triangulació de dades pertinents i la seva vinculació amb les dimensions.

Adam

Adam va omplir l'instrument IF1.1. cada trimestre que va participar en el programa. En la taula 216 de l'annex 25 detallem els percentatges d'utilització de cada dimensió de l'àrea motriu que Adam considera que va utilitzar i la seva mitjana, observant que desenvolupa majoritàriament les àrees motriu i socioafectiva, sent l'àrea cognitiva la menys utilitzada. Si analitzem cada dimensió, observem la constància del treball al llarg del programa en les àrees motriu i socioafectiva, i menys constància i daltabaixos en la cognitiva.

Hervera

Hervera va omplir l'instrument IF1.1. cada trimestre que va participar en el programa. En la taula 217 de l'annex 25 detallem els percentatges d'utilització de cada dimensió de l'àrea motriu que Hervera considera que va utilitzar i la seva mitjana, desenvolupant majoritàriament les àrees cognitiva i socioafectiva, sent l'àrea motriu la menys utilitzada. Si analitzem cada dimensió, observem el treball de les tres àrees al llarg de tot el programa, encara que amb fortes oscil·lacions en les àrees motriu i socioafectiva, i més continuïtat en la cognitiva.

Laura

Laura va omplir l'instrument IF1.1. cada trimestre que va participar en el programa. En la taula 218 de l'annex 25 detallem els percentatges d'utilització de cada dimensió de l'àrea motriu que Laura considera que

va utilitzar i la seva mitjana, desenvolupant majoritàriament les àrees motriu i socioafectiva, sent l'àrea cognitiva la menys utilitzada.

Si analitzem cada dimensió, observem el treball de les tres àrees al llarg de tot el programa, amb força uniformitat.

Núria

Núria va omplir l'instrument IF1.1. cada trimestre que va participar en el programa. En la taula 219 de l'annex 25 detallem els percentatges d'utilització de cada dimensió de l'àrea motriu que Núria considera que va utilitzar i la seva mitjana, desenvolupant majoritàriament les àrees motriu i socioafectiva, sent l'àrea cognitiva la menys utilitzada. Si analitzem cada dimensió, observem el treball de les tres àrees al llarg de tot el programa, amb força uniformitat.

Sanz

Sanz va omplir l'instrument IF1.1. cada trimestre que va participar en el programa. En la taula 220 de l'annex 25 detallem els percentatges d'utilització de cada dimensió de l'àrea motriu que Sanz considera que va utilitzar i la seva mitjana, desenvolupant majoritàriament l'àrea motriu, i sent les àrees socioafectiva i cognitiva les menys utilitzades.

Ivanka

Ivanka va omplir l'instrument IF1.1. cada trimestre que va participar en el programa. En la taula 221 de l'annex 25 detallem els percentatges d'utilització de cada dimensió de l'àrea motriu que Ivanka considera que va utilitzar i la seva mitjana, desenvolupant majoritàriament l'àrea socioafectiva, seguida per la motriu i en darrer lloc l'àrea cognitiva.

Pere

Pere va omplir l'instrument IF1.1. cada trimestre que va participar en el programa. En la taula 222 de l'annex 25 detallem els percentatges

d'utilització de cada dimensió de l'àrea motriu que va utilitzar Pere i la seva mitjana. Pere considera que desenvolupa majoritàriament l'àrea motriu, seguida per la cognitiva i en darrer lloc l'àrea socioafectiva.

b) Anàlisi comparativa dels tècnics en relació a les dimensions

1. Anàlisi de les percepcions dels tècnics en relació a les dimensions (Instrument: IF1.1.)

En la taula 223 de l'annex 25 detallem el percentatge d'ús i la mitjana que cada tècnic considera que va utilitzar en cada àrea al llarg del programa, podent establir que les mitjanes d'ús de cada àrea són semblants encara que l'àrea motriu és la més utilitzada, seguida de la socioafectiva i en darrer lloc la cognitiva, i podent considerar que tots els tècnics creuen haver assolit correctament el treball en les tres àrees.

2. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 224 de l'annex 25 detallem la quantitat de comentaris que els tècnics van realitzar de les àrees al llarg del programa (n=270). Les àrees socioafectiva i la motriu tornen a ser les que susciten un major nombre de comentaris, coincidint amb les dades observades de l'anàlisi de l'instrument IF1.1., doncs l'àrea cognitiva també era la menys utilitzada.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 225 de l'annex 25 detallem la quantitat de comentaris que l'assessora va realitzar de cada àrea als tècnics al llarg del programa (n=228), que es van repartir:

- Àrea socioafectiva: cent set comentaris
- Àrea motriu: noranta-set comentaris
- Àrea cognitiva: vint-i-quatre comentaris

Com podem observar, les àrees socioafectiva i la motriu són les que susciten un major nombre de comentaris.

c) Síntesi de les dades en relació a les dimensions

De les dades analitzades podem valorar:

- Els tècnics consideren que utilitzen les tres àrees, sent l'àrea motriu la més utilitzada, seguida de la socioafectiva i en darrer lloc la cognitiva.
- Els tècnics a través de les dades recollides en el diari del tècnic, fan comentaris de les àrees, sent l'àrea motriu i la socioafectiva les més citades i en darrer lloc la cognitiva.
- L'assessora en les sessions d'assessorament fa comentaris sorgits de l'observació de les sessions de les tres àrees, sent l'àrea socioafectiva la més citada, seguida de la motriu i en darrer lloc la cognitiva.
- En l'entrevista final al coordinador d'una de les instal·lacions (vegeu l'annex 23) considera que "La sensació que té és que s'ha treballat per igual les tres àrees".

1.4. Conèixer i saber aplicar correctament la metodologia de treball del PAE

Les dimensions d'estudi referents a la metodologia de treball del PAE que es van ensenyar als tècnics en la formació inicial i que es van implantar en el programa són:

1. "Buscar l'autonomia aquàtica i motriu dels infants tenint com a base l'educació integral de l'infant".
2. "Respectar el ritme de l'infant i dels seus pares, les seves motivacions i inquietuds, de forma que cada família treballarà a un ritme diferenciat que la resta".
3. "No obligar a fer accions quan l'infant no les vol fer".
4. "Potenciar un entorn lúdic, de treball, i de plaer".

Analitzarem aquest objectiu a partir del contrast de dos instruments de recollida de dades en relació a les dimensions:

- o Diari del tècnic que els tècnics escrivien setmanalment
- o Observació de les sessions setmanals dels tècnics per part de l'assessora

a) Anàlisi de cada tècnic en relació a les dimensions

Adam

1. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 226 de l'annex 25 detallem els comentaris que realitza Adam referents a la metodologia segons la data en què es va realitzar el comentari (n=39), i en la taula 227 del mateix annex quantifiquem el mes i el nombre total de comentaris que fa al llarg del programa. Adam fa tots els trimestres algun comentari referent a la metodologia, fet que ens fa veure que era un element constant de preocupació pel tècnic.

En la taula 228 de l'annex 25 quantifiquem el tipus de comentaris segons les dimensions, podent observar que Adam fa un major nombre de comentaris de "Buscar l'autonomia aquàtica i motriu dels infants tenint com a base l'educació integral de l'infant" (n=16), fet que ens mostra que les seves principals inquietuds metodològiques eren l'autonomia aquàtica i motriu. Hem de destacar que Adam també té presents els altres aspectes metodològics, encara que no en faci tants comentaris.

Si analitzem els comentaris en cada trimestre, podem observar:

- o Primer trimestre: els comentaris fan referència a aconseguir que els pares treballin al seu ritme per individualitzar el treball adaptat a l'infant i els seus pares ("Va molt bé la cosa perquè cada mare es posa al seu ritme").
- o Segon trimestre: els comentaris fan referència a destacar moments puntuals en què la classe la porta més guiada perquè s'incorporen alumnes nous ("Els hi faig la classe guiada perquè coneguin aspectes bàsics"), o perquè algun alumne o pare es desvia de l'objectiu ("A la CI també

se l'ha de parar els peus perquè no es desvii dels objectius i faci tant la seva"); destacar que els infants i pares són cada cop més autònoms ("Cada cop els nadons nous són més autònoms"); destacar que els pares i els infants cada cop saben més exactament què cal fer ("Els nens havien d'entrar voluntàriament a l'aigua. Tots menys un ho han fet").

- o Tercer trimestre: els comentaris que fa es subdivideixen en destacar moments en què Adam els proposa aspectes no fets fins al moment ("De tant en tant els aconsellava fer coses noves"); destacar que van muntant espais diferenciats per treballar continguts diferents ("He muntat molts espais diferents").

Adam fa una evolució molt clara en el seu aprenentatge en aquest aspecte: a l'inici es preocupa especialment per aconseguir autonomia; al segon trimestre en potenciar les conductes que condueixen a aquesta autonomia i quan ha de ser més directiu per acabar assolint aquest objectiu; i el tercer trimestre proposa activitats i espais nous per seguir avançant en el coneixement.

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 229 de l'annex 25 detallem les dates i els comentaris que l'assessora va realitzar respecte a la metodologia d'Adam (n=34) i en la taula 230 del mateix annex fem un recompte dels comentaris per mesos. Tots els trimestres l'assessora realitza algun comentari referent a la metodologia, valorant la importància mantinguda al llarg del programa pel compliment de la metodologia.

En la taula 231 de l'annex 25 quantifiquem el tipus de comentaris i els classifiquem segons les dimensions, podent detallar que l'assessora realitza un major nombre de comentaris en relació a "Respectar el ritme de l'infant i dels seus pares, les seves motivacions i inquietuds, de forma que cada família treballarà a un ritme diferenciat que la resta" (n=20), seguit de "Potenciar un entorn lúdic, de treball, i de plaer" (n=10) i de "Buscar l'autonomia aquàtica i motriu dels infants tenint com a base

l'educació integral de l'infant" (n=7). De la dimensió "No obligar a fer accions quan l'infant no les vol fer" sols en fa un.

Si analitzem la progressió dels comentaris en una anàlisi trimestral podem observar:

- Primer trimestre. Fa comentaris referents a: destacar el bon clima de treball amb aquesta metodologia ben utilitzada ("Bon clima de treball"); destacar el treball individual que fan els pares amb els seus fills ("Treball molt individual i actiu").
- Segon trimestre. Fa comentaris referents a diferents aspectes metodològics (diversificació de les tasques, tasques individualitzades, etc.), però no hi ha cap que destaquí especialment sobre els altres.
- Tercer trimestre. Fa comentaris referents a: destacar el bon treball individualitzat ("Bon treball individual"); destacar que en alguns casos els nens són poc autònoms ("Els nens segueixen sent massa dependents dels seus pares"); destacar el ritme de treball alt que es deriva de la correcta utilització de la metodologia ("La classe s'acaba i el ritme de treball segueix sent molt alt").

Els comentaris de l'assessora referents a la metodologia segueixen una progressió: al primer trimestre es centra en valorar de manera positiva el clima de treball i el treball individualitzat vinculats amb la metodologia; al segon trimestre incideix en aspectes puntuals que cal millorar; al tercer trimestre valora de manera positiva els aspectes aconseguits i incideix en un fet puntual a millorar: la dependència dels infants dels seus pares.

Podem deduir de les dades analitzades que l'assessora considera que Adam coneix i sap aplicar correctament la metodologia de treball del PAE atenent a totes les dimensions sol·licitades.

3. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

De les dades analitzades podem concloure:

- Adam considera que coneix i utilitza adientment la metodologia de treball del PAE.
- La dimensió amb més interès per Adam és “Respectar el ritme de l’infant i dels seus pares, les seves motivacions i inquietuds, de forma que cada família treballarà a un ritme diferenciat que la resta”. Aquesta dimensió és també la que millor valora l’assessora_del treball d’Adam.
- L’assessora confirma que Adam coneix i utilitza adientment la metodologia de treball del PAE.

En el diari Adam destaca l’interès per aconseguir la individualització del treball, així com les estratègies que utilitza per assolir aspectes concrets de la metodologia. També valora de manera positiva que els pares i els infants cada cop són més autònoms en les sessions i saben exactament què cal fer. L’assessora, en les sessions d’assessorament, destaca el bon ús de la metodologia que fa Adam, especialment el treball individualitzat i el bon ritme de treball que es veu en les sessions.

Els resultats de l’anàlisi ens permeten afirmar que Adam coneix i utilitza adientment la metodologia de treball del PAE i l’assessora ho confirma.

Hervera

1. Instrument: Diari del tècnic

Hervera no fa cap comentari en el seu diari referent a la metodologia.

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l’assessora

En la taula 232 de l’annex 25 detallem les dates i els comentaris que l’assessora va realitzar respecte a la metodologia d’Hervera (n=37), i en la taula 233 del mateix annex fem un recompte dels comentaris per mesos. Tots els trimestres l’assessora realitza algun comentari referent a la

metodologia, permetent valorar la importància mantinguda al llarg del programa.

En la taula 234 de l'annex 25 quantifiquem el tipus de comentaris i els classifiquem segons les dimensions, podent detallar que l'assessora realitza un major nombre de comentaris en relació a "Respectar el ritme de l'infant i dels seus pares, les seves motivacions i inquietuds, de forma que cada família treballarà a un ritme diferenciat que la resta" (n=14), "Potenciar un entorn lúdic, de treball, i de plaer" (n=14) i "Buscar l'autonomia aquàtica i motriu dels infants tenint com a base l'educació integral de l'infant" (n=5). De la dimensió "No obligar a fer accions quan l'infant no les vol fer" no en fa cap, i d'altres aspectes metodològics cinc.

Si analitzem la progressió dels comentaris trimestralment podem observar:

- Primer trimestre. Fa comentaris referents a quatre aspectes: nens poc autònoms: estan massa temps en braços dels pares (n=1) ("Massa temps els nens en braços dels pares"); Activitats massa en grups (n=3) ("No marquis un únic objectiu cada cert temps"); Bon clima de treball (n=1) ("Bon ambient de treball"); i altres aspectes metodològics (n=2) relacionats amb què dona massa informació als pares i estan quiets escoltant enlloc de fer pràctica (n=2) ("Els pares estan massa estona quiets escoltant-te").
- Segon trimestre. Fa comentaris referents a tres aspectes: comentaris positius i negatius vers el treball individualitzat (n=5) ("Ara sí que es veuen activitats individuals"; "Activitats en grups marcades i dirigides"); respecte el bon i no bon clima de treball ("Ambient distès, d'alegria, treball"; "Molt parats escoltant-te"); i a altres aspectes positius de treball metodològic (n=3) ("Et reparteixes més ràpid entre els pares").
- Tercer trimestre. Fa comentaris referents a tres aspectes: potenciar l'autonomia dels infants (n=4) ("Pares massa enganxats als seus fills - intentar que amb l'ajut de material vagin més sols -"); bon treball individualitzat (n=6)

("Pares molt actius: saben perfectament què cal fer"); i bon clima de treball (n=5) ("Molt bon clima de treball").

Els comentaris de l'assessora referents a la metodologia en els dos primers trimestres s'alternen entre la felicitació pel bon treball en alguna dimensió, i la rectificació del treball poc adequat. Al tercer trimestre sols hi ha comentaris de felicitació.

Podem deduir de les dades analitzades que l'assessora considera que Hervera coneix i sap aplicar correctament la metodologia de treball del PAE atenent a totes les dimensions sol·licitades.

3. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

De les dades analitzades podem concloure:

- o Les dimensions més citades per l'assessora en l'anàlisi de les sessions són: "Respectar el ritme de l'infant i dels seus pares, les seves motivacions i inquietuds, de forma que cada família treballarà a un ritme diferenciat que la resta" i "Potenciar un entorn lúdic, de treball, i de plaer". Referent a la primera dimensió, l'assessora va insistir reiteradament en les sessions d'assessorament que calia que els pares realitzessin un treball més individualitzat, en funció de les capacitats i interessos del seu infant. Pel que fa a la segona dimensió, l'assessora felicita al tècnic pel bon clima de treball i relació que s'aconsegueix en les sessions.
- o L'assessora confirma que Hervera coneix i utilitza adientment la metodologia de treball del PAE.

L'assessora, en les sessions d'assessorament, destaca a l'inici que els infants són massa dependents dels seus pares i poc autònoms, i que els pares triguen massa en començar la sessió escoltant les explicacions del tècnic. A partir del segon trimestre, l'assessora ja felicita a Hervera pel treball individualitzat i el bon compliment de les dimensions metodològiques.

Els resultats ens permeten afirmar que l'assessora confirma que Hervera coneix i utilitza adientment la metodologia de treball del PAE.

Laura

1. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 235 de l'annex 25 detallem els comentaris que realitza Laura referents a la metodologia classificats segons la data en què es va realitzar el comentari (n=6), i en la taula 236 del mateix annex quantifiquem el mes i el nombre total de comentaris que fa Laura al llarg del programa.

Laura fa els comentaris referent a la metodologia principalment al segon trimestre (i centrat sols en un mes), fet que ens fa veure que era un element puntual de preocupació per la tècnica.

En la taula 237 de l'annex 25 quantifiquem el tipus de comentaris segons les dimensions destacades a l'inici del punt, podent observar que Laura fa els comentaris sobre "Buscar l'autonomia aquàtica i motriu dels infants tenint com a base l'educació integral de l'infant" (n=4) i "Respectar el ritme de l'infant i dels seus pares, les seves motivacions i inquietuds, de forma que cada família treballarà a un ritme diferenciat que la resta" (n=2) fet que ens mostra les seves principals inquietuds metodològiques.

Si analitzem els comentaris en cada trimestre, podem observar:

- Segon trimestre. Fa comentaris al voltant de "Potenciar l'autonomia dels infants" (n=3) ("Objectiu sessió: que els infants es desplacin sense el suport dels pares. Els pares els han agafat massa. La tècnica ho atribueix a que els manca seguretat i confiança"); i reflexionar sobre la dimensió d'individualització de cada família, on Laura té dubtes vers com duu a terme la metodologia individualitzada (n=2) ("Pensa que caldria treballar de forma més dirigida").
- Tercer trimestre. El comentari es centra en l'assoliment de l'autonomia per part dels alumnes ("S'ha aconseguit que els nadons siguin més autònoms").

Com podem observar a través de l'anàlisi dels trimestres, Laura fa una clara evolució en el seu aprenentatge en aquest aspecte: a l'inici es preocupa especialment per aconseguir l'autonomia dels infants i té dubtes respecte al treball individualitzat; en el segon trimestre ja ha assolit l'autonomia dels infants i ja no té dubtes respecte a la individualització del treball.

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 238 de l'annex 25 detallem les dates i els comentaris que l'assessora va realitzar respecte a la metodologia de Laura (n=26), i en la taula 239 del mateix annex fem un recompte dels comentaris per mesos. Tots els trimestres l'assessora realitza algun comentari referent a la metodologia, que permeten valorar la importància que té al llarg del programa.

En la taula 240 de l'annex 25 analitzem el tipus de comentaris i els classifiquem segons les dimensions. Podem destacar que l'assessora realitza un major nombre de comentaris en relació a "Buscar l'autonomia aquàtica i motriu dels infants tenint com a base l'educació integral de l'infant" (n=9), seguit de "Potenciar un entorn lúdic, de treball, i de plaer" (n=8), de "Respectar el ritme de l'infant i dels seus pares, les seves motivacions i inquietuds, de forma que cada família treballarà a un ritme diferenciat que la resta" (n=5). De la dimensió "No obligar a fer accions quan l'infant no les vol fer" sols en fa un, i "d'altres" cinc.

Si analitzem la progressió dels comentaris de forma trimestral podem observar:

- Segon trimestre. Fa comentaris referents a: autonomia dels infants – treball correcte i incorrecte- (n=2) ("Nens molt autònoms durant la sessió"; "Joc de pilota dels pares...no m'agrada...els infants han de ser els protagonistes i estan en un segon pla"); respecte per les diferències individuals (n=1) ("Cavallet: activitat en grup, però respectant les diferències individuals: molt bé"); bon clima de treball (n=3) ("Molt bon clima de treball a la sessió"); i millorar

la presència de la tècnica amb tots els pares durant la sessió (n=2) (“T’estàs durant més de 10’ en un racó amb uns pares i el seu infant...crec que t’has de repartir més...la resta estan massa sols - fins al minut 9:50 no vas amb la resta -”).

- o Tercer trimestre. Fa comentaris referents a: bona autonomia dels infants (n=7) (“Desplaçaments molt autònoms dels nens”); treball individual (n=4) (“Sense que tu els marquis, els pares agafen els cèrcols i fan passar als nens per dins. Perfecte”); respecte a les decisions de l’infant (n=1) (“Es veuen moltes decisions dels nens i això és molt important”); bon clima de treball (n=5) (“Segueixen treballant sense parar...increïble”); i correcte distribució de la tècnica per cada família (n=1) (“Et distribueixes correctament el temps per cada pare”).

Els comentaris de l’assessora referents a la metodologia es reparteixen entre gairebé totes les dimensions durant els dos trimestres. Mentre que en el segon trimestre l’assessora fa constar alguns aspectes metodològics a millorar, en el tercer tots els comentaris són de felicitació.

Podem deduir per les dades analitzades que l’assessora considera que Laura coneix i sap aplicar correctament la metodologia de treball del PAE atenent a totes les dimensions sol·licitades.

3. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

De les dades analitzades podem concloure:

- o Laura considera que coneix i utilitza adientment la metodologia de treball del PAE.
- o La dimensió amb més interès per Laura és “Buscar l’autonomia aquàtica i motriu dels infants tenint com a base l’educació integral de l’infant”. Aquesta dimensió és també la que més incideix l’assessora del treball de Laura, felicitant-la pel seu bon treball en aquesta dimensió.
- o L’assessora confirma que Laura coneix i utilitza adientment la metodologia de treball del PAE.

En el diari Laura destaca a l'inici l'interès per aconseguir que els infants siguin més autònoms i el treball individualitzat, encara que puntualment té dubtes sobre si hauria de fer tasques més grupals. L'assessora, en les sessions d'assessorament, incideix en el treball correcte i incorrecte que es fa en relació a l'autonomia dels infants, la felicitació pel bon treball individualitzat i de respecte per les decisions dels infants, i en el treball correcte i incorrecte que es fa en relació a la distribució del temps de la tècnica per cada infant.

Els resultats de l'anàlisi ens permet afirmar que Laura coneix i utilitza adientment la metodologia de treball del PAE i l'assessora ho confirma.

Núria

1. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 241 de l'annex 25 detallem els comentaris que realitza Núria referents a la metodologia classificats segons la data en què es van realitzar (n=3) i en la taula 242 del mateix annex quantifiquem el mes i el nombre total de comentaris que fa Núria al llarg del programa. Núria fa els comentaris referents a la metodologia a finals del primer i inici del segon trimestre, fet que ens fa veure que era un element puntual de preocupació per la tècnica.

En la taula 243 de l'annex 25 quantifiquem el tipus de comentaris segons les dimensions, podent observar que Núria fa tots els comentaris vers "Respectar el ritme de l'infant i dels seus pares, les seves motivacions i inquietuds, de forma que cada família treballarà a un ritme diferenciat que la resta" fet que ens mostra la seva principal inquietud metodològica vers aquesta dimensió.

Si analitzem els comentaris en cada trimestre podem observar que encara que es fan en dos trimestres diferents, són mesos seguits i mostren la constatació positiva d'un fet a destacar: l'autonomia dels infants i els seus pares ("Avui un dels nadons s'ha desplaçat sol amb l'ajut el material i sense el pare").

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 244 de l'annex 25 detallem les dates i els comentaris que l'assessora va realitzar respecte a la metodologia de Núria (n=12) i en la taula 245 del mateix annex fem un recompte dels comentaris per mesos. L'assessora realitza com a mínim un comentari referent a la metodologia tots els trimestres. Aquestes dades ens permeten valorar la importància mantinguda al llarg del programa pel compliment de la metodologia, especialment als darrers mesos.

En la taula 246 de l'annex 25 analitzem el tipus de comentaris i els classifiquem segons les dimensions. Podem destacar que l'assessora realitza un major nombre de comentaris en relació a "Respectar el ritme de l'infant i dels seus pares, les seves motivacions i inquietuds, de forma que cada família treballarà a un ritme diferenciat que la resta" (n=5); seguit de "Potenciar un entorn lúdic, de treball, i de plaer" (n=4), i de "Buscar l'autonomia aquàtica i motriu dels infants tenint com a base l'educació integral de l'infant" (n=3).

Si analitzem la progressió dels comentaris en una anàlisi trimestral podem observar:

- o Primer trimestre. Fa un comentari al mes de novembre referent al bon treball individual (n=1) ("Tothom treballa individualment").
- o Segon trimestre. Fa comentaris referents a: el bon ritme individual (n=2) ("Respecte pel ritme individual dels infants. Se'ls incita a entrar a la banyera d'hidromassatge, però no se'ls obliga. Quan entra la Núria li recompensa l'entrada"); i el bon clima de treball (n=2) ("Està acabant la sessió i segueix el clima de treball").
- o Tercer trimestre. Fa comentaris referents a: la independència -en un cas puntual dependència- dels infants respecte els pares (n=3) ("Es comencen a veure tasques d'autonomia dels infants respecte els pares"); treball individualitzat (n=2) ("Tasques individualitzades"); i el bon clima de treball (n=2) ("Bon clima de treball").

Els comentaris de l'assessora referents a la metodologia es distribueixen en gairebé totes les dimensions i especialment en els dos darrers trimestres. Podem observar que en algun moment l'assessora fa constar alguns aspectes metodològics a millorar, però la majoria de comentaris són de felicitació.

Podem deduir que les dades analitzades que l'assessora considera que Núria coneix i sap aplicar correctament la metodologia de treball del PAE atenent a totes les dimensions sol·licitades.

3. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

De les dades analitzades podem concloure:

- Núria considera que coneix i utilitza adientment la metodologia de treball del PAE.
- La dimensió amb més interès per Núria és "Respectar el ritme de l'infant i dels seus pares, les seves motivacions i inquietuds, de forma que cada família treballarà a un ritme diferenciat que la resta". Aquesta dimensió és també la més ben valorada per l'assessora del treball de Núria.
- L'assessora confirma que Núria coneix i utilitza adientment la metodologia de treball del PAE.

En el diari Núria destaca l'interès per aconseguir l'autonomia dels infants i els seus pares. L'assessora, en les sessions d'assessorament, destaca el bon ús que fa de la metodologia, especialment del treball individualitzat i del bon clima de treball que es veu en les sessions.

Els resultats de l'anàlisi ens permet afirmar que Núria coneix i utilitza adientment la metodologia de treball del PAE i l'assessora ho confirma.

Sanz

1. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 247 de l'annex 25 detallem els comentaris de Sanz referents a la metodologia classificats segons la data en què es van realitzar (n=5), i en la taula 248 del mateix annex relacionem el mes i el nombre total de comentaris que fa Sanz al llarg del programa. Sanz fa els comentaris referents a la metodologia als dos darrers trimestres, fet que ens fa veure que era un element que va anar apareixent al final del programa.

En la taula 249 de l'annex 25 analitzem el tipus de comentaris segons les dimensions, podent observar que Sanz fa la majoria dels comentaris sobre "Buscar l'autonomia aquàtica i motriu dels infants tenint com a base l'educació integral de l'infant" (n=4), seguit de "Respectar el ritme de l'infant i dels seus pares, les seves motivacions i inquietuds" (n=1), fet que ens mostra la seva principal inquietud metodològica cap a aquestes dimensions.

Si analitzem els comentaris en cada trimestre, podem observar:

- o Segon trimestre. Fa comentaris al voltant de potenciar l'autonomia dels infants (n=2) ("Objectiu treballar autonomia infant sense suport pares").
- o Tercer trimestre. Fa comentaris al voltant de: l'assoliment de l'autonomia per part dels alumnes (n=2) ("Objectiu d'autonomia del nen - nedar amb xurro i sense contacte físic amb els pares -"); i dubtes respecte les tasques individualitzades (n=1) ("Creu que en certes circumstàncies s'assoleixen abans els objectius fent exercicis imposats en grup que amb actuacions individualitzades").

Sanz es preocupa especialment per aconseguir l'autonomia dels infants i té en un moment puntual dubtes respecte al treball individualitzat. El fet que no tornessin a aparèixer comentaris al darrer mes del programa, ens fa pensar que les dimensions es van assolir.

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 250 de l'annex 25 detallem les dates i els comentaris que l'assessora va realitzar respecte a la metodologia de Sanz (n=42), i en la taula 251 del mateix annex fem un recompte dels comentaris per mesos. L'assessora realitza comentaris referents a la metodologia tots els trimestres, permetent valorar la importància mantinguda al llarg del programa pel compliment de la metodologia.

En la taula 252 de l'annex 25 analitzem el tipus de comentaris i els classifiquem segons les dimensions. Podem destacar que l'assessora realitza un major nombre de comentaris en relació a "Buscar l'autonomia aquàtica i motriu dels infants tenint com a base l'educació integral de l'infant" (n=19), seguit per "Respectar el ritme de l'infant i dels seus pares, les seves motivacions i inquietuds, de forma que cada família treballarà a un ritme diferenciat que la resta" (n=5) i de "Potenciar un entorn lúdic, de treball, i de plaer" (n=5). De la dimensió "No obligar a fer accions quan l'infant no les vol fer" sols en va fer un, i d'altres dimensions, tres.

Si analitzem la progressió dels comentaris en una anàlisi trimestral podem observar:

- o Primer trimestre. Fa comentaris referents a: buscar l'autonomia dels infants (n=2) ("Autonomia nens amb xurro"); tasques encara poc individuals (n=2) ("Activitats massa conjuntes -no individuals -"); no respecte per les decisions de l'infant (n=1) ("Nens a la bora de la piscina: els pares els manipulen les cames perquè piquin: NOOOO"); i un comentari referent a que els pares estan massa estona parats escoltant les indicacions del tècnic (n=1) ("Els pares no poden estar quiets escoltant").
- o Segon trimestre. Fa comentaris referents a: l'assoliment d'autonomia per part dels infants (n=5) ("Hi ha molts nens que ja estan d'esquena als pares"); adaptació del treball a cada família i infant (n=1) ("El marc ajuda a l'infant perquè vagi més enllà"); bon clima de treball (n=3) ("Hi ha clima de treball fins que s'acaba tota la sessió"); i es torna a insistir que els

pares no poden estar tanta estona quiets escoltant al tècnic (n=2) (“No pot ser que parlis tant i els pares estiguin quiets escoltant”).

- o Tercer trimestre. Fa comentaris referents a: les accions positives i negatives relacionades amb l'autonomia dels infants, però el darrer mes ja sols són comentaris positius (n=12) (“Es veu als nens força autònoms. Ja no necessiten als pares per desplaçar-se per la piscina – bé – “); autonomia dels pares en la sessió (n=2) (“Pares saben perfectament què fer - molt bé –“); es destaca el bon clima de treball (n=2) (“Bon clima de treball i independència”).

Els comentaris de l'assessora referents a la metodologia es reparteixen en pràcticament totes les dimensions (excepte la dimensió tres, que sols apareix puntualment en un moment) i especialment en els dos darrers trimestres. Si analitzem els trimestres, podem observar que al primer es destaquen moltes accions a corregir, el segon es comença a veure una bona línia de treball i el tercer ja s'han assolit les dimensions. Cal destacar que la dimensió “Buscar l'autonomia aquàtica i motriu dels infants tenint com a base l'educació integral de l'infant” és la que més li va costar d'assolir, i on l'assessora va incidir més, especialment en el darrer trimestre del programa.

Podem deduir per les dades analitzades que l'assessora considera que Sanz coneix i sap aplicar correctament la metodologia de treball del PAE atenent a totes les dimensions sol·licitades.

3. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

De les dades analitzades podem concloure:

- o Sanz considera que coneix i utilitza adientment la metodologia de treball del PAE.
- o La dimensió amb més interès per Sanz és “Buscar l'autonomia aquàtica i motriu dels infants tenint com a base l'educació integral de l'infant”. Aquesta dimensió és també la més citada per a l'assessora del treball de Sanz, per incidir en el seu correcte treball.

- L'assessora confirma que Sanz coneix i utilitza adientment la metodologia de treball del PAE.

En el diari Sanz destaca l'interès per aconseguir l'autonomia dels infants i dubtes puntuals respecte les tasques individualitzades. L'assessora, en les sessions d'assessorament, a l'inici insisteix en que cal buscar l'autonomia dels infants i que les tasques són massa grupals, així com que els pares estan massa estona quietes escoltant les instruccions del tècnic. El darrer trimestre els comentaris són de felicitació per les tasques anteriorment esmentades, i es destaca el bon clima de treball de les sessions.

Els resultats de l'anàlisi ens permet afirmar que Sanz coneix i utilitza adientment la metodologia de treball del PAE i l'assessora ho confirma.

Ivanka

1. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 253 de l'annex 25 detallem els comentaris que realitza Ivanka referents a la metodologia classificats segons la data en què es van realitzar (n=7), i en la taula 254 del mateix annex quantifiquem el mes i el nombre total de comentaris que fa Ivanka al llarg del programa.

Ivanka fa els comentaris referents a la metodologia els dos trimestres del programa.

En la taula 255 de l'annex 25 analitzem el tipus de comentaris segons les dimensions. Podem observar que Ivanka fa la majoria dels comentaris sobre "Buscar l'autonomia aquàtica i motriu dels infants tenint com a base l'educació integral de l'infant" (n=5), seguit de "Respectar el ritme de l'infant i dels seus pares, les seves motivacions i inquietuds" (n=1), fet que ens mostra la seva principal inquietud metodològica vers aquestes dimensions.

Si analitzem els comentaris en cada trimestre, podem observar:

- Primer trimestre. Realitza comentaris al voltant de: potenciar l'autonomia dels infants (n=3) ("He ensenyat al pare que no calia que l'agafés tant, que la nena ja es deixava caure per ella sola"); i respectar el

ritme de cada família (n=1) ("5'10' primers de la sessió he deixat als pares sols i he observat que feien i com es comportaven. Han anat fent i practicant segons el material que trobaven i això em mostra que ja han agafat la idea del treball que fem i que ja poden fer sols tot el que hem anat practicant fins ara").

- Segon trimestre. Els comentaris es centren en l'assoliment de l'autonomia per part dels alumnes (n=3) ("L'O. cada cop va més sol. El pare col·labora molt").

Ivanka es preocupa especialment per aconseguir l'autonomia dels infants.

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

L'assessora no va realitzar cap comentari respecte a la metodologia d'Ivanka en les sessions d'assessorament mensual, doncs des de l'inici va entendre totes les dimensions i no va ser necessari incidir en elles.

Podem deduir de les dades analitzades que l'assessora considera que Ivanka coneix i sap aplicar correctament la metodologia de treball del PAE atenent a totes les dimensions sol·licitades.

3. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

De les dades analitzades podem concloure:

- Ivanka considera que coneix i utilitza adientment la metodologia de treball del PAE.
- La dimensió amb més interès per Ivanka és "Buscar l'autonomia aquàtica i motriu dels infants tenint com a base l'educació integral de l'infant". Aquesta dimensió és també la més citada per l'assessora del treball d'Ivanka, per incidir en el seu correcte treball.
- L'assessora confirma que Ivanka coneix i utilitza adientment la metodologia de treball del PAE.

En el diari Ivanka destaca l'interès per aconseguir l'autonomia dels infants i el ritme individualitzat. L'assessora, en les sessions d'assessorament, no va fer cap comentari, doncs Ivanka realitzava correctament totes les dimensions del treball metodològic.

Els resultats de l'anàlisi ens permet afirmar que Ivanka coneix i utilitza adientment la metodologia de treball del PAE i l'assessora ho confirma.

Pere

1. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 256 de l'annex 25 detallem els comentaris que realitza Pere referents a la metodologia classificats segons la data en què es van realitzar (n=14), i en la taula 257 del mateix annex quantifiquem el mes i el nombre total de comentaris que fa Pere al llarg del programa. Pere fa els comentaris al tercer trimestre, fet que ens fa veure que era un element que va tenir importància en un moment molt concret del programa.

En la taula 258 de l'annex 25 analitzem el tipus de comentaris segons les dimensions, podent observar que Pere fa la majoria dels comentaris en relació a "Respectar el ritme de l'infant i dels seus pares, les seves motivacions i inquietuds" (n=7), seguit de "Buscar l'autonomia aquàtica i motriu dels infants tenint com a base l'educació integral de l'infant" (n=3), i en darrer lloc "Potenciar un entorn lúdic, de treball, i de plaer" (n=1), fet que ens mostra la seva principal inquietud metodològica vers aquestes dimensions. També fa dos comentaris d'altres aspectes metodològics (n=2).

Si analitzem els comentaris podem observar que tots es fan al tercer trimestre, i es centren en: l'autonomia dels infants (n=3) ("Cada cop van més autònoms amb el xurro"); els problemes a l'inici del treball individualitzat (n=8), que van desaparèixer progressivament ("Els pares que no entenen la filosofia de treball la veuen avorrida"; "Cada cop sé com treballar millor de forma individual"); el clima de treball (n=1) ("Clima i línia de treball presents a tota l'hora"); i la preocupació pel temps dedicat a cada infant (n=2) ("Sensació que ha dedicat poc temps a cada nadó").

Pere es preocupa per fer un bon treball en totes les dimensions i utilitza el diari per manifestar les inquietuds que es treballaran en les sessions d'assessorament.

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

Pere va rebre tres comentaris de l'assessora referents a la metodologia, detallats a la taula 259 de l'annex 25. En la taula 260 del mateix annex fem un recompte dels comentaris per mesos. L'assessora realitza pocs comentaris referent a la metodologia i tots es fan en el tercer trimestre. Aquestes dades ens permeten valorar que Pere no va tenir massa problemes al llarg del programa pel compliment de la metodologia.

En la taula 261 de l'annex 25 analitzem el tipus de comentaris i els classifiquem segons les dimensions, podent detallar que l'assessora realitza dos comentaris respecte "Buscar l'autonomia aquàtica i motriu dels infants tenint com a base l'educació integral de l'infant" (n=2), i un de "Potenciar un entorn lúdic, de treball, i de plaer" (n=1).

Els comentaris de l'assessora referents a la metodologia es centren en dos dimensions: l'autonomia dels infants (n=2) ("S'han incrementat els desplaçaments en la piscina"); i el bon clima de treball (n=1) ("Bon clima treball"), i destaquen la bona feina al respecte.

Podem deduir de les dades analitzades que l'assessora considera que Pere coneix i sap aplicar correctament la metodologia de treball del PAE atenent a totes les dimensions sol·licitades.

3. Síntesi de les dades en relació a les dimensions

De les dades analitzades podem extreure:

- Pere considera que coneix i utilitza adientment la metodologia de treball del PAE.
- La dimensió amb més interès per Pere és "Respectar el ritme de l'infant i dels seus pares, les seves motivacions i inquietuds, de forma que cada família treballarà a un ritme diferenciat que la resta".
- La dimensió més citada per a l'assessora en l'anàlisi de les sessions és: "Buscar l'autonomia aquàtica i motriu dels infants tenint com a base l'educació integral de l'infant", destacant la bona feina al respecte.
- L'assessora confirma que Pere coneix i utilitza adientment la metodologia de treball del PAE.

En el diari Pere destaca l'interès per aconseguir la individualització del treball i l'autonomia dels infants. L'assessora, en les sessions d'assessorament, destaca especialment l'autonomia dels infants i el bon clima de treball que es veu en les sessions.

Els resultats de l'anàlisi ens permeten afirmar que Pere coneix i utilitza adientment la metodologia de treball del PAE i l'assessora ho confirma.

b) Anàlisi comparativa dels tècnics en relació a les dimensions

1. Instrument: Diari del tècnic

En la taula 262 de l'annex 25 detallem les dades procedents del diari dels tècnics on observem el tècnic, la data i el comentari extret del seu diari. Tots els tècnics excepte Hervera fan algun comentari respecte a la metodologia en algun moment del programa, destacant especialment Adam (n=38).

En la taula 263 de l'annex 25 quantifiquem el nombre de comentaris que fa cada tècnic en cada mes. Les dades analitzades ens permeten observar que la metodologia està present al llarg del programa per part de tots els tècnics.

En la taula 264 de l'annex 25 quantifiquem els comentaris dels tècnics en funció de les dimensions metodològiques. Podem observar que la majoria dels comentaris es centren en "Respectar el ritme de l'infant i dels seus pares, les seves motivacions i inquietuds, de forma que cada família treballarà a un ritme diferenciat que la resta" (n=43) i "Buscar l'autonomia aquàtica i motriu dels infants tenint com a base l'educació integral de l'infant" (n=32), evidenciant el major interès dels tècnics cap aquestes.

2. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

En la taula 265 de l'annex 25 detallem els comentaris que va fer l'assessora a partir de l'observació de les sessions, assenyalant el tècnic al qual se li fa el comentari, la data, i el comentari pertinent; i en la taula 267 del mateix annex quantifiquem els comentaris per tècnics i

trimestres. L'assessora fa un nombre elevat de comentaris referents a la metodologia tots els trimestres, sent Hervera (n=35) el tècnic que en rep més, seguit de Sanz (n=33), Adam (n=32), Laura (n=26), Núria (n=11) i Pere (n=3). Destacar que Ivanka no en va rebre cap al llarg del programa. Si analitzem la quantitat de comentaris, podem observar que cada trimestre s'incrementa el nombre respecte el trimestre anterior, i el tercer incrementa notablement respecte els altres dos. Aquestes dades quantitatives ens permeten valorar la importància del compliment de la metodologia al llarg del programa.

En la taula 266 de l'annex 25 quantifiquem els comentaris de l'assessora en funció de les dimensions, podent observar que la majoria dels comentaris es concentren al voltant de "Respectar el ritme de l'infant i dels seus pares, les seves motivacions i inquietuds, de forma que cada família treballarà a un ritme diferenciat que la resta" (n=45) i "Buscar l'autonomia aquàtica i motriu dels infants tenint com a base l'educació integral de l'infant" (n=30), evidenciant el major interès de l'assessora vers elles.

c) Síntesi final en relació a l'objectiu 1.4. Conèixer i saber aplicar correctament la metodologia del treball del PAE

1. Repercussions en la formació de les dimensions amb major nombre de comentaris pels tècnics i l'assessora.

Els tècnics consideren que coneixen i utilitzen adientment la metodologia de treball del PAE. L'assessora confirma aquestes dades.

Les dimensions més citades en el diari dels tècnics són: "Respectar el ritme de l'infant i dels seus pares, les seves motivacions i inquietuds, de forma que cada família treballarà a un ritme diferenciat que la resta"; i "Buscar l'autonomia aquàtica i motriu dels infants tenint com a base l'educació integral de l'infant". Aquestes dimensions són també les més citades per l'assessora, a més de "Potenciar un entorn lúdic, de treball, i de plaer". Aquestes dades ens permeten valorar que el respecte per cada individualitat i la recerca d'una autonomia cada cop més gran,

tot centrat en un entorn lúdic, són les dimensions més destacades pels dos agents referents a la metodologia, i en les que centren el seu treball.

2. Repercussions en la formació de les dimensions amb divergències de comentaris entre els tècnics i l'assessora.

En alguns casos concrets els tècnics consideren necessari fer tasques grupals i/o més dirigides, per tal que els alumnes nous s'incorporin més ràpidament a la dinàmica de la metodologia de la sessió, o perquè un pare i/o infant es desvien de l'objectiu. L'assessora veu positiu aquest canvi puntual de metodologia degut a aquestes observacions, sempre i quant l'objectiu final retorni a la metodologia plantejada en el PAE. Aquesta dada és interessant, doncs ens permet observar la flexibilització del programa que fan els tècnics davant determinats casos concrets, amb una fonamentació lògica i raonada al darrera, que ens permet valorar que els tècnics no simplement han complert les dimensions proposades, sinó que han estat capaços de reflexionar i adaptar variants quan han considerat que era puntualment necessari.

3. Aspectes de les dimensions que s'han pogut detectar en relació a l'objectiu amb l'assessorament.

“Buscar l'autonomia aquàtica i motriu dels infants tenint com a base l'educació integral de l'infant”: els pares i els infants cada cop saben més exactament què cal fer; en alguns casos els nens són poc autònoms; nens poc autònoms: estan massa temps en braços dels pares.

“Respectar el ritme de l'infant i dels seus pares, les seves motivacions i inquietuds, de forma que cada família treballarà a un ritme diferenciat que la resta”: destacar moments puntuals en què la classe la porta més guiada perquè s'incorporen alumnes nous, o perquè algun alumne o pare es desvia de l'objectiu; destacar el treball individual que fan els pares amb els seus fills; activitats massa en grups; autonomia dels pares en la sessió; respectar el ritme de cada família

“Potenciar un entorn lúdic, de treball, i de plaer”: van muntant espais diferenciats per treballar continguts diferents; destacar el ritme de treball alt que es deriva de la correcta utilització de la metodologia; es dona massa informació als pares i estan quietes escoltant enlloc de fer pràctica. S’han destacat aspectes relacionats amb tres de les quatre dimensions, que ens serviran de cara a futures formacions per concretar millor com assolir les diferents dimensions, i prevenir els possibles problemes que hagin sorgit.

4. Aspectes de les dimensions que s’han pogut millorar amb l’assessorament.

El treball individualitzat i la poca autonomia dels infants respecte els seus pares són els dos aspectes que ha costat més de complir de les dimensions metodològiques, però finalment s’han assolit gràcies al treball continuat en les sessions d’assessorament. Els tècnics han valorat de manera positiva que els infants i els pares cada cop siguin més autònoms i sàpiguen exactament què cal fer.

Un altre aspecte que s’ha pogut millorar és que en algun cas puntual els pares estaven massa estona parats escoltant les explicacions del tècnic, i això era contradictori amb el compliment de la dimensió “Potenciar un entorn lúdic, de treball i de plaer”. El visionat del moments de les sessions en què això es produïa va servir per millorar aquests aspecte.

Un darrer aspecte metodològic anava referit al fet que alguns tècnics no intervenien suficientment amb tots els pares: dedicaven un excés de temps a pocs pares i no intervenien amb la resta. Això comportava que molts pares no es beneficiaven de les indicacions del tècnic i no milloraven algunes de les seves accions. Aquest aspecte, a partir del seu treball en les sessions d’assessorament, també va quedar resolt.

En l’entrevista final al coordinador d’una de les instal·lacions (vegeu l’annex 23) sobre la metodologia considera que “Als tècnics els ha costat degut a la formació prèvia que tenen. A l’inici no s’han sentit còmodes i els ha costat, però al final s’han acostumat i els ha agradat. Se’ls han trencat molts esquemes. Troba

molt favorable el treball en aquesta línia perquè tots els monitors acaben treballant en la mateixa línia. No canviaria res."

1.5. Valorar el coneixement i assoliment dels objectius del PAE

Els objectius del PAE van evolucionar. En un inici els tècnics van omplir mensualment l'instrument IF2.1.¹¹¹ A mesura que va avançar la formació i com a conseqüència de les reunions d'assessorament, aquests objectius es van replantejar i es van concretar en els que els tècnics van recollir en l'instrument AF5 al final de la formació. Aquests són:

1. "Familiaritzar primerencament a l'infant amb el medi aquàtic"
2. "Aconseguir que l'infant frueixi en el medi aquàtic, sol i en relació amb la resta de participants"
3. "Dotar als pares d'eines i coneixements perquè participin activament i plenament en el programa aquàtic educatiu"
4. "Promoure el comportament natural de cada infant amb els seus pares, proporcionant-los llibertat d'acció, amb el tècnic com a guia i assessor"
5. "Afavorir el desenvolupament de l'infant en les àrees motriu, cognitiva i socioafectiva"¹¹²
6. "Donar a conèixer als participants el valor educatiu que ens ofereix el medi aquàtic, a partir d'una proposta educativa intencionada"

Analitzarem aquest objectiu a partir de la triangulació de tres instruments de recollida de dades:

- o Instrument AF (pregunta AF5) que els tècnics van omplir al final de la formació.
- o Instrument AF (pregunta AF6) que els tècnics van omplir al final de la formació.

¹¹¹ Vegeu l'annex 16

¹¹² Aquest objectiu l'hem vist assolit en els punts 1.3.1. a 1.3.4.

- o Valoració final de l'observació de les sessions setmanals dels tècnics per part de l'assessora.

L'assessora va valorar cada objectiu en relació a les dades recollides a partir de l'anàlisi de totes les sessions del programa. Aquesta valoració es va fer un cop finalitzat el programa.

a) Anàlisi de cada tècnic en relació a les dimensions

Adam

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: AF5)

En la taula 268 de l'annex 25 detallem la valoració de l'assoliment de cada objectiu per part de l'Adam. Podem observar que respon a "bastant" o "molt" l'assoliment de tots els objectius del PAE en finalitzar el programa, fet que ens permet afirmar que Adam considera haver assolit tots els objectius del PAE.

2. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: AF6)

En les taules 275, 277, 279, 281, 283, 285 i 287 de l'annex 25 podem observar que Adam ha citat correctament tres tasques que ha desenvolupat per assolir cada objectiu, tasques que ha verificat l'assessora.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

L'assessora, a partir de les anotacions efectuades a través de l'observació de les sessions, considera que Adam ha assolit tots els objectius del PAE en finalitzar el programa. A continuació detallem un exemple de l'assoliment de cada objectiu que va fer l'assessora a Adam:

"Familiaritzar primerencament a l'infant amb el medi aquàtic": "es veu als infants familiaritzats amb tot el seu entorn i les accions"

“Aconseguir que l’infant frueixi en el medi aquàtic, sol i en relació amb la resta de participants”: “Bona relació tècnic- pares-infants”

“Dotar als pares d’eines i coneixements perquè participin activament i plenament en el programa aquàtic educatiu”: “Explicació dels objectius de la sessió a l’inici”

“Promoure el comportament natural de cada infant amb els seus pares, proporcionant-los llibertat d’acció, amb el tècnic com a guia i assessor”: “Treball individualitzat”

“Afavorir el desenvolupament de l’infant en les àrees motriu, cognitiva i socioafectiva”: (aquesta dimensió l’hem vist assolida en els punts 1.3.1. a 1.3.4.)

“Donar a conèixer als participants el valor educatiu que ens ofereix el medi aquàtic, a partir d’una proposta educativa intencionada”: “Es veu clarament que és un programa educatiu”

4. Síntesi de les dades en relació als objectius

Podem valorar que hi ha correspondència entre la percepció del tècnic en l’assoliment dels objectius del PAE i la valoració que fa l’assessora de l’observació de les sessions. El tècnic ha sigut capaç de designar tres tasques pel compliment de cada objectiu, tasques que l’assessora ha comprovat que s’han realitzat en l’observació de les sessions.

Hervera

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: AF5)

En la taula 269 de l’annex 25 detallem la valoració de l’assoliment de cada objectiu per part d’Hervera, observant que respon a “bastant” o “molt” l’assoliment de quatre dels objectius del PAE en finalitzar el programa:

- Familiaritzar primerencament a l’infant amb el medi aquàtic
- Dotar als pares d’eines i coneixements perquè participin activament i plenament en el programa aquàtic educatiu

- Afavorir el desenvolupament de l'infant en les àrees motriu, cognitiva i socioafectiva
- Donar a conèixer als participants el valor educatiu que ens ofereix el medi aquàtic, a partir d'una proposta educativa intencionada

També observem que el tècnic considera que ha assolit poc dos objectius:

- Aconseguir que l'infant frueixi en el medi aquàtic, sol i en relació amb la resta de participants
- Promoure el comportament natural de cada infant amb els seus pares, proporcionant-los llibertat d'acció, amb el tècnic com a guia i assessor.

Recordem que Hervera va tenir problemes en la relació amb els infants fins al final del programa que van quedar resolts, fet que comporta que consideri que aquests objectius han estat poc assolits.

2. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: AF6)

En les taules 275, 277, 279, 281, 283, 285 i 287 de l'annex 25 podem observar que Hervera ha citat correctament tres tasques que ha utilitzat per assolir cada objectiu, tasques que han estat verificades que s'han dut a terme per part de l'assessora.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

L'assessora, a partir de les anotacions efectuades a través de l'observació de les sessions, considera que Hervera ha assolit tots els objectius del PAE en finalitzar el programa. A continuació detallem un exemple de l'assoliment de cada dimensió que va fer l'assessora a Hervera:

“Familiaritzar primerencament a l'infant amb el medi aquàtic”: “Es veu als infants familiaritzats amb tot el material i les accions”

“Aconseguir que l'infant frueixi en el medi aquàtic, sol i en relació amb la resta de participants”: “Relació social amb els infants a la màrrega”

“Dotar als pares d'eines i coneixements perquè participin activament i plenament en el programa aquàtic educatiu”: “Explicació del treball de la sessió a l'inici”

“Promoure el comportament natural de cada infant amb els seus pares, proporcionant-los llibertat d'acció, amb el tècnic com a guia i assessor”:
“Treball individualitzat”

“Afavorir el desenvolupament de l'infant en les àrees motriu, cognitiva i socioafectiva”: (aquesta dimensió l'hem vist assolida en els punts 1.3.1. a 1.3.4.)

“Donar a conèixer als participants el valor educatiu que ens ofereix el medi aquàtic, a partir d'una proposta educativa intencionada”: “Es veu clarament que és un programa educatiu”

4. Síntesi de les dades en relació als objectius

Podem valorar que hi ha correspondència entre la percepció del tècnic en l'assoliment dels objectius del PAE i la valoració que fa l'assessora provinent de l'observació de les sessions. El tècnic ha sigut capaç de designar tres tasques pel compliment de cada objectiu, tasques que l'assessora ha comprovat que s'han realitzat en l'observació de les sessions.

Laura

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: AF5)

En la taula 270 de l'annex 25 detallem la valoració de l'assoliment de cada objectiu per part de Laura, observant que respon a “bastant” o “molt” l'assoliment de tots els objectius del PAE en finalitzar el programa, considerant que ha assolit la totalitat dels objectius del PAE.

2. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: AF6)

En les taules 275, 277, 279, 281, 283, 285 i 287 de l'annex 25 podem observar que Laura ha citat correctament tres tasques que ha utilitzat

per assolir cada objectiu, tasques que han estat verificades que s'han dut a terme per part de l'assessora.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

L'assessora, a partir de les anotacions efectuades a través de l'observació de les sessions, considera que Laura ha assolit tots els objectius del PAE en finalitzar el programa. A continuació detallem un exemple de l'assoliment de cada dimensió que va fer l'assessora a Laura:

“Familiaritzar primerencament a l'infant amb el medi aquàtic”: “Es veu als infants familiaritzats amb tot els components del programa”

“Aconseguir que l'infant frueixi en el medi aquàtic, sol i en relació amb la resta de participants”: “Molt bona relació tècnica- pares-infants”

“Dotar als pares d'eines i coneixements perquè participin activament i plenament en el programa aquàtic educatiu”: “Els pares tenen molt clar què han de fer”

“Promoure el comportament natural de cada infant amb els seus pares, proporcionant-los llibertat d'acció, amb el tècnic com a guia i assessor”: “activitat en grup però respectant les diferències individuals”

“Afavorir el desenvolupament de l'infant en les àrees motriu, cognitiva i socioafectiva”: (aquesta dimensió l'hem vist assolida en els punts 1.3.1. a 1.3.4.)

“Donar a conèixer als participants el valor educatiu que ens ofereix el medi aquàtic, a partir d'una proposta educativa intencionada”: “Es veu clarament el programa educatiu”

4. Síntesi de les dades en relació als objectius

Podem valorar que hi ha correspondència entre la percepció de la tècnica en l'assoliment dels objectius del PAE i la valoració que fa l'assessora de l'observació de les sessions. La tècnica ha sigut capaç de designar tres tasques pel compliment de cada objectiu, tasques que l'assessora ha comprovat que s'han realitzat en l'observació de les sessions.

Núria

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: AF5)

En la taula 271 de l'annex 25 detallem la valoració de l'assoliment de cada objectiu per part de Núria, observant que respon a "bastant" o "molt" l'assoliment de tots els objectius del PAE en finalitzar el programa.

2. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: AF6)

En les taules 275, 277, 279, 281, 283, 285 i 287 de l'annex 25 podem observar que Núria ha citat correctament tres tasques que ha utilitzat per assolir cada objectiu, tasques que han estat verificades que s'han dut a terme per part de l'assessora.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

L'assessora, a partir de les anotacions efectuades a través de l'observació de les sessions, considera que Núria ha assolit tots els objectius del PAE en finalitzar el programa. A continuació detallem un exemple de l'assoliment de cada dimensió que va fer l'assessora a Núria:

"Familiaritzar primerencament a l'infant amb el medi aquàtic": "Es veu als infants familiaritzats amb tot el que els envolta"

"Aconseguir que l'infant frueixi en el medi aquàtic, sol i en relació amb la resta de participants": "Bona relació tècnic- pares-infants"

"Dotar als pares d'eines i coneixements perquè participin activament i plenament en el programa aquàtic educatiu": "Explicació dels objectius de la sessió a l'inici"

"Promoure el comportament natural de cada infant amb els seus pares, proporcionant-los llibertat d'acció, amb el tècnic com a guia i assessor": "Tasques individualitzades"

“Afavorir el desenvolupament de l’infant en les àrees motriu, cognitiva i socioafectiva”: (aquesta dimensió l’hem vist assolida en els punts 1.3.1. a 1.3.4.)

“Donar a conèixer als participants el valor educatiu que ens ofereix el medi aquàtic, a partir d’una proposta educativa intencionada”: “Es veu clarament que és un programa educatiu”

3. Síntesi de les dades en relació als objectius

Podem valorar que hi ha correspondència entre la percepció de la tècnica en l’assoliment dels objectius del PAE i la valoració de l’assessora provinent de l’observació de les sessions, i que la tècnica ha sigut capaç de designar tres tasques pel compliment de cada objectiu, tasques que l’assessora ha comprovat que s’han realitzat en l’observació de les sessions.

Sanz

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: AF5)

En la taula 272 de l’annex 25 detallem la valoració de l’assoliment de cada objectiu per part de Sanz, observant que respon a “bastant” o “molt” l’assoliment de dos dels objectius del PAE en finalitzar el programa, un com a “poc” i un com a “una mica”. El tècnic considera que ha assolit parcialment els objectius del PAE.

2. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: AF6)

En les taules 275, 277, 279, 281, 283, 285 i 287 de l’annex 25 podem observar que Sanz ha citat correctament tres tasques que ha utilitzat per assolir cada objectiu, tasques que han estat verificades que s’han dut a terme per part de l’assessora.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

L'assessora, a partir de les anotacions efectuades a través de l'observació de les sessions, considera que Sanz ha assolit tots els objectius del PAE en finalitzar el programa. A continuació detallem un exemple de l'assoliment de cada dimensió que va fer l'assessora a Sanz:

“Familiaritzar primerencament a l'infant amb el medi aquàtic”: “Es veu als infants familiaritzats amb tot el relatiu al programa”

“Aconseguir que l'infant frueixi en el medi aquàtic, sol i en relació amb la resta de participants”: “Excel·lent clima social”

“Dotar als pares d'eines i coneixements perquè participin activament i plenament en el programa aquàtic educatiu”: “Pares saben perfectament què fer”

“Promoure el comportament natural de cada infant amb els seus pares, proporcionant-los llibertat d'acció, amb el tècnic com a guia i assessor”: “Treball individualitzat”

“Afavorir el desenvolupament de l'infant en les àrees motriu, cognitiva i socioafectiva”: (aquesta dimensió l'hem vist assolida en els punts 1.3.1. a 1.3.4.)

“Donar a conèixer als participants el valor educatiu que ens ofereix el medi aquàtic, a partir d'una proposta educativa intencionada”: “Es veu clarament que és un programa educatiu”

4. Síntesi de les dades en relació als objectius

La percepció dels dos agents és la mateixa en tres dels objectius i difereix en els objectius “Dotar als pares d'eines i coneixements perquè participin activament i plenament en el programa aquàtic educatiu” i “Donar a conèixer als participants el valor educatiu que ens ofereix el medi aquàtic, a partir d'una proposta educativa intencionada” en què el tècnic té una percepció d'assoliment dels objectius com a “poc” i “una mica”, encara que sap proposar correctament tres tasques d'assoliment de l'objectiu. L'assessora, en canvi, considera que estan assolits correctament.

Podem valorar que hi ha certa correspondència entre la percepció del tècnic en l'assoliment dels objectius del PAE i la valoració que fa l'assessora de l'observació de les sessions, doncs encara que en alguns casos no són coincidents, les percepcions dels dos no estan molt allunyades. El tècnic ha sigut capaç de designar tres tasques pel compliment de cada objectiu, tasques que l'assessora ha comprovat que s'han realitzat en l'observació de les sessions.

Ivanka

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: AF)

En la taula 273 de l'annex 25 detallem la valoració de l'assoliment de cada objectiu per part d'Ivanka, observant que respon a "bastant" l'assoliment de tots els objectius del PAE en finalitzar el programa, excepte "Donar a conèixer als participants el valor educatiu que ens ofereix el medi aquàtic, a partir d'una proposta educativa intencionada" que considera que l'ha assolit "poc" i "Aconseguir que l'infant frueixi en el medi aquàtic, sol i en relació amb la resta de participants" que considera que l'ha assolit "molt".

2. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: AF6)

En les taules 275, 277, 279, 281, 283, 285 i 287 de l'annex 25 podem observar que Ivanka ha citat correctament tres tasques que ha utilitzat per assolir cada objectiu, tasques que han estat verificades que s'han dut a terme per part de l'assessora.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

L'assessora, a partir de les anotacions efectuades a través de l'observació de les sessions, considera que Ivanka ha assolit tots els objectius del PAE en finalitzar el programa. A continuació detallem un

exemple de l'assoliment de cada dimensió que va fer l'assessora a Ivanka:

A continuació detallem la valoració que fa l'assessora de l'assoliment de cada objectiu.

“Familiaritzar primerencament a l'infant amb el medi aquàtic”: “Es veu als infants familiaritzats amb tot el seu entorn i les accions”

“Aconseguir que l'infant frueixi en el medi aquàtic, sol i en relació amb la resta de participants”: “Bon clima social i de treball entre els participants”

“Dotar als pares d'eines i coneixements perquè participin activament i plenament en el programa aquàtic educatiu”: “Explicació dels objectius de la sessió a l'inici”

“Promoure el comportament natural de cada infant amb els seus pares, proporcionant-los llibertat d'acció, amb el tècnic com a guia i assessor”:

“ Es veu molt clar el treball individualitzat”

“Afavorir el desenvolupament de l'infant en les àrees motriu, cognitiva i socioafectiva”: (aquesta dimensió l'hem vist assolida en els punts 1.3.1. a 1.3.4.)

“Donar a conèixer als participants el valor educatiu que ens ofereix el medi aquàtic, a partir d'una proposta educativa intencionada”: “Es veu clarament que és un programa educatiu”

4. Síntesi de les dades en relació als instruments

Com podem observar, la percepció d'Ivanka respecte l'assoliment dels objectius és semblant a la de l'assessora. La tècnica ha sigut capaç de designar tres tasques pel compliment de cada objectiu, tasques que l'assessora ha comprovat que s'han realitzat en l'observació de les sessions.

Pere

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: AF5)

En la taula 274 de l'annex 25 detallem la valoració de l'assoliment de cada objectiu per part de Pere, que respon a “bastant” o “molt”

l'assoliment de tots els objectius del PAE en finalitzar el programa, excepte "Aconseguir que l'infant frueixi en el medi aquàtic, sol i en relació amb la resta de participants" que considera que l'ha assolit "poc".

2. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: AF6)

En les taules 275, 277, 279, 281, 283, 285 i 287 de l'annex 25 podem observar que Pere ha citat correctament tres tasques que ha utilitzat per assolir cada objectiu, tasques que han estat verificades que s'han dut a terme per part de l'assessora.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

L'assessora, a partir de les anotacions efectuades a través de l'observació de les sessions, considera que Pere ha assolit tots els objectius del PAE en finalitzar el programa. A continuació detallem un exemple de l'assoliment de cada dimensió que va fer l'assessora a Pere:

"Familiaritzar primerencament a l'infant amb el medi aquàtic": "Es veu als infants familiaritzats amb tot el referent al programa"

"Aconseguir que l'infant frueixi en el medi aquàtic, sol i en relació amb la resta de participants": "Bona relació entre els participants"

"Dotar als pares d'eines i coneixements perquè participin activament i plenament en el programa aquàtic educatiu": "Explicació del funcionament de la sessió d'avui"

"Promoure el comportament natural de cada infant amb els seus pares, proporcionant-los llibertat d'acció, amb el tècnic com a guia i assessor":

"Treball individualitzat dels pares amb infants"

"Afavorir el desenvolupament de l'infant en les àrees motriu, cognitiva i socioafectiva": (aquesta dimensió l'hem vist assolida en els punts 1.3.1. a 1.3.4.)

"Donar a conèixer als participants el valor educatiu que ens ofereix el medi aquàtic, a partir d'una proposta educativa intencionada": "Es veu clarament que és un programa educatiu"

4. Síntesi de les dades en relació als objectius

Com podem observar, la percepció de Pere respecte l'assoliment dels objectius és semblant a la de l'assessora, i el tècnic ha sigut capaç de designar tres tasques pel compliment de cada objectiu, tasques que l'assessora ha comprovat que s'han realitzat en l'observació de les sessions.

b)Anàlisi comparativa dels tècnics en relació a les dimensions

1. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions (Instrument: AF5)

En el gràfic 40 de l'annex 25 detallem els resultats de la percepció de l'assoliment dels objectius per part dels tècnics. La valoració del nivell de compliment dels objectius del PAE per part dels tècnics participants ha estat molt alt, sent la valoració "bastant" (n=15) i "molt" (n=13) les més elevades. Respecte als objectius, els que alguns tècnics consideren que han assolit menys són: Aconseguir que l'infant frueixi en el medi aquàtic, sol i en relació amb la resta de participants (n=1: poc); Dotar als pares d'eines i coneixements perquè participin activament i plenament en el programa aquàtic educatiu (n=1:una mica); Promoure el comportament natural de cada infant amb els seus pares, proporcionant-los llibertat d'acció, amb el tècnic com a guia i assessor (n=1:poc); Afavorir el desenvolupament de l'infant en les àrees motriu, cognitiva i socioafectiva (n=2: poc).

En el gràfic 41 de l'annex 25 ressaltem sols dues dimensions: la suma de (gens + una mica + poc) i la suma (bastant + molt), observant que la dimensió (bastant + molt) és clarament superior en tots els objectius, i en els objectius "Afavorir el desenvolupament de l'infant en les àrees motriu, cognitiva i socioafectiva" i "Afavorir el desenvolupament de l'infant en les àrees motriu, cognitiva i socioafectiva" l'única resposta.

2. Anàlisi de les percepcions del tècnic en relació a les dimensions:

Instrument: AF6

De les taules 275 a 286 de l'annex 25 podem veure les tasques proposades pels tècnics, amb la inicial del mateix al costat de cada resposta, i la classificació de les respostes en categories.

La familiarització amb l'aigua (n=11) destaca com la tasca principal sobre la resta de respostes en el compliment de l'objectiu 1. L'ús de diferents materials (n=3), participar en jocs (n=3) i la voluntat d'entrar a l'aigua (n=2) són altres aspectes citats. La resta, sols apareixen de forma puntual.

Els desplaçaments per l'espai (n=5) i les tasques de relació amb l'infant (n=4) són les tasques més nombroses en relació a l'objectiu 2.

Les explicacions del perquè de les accions (n=5) és la tasca més nombrosa en relació a l'objectiu 3. Li segueixen (n=3) fer variants de tasques i accions concretes.

L'autonomia (n=5) i el respecte a la decisió de l'infant (n=4) són les tasques més nombroses en relació a l'objectiu 4.

Els desplaçaments (n=3) i la relació a l'entorn de les tres àrees (n=2) són les tasques més nombroses en relació a l'objectiu 5.

L'explicació del programa i dels seus beneficis (n=6) i proposar tasques concretes educatives (n=5) són les tasques més nombroses en relació a l'objectiu 6.

Tots els tècnics han estat capaços de proposar tres tasques que s'ajustin a l'assoliment dels objectius, tasques que l'assessora ha observat que cada tècnic realitzava al llarg del programa. Cal destacar el fet que molt poques activitats són repetides, fet que ens duu a la comprovació d'un dels objectius principals en la metodologia del programa: hi ha moltes formes diferents de complir els objectius del programa, que es poden adaptar a les característiques diferenciades de cada tècnic i de cada instal·lació.

Si fem un recull de les tasques principals que els tècnics participants en el programa han realitzat per tal d'assolir els objectius són: familiarització

amb l'aigua, desplaçaments per l'espai, tasques de relació amb l'infant, explicacions del perquè de les accions, fer variants de tasques i accions concretes, assolir autonomia, tenir respecte per la decisió de l'infant, desplaçaments, i treball de les tres àrees.

3. Instrument: Observació de les sessions que fa l'assessora

L'assessora va anar prenent anotacions a partir de les observacions de les sessions per tal de valorar si s'havien assolit els objectius al final del programa. En la taula 287 de l'annex 25 detallem el resultat per tots els tècnics. Tots els tècnics a criteri de l'assessora han assolit tots els objectius, com hem detallat en el punt anterior.

c) Síntesi final en relació a l'objectiu 1.5. Valorar el coneixement i assoliment dels objectius del PAE

1. Repercussions en la formació de les dimensions amb major nombre de comentaris pels tècnics i l'assessora.

Tots els tècnics han estat capaços de designar tres tasques que han realitzat pel compliment de cada objectiu i l'assessora ho confirma a través de l'anàlisi de les sessions. Com hem destacat en el punt anterior, és important que molt poques activitats són repetides, doncs un dels nostres objectius en la formació és que hi ha moltes formes diferents de complir els objectius del programa, que es poden adaptar a les característiques diferenciades de cada tècnic i de cada instal·lació.

2. Repercussions en la formació de les dimensions amb divergències de comentaris entre els tècnics i l'assessora.

Tots els tècnics consideren que han assolit els objectius del PAE majoritàriament com a "molt" o "bastant", excepte Hervera que considera que ha assolit dos com a "poc", Sanz que considera que un l'ha assolit "poc" i un altre "una mica" i Ivanka i Pere que creuen que un

l'han assolit "poc". L'assessora, a partir de l'observació de les sessions, considera que els objectius han estat assolits com a "molt" al final de la formació. El fet que els tècnics hagin estat capaços de citar i realitzar tres tasques diferents per a cada objectiu recolza aquesta afirmació.

Objectiu 2. Conèixer i valorar els trets característics del procés d'assessorament i la funció de l'assessora en el mateix

Per tal d'analitzar si els tècnics compleixen l'objectiu de conèixer i valorar els trets característics del procés d'assessorament i la funció de l'assessora, s'hauran de complir els següents objectius més concrets:

2.1. Conèixer i valorar el procés de formació continuat que has dut a terme

2.2. Conèixer i valorar el rol de l'assessora en el procés de formació

Si es compleixen els dos objectius, conclourem que l'objectiu 2 s'haurà assolit.

A continuació analitzarem cada objectiu per separat, i en traurem les conclusions.

2.1. Conèixer i valorar el procés de formació continuat que ha dut a terme cada tècnic

En el marc teòric (vegeu punts 2.3.2. i 2.5.3.) hem vist el disseny de la formació i les característiques del procés d'assessorament que hem dut a terme en la investigació. Amb aquest objectiu ens centrarem en saber si els tècnics valoren l'acció formativa centrada en els subobjectius:

2.1.1. Valorar les característiques del procés d'assessorament seguit en la nostra investigació.

2.1.2. Valorar la reflexió sobre la pràctica.

2.1.3. Valorar la vinculació entre la teoria i la pràctica.

2.1.4. Valorar el treball en petit grup.

Analitzarem aquest objectiu a partir del contrast de dos instruments de recollida de dades en relació a les dimensions:

- Instrument Q3 que els tècnics lliuraven en finalitzar cada trimestre
- Diari del tècnic que els tècnics escrivien setmanalment

2.1.1. Valorar les característiques del procés d'assessorament seguit en la investigació

Les dimensions d'estudi referents a les característiques del procés d'ensenyament seguit en la investigació que van ser detallades als tècnics en la formació inicial del programa són les següents:

1. "Procés d'ajuda i recolzament"
2. "Procés orientat cap al canvi i la millora"
3. "Procés de reflexió crítica"

Analitzarem aquest objectiu a partir del contrast de dos instruments de recollida de dades en relació a les dimensions:

- o Instrument Q3 que els tècnics lliuraven en finalitzar cada trimestre
- o Diari del tècnic que els tècnics escrivien setmanalment

a) Anàlisi comparativa de cada tècnic en relació a les dimensions

Adam

A continuació detallem els comentaris que Adam va fer al voltant de totes les dimensions referents a la valoració de les característiques del procés d'assessorament seguit en la investigació.

- o **"Procés d'ajuda i suport"**. Adam destaca del procés "Utilitat en resoldre dubtes, l'ajuda quan la necessites i el fet de contrastar idees amb altres"; "hi ha aspectes que no he sabut treballar, per això ha anat bé veure com ho treballaven els companys; m'ha servit per saber si algunes coses les feia bé o no"; "veure sessions reals"; "destaco els comentaris constructius de les sessions pràctiques, tenir noves idees a partir de l'observació de les sessions dels altres tècnics i l'ajuda a organitzar les sessions"; "considero que em serveix per saber si s'estan fent bé les coses"; destaca "haver vist alguna sessió abans de començar, tenir l'estructura de sessió més o menys clara abans de començar, i conèixer les necessitats de cada etapa de l'infant"; "la formació ha estat molt completa, m'ha ajudat a organitzar les tasques i a tenir una guia". Cal destacar que Adam en tots els trimestres "hauria volgut fer més reunions mensuals", encara que és conscient en tot moment "que potser és el primer que no hauria pogut assistir

dos cops per setmana" i que li ha mancat "temps personal per poder dedicar-se més".

- **"Procés orientat cap al canvi i la millora"**. Adam espera veure "noves tendències, activitats bones i correctes pels nadons i contrastar una mica amb el que estava fent fins ara"; "en les reunions he pogut captar noves idees i formes de treball, valoro fer programes individuals per cada nen, doncs fa que vagi més organitzat i pugui adaptar més els exercicis, valoro de manera positiva els apunts de la formació, i considero que les correccions que et van fent serveixen per millorar"; "de moment he millorat les meves sessions, sé el que s'està fent bé i el que no, i tinc més recursos i activitats noves"; "a l'inici del programa esperava poder aplicar els coneixements en el meu camp professional, aprendre i millorar les meves sessions de natació amb nadons i considero que s'han complert les expectatives perquè he vist una millora en la qualitat de les meves sessions des de l'inici del programa fins ara". En els comentaris realitzats en el diari del tècnic, Adam evoluciona des d'un nerviosisme inicial davant el canvi que suposa l'aplicació d'aquest nou programa "Nerviós, com si fos el primer dia. Suposo que és per saber com reaccionaran els pares amb aquest nou model" a una satisfacció de com estan anant les sessions "Veig els nens contents i que progressen...això va bé!"; "La sessió molt bé".
- **"Procés de reflexió crítica"**. Adam es preocupa per saber "què és el més necessari per cada infant" i reflexiona "que li ha costat molt adaptar-se als nous alumnes que s'anaven incorporant progressivament al curs". Destaca "les crítiques constructives i la reflexió, i l'ajut dels instruments de seguiment per guiar-te en el teu treball" i que "el fet de reflexionar amb el diari després de les sessions m'ha fet adonar del que estava bé i el que calia millorar".

Adam reconeix totes les dimensions del procés d'assessorament recollit a través dels dos instruments, destacant especialment "Procés d'ajuda i suport" i "Procés orientat cap al canvi i la millora". Valora el fet d'observar nombrosos exemples que hi fan referència i que orienten en com ha viscut les diferents dimensions.

Destaca del procés d'assessorament el fet de poder resoldre dubtes i tenir ajut quan cal i el fet de poder veure i contrastar noves idees amb la resta de tècnics. També valora que li servia per afirmar que allò que feia estava ben fet. Adam valora el procés de reflexió dut a terme en les

sessions, que l'ha dut a una preocupació per saber què és el millor per a cada infant, destacant especialment el diari com a eina reflexiva. Considera que les seves sessions han millorat en qualitat des de l'inici del programa.

Hervera

A continuació detallem els comentaris que Hervera va fer al voltant de totes les dimensions referents a la valoració de les característiques del procés d'assessorament seguit en la investigació.

- **“Procés d'ajuda i suport”**. “la necessitat de tenir nous recursos han estat resoltes de forma molt eficient i directe en les sessions d'assessorament”
- **“Procés orientat cap al canvi i la millora”**. “Espero descobrir noves formes de treballar a partir de la demanda dels propis nadons, i “formar” els pares”; “descobriments de noves formes de treballar”; “bàsicament ha estat una ampliació/ reordenació de la formació anterior al curs. S'han canviat molts aspectes que, si bé no eren negatius, sí que no tenien els efectes desitjats. Amb la nova metodologia de treball s'han utilitzat els recursos de forma més eficient i amb resultats esperats”; “l'acció formativa ha estat més que satisfactòria. Estic trobant molts recursos nous a les classes de nadons: nous recursos; nova dinàmica de funcionament d'una classe aquàtica; noves metodologies que substitueixen i milloren les anteriors; independència del tècnic alhora d'actuar”.
- **“Procés de reflexió crítica”**. “Et permet reflexionar i aprendre dels errors”.

Hervera reconeix totes les dimensions del procés d'assessorament recollit a través dels dos instruments, destacant especialment “Procés orientat cap al canvi i la millora”. Valora el fet d'observar nombrosos exemples que hi fan referència i que ens orienten en com ha viscut les diferents dimensions.

Hervera destaca que ha satisfet la seva necessitat de tenir més recursos i noves formes de treball. Considera que la nova metodologia emprada ha produït canvis significatius en la seva actuació respecte l'anterior. Del procés de reflexió dut a terme, destaca que permet aprendre dels errors.

Laura

A continuació detallem els comentaris que Laura va fer al voltant de totes les dimensions referents a la valoració de les característiques del procés d'assessorament seguit en la investigació.

“Procés d'ajuda i suport”. “Destaco haver après amb una formació continuada (que és el que necessita aquesta professió)”.

“Procés orientat cap al canvi i la millora”. “Pensava que m'ajudarien a millorar les meves sessions i han superat les meves expectatives sobradament”; “Ha canviat la meua manera d'ensenyar i m'ha ajudat encara que semblí mentida a fer altres sessions que no tenen res a veure amb els nadons”; “l'acció formativa ha estat més que satisfactòria”.

“Procés de reflexió crítica”. “Et fas conscient de les errades que comets”; “permet reflexionar sobre la teua tasca com a tècnica: et motiva i potencia les qualitats que pots tenir i que segons com les tractem t'influirà possiblement en la resta de la teua vida”.

Laura reconeix totes les dimensions del procés d'assessorament recollit a través dels dos instruments, destacant especialment “Procés orientat cap al canvi i la millora”. Ha pogut observar nombrosos exemples que hi fan referència i que ens orienten en com ha viscut les diferents dimensions.

Laura considera que el procés de formació ha superat les seves expectatives inicials, i li ha canviat la forma d'ensenyar fins i tot en sessions d'altres àmbits. Del procés de reflexió destaca ser conscient de les errades que es cometem, i de les qualitats individuals diferencials que té cada tècnic.

Núria

A continuació detallem els comentaris que Núria va fer al voltant de totes les dimensions referents a la valoració de les característiques del procés d'assessorament seguit en la investigació.

“Procés d’ajuda i suport”. “Valoro de manera positiva el seguiment individualitzat i el suport en les sessions d’assessorament a través dels vídeos”; “destaco de la formació continuada tenir algú al darrera per si sorgeix un dubte o per parlar de casos concrets. També valoro els recursos (exercicis i materials) donats a les sessions d’assessorament”; “destaco la formació continuada i el seguiment individualitzat, així com la resolució de dubtes i problemes que podien anar sorgint al llarg del programa”; “a nivell general considero que no puc demanar més”

“Procés orientat cap al canvi i la millora”. “Esperava aprendre a portar una sessió dins l’aigua amb nadons, tenir clar el que havia de proposar per cada alumne en concret i donar un màxim de qualitat a les sessions. S’han complert totes les expectatives”; “treballar de forma correcta i ordenada durant les diferents sessions per arribar a una sèrie d’objectius emocionals, cognitius i motrius. Cada vegada m’és més fàcil i estic més segura a l’hora de plantejar i posar en pràctica les sessions de manera que crec que s’estan complint”; “Ser autònoma a l’hora de plantejar les sessions i també en la posada en pràctica. Adquirir cada cop una seguretat major en fer les sessions. Crec que s’està complint doncs cada vegada les sessions són millors”; “valoro de manera positiva que cada cop estic més còmode a l’aigua i tinc més clar el rol que haig de desenvolupar en les classes, com les necessitats de cada infant”; “vaig tenir por i inseguretat a l’inici en fer les classes doncs no n’havia fet mai, però han anat desapareixent”. “A vegades em donava la sensació que no estava prou per algun infant, però també ha estat resolt”; “a l’inici em sentia una mica insegura en no haver fet mai aquestes classes i se’m feia difícil tractar amb els pares i amb els nadons. Aquesta sensació ha anat desapareixent al llarg de les sessions”; “cada vegada m’agrada més treballar amb nadons, les sessions cada vegada se’m fan més curtes”.

“Procés de reflexió crítica”. Destaca el procés “d’autoavaluació i d’observació de la pròpia formació que s’ha realitzat”.

Núria reconeix totes les dimensions del procés d’assessorament recollit a través dels dos instruments, destacant especialment “Procés orientat cap al canvi i la millora”. Valora el fet d’observar nombrosos exemples que hi fan referència i que ens orienten en com ha viscut les diferents dimensions.

Núria fa molta referència al procés personal que ha seguit al llarg de la formació, d’una inseguretat inicial de no saber treballar correctament, de no saber si podrà adaptar les sessions als pares i als infants, a tenir la

seguretat de complir amb tots aquests aspectes. Considera que cada cop s'ha anat sentint més còmoda a l'aigua, i li ha estat més fàcil i està més segura. Del procés d'assessorament destaca especialment el seguiment individualitzat i el suport a través de la gravació i els comentaris de les sessions. També destaca el fet de tenir ajuda quan l'ha necessitat i els recursos donats a les sessions. Del procés de reflexió, Núria valora el procés d'autoavaluació de la formació de cadascú.

Sanz

A continuació detallem els comentaris que Sanz va fer al voltant de totes les dimensions referents a la valoració de les característiques del procés d'assessorament seguit en la investigació.

“Procés d'ajuda i suport”. “Valoro molt de manera positiva el feedback continu que tens”; “tens un feedback real, de debò, de les teves competències en una situació real”.

“Procés orientat cap al canvi i la millora”. “tenia l'expectativa d'aprendre a portar endavant dignament una sessió de nadons i de moment sembla que s'està començant a complir”; “les expectatives són les d'aplicar aquests coneixements al meu camp professional i aprendre i millorar les meves sessions de natació per nadons. Considero que sí s'estan complint, ja que he vist una millora de les meves sessions des de l'inici fins ara”; “destaco tenir molta més seguretat i coneixements relacionats amb els nadons. Considera que s'està “professionalitzant” en aquest àmbit”; “en línies generals estic molt content”.

“Procés de reflexió crítica”. “Valoro molt de manera positiva el feedback continu que m'ajuda a reflexionar sobre les accions i les sessions”; “aprens a observar segons el que vius i extreure'n conclusions”

Sanz reconeix totes les dimensions del procés d'assessorament recollit a través dels dos instruments, destacant especialment “Procés orientat cap al canvi i la millora”. Valora el fet d'observar diversos exemples que hi fan referència i que ens orienten en com ha viscut les diferents dimensions.

Sanz tenia expectatives de millorar les sessions que feia amb els nadons, i aplicar els coneixements adquirits dins el seu camp professional;

considera que s'han complert. Se sent més professional. També destaca que ara té més coneixements i seguretat. De les sessions d'assessorament valora especialment el feedback continuat i individualitzat rebut, que li ha permès reflexionar sobre les seves sessions. Considera que l'ha ajudat a treure conclusions d'allò que observa.

Ivanka

A continuació detallem els comentaris que Ivanka va fer al voltant de totes les dimensions referents a la valoració de les característiques del procés d'assessorament seguit en la investigació.

“Procés d'ajuda i suport”. “Valoro que quan necessites ajuda la tens”; “he tingut problemes de seguretat, però crec que han anat millorant amb els assessoraments i la pràctica setmanal. En aquests moments considero que estan força resolts”; “vaig sentir a l'inici molta inseguretat i vaig trobar a faltar més recursos, encara que quan els he demanat se m'han donat”; “considero que les reunions són necessàries”.

“Procés orientat cap al canvi i la millora”. “Aquest curs és un repte per mi; un repte més de superació personal, pèrdua de la por de fer alguna cosa nova i amb nadons que abans no gosava tocar. He millorat en autoestima”; “he guanyat terreny en les relacions socials i m'ha servit d'entrenament per les entrevistes amb pares com a mestre”; “He gaudit com cap altre dia”; “Per a mi és un plaer fer aquest curs perquè a part d'aprendre un munt de coses i viure noves experiències em relaxa molt. La veritat és que ho recomano”.

“Procés de reflexió crítica”. “El diari i omplir graelles et fan adonar del treball que estàs fent”; “Segurament hi ha moltes coses que haig de millorar i anar perfeccionant, però per això formo part d'aquest programa per anar evolucionant mica en mica i viure una experiència que crec que és el més important”; “La sessió ha anat molt bé. Cada cop estic més confiada i segura i és que l'experiència és molt important”; “He pensat que em faltaven idees. A veure si la setmana vinent he pogut rumiar alguna cosa”.

Ivanka reconeix totes les dimensions del procés d'assessorament recollit a través dels dos instruments, sense destacar-ne cap especialment. Valora el fet d'observar nombrosos exemples que hi fan referència i que ens orienten en com ha viscut les diferents dimensions.

Ivanka manifesta que aquesta formació ha estat un repte per a ella, doncs no havia treballat mai amb infants d'aquestes edats. A l'inici del

programa tenia problemes de seguretat en fer les sessions i trobava a faltar més recursos. A mesura que ha avançat el programa, el seu grau de satisfacció s'ha anat incrementant. Ha perdut la por de treballar amb infants d'aquestes edats, ha gaudit de les sessions, ha millorat en les relacions socials amb els pares, ha après molt, s'ha relaxat i cada cop se sent més confiada i segura. De les sessions d'assessorament destaca que són necessàries i el fet de tenir ajuda quan la necessites. Del procés de reflexió, destaca especialment el diari i les graelles per reflexionar sobre el treball que ha anat fent.

Pere

A continuació detallem els comentaris que Pere va fer al voltant de totes les dimensions referents a la valoració de les característiques del procés d'assessorament seguit en la investigació.

“Procés d'ajuda i suport”. “Quan es té algun dubte ràpidament s'ajuda a resoldre'l”; “Creu que haurien de ser dos reunions d'assessorament mensuals”;

“Procés orientat cap al canvi i la millora”. “A nivell personal té molta gratificació, aprèn molt de cada sessió realitzada”.

“Procés de reflexió crítica”. “Destaca el fet de reflexionar”

Pere reconeix les dimensions del procés d'assessorament recollit a través dels dos instruments, sense destacar-ne especialment cap. Valora el fet d'observar alguns exemples que hi fan referència i que ens orienten en com ha viscut les diferents dimensions.

Pere destaca del procés d'assessorament el tenir ajuda quan la necessites ràpidament, encara que ell faria dues reunions mensuals. Valora que aquest procés de formació el gratifica personalment i que aprèn de cadascuna de les sessions que fa. Del procés de reflexió, destaca la reflexió sobre la pràctica.

b) Síntesi final en relació a l'objectiu 2.1.1. Valorar les característiques del procés d'assessorament seguit en la nostra investigació

Les dades analitzades ens han permès observar que els tècnics han reconegut les tres dimensions relacionades a aquest objectiu. Si categoritzem les respostes vinculades a cada dimensió, podem observar:

“Procés d'ajuda i suport”. Els tècnics destaquen principalment tenir ajuda quan la necessites i un seguiment individualitzat (n=6); haver après mitjançant el feedback continu i la formació continuada (n=4); la resolució de dubtes (n=2) i haver adquirit major seguretat (n=2). Altres comentaris (n=1) van relacionats amb el suport que els ha suposat les sessions d'assessorament; saber fer les coses bé; comentaris constructius; tenir noves idees; haver estat una guia; haver satisfet la necessitat de tenir nous recursos; i la valoració positiva als recursos donats en les sessions d'assessorament.

“Procés orientat cap al canvi i la millora”. Els tècnics destaquen principalment la millora de les sessions (saber dur-les a terme/ dur-les a terme de forma més eficient) (n=5) i la transferència de les mateixes a altres sessions del seu camp professional (n=2); haver après noves tendències de treball i una nova metodologia (n=3); tenir més recursos i activitats (n=3); haver gaudit (gratificació personal) (n=3); major autonomia i seguretat en fer les sessions (n=2); i haver estat un repte de superació personal (n=2). Altres comentaris (n=1) van relacionats amb tenir més coneixements; estar-se professionalitzant; saber què cal millorar; poder contrastar; estar més organitzat; les correccions li han servit per millorar; millorar l'autoestima; millorar les relacions socials; i haver canviat molts aspectes de la seva pràctica.

“Procés de reflexió crítica”. Els tècnics destaquen principalment que les accions i les sessions permeten reflexionar i aprendre dels errors (n=5); aprendre a treure conclusions de les reflexions (n=2); i reflexionar sobre la tasca com a tècnica (n=2). Altres comentaris (n=1) van relacionats amb saber què necessita cada infant; reflexió de com ha costat incorporar a

les sessions als nous alumnes; autoavaluació i observació de la pròpia formació; ser conscient de les errades que fas; i reconeixement que els instruments de recollida de dades et fan adonar el treball que fas.

En l'entrevista final al coordinador d'una de les instal·lacions (vegeu l'annex 22) en relació a la formació continuada considera que "La principal avantatge positiva és la major durada d'hores distribuïda, que permet una assimilació de conceptes més gran i més possibilitats de tenir més experiències i més coneixement. Amb més hores de formació inicial no serviria perquè difícilment les podria assimilar i aplicar. La prova és que ara hi ha tècnics que sí ho tenen clar. Es nota la diferència." Quan se li pregunta sobre els aspectes positius i negatius del procés, aporta: Aspectes positius que ha viscut dels seus tècnics "Han arribat a ser professionals. Han entès què és una classe de nadons: tracte bebès, tracte pares, tractament de diferents situacions,...Han après a programar, analitzar i autoanalitzar-se. S'ha notat molt. Hi ha monitors que li han donat un valor molt gran a les filmacions i l'anàlisi posterior i ho han proposat en altres àmbits"; Aspectes negatius "Han de preparar-se molt les sessions en un temps que és molt llarg. Al final se'ls veia saturats, perquè se'ls ajuntava amb exàmens, etc. i la il·lusió final s'esvaïa". Les dades analitzades ens permeten afirmar que els tècnics coneixen i valoren el procés de formació continuat que han dut a terme.

2.1.2. Valorar la reflexió sobre la pràctica

Valorar la reflexió sobre la pràctica és un dels aspectes del procés de formació que s'ha dut a terme en la nostra investigació. Dels elements que hem assenyalat en el marc teòric, tot seguit detallarem les dimensions que hem destacat per l'assoliment d'aquest objectiu:

1. "Millorar la comprensió de la pràctica"
2. "Ajustar millor els objectius i les seves accions"
3. "Mostrar-li com es poden fer les coses d'una altra manera"
4. "Desenvolupar la capacitat d'observar, d'analitzar les situacions"

Analitzarem aquest objectiu a partir l'anàlisi de l'instrument de recollida de dades Q3 en relació a les dimensions.

a) Anàlisi de cada tècnic en relació a les dimensions

Adam

A continuació detallem els comentaris que Adam va fer en el Q3 referents a la valoració de les característiques del procés d'assessorament seguit en la investigació en relació a cada dimensió: "Millorar la comprensió de la pràctica" ("El fet de reflexionar amb el diari després de les sessions m'ha fet adonar del que estava bé i el que calia millorar"); "Ajustar millor els objectius i les seves accions" ("Les crítiques constructives i la reflexió i l'ajut dels instruments de seguiment per guiar-te en el teu treball"); "Despertar o reafirmar el seu desig de canvi, de superació personal i professional" ("La reflexió personal que fa que el teu procés sigui millor") "Mostrar-li com es poden fer les coses d'una altra manera" ("tenir noves idees a partir de l'observació de les sessions dels altres") "Desenvolupar la capacitat d'observar, d'analitzar les situacions" ("Abans de preparar-me la sessió penso què li fa falta a cada nen i llavors ho preparo").

Adam destaca les crítiques que es feien en les sessions i la reflexió sobre les sessions com a millora del procés de treball personal, i les noves idees sorgides a partir de l'observació dels altres tècnics. Valora que actualment, abans d'iniciar una sessió pensa sobre què és necessari a cada infant i valora el diari i la resta d'instruments de registre com a eines reflexives.

Adam reconeix les dimensions d'aquest subobjectiu, sense destacar-ne cap per sobre d'una altra. Podem afirmar que Adam valora la reflexió sobre la pràctica.

Hervera

A continuació detallem els comentaris que Hervera va fer en el Q3 referents a la valoració de les característiques del procés d'assessorament seguit en relació a cada dimensió:

“Millorar la comprensió de la pràctica” (“ara els pares saben què estan fent”); “Ajustar millor els objectius i les seves accions” (“millor ajust entre activitats i objectius, que fa que s'assoleixin en menys temps”); “Despertar o reafirmar el seu desig de canvi, de superació personal i professional” (“He obtingut una preparació per fer descobrir l'aigua als infants”); “Mostrar-li com es poden fer les coses d'una altra manera” (“he descobert altres formes de treballar”). “Desenvolupar la capacitat d'observar, d'analitzar les situacions” (“Capacitat d'observar per corregir els errors”).

Hervera destaca un millor ajust entre els objectius i les activitats, que fa que s'assoleixin en menys temps i que els pares sàpiguen en tot moment perquè estan fent una acció. També ressalta haver descobert noves metodologies de treball i la capacitat d'observació per corregir els errors que es van donant en la pràctica.

Hervera reconeix les dimensions d'aquest subobjectiu, sense destacar-ne cap per sobre d'una altra. Podem afirmar que Hervera valora la reflexió sobre la pràctica.

Laura

A continuació detallem els comentaris que Laura va fer en el Q3 referents a la valoració de les característiques del procés d'assessorament seguit en la investigació en relació a cada dimensió:

“Millorar la comprensió de la pràctica” (“M'ha ajudat a adonar-me de moltes coses”); “Ajustar millor els objectius i les seves accions” (“ha personalitzat i concretat més els objectius”); “Despertar o reafirmar el seu desig de canvi, de superació personal i professional” (“M'agraden les crítiques constructives”; “Pensava que m'ajudaria a millorar les meves sessions i ha superat les meves expectatives”) “Mostrar-li com es poden fer les coses d'una altra manera” (“ha canviat la forma d'ensenyar”) “Desenvolupar la capacitat d'observar, d'analitzar les situacions” (“permet veure les errades que es poden fer sense ser-ne conscients”).

Laura ha superat, amb el procés de formació, les seves expectatives inicials. Creu que ara és conscient de moltes més coses que passen a les

seves sessions, sap concretar millor els objectius, veu les errades que cometia, i ha canviat la metodologia d'ensenyament.

Laura reconeix les dimensions d'aquest subobjectiu, sense destacar-ne cap per sobre d'una altra. Podem afirmar que Laura valora la reflexió sobre la pràctica.

Núria

A continuació detallem els comentaris que Núria va fer en el Q3 referents a la valoració de les característiques del procés d'assessorament seguit en la investigació en relació a cada dimensió:

"Millorar la comprensió de la pràctica" ("l'assessorament t'ajuda a entendre millor la pràctica i et fa reflexionar sobre si s'està treballant de forma correcta"); "Ajustar millor els objectius i les seves accions" ("cada cop em costa menys ajustar els objectius i les activitats"; "Destaco l'assoliment dels objectius a través de les diferents activitats"); "Despertar o reafirmar el seu desig de canvi, de superació personal i professional" ("Cada cop soc més autònoma professionalment al voltant d'aquesta activitat"); "Mostrar-li com es poden fer les coses d'una altra manera" ("Ens ha ensenyat a treballar de forma més lliure"); "Desenvolupar la capacitat d'observar, d'analitzar les situacions" ("els fulls de control serveixen per reflexionar sobre la feina feta"; "Valoro l'autoavaluació i l'observació de la pròpia actuació").

Núria destaca que el procés d'assessorament l'ha ajudat a entendre millor la pràctica i a reflexionar sobre ella. Se sent cada cop més autònoma i li costa cada cop menys ajustar els objectius i les activitats. Ressalta els fulls de registre per reflexionar sobre la feina feta i l'autoobservació de les seves sessions.

Núria reconeix les dimensions d'aquest subobjectiu, sense destacar-ne cap per sobre d'una altra. Podem afirmar que Núria valora la reflexió sobre la pràctica.

Sanz

A continuació detallem els comentaris que Sanz va fer en el Q3 referents a la valoració de les característiques del procés d'assessorament seguit en la investigació en relació a cada dimensió:

“Millorar la comprensió de la pràctica” (“l'assessorament et dona informació per millorar les sessions”; “Aquesta feina la faig per millorar la pràctica”); “Ajustar millor els objectius i les seves accions” (“Els feedbacks et permeten millorar la pràctica individual de cada tècnic”); “Despertar o reafirmar el seu desig de canvi, de superació personal i professional” (“Desig professional de dur de forma digna una sessió de nadons”; “per millorar professionalment li hauria de dedicar més temps, però tot arribarà”; “professionalment les sessions tenen més qualitat”); “Mostrar-li com es poden fer les coses d'una altra manera” (“M'ha agradat obrir la ment i trobar altres tipus d'exercicis diferents als utilitzats habitualment”); “Desenvolupar la capacitat d'observar, d'analitzar les situacions” (“Destaco d'aquest procés la reflexió sobre la pràctica, el fet d'analitzar”; “en aquesta professió el que et fa ser bon professional és la reflexió sobre la pràctica”).

Sanz se sent més professional, a través de la informació i feedbacks rebuts en les sessions, i les sessions que ell fa ara tenen major qualitat. Critica el fet de no poder dedicar més temps per obtenir millors resultats, però espera poder-ho fer més endavant. Sanz destaca la reflexió i l'anàlisi sobre la pràctica, factors imprescindibles per ser un bon professional.

Sanz reconeix les dimensions d'aquest subobjectiu, sense destacar-ne cap per sobre d'una altra. Podem afirmar que Sanz valora la reflexió sobre la pràctica.

Ivanka

A continuació detallem els comentaris que Ivanka va fer en el Q3 referents a la valoració de les característiques del procés d'assessorament seguit en la investigació en relació a cada dimensió:

“Millorar la comprensió de la pràctica” (“Quan omplis el diari i les graelles, o quan veus que els pares i els infants estan contents i progressen, te n’adones de la importància de la tasca que estàs duent a terme”; “És millor que un curs teòric, ja que la pràctica i les sessions d’assessorament són el més important”); “Ajustar millor els objectius i les seves accions” (“Potser en un curs teòric no saps aplicar aquesta teoria a la pràctica”); “Despertar o reafirmar el seu desig de canvi, de superació personal i professional” (“Repte de superació personal”; “M’estic enriquint amb experiències noves”; “He millorat amb l’autoestima”); “Mostrar-li com es poden fer les coses d’una altra manera” (“Ajuda a rectificar i millorar amb la reflexió sobre els sessions”); “Desenvolupar la capacitat d’observar, d’analitzar les situacions” (“observar i reflexionar sobre les accions gravades t’ajuda a millorar en el procés”)

Ivanka valora la diferència d’aquesta formació respecte un curs teòric, doncs li ha donat la possibilitat d’aplicar allò que va aprenent. Valora l’enriquiment personal que li ha suposat la formació i la millora de la seva autoestima. Destaca el procés de reflexió efectuat, que l’ha ajudat a observar, rectificar i millorar les sessions. També ressalta l’ajut que els instruments de registre li han donat per valorar i pensar sobre la tasca.

Ivanka reconeix les dimensions d’aquest subobjectiu, sense destacar-ne cap per sobre d’una altra. Podem afirmar que Ivanka valora la reflexió sobre la pràctica.

Pere

A continuació detallem els comentaris que Pere va fer en el Q3 referents a la valoració de les característiques del procés d’assessorament seguit en la investigació en relació a cada dimensió:

“Millorar la comprensió de la pràctica” (“Aquesta proposta m’ha permès millorar les sessions pràctiques”); “Ajustar millor els objectius i les seves accions” (“És una experiència molt satisfactòria poder veure com amb el pas del temps els nadons van aconseguint els objectius marcats”); “Despertar o reafirmar el seu desig de canvi, de superació personal i professional” (“Aquest model fa que t’impliquis més, vagis innovant, etc.”); “Mostrar-li com es poden fer les

coses d'una altra manera" ("La interacció amb altres companys dona idees noves, punts de vista divergents"; "M'agrada conèixer altres formes de treballar per escollir quina és la millor"; "L'intercanvi d'opinions amb altres tècnics m'han ensenyat a veure les coses diferents. Destaco l'observació de noves idees, companys, centres,..."); "Desenvolupar la capacitat d'observar, d'analitzar les situacions" ("Reflexionar sobre les situacions, trobar nous recursos"; "l'anàlisi i reflexió dels vídeos m'han servit per millorar"; "Hi ha un millor aprenentatge per la reflexió i la contrastació").

Pere considera que aquesta proposta de formació li ha permès millorar les seves sessions a través de l'assoliment dels objectius i la interacció amb els companys que aporten noves idees. Creu que aquest model comporta una major implicació del tècnic i ganes d'anar innovant. Destaca el procés reflexiu sobre les situacions analitzades com a punt decisiu per millorar.

Pere reconeix les dimensions d'aquest subobjectiu, sense destacar-ne cap per sobre d'una altra. Podem afirmar que Pere valora la reflexió sobre la pràctica.

b) Síntesi final en relació a l'objectiu 2.1.2. Valorar la reflexió sobre la pràctica

Les dades analitzades ens han permès observar que els tècnics han reconegut les cinc dimensions relacionades amb aquest objectiu. Si categoritzem les respostes vinculades a cada dimensió, podem observar:

"Millorar la comprensió de la pràctica". Els tècnics destaquen principalment que els ha servit per millorar la pràctica (n=3); que els ha donat informació per millorar les sessions (n=2); et fa reflexionar si estàs treballant de forma correcta (n=2); ajuda a adonar-te de moltes coses/entendre la pràctica (n=2); les reflexions al diari serveixen per saber què estàs fent bé i què cal millorar (n=2).

"Ajustar millor els objectius i les seves accions". Els tècnics destaquen principalment el millor ajust entre objectius i activitats (n=6). Altres

aspectes (n=1) són la guia del treball que ofereixen les crítiques, la reflexió i l'ajut que es dona; i la millora de les sessions que han notat.

“Despertar o reafirmar el seu desig de canvi, de superació personal i professional”. Els tècnics destaquen principalment la millora de les sessions (professionalment tenen més qualitat) (n=3); i la valoració de les crítiques constructives (n=2). Altres aspectes (n=1) són la reflexió perquè el procés sigui millor; la major autonomia assolida; superació personal; i el fet que és un model que fa que t'impliquis més i vagis innovant.

“Mostrar-li com es poden fer les coses d'una altra manera”. Els tècnics destaquen principalment tenir noves idees/ punts de vista divergents/ observació d'altres formes de treball per escollir quina és la millor (n=4); i haver canviat la forma d'ensenyar (obrir la ment) (n=3).

“Desenvolupar la capacitat d'observar, d'analitzar les situacions”. Els tècnics destaquen principalment l'anàlisi i reflexió pràctica (et fa ser un bon professional/ millorar el procés i un millor aprenentatge per reflexió i contrastació) (n=6); i la capacitat d'observar per corregir errors (n=2). Altres aspectes destacats (n=1) són: abans de preparar la sessió pensa què fa falta a cada nen; el full de control li serveix per reflexionar sobre la feina feta; i la millora de l'autoavaluació i observació de la pròpia actuació.

De les dades analitzades podem afirmar que els tècnics valoren totes les dimensions referents a aquest objectiu. Podem afirmar que assolixen l'objectiu de valorar la reflexió sobre la pràctica.

2.1.3. Valorar la vinculació entre la teoria i la pràctica

La vinculació entre la teoria i la pràctica és un altre dels aspectes destacats en el marc teòric que caracteritzen la formació. Tot seguit assenyalarem les dimensions que hem destacat per l'assoliment d'aquest subobjectiu:

1. "Aconseguir un canvi professional basat en la racionalització de la pràctica, tenint una major consciència del que es fa"
2. "Construir i contrastar formes d'entendre i afrontar els problemes sorgits"
3. "Incloure coneixements, estratègies metodològiques, recursos i materials que resultin funcionals"
4. "Realitzar la pràctica en el context on naturalment sorgeixen els problemes i observar les pràctiques dels altres participants"

Analitzarem aquest objectiu a partir de l'anàlisi de l'instrument de recollida de dades Q3 en relació a les dimensions.

a) Anàlisi de cada tècnic en relació a les dimensions

Adam

A continuació detallem els comentaris que Adam va fer en el Q3 referents a les dimensions referents a la valoració de la vinculació entre la teoria i la pràctica.

"Aconseguir un canvi professional basat en la racionalització de la pràctica, tenint una major consciència del que es fa" ("Saber la teoria no implica saber dur-la a la pràctica"; "els comentaris constructius de les sessions practiques"); "Construir i contrastar formes d'entendre i afrontar els problemes sorgits" ("tenir un feedback exterior que et diu si el teu procés és bo i si estàs millorant"); "Incloure coneixements, estratègies metodològiques, recursos i materials que resultin funcionals" ("Les fitxes, diaris i qüestionaris van molt bé per situar-te i seguir una línia"; "A les reunions he pogut captar noves idees, noves formes"); "Realitzar la pràctica en el context on naturalment sorgeixen els problemes i observar les pràctiques dels altres participants" ("Tenir noves idees a partir de l'observació de les sessions dels altres tècnics"; "Hi ha aspectes que no he sabut treballar amb exercicis, per això ha anat bé veure com ho treballaven els companys").

Adam destaca que el fet de saber una teoria no implica saber-la dur a la pràctica. Fa esment als comentaris constructius de les sessions

d'assessorament respecte a les sessions per conèixer quin és el procés real. Observar les sessions d'altres companys l'ha ajudat a tenir noves idees i a saber treballar aspectes que fins aquell moment no sabia com fer-ho.

Hervera

A continuació detallem els comentaris que Hervera va fer en el Q3 referents a les dimensions referents a la valoració de la vinculació entre la teoria i la pràctica.

“Aconseguir un canvi professional basat en la racionalització de la pràctica, tenint una major consciència del que es fa” (“A vegades no només és necessari la teoria, sinó que cal una pràctica per veure la realitat de la teoria”); “La teoria està molt bé per saber què fer, però realment s'aprèn en el camp de treball i per tant sempre serà millor la pràctica sempre i quant hi hagin pinzellades de teoria”); “Construir i contrastar formes d'entendre i afrontar els problemes sorgits” (“S'han conegut noves metodologies que substitueixen i milloren les anteriors”); “S'han canviat molts aspectes que, si bé no eren negatius, no tenien els efectes desitjats. Amb la nova metodologia de treball s'han utilitzat els recursos de forma més eficient i amb els resultats esperats”); “Incloure coneixements, estratègies metodològiques, recursos i materials que resultin funcionals” (“Està donant recursos nous a les classes de nadons i una nova dinàmica de funcionament d'una classe aquàtica”); “Realitzar la pràctica en el context on naturalment sorgeixen els problemes i observar les pràctiques dels altres participants” (“Permet corregir els errors quan surten en les sessions. Sempre és millor corregir un fet pràctic que no un teòric”).

Hervera destaca que cal l'aplicació pràctica de la teoria per aterrar a la realitat, que et permet corregir les errades en el moment en què surten. Ressalta els recursos donats, que li han servit per canviar la seva metodologia de treball i per ser més eficient.

Laura

A continuació detallem els comentaris que Laura va fer en el Q3 referents a les dimensions referents a la valoració de la vinculació entre la teoria i la pràctica.

“Aconseguir un canvi professional basat en la racionalització de la pràctica, tenint una major consciència del que es fa” (“Ha sigut molt positiu per veure les errades que podem cometre sense ser-ne conscients” ;“En un curs teòric no et donen la possibilitat de posar en pràctiques reals el que has après, de forma que si has assimilat malament un concepte, una idea o un tema, el posaràs en pràctica de forma equivocada sense adonar-te'n perquè per a tu serà la nova manera que has après“); “Construir i contrastar formes d'entendre i afrontar els problemes sorgits” (“Permet aprendre de les sessions dels companys gràcies al suport visual i didàctic“); “Incloure coneixements, estratègies metodològiques, recursos i materials que resultin funcionals” (“Pensava que m'ajudarien a millorar les meves sessions. M'ha ajudat també a fer altres sessions que no tenen res a veure amb els nadons“); “Realitzar la pràctica en el context on naturalment sorgeixen els problemes i observar les pràctiques dels altres participants” (“Permet aprendre de les sessions dels companys gràcies al suport visual i didàctic“; “Ajuda a veure “in situ” les possibles errades i a buscar solució de manera més objectiva“).

Laura destaca que el fet de posar en pràctica allò après teòricament, et permet veure de forma conscient si has assimilat correctament o no un concepte; en cas contrari, podies estar aplicant-lo de forma equivocada sense saber-ho. Aquest procés, segueix, li ha servit tant en les sessions per nadons, com en sessions d'altres àmbits. Ressalta també l'aprenentatge a través de l'observació de les sessions dels companys.

Núria

A continuació detallem els comentaris que Núria va fer en el Q3 referents a les dimensions referents a la valoració de la vinculació entre la teoria i la pràctica.

“Aconseguir un canvi professional basat en la racionalització de la pràctica, tenint una major consciència del que es fa” (“Crec que és molt

important perquè tenim un suport per poder saber si estem treballant de forma correcta i en què podem millorar. Crec que és la millor forma de formació contínua"; "Crec que la teoria és important però el que realment importa és la pràctica. Una bona posada en pràctica requereix una teoria prèvia, però no a l'inrevés. Mitjançant aquesta pràctica et vas formant segons les necessitats que et sorgeixen"; "Saber la teoria no implica saber-la dur a la pràctica"); "Construir i contrastar formes d'entendre i afrontar els problemes sorgits" ("Ens permet la resolució de dubtes i problemes que puguin anar sorgint al llarg del programa"); "Incloure coneixements, estratègies metodològiques, recursos i materials que resultin funcionals" ("Cada cop m'és més fàcil i estic més segura a l'hora de plantejar i posar en pràctica les sessions treballant de forma correcta i ordenada"); "Realitzar la pràctica en el context on naturalment sorgeixen els problemes i observar les pràctiques dels altres participants" ("Aprens a solucionar problemes quan surten"; "Els problemes que sorgeixen al llarg del programa es poden anar resolent a mesura que sorgeixen tot i que també vol una major implicació per part del tècnic").

Núria destaca el suport d'un professional per treballar de forma correcta i millorar la pràctica, remarcant que saber la teoria no implica saber dur-la a terme. Amb aquest tipus de plantejament, segueix, es resolen els dubtes i problemes que van sorgint al llarg del programa, sentint-se cada cop més segura del treball correcte i ordenat. Núria ressalta que aquest plantejament demana una major implicació per part del tècnic.

Sanz

A continuació detallem els comentaris que Sanz va fer en el Q3 referents a les dimensions referents a la valoració de la vinculació entre la teoria i la pràctica.

"Aconseguir un canvi professional basat en la racionalització de la pràctica, tenint una major consciència del que es fa" ("És agradable que no se'ns donin receptes, sinó que se'ns explica com fer les classes, però no què hem de fer"; "Qualsevol procés d'aprenentatge té més èxit si es viu i es reflexiona. Aquest procés és bàsic per adonar-se dels errors i aprendre"; "En el nostre àmbit el que ens fa ser bons professionals és com reaccionar davant la praxis, així com poder justificar tots allò que puguem prescriure"; "Tens l'opció de posar en pràctica el que aprens. En

altres formacions no ho pots posar en pràctica"; "aprenentatge real que s'allunya de les receptes"); "Construir i contrastar formes d'entendre i afrontar els problemes sorgits" ("En un curs teòric solen donar-te receptes i en canvi en una formació de seguiment continuat pots aprendre a observar segons el que vius i extreure'n conclusions per resoldre cadascun dels problemes plantejats. És molt més individualitzat"); "Incloure coneixements, estratègies metodològiques, recursos i materials que resultin funcionals" ("Aprofundim molt en la metodologia a utilitzar"; "He après a aplicar els coneixements al meu camp professional"); "Realitzar la pràctica en el context on naturalment sorgeixen els problemes i observar les pràctiques dels altres participants" ("Contribueix al desenvolupament i millora professional, sobretot amb el feedback amb l'assessora i els propis companys a les reunions"; "Tens un feedback real de les teves competències en una situació real, no dels teus coneixements").

Sanz considera com a fet positiu posar en pràctica allò que s'aprèn teòricament de forma reflexiva, procés que no es pot dur a terme en altres formacions. Aquest procés el troba bàsic per saber quins són els errors i aprendre d'ells. Destaca també que no es donin receptes tancades i en el procés viscut observa i treu conclusions sobre el propi procés, sent més individualitzat. El major aprofundiment permet aplicar els coneixements en el camp professional. Tot aquest procés ha contribuït a la seva millora professional.

Ivanka

A continuació detallem els comentaris que Ivanka va fer en el Q3 referents a les dimensions referents a la valoració de la vinculació entre la teoria i la pràctica.

"Aconseguir un canvi professional basat en la racionalització de la pràctica, tenint una major consciència del que es fa" ("M'he adonat de la importància de la pràctica en tot moment. Per molta teoria que tinguis, fins que no et trobes a la piscina amb els nadons no descobreixes les teves potencialitats i les teves mancances"; "Has d'estar treballant durant tot el curs, has de buscar temps per anar fent el seguiment però crec que és millor que un curs teòric ja que la pràctica i les sessions aquàtiques que vas duent a terme són el més important. Potser en un curs

teòric no saps aplicar aquesta teoria a la pràctica"); "Construir i contrastar formes d'entendre i afrontar els problemes sorgits" ("Amb la pràctica, les sessions d'assessorament i veure sessions d'altres companys s'han resolt tots els dubtes inicials"); "Incloure coneixements, estratègies metodològiques, recursos i materials que resultin funcionals" ("L'observació de les sessions a l'assessorament t'ajuda a veure el procés"; "He après el que m'interessava aprendre i actualment em veig capacitada per portar un grup de nadons"); "Realitzar la pràctica en el context on naturalment sorgeixen els problemes i observar les pràctiques dels altres participants" ("És essencial el seguiment del procés pràctic, sense la teoria et faltarien recursos o coneixements i amb la pràctica ho plasmaries; però amb el seguiment t'assegures que ho fas bé").

Ivanka reconeix haver-se adonat de la importància de l'aplicació pràctica de la teoria i el seguiment d'aquest procés de forma continuada, perquè fins que no t'enfrontes a ella no descobreixes les teves potencialitats i limitacions. Les pràctiques, les sessions d'assessorament i les pràctiques d'altres companys han esvaït els possibles dubtes que sorgien. El seguiment continuat és el que garanteix que l'aplicació pràctica de la teoria sigui la correcta.

Pere

A continuació detallem els comentaris que Pere va fer en el Q3 referents a les dimensions referents a la valoració de la vinculació entre la teoria i la pràctica.

"Aconseguir un canvi professional basat en la racionalització de la pràctica, tenint una major consciència del que es fa" ("Va bé poder analitzar les sessions pràctiques, ja siguin filmacions o els diaris, doncs ajuda a veure petits detalls que potser no ens adonem que succeeixen i fa que les sessions perdin qualitat, temps, dedicació, monotonia,...i d'aquesta manera el que veus hi poses solució"); "Construir i contrastar formes d'entendre i afrontar els problemes sorgits" ("Quan tinc alguns dubtes o qüestions, ràpidament se m'ajuda a resoldre'ls"; "És una avantatge els intercanvis d'opinions i la observació de noves idees d'altres companys"); "Incloure coneixements, estratègies metodològiques, recursos i materials que resultin funcionals" ("Hi ha un millor aprenentatge, ja

que es realitza un seguiment constant per resoldre els problemes diaris. El tècnic encara les sessions amb més motivació i entusiasme, cada cop que realitzes sessió formativa (intercanvis d'idees, reflexions, opinions...); "Seguiment constant; si se't presenten dubtes, a la formació contínua les pots anar resolent; fa que t'impliquis molt més i que busquis contínuament innovacions"); "Realitzar la pràctica en el context on naturalment sorgeixen els problemes i observar les pràctiques dels altres participants" ("Observes noves idees d'altres companys, centres; és molt pràctic").

Pere destaca l'anàlisi de les sessions pràctiques i la resolució de dubtes en el visionat de les mateixes per incrementar la seva qualitat, ja sigui amb l'ajut de l'assessor, com amb els intercanvis d'opinions d'altres tècnics. El seguiment constant de les pràctiques ajuda a resoldre els problemes diaris, i fa que s'incrementi la motivació i la implicació del tècnic.

b) Síntesi final en relació a l'objectiu 2.1.3. Valorar la vinculació entre la teoria i la pràctica

Les dades analitzades ens han permès observar que els tècnics han reconegut les quatre dimensions relacionades a aquest objectiu. Si detallem les respostes vinculades a cada dimensió, podem observar:

"Aconseguir un canvi professional basat en la racionalització de la pràctica, tenint una major consciència del que es fa". Els tècnics destaquen principalment que conèixer la teoria no vol dir saber-la dur a la pràctica (cal una pràctica per veure la realitat de la teoria) (n=9); poses en pràctica real el que has après (n=5); no es donen receptes (n=2); i veure les errades conscientment (n=2). Altres aspectes destacats són (n=1): tenir suport et permet fer un treball correcte per saber què cal millorar; i que qualsevol procés d'aprenentatge té més èxit si es viu i es reflexiona.

"Construir i contrastar formes d'entendre i afrontar els problemes sorgits". Els tècnics destaquen principalment la resolució de dubtes i problemes (n=3); el feedback del procés (n=2); i l'aprenentatge dels companys

(n=2). Altres aspectes destacats (n=1) són: noves metodologies que substitueixen i milloren les anteriors; s'han canviat aspectes; s'han après recursos per treballar de forma més eficient; i que aprens a observar i extreure'n conclusions per resoldre els problemes.

“Incloure coneixements, estratègies metodològiques, recursos i materials que resultin funcionals”. Els tècnics destaquen principalment que les reunions han aportat noves idees i l'observació del procés (n=3); s'han après noves dinàmiques de funcionament de les sessions aquàtiques (n=2); i ha ajudat a millorar altres sessions que no eren de nadons (n=2). Altres aspectes destacats són (n=1): un millor aprenentatge; aprens a situar-te amb diferents infants; cada cop adquireixes més seguretat de forma correcte i ordenada; adquireixes recursos nous; millores la metodologia; ha après el que volia aprendre; i veure's capacitada per dur un grup de nadons.

“Realitzar la pràctica en el context on naturalment sorgeixen els problemes i observar les pràctiques dels altres participants”. Els tècnics destaquen principalment obtenir noves idees a partir de l'observació d'altres companys i centres (n=5); i corregir errors quan surten en les sessions (tenir feedback real de les teves competències en una situació real)(n=5). Un altre aspecte destacat és (n=1) que és essencial el seguiment del procés pràctic perquè t'assegura que ho fas bé.

Les dades analitzades ens permeten afirmar que els tècnics valoren la vinculació entre la teoria i la pràctica.

2.1.4. Valorar el treball en petit grup

Com hem vist en el marc teòric (vegeu punt 2.3.2.) el treball en petit grup és un dels aspectes importants dins el disseny de la formació, destacant les següents dimensions:

1. “Grup amb un objectiu comú que generi idees i exemples per afrontar les dificultats i valorar-les”

2. "Compartir experiències i neguits"
3. "Intenció de conèixer, d'entendre i d'avançar en la investigació de la veritat"

Analitzarem aquest objectiu a partir de l'anàlisi de l'instrument de recollida de dades Q3 en relació a les dimensions

a) Anàlisi de cada tècnic en relació a les dimensions

Adam

A continuació detallem els comentaris que Adam va fer en el Q3 referents a les dimensions referents a la valoració del treball en petit grup.

"Grup amb un objectiu comú que generi idees i exemples per afrontar les dificultats i valorar-les" ("els comentaris constructius de les sessions pràctiques i tenir noves idees a partir de l'observació de les sessions dels altres tècnics"; "L'actitud dels altres tècnics ha estat molt bona i que s'han mostrat molt implicats"; "això ha anat bé veure com ho treballaven els companys; també valoro que m'ha servit per saber si algunes coses les feia bé o no"); "Compartir experiències i neguits" ("Utilitat en resoldre dubtes, l'ajuda quan la necessites i el fet de contrastar idees amb altres"); "Intenció de conèixer, d'entendre i d'avançar en la investigació de la veritat" ("L'actitud dels altres tècnics ha estat molt alta, molt bona i positiva").

Adam destaca de manera positiva els comentaris que s'han fet en les sessions d'assessorament, i les idees i el contrast que ha tingut en veure com treballen la resta de companys, ressaltant l'alta implicació i bona actitud dels mateixos.

Hervera

A continuació detallem els comentaris que Hervera va fer en el Q3 referents a les dimensions referents a la valoració del treball en petit grup.

"Grup amb un objectiu comú que generi idees i exemples per afrontar les dificultats i valorar-les" ("L'actitud ha estat molt activa per part de tots els

companys"); "Compartir experiències i neguits" ("Ha hagut molta implicació per tots els tècnics per aprofundir en el treball dels nadons"); "Intenció de conèixer, d'entendre i d'avançar en la investigació de la veritat" ("Descobriments de noves formes de treballar"; "He conegut una nova dinàmica de funcionament d'una classe aquàtica").

Hervera destaca l'alta implicació i la bona actitud de tots els tècnics, que l'ha ajudat a aprofundir en el treball i li ha permès descobrir noves formes de treball i de funcionament de les sessions aquàtiques.

Laura

A continuació detallem els comentaris que Laura va fer en el Q3 referents a les dimensions referents a la valoració del treball en petit grup.

"Grup amb un objectiu comú que generi idees i exemples per afrontar les dificultats i valorar-les" ("Permet aprendre de les sessions dels companys sempre gràcies al suport visual i el didàctic"); "Compartir experiències i neguits" ("Hem après del treball dels companys"); "Intenció de conèixer, d'entendre i d'avançar en la investigació de la veritat" ("Tots els tècnics han estat molt implicats i creu que han assolit molt bé el que se'ls ha ensenyat, han canviat molt i ara li agraden molt més les seves sessions, es veuen més "organitzades i específiques").

Laura destaca haver après de les sessions fetes pels companys, i l'alta implicació dels mateixos. Considera que han assolit molt bé el que se'ls ha ensenyat, que s'han vist canvis i que ara li agraden molt més les seves sessions.

Núria

A continuació detallem els comentaris que Núria va fer en el Q3 referents a les dimensions referents a la valoració del treball en petit grup.

"Grup amb un objectiu comú que generi idees i exemples per afrontar les dificultats i valorar-les" ("el nivell d'implicació dels tècnics participants ha estat

molt bo"); "Compartir experiències i neguits" ("Sempre que he tingut un dubte o una necessitat de comentar una cosa s'ha sentit recolzada pels tècnics. Crec que per part de tots hi ha una implicació molt alta"); "Intenció de conèixer, d'entendre i d'avançar en la investigació de la veritat" ("Tenim un suport que ens permet saber si estem treballant de forma correcta i en què podem millorar"). Núria valora l'alta implicació dels tècnics, i el suport que ha sentit per ells en tot moment, que li ha permès resoldre dubtes i en què pot millorar.

Sanz

A continuació detallem els comentaris que Sanz va fer en el Q3 referents a les dimensions referents a la valoració del treball en petit grup.

"Grup amb un objectiu comú que generi idees i exemples per afrontar les dificultats i valorar-les" ("Crec que l'actitud dels tècnics ha estat molt correcte. Moltes vegades millor que la meva -per manca de temps, no per manca d'interès -"; "Ha hagut una bona actitud dels tècnics a ser responsables, a sacrificar-se"); "Compartir experiències i neguits" ("Destacar els feedbacks continus que es produïen entre els tècnics a les reunions"); "Intenció de conèixer, d'entendre i d'avançar en la investigació de la veritat" ("Els tècnics s'han compromès i entès que aquesta feina es fa per millorar en una qüestió que estem involucrats").

Sanz valora l'actitud i compromís dels tècnics, superior fins i tot a la seva degut a que no ha tingut el temps que li hagués agradat per dedicar-se. Destaca la responsabilitat dels mateixos i la capacitat de sacrifici. Creu que tots han entès que aquesta feina es fa per millorar professionalment.

Ivanka

A continuació detallem els comentaris que Ivanka va fer en el Q3 referents a les dimensions referents a la valoració a la valoració del treball en petit grup.

"Grup amb un objectiu comú que generi idees i exemples per afrontar les dificultats i valorar-les" ("No et sents sola davant els dubtes"); "Compartir experiències i neguits" ("L'actitud dels tècnics participants crec que molt positiva,

et permet compartir angoixes i problemes"; "Tens suport dels companys"); "Intenció de conèixer, d'entendre i d'avançar en la investigació de la veritat" ("Crec que en el moment en que ens apuntem a participar en aquest projecte de formació de forma voluntària ja és un fet que mostra que ho fas perquè t'agrada i vols. Crec que tots ho fem el millor que podem i amb motivació").

Ivanka valora molt de manera positiva l'actitud dels tècnics, especialment perquè et permet compartir angoixes i problemes, donant-te suport, fent que no et sentis sol davant els dubtes que surten de la pràctica. Considera que el fet que participis en un projecte com aquest de forma voluntària ja mostra que vols i que estàs motivat.

Pere

A continuació detallem els comentaris que Pere va fer en el Q3 referents a les dimensions referents a la valoració a la valoració del treball en petit grup.

"Grup amb un objectiu comú que generi idees i exemples per afrontar les dificultats i valorar-les" ("A l'interactuar amb altres companys que realitzen la mateixa tasca ens aporta idees noves, punts de vista i formes que potser no s'havien pensat"); "Compartir experiències i neguits" ("Comparteixes formes de treball"); "Intenció de conèixer, d'entendre i d'avançar en la investigació de la veritat" ("L'actitud dels tècnics participants ha estat molt alta. Una actitud bona, viva, preocupada pel que s'està fent, amb una implicació alta, elevada").

Pere destaca la interacció amb els altres tècnics, que li aporten nous punts de vista, i el compartir formes de treball. Valora que l'actitud dels tècnics ha estat molt alta, i que s'han implicat i preocupat molt pel que estaven fent.

b) Síntesi final en relació a l'objectiu 2.1.4. Valorar el treball en petit grup

Les dades analitzades ens han permès observar que els tècnics han reconegut les tres dimensions relacionades a aquest objectiu. Si categoritzem les respostes vinculades a cada dimensió, podem observar:

“Grup amb un objectiu comú que generi idees i exemples per afrontar les dificultats i valorar-les”. Els tècnics destaquen principalment que han estat molt implicats, responsables i amb capacitat de sacrificar-se (n=5) i les observacions de les sessions per saber si les estàs fent bé o malament i per tenir més idees (n=4). Altres aspectes destacats són (n=1): els comentaris constructius, la bona actitud dels tècnics, i que no et sents sol davant els dubtes.

“Compartir experiències i neguits”. Els tècnics destaquen principalment l'aprofundiment i el contrast d'idees (n=4); els feedbacks (n=2); la resolució de dubtes (n=2) i l'ajuda quan la necessites (n=2). Altres aspectes destacats són (n=1) compartir angoixes i problemes, i el suport rebut.

“Intenció de conèixer, d'entendre i d'avançar en la investigació de la veritat”. Els tècnics destaquen principalment l'actitud bona, alta i positiva dels tècnics (n=6); i que fan aquesta tasca per millorar en una qüestió en la que estan involucrats (n=2). Altres aspectes a destacar són (n=1): la observació de canvis importants en les sessions dels companys; el descobriment de noves formes de treball; i les noves dinàmiques de funcionament.

Les dades analitzades ens permeten afirmar que els tècnics valoren el treball en petit grup.

c) Síntesi final en relació a l'objectiu 2.1. Conèixer i valorar el procés de formació continuat que ha dut a terme cada tècnic

Dels aspectes de les dimensions **positius** a destacar pels tècnics en relació a aquest objectiu, podem destacar els següents:

Suport continuat i individualitzat: destaquen tenir ajuda quan la necessites i un seguiment individualitzat, haver après mitjançant el feedback continu i la formació continuada, el suport que els ha suposat les sessions d'assessorament, haver satisfet la necessitat de tenir nous recursos, destaquen de manera positiva les hores distribuïdes que

permeten una assimilació de conceptes més gran i més possibilitats de tenir més experiències i més coneixement, valoren les crítiques constructives, i la reflexió perquè el procés sigui millor, el posar en pràctica real el que has après, l'aportació de noves idees i l'observació del procés en les reunions les reunions, que s'han après noves dinàmiques de funcionament de les sessions aquàtiques, ha ajudat a millorar altres sessions que no eren de nadons, un millor aprenentatge, i que no et sentis sol davant els dubtes.

Resolució de dubtes/ consciència de les errades: les accions i les sessions permeten reflexionar i aprendre dels errors, aprendre a treure conclusions de les reflexions, reflexionar sobre la tasca com a tècnic, ser conscient de les errades que fas, i reconeixen que els instruments de recollida de dades els fan adonar del treball que fan.

Adquisició de major seguretat: saber fer les coses bé, tenir major autonomia i seguretat en fer les sessions, saber què cal millorar, autoavaluació i observació de la pròpia formació, i aprendre a programar, analitzar i autoanalitzar-se.

Noves tendències de treball: destaquen el tenir noves idees, una nova metodologia, poder contrastar a través del treball dels companys. Consideren que és un model que fa que t'impliquis més i vagis innovant.

Millora de les sessions: els tècnics han observat una millora de les seves sessions, destacant la transferència de les mateixes a altres sessions del seu camp professional, estar més organitzats, i haver canviat molts aspectes de la seva pràctica.

Més recursos i activitats: destaquen tenir més coneixements, tenir noves idees i punts de vista, i haver après de l'observació d'altres formes de

treball per escollir quina és la millor. Consideren que s'han après recursos per treballar de forma més eficient.

Gratificació personal: valoren haver gaudit, que ha estat un repte de superació personal, que han arribat a ser professionals, han millorat l'autoestima i consideren que tenen una major autonomia.

Els aspectes de les dimensions **negatius** d'aquest tipus de formació que destaquen els tècnics són els següents: cal estar molt implicat, responsable i amb capacitat de sacrificar-se. També han de preparar-se molt les sessions en un temps que és molt llarg i la il·lusió es pot esvaïr.

2.2. Conèixer i valorar el rol de l'assessora en el procés de formació

En el marc teòric hem destacat quines dimensions són les determinants de la figura de l'assessora dins la metodologia de la nostra investigació i que detallem a continuació:

1. "Guiar, orientar, ajudar a buscar solucions i agilitzar els processos de canvi i millora educativa"
2. "Ajudar a la reflexió sobre la pràctica i la metodologia dels canvis que cal introduir"
3. "Diagnosticar el problema. Tenir capacitat de crear un espai de col·laboració, proporcionar ajuts rellevants i consistents per la intervenció i estar en condicions de supervisar aquest procés i de donar compte dels progressos i retrocessos assolits, i de les seves causes"
4. "Ajudar a trobar solucions (no prescriure-les): pràctica reflexiva"
5. "Crear l'ambient adient i les condicions idònies perquè es produeixi la interacció necessària que permeti compartir experiències, reflexions i anàlisis"
6. "Aconseguir el procés de reflexió i millora que ella mateixa ha aconseguit amb la seva experiència i formació específica"

Analitzarem aquest objectiu a partir de la triangulació de tres instruments de recollida de dades en relació a les dimensions:

- AF4, que els tècnics van omplir al final de la formació i on es recollien els elements principals del rol de l'assessora recollits en el marc teòric
- Q3, que els tècnics lliuraven trimestralment i ens permetrà veure com evoluciona el pensament de cada tècnic al llarg de la formació
- AF3, que valorava l'opinió dels tècnics per crear una "cèl·lula" estable de professionals assessors que es dediquin permanentment a aquests serveis

L'instrument AF4 és el principal instrument de valoració d'aquest objectiu, doncs recull la valoració directa de cada dimensió per part de cada tècnic. Els instruments Q3 i AF3 ens complementaran la informació de l'AF4, aportant dades més qualitatives d'alguna de les seves dimensions.

Un cop analitzades les dades exposades, conclourem si els tècnics coneixen i valoren el rol de l'assessora.

a) Anàlisi de cada tècnic en relació a les dimensions

Adam

L'instrument AF4 recollia les principals característiques que havia de complir l'assessora i que han estat recollides en el marc teòric. En la taula 288 de l'annex 25 detallem les respostes d'Adam, que valora com a "molt" totes les dimensions, excepte "Ajudar a trobar solucions (no prescriure-les): pràctica reflexiva", que la valora com a "bastant". Podem analitzar que Adam valora molt la funció de l'assessora al llarg del procés de formació.

En l'instrument Q3 se'ls demanava la valoració de la funció de l'assessora. Tot seguit analitzarem les respostes d'Adam vinculades a les dimensions d'aquest objectiu.

"Ajudar a la reflexió sobre la pràctica i la metodologia dels canvis que cal introduir". ("Valoro com a bona l'actuació; els comentaris que fa van molt bé per anar millorant i rectificar i crec que és bo saber el que fas bé i malament. El

problema que trobo és que s'arribi a crear dependència de l'assessora i que ella t'hagi de resoldre problemes.”)

“Diagnosticar el problema. Tenir capacitat de crear un espai de col·laboració, proporcionar ajuts rellevants i consistents per la intervenció i estar en condicions de supervisar aquest procés i de donar compte dels progressos i retrocessos assolits, i de les seves causes”.

(“Valoro els consells i rectificacions que ens dona com el més idoni per millorar, el suport per saber on recolzar-te i informar-te, i valoro la seva actuació com a bona.”);

(“Imprescindible, tot i que li donem molta feina ha estat molt bona la seva actuació.”).

L'anàlisi d'aquestes dades ens permet valorar que Adam considera positiva i imprescindible l'actuació de l'assessora, destacant els comentaris i consells que ajuden a millorar i rectificar i saber com és la seva actuació. Sols li preocupa que s'arribi a crear dependència de la seva ajuda.

A continuació detallem les respostes d'Adam a la pregunta oberta de l'instrument AF3¹¹³: “Seria bo; hi ha dies que necessites assessorament i consells; amb idees i crítiques constructives és com avances més; és bo veure els companys com treballen i els consells de l'assessora”. Adam veu de manera positiva la creació d'aquesta cèl·lula estable de professionals assessors, destacant la necessitat d'assessorament, consells, i les idees i crítiques constructives, relacionant-la amb les tres primeres dimensions.

Totes les dimensions són valorades com a “bastant o molt” en l'instrument AF4, sent destacades a través de l'instrument Q3 i/o AF3 les tres primeres dimensions.

Hervera

En la taula 289 de l'annex 25 detallem les respostes d'Hervera a l'instrument AF4, observant que Hervera valora com a “molt” totes les dimensions, excepte “Guiar, orientar, ajudar a buscar solucions i agilitzar

113 Consideres factible la possibilitat de crear una cèl·lula estable de professionals assessors?

els processos de canvi i millora educativa" i "Aconseguir el procés de reflexió i millora que ella mateixa ha aconseguit amb la seva experiència i formació específica" que les valora com a "bastant".

Podem analitzar que Hervera valora molt la funció de l'assessora al llarg del procés de formació.

En l'instrument Q3 se'ls demanava la valoració de la funció de l'assessora. Tot seguit analitzarem les respostes d'Hervera vinculades a les dimensions d'aquest objectiu.

"Guiar, orientar, ajudar a buscar solucions i agilitzar els processos de canvi i millora educativa". ("L'actuació d'una guia és necessària sempre")

"Diagnosticar el problema. Tenir capacitat de crear un espai de col·laboració, proporcionar ajuts rellevants i consistents per la intervenció i estar en condicions de supervisar aquest procés i de donar compte dels progressos i retrocessos assolits, i de les seves causes".

("L'actuació és completa i eficaç. És necessària per corregir errors i redreçar-los. L'actuació era l'esperada."; "L'actuació ha sigut molt bona, ja que sempre que hem tingut problemes s'ha resolt amb eficàcia. No esperava cap actuació diferent ja que mai he tingut la necessitat de canviar la seva forma d'actuar").

L'anàlisi d'aquestes dades ens permet valorar que Hervera destaca molt de manera positiva l'actuació i la guia de l'assessora al llarg de tot el procés, considerant-la completa, eficaç i necessària, valorant especialment la correcció d'errors i la solució de problemes de forma eficaç.

A continuació detallem les respostes d'Hervera a la pregunta oberta de l'instrument AF3: "sí. L'intercanvi d'informació, coneixements, reflexions, etc. fa millorar professionalment i personalment a cada tècnic. A més s'aconsegueix una "formació continuada" que s'autoregenera amb nous coneixements i informació cada cop que es fa una sessió de control." Hervera veu de manera positiva la creació d'aquesta cèl·lula estable de professionals assessors, destacant la millora tant professional com personal que comporta, relacionant-la amb les tres primeres dimensions.

Podem valorar que totes les dimensions són valorades com a “bastant o molt” en l’instrument AF4, sent destacades a través de l’instrument Q3 i/o AF3 les tres primeres dimensions.

Laura

En la taula 290 de l’annex 25 detallem les respostes de Laura a l’instrument AF4, observant que Laura valora com a “molt” totes les dimensions, excepte “Ajudar a la reflexió sobre la pràctica i la metodologia dels canvis que cal introduir” que la valora com a “bastant” i “Guiar, orientar, ajudar a buscar solucions i agilitzar els processos de canvi i millora educativa” que la valora com a “poc”.

Podem analitzar que Laura valora molt la funció de l’assessora al llarg del procés de formació.

En l’instrument Q3 se’ls demanava la valoració de la funció de l’assessora. Tot seguit analitzarem les respostes de Laura vinculades a les dimensions d’aquest objectiu.

“Guiar, orientar, ajudar a buscar solucions i agilitzar els processos de canvi i millora educativa”. (“Aquesta forma d’assessorar s’hauria de posar en marxa a tots els nivells, no només amb nadons”).

“Ajudar a la reflexió sobre la pràctica i la metodologia dels canvis que cal introduir”. (“Molt positiva i necessària ja que sense la seva ajuda no ens hauríem adonat de moltes coses que quan ella de les fa veure semblen de calaix...tot i que m’agradaria que hagués estat més crítica”).

L’anàlisi d’aquestes dades ens permet valorar que Laura destaca com a positiva i necessària l’actuació de l’assessora al llarg de tot el procés, valorant especialment l’ajuda i considerant que aquest tipus d’assessorament s’hauria de fer en altres formacions, encara que creu que hauria d’haver estat més crítica.

Podem valorar que totes les dimensions són valorades com a “bastant o molt” en l’instrument AF4, sent destacades a través de l’instrument Q3 les dues primeres dimensions.

Núria

En la taula 291 de l’annex 25 detallem les respostes de Núria a l’instrument AF4, observant que Núria valora com a “molt” totes les dimensions, excepte “Ajudar a la reflexió sobre la pràctica i la metodologia dels canvis que cal introduir” que la valora com a “bastant”.

Podem analitzar que Núria valora molt la funció de l’assessora al llarg del procés de formació.

En l’instrument Q3 se’ls demanava la valoració de la funció de l’assessora. Tot seguit analitzarem les respostes de Núria vinculades a les dimensions d’aquest objectiu.

“Guiar, orientar, ajudar a buscar solucions i agilitzar els processos de canvi i millora educativa”. (“Crec que és imprescindible per millorar la feina que estem fent i per resoldre tots els dubtes que sorgeixen al llarg del programa. No esperava una actuació diferent, crec que és la correcta”).

“Ajudar a la reflexió sobre la pràctica i la metodologia dels canvis que cal introduir”. (“Seguiment individualitzat i suport per part de la formadora”; “formació i seguiment individualitzat”).

“Diagnosticar el problema. Tenir capacitat de crear un espai de col·laboració, proporcionar ajuts rellevants i consistents per la intervenció i estar en condicions de supervisar aquest procés i de donar compte dels progressos i retrocessos assolits, i de les seves causes”. (“Tenir algú al darrera per si sorgeix algun dubte o per parlar de casos concrets”; “Resolució de dubtes i problemes que puguin anar sorgint al llarg del programa”; “Saps que hi ha algú que veu com treballes i que et pot ajudar a corregir allò que fas malament o coses que pots millorar. Saber que algú et controla la manera com portes a terme la feina dóna una seguretat que pots rectificar si alguna cosa no va bé”; “Tens un punt de vista d’un professional que s’ho mira des de fora”; “Resolució de problemes i dubtes quan sorgeixen”; “crec que la intervenció és bona ja que sempre és allà quan tenim

algun problema i a més fem reunions mensualment"; "Crec que l'actuació és bona i necessària ja que és un punt de suport molt gran i ajuda a resoldre tots els dubtes que sorgeixen").

"Ajudar a trobar solucions (no prescriure-les): pràctica reflexiva". ("A l'inici esperava una actuació més persistent, però crec que de seguida ens vam adequar a aquesta nova forma de plantejament i de treball. A vegades costa adequar-se a una forma de treball tant lliure i et dona la sensació que no estàs fent res, però és només una sensació").

L'anàlisi d'aquestes dades ens permet valorar que Núria considera imprescindible l'actuació de l'assessora al llarg de tot el procés, per millorar la feina, la correcció del que es fa malament i resoldre dubtes i problemes en el moment en què sorgeixen, valorant especialment el suport, el seguiment individualitzat i la seguretat que et dona tenir un punt de vista professional que s'ho mira des de fora. A l'inici li va costar treballar de forma tant lliure, però de seguida es va habituar a aquesta metodologia de treball.

A continuació detallem les respostes de Núria a la pregunta oberta de l'instrument AF3: "Crec que sí de manera que els altres professionals i estudiants d'aquesta manera tindrien sempre un punt de referència per tal de fer les consultes oportunes i manifestar aportacions i sentir-se recolzats alhora." Podem valorar que Núria veu de manera positiva la creació d'aquesta cèl·lula estable de professionals assessors, destacant la necessitat de tenir algú per consultar i recolzar-te, relacionant-la amb les dimensions "Diagnosticar el problema. Tenir capacitat de crear un espai de col·laboració, proporcionar ajuts rellevants i consistents per la intervenció i estar en condicions de supervisar aquest procés i de donar compte dels progressos i retrocessos assolits, i de les seves causes" i "Crear l'ambient adient i les condicions idònies perquè es produeixi la interacció necessària que permeti compartir experiències, reflexions i anàlisis".

Podem valorar que totes les dimensions són valorades com a “bastant o molt” en l'instrument AF4, sent destacades a través de l'instrument Q3 i/o AF3 les cinc primeres dimensions.

Sanz

En la taula 292 de l'annex 25 detallem les respostes de Sanz a l'instrument AF4, observant que valora entre “bastant” o “molt” totes les dimensions, podent afirmar que Sanz valora molt la funció de l'assessora al llarg del procés de formació.

En l'instrument Q3 se'ls demanava la valoració de la funció de l'assessora. Tot seguit analitzarem les respostes de Sanz vinculades a les dimensions d'aquest objectiu.

“Guiar, orientar, ajudar a buscar solucions i agilitzar els processos de canvi i millora educativa”. (“Destacar les possibilitats de contactar amb l'assessora per poder fer una tutoria”; “Trobo que la seva actuació és molt bona amb una implicació total.”; “Crec que la figura de l'assessora és clau en aquest tipus d'assessorament perquè és la que porta el pes de l'aprenentatge, de la formació, dels feedbacks,...”).

“Ajudar a la reflexió sobre la pràctica i la metodologia dels canvis que cal introduir”. (“La valoro molt de manera positiva ja que tens un feedback continu que t'ajuda a valorar les teves accions i les teves sessions”).

“Diagnosticar el problema. Tenir capacitat de crear un espai de col·laboració, proporcionar ajuts rellevants i consistents per la intervenció i estar en condicions de supervisar aquest procés i de donar compte dels progressos i retrocessos assolits, i de les seves causes”. (“L'assessora et dona un feedback real de debò de les teves competències en una situació real”; “un dels punts més vitals és el feedback que se'ns retorna. Sense la seva intervenció perd el seu “tret diferencial”. L'assessora molt bé, a més regularment rebíem una atenció personalitzada. Fantàtic!!!”).

“Ajudar a trobar solucions (no prescriure-les): pràctica reflexiva”. (“Al principi pensava que seria una formació amb un coneixement prefabricat i no ha estat així”).

“Aconseguir el procés de reflexió i millora que ella mateixa ha aconseguit amb la seva experiència i formació específica”. (“No esperava cap actuació perquè no havia assistit mai a cap formació d'aquestes característiques. L'actuació és correcta i necessària. Ella és la portadora de coneixements i la que ha de proporcionar-nos un feedback per reforçar o per rectificar segons quins aspectes relacionats amb les sessions”)

Com podem observar, Sanz destaca de manera positiva la seva actuació i implicació, considerant-la clau en el procés i les possibilitats de contactar per fer tutories. Valora els feedbacks continuats que dona de les accions en situació real, i l'atenció personalitzada. Creu que és el tret diferencial d'aquesta formació.

L'anàlisi d'aquestes dades ens permet valorar que Sanz destaca molt de manera positiva l'actuació de l'assessora al llarg de tot el procés.

A continuació detallem les respostes de Sanz a la pregunta oberta de l'instrument AF3: “Sí, seria una manera de professionalitzar, millorar i en certa manera assegurar una bona qualitat en els serveis esportius citats.” Podem valorar que Sanz veu de manera positiva la creació d'aquesta cèl·lula estable de professionals assessors, destacant la professionalització, millora i qualitat que se n'obté, i relacionant-la amb la primera dimensió.

Podem valorar que totes les dimensions són valorades com a “bastant o molt” en l'instrument AF4, sent destacades cinc d'elles a través de l'instrument Q3 i la primera en l'instrument AF3.

Ivanka

En la taula 293 de l'annex 25 detallem les respostes d'Ivanka a l'instrument AF4, observant que valora entre “bastant”(n=3) i “molt”(n=3) totes les dimensions, podent considerar que Ivanka valora molt la funció de l'assessora al llarg del procés de formació.

En l'instrument Q3 se'ls demanava la valoració de la funció de l'assessora. Tot seguit analitzarem les respostes d'Ivanka vinculades a les dimensions d'aquest objectiu.

“Guiar, orientar, ajudar a buscar solucions i agilitzar els processos de canvi i millora educativa”. (“Amb el seu seguiment t’assegures que ho fas bé”; “amb aquest seguiment no et sent sola, si tens dubtes es resolen i t’ajuda a millorar”; “la valoro de manera positiva perquè no sé com s’ho fa però està per tot. Poques coses se li escapen i pocs despistes té. Encara que de vegades la veig saturada de feina, però ella compleix amb les seves obligacions. La seva intervenció és imprescindible perquè ens guia i ens ajuda a rectificar i millorar. Potser m’hagués agradat més la seva presència a les instal·lacions on feia el curs, encara que entenc que amb tants alumnes una no és “superwoman””).

“Diagnosticar el problema. Tenir capacitat de crear un espai de col·laboració, proporcionar ajuts rellevants i consistents per la intervenció i estar en condicions de supervisar aquest procés i de donar compte dels progressos i retrocessos assolits, i de les seves causes”. (“Positiva, doncs quan requereixes ajuda la tens”; “Quan tinc alguns dubtes o qüestions, ràpidament m’ajuda a resoldre’ls. Ens facilita tot tipus d’ajuda i suport”; “té un paper molt vital, principalment a l’inici ja que no tens suficients coneixements com per donar les sessions. En ser continuada fa que el teu aprenentatge sigui continu i l’assessora t’ajudi a evolucionar, però crec que això pot arribar a crear una petita dependència perquè com cada cop que tens un problema saps que t’ajudarà pot ser que t’acomodis i no intentis trobar alternatives pel teu propi peu”).

“Ajudar a trobar solucions (no prescriure-les): pràctica reflexiva”. (“Crec que és la persona que ha de ser, ens forma i hi és quan la necessitem, però també ens deixa fer i força lliures. Demostra que creu i confia amb nosaltres però al mateix temps ens està observant i reconduint. És molt necessària la seva intervenció, almenys per sentir-me segura del què faig. L’actuació que té és la que m’esperava, no tinc cap queixa”).

“Crear l’ambient adient i les condicions idònies perquè es produeixi la interacció necessària que permeti compartir experiències, reflexions i anàlisis”. (“Si t’equivoques o mostres punts fluixos, t’ajuda a rectificar. Si estiguessis sola, només t’avalues tu mateix i sempre s’escapen coses”).

“Aconseguir el procés de reflexió i millora que ella mateixa ha aconseguit amb la seva experiència i formació específica”. (“Saps que algú que entén molt t'està observant”

L'anàlisi d'aquestes dades ens permet valorar que Ivanka destaca molt de manera positiva l'actuació i el seguiment de l'assessora al llarg de tot el procés, valorant especialment el suport i actuació, la resolució de dubtes i l'ajuda per millorar en el moment que la necessites, fent que no et sentis sol, i anotant la preocupació d'arribar a ser massa dependents del seu ajut. Considera la seva intervenció com imprescindible i vital. Valora la llibertat que els dona, perquè demostra que creu en ells i hi confia, a la vegada que sap que algú expert els està observant i ajudant.

A continuació detallem les respostes d'Ivanka a la pregunta oberta de l'instrument AF3: “Crec que la figura de l'assessor és molt important ja que orienta i dona suport al tècnic sobretot a l'inici del procés que és quan tens més dubtes i inseguretats.; crec que el seguiment també és rellevant perquè et sents acompanyat, encara que arriba un moment que ja has creat la teva forma de treballar i no el necessites tant; crec que el contacte es pot espaiar.” Ivanka veu de manera positiva la creació d'aquesta cèl·lula estable de professionals assessors, destacant la necessitat de suport sobretot a l'inici del programa, i podent espaiar les trobades a mesura que avança el mateix.

Si relacionem les respostes amb les dimensions, podem valorar que Ivanka destaca la creació de la cèl·lula estable relacionant-la amb les dimensions “Guiar, orientar, ajudar a buscar solucions i agilitzar els processos de canvi i millora educativa” i “Diagnosticar el problema. Tenir capacitat de crear un espai de col·laboració, proporcionar ajuts rellevants i consistents per la intervenció i estar en condicions de supervisar aquest procés i de donar compte dels progressos i retrocessos assolits, i de les seves causes”.

Podem valorar que totes les dimensions són valorades com a “bastant o molt” en l'instrument AF4, sent destacades totes a través de l'instrument Q3 i/o AF3.

Pere

A la taula 294 de l'annex 25 detallem les respostes de Pere a l'instrument AF4, observant que valora com a "molt" totes les dimensions, podent analitzar que Pere valora molt la funció de l'assessora al llarg del procés de formació.

En l'instrument Q3 se'ls demanava la valoració de la funció de l'assessora. Tot seguit analitzarem les respostes de Pere vinculades a les dimensions d'aquest objectiu.

“Guiar, orientar, ajudar a buscar solucions i agilitzar els processos de canvi i millora educativa”. (“El seguiment constant per part de l'assessora fa que hi hagi un millor aprenentatge, doncs pot resoldre problemes diaris”).

“Ajudar a la reflexió sobre la pràctica i la metodologia dels canvis que cal introduir”. (“Es preocupa molt per la formació dels tècnics, aporta material, vídeos, articles, experiència,...facilitant així molts dubtes i qüestions que se'ns ocorren. La seva intervenció és adequada i important, tot i que molts cops nosaltres mateixos ens ajudem, però ella ens dona uns punts de vista més directes i concrets de les nostres errades”).

“Diagnosticar el problema. Tenir capacitat de crear un espai de col·laboració, proporcionar ajuts rellevants i consistents per la intervenció i estar en condicions de supervisar aquest procés i de donar compte dels progressos i retrocessos assolits, i de les seves causes”. (“Un seguiment constant i si se't presenten dubtes els pots anar resolent”).

L'anàlisi d'aquestes dades ens permet valorar que Pere destaca molt de manera positiva el seguiment constant de l'assessora al llarg de tot el procés i les seves aportacions, valorant que fa que hi hagi un millor aprenentatge i la seva preocupació per la formació de tècnics, i destacant el suport i els seus punts de vista més directes i concrets.

A continuació detallem les respostes de Pere a la pregunta oberta de l'instrument AF3: "Amb aquesta formació s'aconsegueix rendibilitat, però considera que la gent no disposa de gaire temps per fer aquest tipus de formació i proposa fer cursos específics on la gent s'apuntés al què li interessés. "

Podem valorar que Pere veu de manera positiva l'assessorament, però proposa fer cursos específics per la manca de temps que tenen la majoria, destacant la creació de la cèl·lula estable relacionant-la amb la primera dimensió.

b) Síntesi de les dades en relació a les dimensions

Les dades analitzades ens han permès observar que els tècnics han reconegut les sis dimensions relacionades a aquest objectiu. Si analitzem les respostes vinculades a cada dimensió, podem observar:

"Guiar, orientar, ajudar a buscar solucions i agilitzar els processos de canvi i millora educativa". Aquesta dimensió ha estat considerada molt assolida per la majoria dels tècnics. Si analitzem els comentaris efectuats pels tècnics, podem destacar que consideren necessària i imprescindible una guia/ acompanyament que porti tot el pes de l'aprenentatge, (i no sols amb classes de nadons), destacant les possibilitats de contacte permanent, doncs comporta que els tècnics s'assegurin que el seu aprenentatge el fan bé i milloren el seu aprenentatge diari.

"Ajudar a la reflexió sobre la pràctica i la metodologia dels canvis que cal introduir". Aquesta dimensió ha estat considerada molt assolida per la majoria dels tècnics. Si analitzem els comentaris efectuats pels tècnics, podem destacar que els comentaris (feedbacks continuats) els permeten adonar-se/valorar de forma individualitzada de moltes coses, millorar i rectificar, tenir un suport, i saber què fan bé i malament. Com a punt negatiu, comenten alguns tècnics la possibilitat de tenir dependència del suport de l'assessora.

“Diagnosticar el problema. Tenir capacitat de crear un espai de col·laboració, proporcionar ajuts rellevants i consistents per la intervenció i estar en condicions de supervisar aquest procés i de donar compte dels progressos i retrocessos assolits, i de les seves causes”. Aquesta dimensió ha estat considerada molt assolida per la majoria dels tècnics. Si analitzem els comentaris efectuats pels tècnics, podem destacar la valoració dels consells i rectificacions (feedback de retorn) personalitzats per millorar i redreçar quan van sorgint al llarg del programa (“quan necessites ajuda, ràpidament la tens”), el suport i la informació que s’ofereix, i la seguretat que dóna aquesta ajuda, arribant en alguns casos a considerar-la imprescindible. Aquesta intervenció de l’assessora és considerada com el “tret diferencial”.

“Ajudar a trobar solucions (no prescriure-les): pràctica reflexiva”. Aquesta dimensió ha estat considerada molt assolida per la majoria dels tècnics. Si analitzem els comentaris efectuats pels tècnics, podem destacar que alguns esperaven a l’inici “una actuació més persistent” i un “coneixement prefabricat”, però de seguida es van adaptar al format proposat, valorant “que ens forma i hi és quan la necessitem, però també ens deixa fer i força lliures. Demostra que creu i confia amb nosaltres”, encara que consideren que “costa adequar-se a una forma de treball tant lliure”.

“Crear l’ambient adient i les condicions idònies perquè es produeixi la interacció necessària que permeti compartir experiències, reflexions i anàlisis”. Aquesta dimensió ha estat considerada molt assolida per la majoria dels tècnics. Si analitzem els comentaris efectuats pels tècnics, podem destacar que a l’inici alguns esperaves una actuació més “directa” o de “coneixement prefabricat”, però de seguida es van adaptar a aquest plantejament de “no solució prescriptiva”, destacant la funció de l’assessora com a persistent, però que deixa llibertat als tècnics.

“Aconseguir el procés de reflexió i millora que ella mateixa ha aconseguit amb la seva experiència i formació específica”. Aquesta dimensió ha estat considerada molt assolida per la majoria dels tècnics. Si analitzem els comentaris efectuats pels tècnics, podem destacar que l'assessora és la portadora de coneixements que els està observant i que els proporciona el feedback per reforçar o rectificar.

En l'entrevista final al coordinador d'una de les instal·lacions (vegeu l'annex 23) considera referent a la intervenció de l'assessora que “seria l'ideal que fos sempre així. La visió d'una altra persona dona un punt de vista objectiu. Creu que no hi ha cap empresa, desgraciadament, que pugui dedicar aquest recurs. Si és fes, l'empresa decidiria en quin àmbit s'ha de fer la formació, i potser el coordinador considera que ha de ser un altre”.

Un cop analitzades les dades exposades, conclourem que els tècnics coneixen i valoren el rol de l'assessora, doncs valoren de manera positiva la seva actuació en totes les seves dimensions, creient necessària la seva intervenció en el procés de formació i valoren de manera positiva la creació d'una cèl·lula estable de professionals assessors.

c) Síntesi de les dades analitzades en relació a l'objectiu 2.2. Conèixer i valorar el rol de l'assessora en el procés de formació

Els aspectes de les dimensions **positius** a destacar pels tècnics en relació a aquest objectiu, són els següents:

Valoració positiva de l'acompanyament de l'assessora: consideren necessària i imprescindible un acompanyament que porti tot el pes de l'aprenentatge, destacant les possibilitats de contacte permanent, doncs comporta que els tècnics s'assegurin que el seu aprenentatge el fan bé i milloren el seu aprenentatge diari. Valoren que quan necessiten ajuda la tenen, el suport i la informació que s'ofereix, i la seguretat que dóna aquesta ajuda. Aquesta intervenció de l'assessora és considerada

com el “tret diferencial”. Destaquen la funció persistent de l'assessora, però que deixa llibertat als tècnics. L'assessora és la portadora de coneixements que els està observant i que els proporciona el feedback per reforçar o rectificar; els dona el punt de vista objectiu.

Valoració dels consells i rectificacions (feedback de retorn) personalitzats: els feedbacks continuats els permeten adonar-se i valorar de forma individualitzada de moltes coses, millorar i rectificar, tenir un suport, i saber què fan bé i malament.

Dels aspectes de les dimensions **negatiu**, comenten la possibilitat de tenir dependència del suport de l'assessora, arribant en alguns casos a considerar-la imprescindible. També consideren que els ha costat adequar-se a una forma de treball tant lliure, encara que valoren el resultat final. El coordinador d'una de les instal·lacions creu que no hi ha cap empresa que hi pugui dedicar aquests recursos.

6.CONCLUSIONS, LIMITACIONS I PERSPECTIVES DE FUTUR

6.1. Conclusions

La formació de tècnics aquàtics, com hem fonamentat a l'inici de la tesi, està centrada avui dia en cursos de poques hores de durada que no satisfà, en la majoria d'ocasions, cap dels dos agents implicats: els tècnics i la formadora.

La formació continuada mitjançant l'assessorament que es duu a terme en la formació del professorat ha assentat les bases de la nostra proposta.

El procés realitzat vol ser un punt de partida al qual s'hauran de sumar noves perspectives de formació en l'àmbit aquàtic o en altres disciplines de l'àmbit esportiu.

La investigació ens ha permès respondre de forma argumentada la hipòtesi inicial i els objectius derivats per assolir-la. A continuació volem sintetitzar les principals conclusions que es deriven de la investigació, a partir de l'anàlisi de cada objectiu, centrant-nos en dues de les aportacions que considerem que cal tenir presents per orientar els futurs formadors: elements clau detectats en l'assessorament i elements que hem millorat amb l'assessorament. També farem una valoració de les aportacions que es deriven dels principals agents implicats i unes conclusions finals en relació al marc teòric de referència.

Objectiu 1. Conèixer els fonaments del PAE i saber dur-los a terme

1. Elements clau detectats en l'assessorament.

Objectiu 1.1. Conèixer les condicions generals del programa i l'estructura de la sessió

- o La temperatura adient de l'aigua (al voltant dels 32º) i l'espai adequat (suficient per poder treballar idòniament tots els objectius del PAE, en relació al nombre de participants en la sessió) són els aspectes de les condicions generals del programa que més en condicionen la correcta realització.
- o Una bona familiarització amb el material nou, perquè provoca rebuig en alguns infants, així com tenir present la importància de determinats materials en la motivació dels infants per fer segons quines tasques. Cal que els tècnics tinguin present la familiarització amb el nou material que introduïm. També s'ha d'estar alerta pel que fa a allò que els motiva especialment per poder-ho utilitzar per a l'assoliment de determinats objectius. En les sessions d'assessorament es va evidenciar que, per si sols, alguns materials ja motiven els infants a realitzar determinades accions.
- o Les dimensions de l'estructura de la sessió a la qual els tècnics donen més importància són les realitzades dins el medi aquàtic. La ubicació d'un espai fora de l'aigua amb màrfegues i joguines podria reorientar-se com una recomanació, més que una dimensió, ja que en el cas de piscines amb poc espai i en el cas de l'inici d'una sessió a continuació d'una altra, se'n fa difícil el compliment. Considerem que la recollida de joguines i material utilitzat per part dels infants és una actitud important per al seu aprenentatge, i en futures formacions hi incidirem més des de l'inici per tal que es compleixi correctament.

Objectiu 1.2. Conèixer i saber aplicar correctament el rol del tècnic proposat

- o Procurar que els pares i el tècnic entrin a la piscina a la vegada (cal evitar que els pares comencin la sessió i el tècnic encara estigui a fora preparant el material, l'espai, etc.) i disminuir el temps en què el tècnic comunica els objectius i continguts de la sessió als pares.
- o Adequar correctament l'espai preparat en relació als objectius de la sessió i tenir-ho tot a punt per començar la sessió a l'hora.
- o Proposar noves activitats perquè els infants vagin més enllà del que poden fer per si sols o de les propostes dels seus pares.
- o Incrementar el contacte entre els infants i els pares, sense perdre'ls de vista en cap moment i incrementar el rol actiu com a tècnic.
- o Adequar les propostes per fer assumir més responsabilitat a l'infant i incrementar el nivell de les tasques de forma individualitzada.
- o Proposar tasques que l'infant pugui acceptar o rebutjar, respectant-lo quan doni senyals de no estar a gust i deixant que decideixi participar o no en les activitats.
- o Tenir present les etapes evolutives dels infants per determinar què poden i no poden fer i escollir el material més adient per a la seva edat.

Objectiu 1.3. Conèixer les tres àrees que condicionen la realització del programa i en quin grau es treballen

- o A l'àrea motriu les habilitats motrius aquàtiques són més utilitzades que les habilitats motrius bàsiques. Dins de les primeres, el treball de posicions és el més usat, fet que ens fa plantejar que en futures formacions adopti una dimensió diferenciada. Tots els tècnics, des de l'inici, van assolir correctament aquesta àrea, la qual cosa no ens fa plantejar diferències de tractament en la formació inicial en futures formacions.

- L'àrea cognitiva és la que més dificultats ha comportat als tècnics a l'hora de fer-ne bon ús. En futures formacions caldrà incrementar la formació inicial en aquesta àrea per prevenir possibles problemes.
- L'àrea socioafectiva no ha comportat cap problema a l'hora de fer-ne un ús correcte, i la dimensió "Expressió de l'infant, dels seus desitjos, necessitats i interessos" ha estat la més usada per la majoria dels tècnics. Aquesta dada ens permet afirmar que en futures formacions podem mantenir el mateix treball en aquesta àrea.
- Les àrees motriu i socioafectiva són les més usades en relació a la cognitiva.

Objectiu 1.4. Conèixer i saber aplicar correctament la metodologia de treball del PAE

- Als tècnics els ha costat treballar en aquesta línia metodològica, però al final l'han entès i valorat positivament. El treball individualitzat i la poca autonomia dels infants respecte als seus pares són els dos aspectes de les dimensions metodològiques que han costat més de complir correctament als tècnics, aspectes en què s'haurà d'insistir més des de l'inici en futures formacions.
- En les sessions d'assessorament els tècnics han manifestat que en casos puntuals, com el de la incorporació de nous alumnes, els va millor fer tasques més dirigides i/o grupals perquè s'integrin més ràpidament a la dinàmica de la sessió. En futures formacions caldrà fer-los constar aquestes excepcions puntuals que, amb un objectiu ben definit, ens permeten allunyar puntualment de les dimensions de la metodologia.

Objectiu 1.5. Valorar el coneixement i assoliment dels objectius del PAE

- Els tècnics han fet una valoració molt alta del compliment dels objectius del PAE, fet que ha estat confirmat per l'assessora.
- Les tasques que majoritàriament han realitzat els tècnics per acomplir els objectius han estat: la familiarització amb l'aigua, els

desplaçaments per l'espai, l'explicació dels objectius, l'autonomia de decisió de l'infant, la relació a l'entorn de les tres àrees, l'explicació del programa i dels seus beneficis i la proposta de tasques educatives concretes. Aquestes tasques ens permeten valorar la concreció que han fet els tècnics dels diferents objectius que calia assolir.

- o Tots els tècnics van ser capaços de proposar tres tasques d'assoliment de cada objectiu, tasques que en la majoria dels casos no es van repetir. Aquest fet ens duu a la comprovació d'un dels objectius principals en la metodologia del programa: hi ha moltes formes diferents de complir els objectius, que s'adapten a les característiques diferenciades de cada tècnic i de cada instal·lació.

2. Elements que han millorat amb l'assessorament.

Objectiu 1.1. Conèixer les condicions generals del programa i l'estructura de la sessió

- o Reduir la quantitat excessiva de material que introdueixen els tècnics en les sessions (o que situen al voltant de la piscina sense cap objectiu), especialment aquell que no té cap relació amb els objectius de la sessió. En el futur, a l'hora de fer la formació inicial, caldrà insistir més en què és el que es considera una quantitat de material necessari en relació als objectius de la sessió, ja que en un moment o altre del programa tots els tècnics van tenir problemes en el compliment d'aquesta dimensió.
- o Establir una relació correcta entre el material i l'objectiu que volem assolir i vetllar perquè la seva introducció es faci en el moment adient de la sessió. En el futur, a l'hora de fer la formació inicial, caldrà insistir més en quin és el moment adient de la introducció, perquè en un moment o altre del programa tots els tècnics van tenir problemes en el compliment d'aquesta dimensió, i alguns d'ells no el van resoldre fins al darrer trimestre de formació.

- o Recollir les joguines i material utilitzat, tant els infants com els seus pares. Va costar que alguns dels tècnics entenguessin la importància d'aquesta dimensió, i en alguns casos no es va assolir fins al darrer trimestre.

Objectiu 1.2. Conèixer i saber aplicar correctament el rol del tècnic proposat

- o Realitzar les activitats plantejades en relació als objectius, i relacionar els objectius i els continguts de la sessió amb l'espai que es prepara.
- o Distribuir equitativament el temps que es dedica a cada pare o mare al llarg de la sessió.
- o Mostrar atenció als infants que mostren senyals de no estar a gust.
- o Evitar les tasques massa grupals i uniformes.
- o Enriquir més les accions que fan els pares amb els seus fills. Aquesta dimensió és la que els tècnics consideren que els ha costat més de complir i en la qual s'haurà d'insistir més des de la formació inicial en futures formacions.
- o Tenir present l'edat evolutiva dels infants en les tasques proposades.
- o Disminuir el temps de muntatge de l'activitat i entrar abans a l'aigua.
- o Tenir un rol actiu i dinàmic és la dimensió que ha generat més discrepàncies, ja que els tècnics consideraven que la realitzaven correctament i l'assessora no. Al llarg de les sessions d'assessorament els tècnics van entendre què és el que no feien correctament. En futures formacions caldrà establir amb claredat des de l'inici en què consisteix aquesta dimensió, per evitar-ne les discrepàncies.

Com que aconseguir aquest objectiu ha costat als tècnics, caldrà que en la formació inicial i en les sessions d'assessorament incidim més en pràcticament totes les dimensions (especialment la 6.3.), per tal que es pugui assolir correctament des de l'inici de l'aplicació del programa. Caldrà insistir especialment a: adequar l'espai de treball amb els objectius que cal assolir; tenir-ho tot a punt per començar la sessió a l'hora; incrementar el rol actiu com a tècnic, especialment augmentant

el contacte entre pares i infants i mantenint el contacte visual amb tots els participants en tots els moments de la sessió; fer que l'infant cada cop assumeixi més responsabilitat en les decisions i individualitzar les propostes que oferim; respectar l'infant en aquelles tasques en què no està bé o en les que està a gust; tenir present el moment evolutiu en què es troba l'infant a l'hora de proposar les tasques de la sessió.

Objectiu 1.3. Conèixer les tres àrees que condicionen la realització del programa i en quin grau es treballen

- o En l'àrea motriu s'han mostrat imatges de noves formes de treballar les diferents habilitats a partir de les propostes del mateixos tècnics per ampliar el repertori d'accions. Aquestes noves accions es poden afegir en futures formacions inicials.
- o Cal replantejar la conveniència del treball de les habilitats de l'àrea motriu, girs dins i fora de l'aigua, en aquestes edats, perquè són les menys realitzades per part de tots els tècnics i cal pensar bé en la conveniència del treball d'aquesta habilitat, en aquestes edats i en el medi aquàtic.
- o El treball de l'àrea cognitiva ha estat el que més ha costat als tècnics de percebre que treballaven bé i de trobar recursos pel seu treball. Veure imatges dels tècnics i d'altres companys en relació a les diferents dimensions ha servit per confirmar-los que feien un treball correcte, i per observar tasques diferents per treballar les diferents dimensions d'aquesta àrea. En futures formacions caldrà utilitzar aquest recurs des de l'inici.
- o En l'àrea socioafectiva cal reduir l'excessiva dependència que mostren a vegades els infants vers els seus pares. Aquest aspecte implica un treball de conscienciació dels pares en la relació amb els seus fills, i no depèn tant del tècnic, que sols ha de procurar que els pares ho acceptin.

- o En l'àrea socioafectiva els problemes puntuals de relació d'alguns tècnics amb els infants es van resoldre mitjançant la mostra d'imatges de les actituds incorrectes de relació, i la seva possible solució, així com les actituds positives de relació. Aquestes mostres d'actituds incorrectes es podran utilitzar en futures formacions inicials perquè els tècnics entenguin què cal evitar.

Objectiu 1.4. Conèixer i saber aplicar correctament la metodologia de treball del PAE

- o El treball individualitzat i la poca autonomia dels infants respecte els seus pares són els dos aspectes de les dimensions metodològiques que han costat més de complir, però finalment s'han assolit gràcies al treball continuat en les sessions d'assessorament. Els tècnics han valorat de manera positiva que els infants i els pares cada cop siguin més autònoms i sàpiguen exactament què cal fer.

Objectiu 1.5. Valorar el coneixement i assoliment dels objectius del PAE

- o Les sessions d'assessorament ens van fer adonar que els objectius inicials del PAE s'havien de replantejar, fins i tot els objectius definitius que són els que es van consolidar.

3. Conclusions en relació al marc teòric.

- o Abbott-Shim, Lambert i McCarty (2000) suggerien la influència de factors relacionats amb l'estructura del programa com les dimensions de la classe i el coeficient de relació entre el nombre de professors/nombre d'alumnes. Nosaltres hem detectat que la temperatura de l'aigua al voltant de 32° (com recomanen Deilles (1984), Pansu (2002) i Moulin (2006)) i un espai adient en relació a la ràtio i l'exigència d'atenció i de contacte que requereix la intervenció en aquestes pràctiques (Martínez, Hernández i Aledo, 2001) són els aspectes que més condicionen perquè el programa es realitzi correctament.

- o La importància del material en aquestes sessions ha estat justificat per autors com Deilles (1984) i Pansu (1999). Els aspectes més destacats en les sessions d'assessorament, com la motivació que ens aporta el material i l'adequació de la tria del material per a l'assoliment de l'objectiu, són fonamentats per a autors com Deilles (1984), Pansu (1984) i Moreno, Pena i Castillo (2004).
- o Segons Pansu (2002), entre les funcions que ha de desenvolupar l'animador hi trobem: garantir l'acollida de l'infant; tenir un projecte i compartir-lo amb els pares perquè el puguin adoptar i col·laborar en la seva aplicació; preparar l'espai de la piscina en funció dels objectius que cal assolir i les possibilitats de l'infant; proposar una pedagogia diferenciada i interactiva perquè l'infant faci de l'espai aquàtic el protagonista del desenvolupament; i proposar situacions que permetin que l'infant hi accedeixi voluntàriament o les rebutgi segons les seves necessitats i desitjos. Conde, Pérez i Peral (2003) consideren que l'educador aquàtic ha d'afavorir les necessitats de l'infant, tenint presents els seus interessos i els de la seva família i interpretar-ne les manifestacions. Muyor (2004) defensa una metodologia d'ensenyament d'acord amb el moment i procés del desenvolupament dels alumnes. Moreno, Pena i Castillo (2004) consideren que el tècnic ha d'entendre quines experiències aquàtiques són adients per a cada etapa de desenvolupament, ha d'informar als pares dels continguts de la sessió i ha de proposar situacions adaptades a cada nivell d'edat per la consecució d'objectius. Com hem pogut observar, totes aquestes indicacions dels autors han estat la font principal de treball en les sessions d'assessorament pel seu correcte compliment.
- o Les àrees de treball en el programa: motriu, socioafectiva i cognitiva, són les proposades per diferents autors (Le Boulch (1991), Bassedas, Huguet i Solé (1996), Gómez, Sánchez i Planell (1998) i Ruiz Pérez (1999)). L'àrea cognitiva és la que més dificultats ha suposat als tècnics de dur a terme correctament; per això caldrà potenciar-la en

futures formacions, ja que, tal com afirma Pansu (2005), l'infant necessita estímuls per desenvolupar-se en l'àmbit cognitiu, i l'activitat aquàtica contribueix a aquest desenvolupament. Autors com Castillo Obeso (1992) i Moreno i Gutiérrez defensen els girs. L'experiència derivada de la formació continuada ens fa plantejar l'eliminació del seu treball en aquestes edats, en el medi aquàtic.

- o Pansu (2002) i Moulin (1997;2006) són partidaris d'incidir en els aspectes metodològics que han estat la prioritat de treball en les sessions d'assessorament: buscar l'autonomia aquàtica i motriu dels infants; i respectar el ritme de l'infant i dels seus pares i les seves motivacions i inquietuds, de manera que cada família treballi a un ritme diferenciat de la resta.

4. Conclusions dels diferents agents participants en el PAE

Tècnics

- o Tots els tècnics, a través de les dades que es desprenen dels diferents instruments de mesura, consideren que en acabar la formació coneixen els fonaments del PAE i l'han sabut dur a terme.
- o Les posicions de l'infant, dins de la dimensió de les habilitats motrius bàsiques, són les habilitats més utilitzades comparades amb la resta. Cal plantejar si dins de l'àrea motriu caldria diferenciar tres dimensions, incloent-hi les posicions, en lloc de les dues inicials.
- o El treball de l'àrea cognitiva és el que ha plantejat més problemes a tots el tècnics. Caldrà mostrar-lo més específicament en futures formacions, especialment en la formació inicial.
- o Els instruments de recollida de dades els han fet adonar del treball que estaven fent.

Assessora

- o A través de les dades que es desprenen de l'anàlisi dels instruments recollits pels tècnics, l'observació de les seves sessions (en directe i gravades) i les sessions d'assessorament mensuals, l'assessora considera que, en acabar la formació, els tècnics coneixen els fonaments del PAE i els han sabut dur a terme.
- o Ha tingut un grau de satisfacció molt elevat en comprovar cada mes la progressió d'aprenentatges dels tècnics i la millora de l'aplicació del PAE.
- o Valora que sols amb la formació continuada mitjançant l'assessorament s'han pogut assolir tots els objectius del PAE plenament.

Pares

- o Consideren haver viscut el PAE i estan satisfets d'haver-hi participat.
- o Han reconegut els principals components del PAE.

Objectiu 2. Conèixer i valorar els trets característics del procés d'assessorament i la funció de l'assessora.

1. Elements clau detectats en l'assessorament

Els aspectes de les dimensions que els tècnics destaquen positivament en aquest procés de formació i que han de ser la base en futures sessions d'assessorament són:

Objectiu 2.1. Conèixer i valorar el procés de formació continuat que ha dut a terme cada tècnic

Els tècnics han valorat de forma positiva:

- o Poder resoldre els dubtes i tenir consciència de les errades, aprenent a treure conclusions de les reflexions, reflexionant sobre la tasca com a tècnic i reconeixent que els instruments de recollida de dades els han fet adonar del treball que fan.

- o Adquirir major seguretat i autonomia en les seves accions, havent après a programar, analitzar i autoanalitzar-se.
- o Integar una nova metodologia de treball, que els ha permès una implicació més gran i una innovació constant.
- o Millorar les sessions, destacant-ne la transferència a altres àmbits del seu camp professional.
- o Adquirir més recursos i activitats, aprenent de l'observació d'altres formes de treball per escollir quina és la millor i la més eficient, contrastant a través del treball dels companys.
- o Assolir una gratificació personal mitjançant el gaudi i el fet d'haver-se superat personalment, de considerar-se professionals i de millorar l'autoestima.

Objectiu 2.2. Conèixer i valorar el rol de l'assessora en el procés de formació

Els tècnics han valorat de forma positiva:

- o Tenir un suport i acompanyament continuat i individualitzat que els ha ofert l'assessora al llarg de la formació, considerat com a necessari i imprescindible. Aquesta intervenció és considerada com el "tret diferencial", tot remarcant-ne la funció persistent, però que alhora deixa llibertat als tècnics i destacant la seguretat que els ha donat al llarg del procés.

2. Conclusions en relació al marc teòric

- o La importància de la reflexió sobre la pràctica, un dels aspectes valorats pels tècnics, ha estat defensada per autors com Postic (1978), Villar (2004) o Harrison, Dymoke i Pell (2006). El suport i la reflexió sobre els errors i encerts de la seva pràctica ha ajudat a assolir l'objectiu, tal com proposa Imbernón (1994).
- o La consciència del coneixement sobre la pràctica que ha dut els tècnics a ser més flexibles, oberts al canvi i la innovació, va ser ja defensat per Ferreres (1999).

- o L'aprenentatge a través de la manera de treballar dels altres companys els ha dut a contrastar formes d'entendre i afrontar els problemes que es deriven del procés educatiu, com proposaven Imbernón (1994) o Carro (2000), millorant la seva autoestima i confiança, fet que la formació inicial no pot assumir (Vaniscotte, 1998). El Pla de Formació Permanent (2005-2010) proposa seguir models professionals que convidin a l'intercanvi d'experiències i al treball conjunt de dinàmiques de reflexió i de canvi.
- o Els tècnics han assolit una gratificació personal i professional, ja que, tal com proposa Imbernón (2007), en qualsevol transformació educativa s'ha de percebre un benefici professional en la seva formació.
- o Els tècnics han destacat els ajuts i suports importants i consistents de l'assessora (Sánchez (1996), Monereo i Pozo (2005)) ajudant (i no prescrivint) a trobar solucions (Hernández, 1991). L'assessora, seguint Marcelo (1996) i Sánchez (1997), ha guiat, orientat, ajudat a buscar solucions i a agilitar els processos de canvi i millora educativa.

3. Conclusions dels diferents agents participants en el PAE

Tècnics

- o Aquest procés ha fet que se sentin més professionals i segurs de les seves actuacions. Tal com afirma el coordinador d'una de les instal·lacions, "Han arribat a ser professionals. Han entès què és una classe de nadons: tractar infants, tractar pares, tractament de diferents situacions... Han après a programar, analitzar i autoanalitzar-se. S'ha notat molt."
- o Han donat un valor molt gran a les filmacions i a l'anàlisi posterior en les reunions mensuals i ho han proposat en altres àmbits.
- o L'aprenentatge no els ha servit sols per al PAE, sinó que l'han transferit a altres programes que estan duent a terme.
- o Els canvis observats en l'aplicació del PAE a partir de les indicacions de l'assessora en les reunions mensuals ens fa afirmar que difícilment

podrien haver-se assolit tots els fonaments sense el retorn d'informació constant que es va produir.

Assessora

- o Considera imprescindible les sessions d'assessorament mensuals en petit grup, ja que eren molt riques les aportacions que es feien en cada sessió grupal. El retorn d'informació per escrit de les actuacions de cada tècnic (sense un contacte directe) no hauria aportat els mateixos resultats ("Avui hem fet la reunió d'assessorament i sempre em motivo més a l'hora de fer la sessió, em vénen més idees").
- o Ha sentit molta gratificació en veure recompensada la seva actuació, encara que els tècnics tenien por de mostrar "dependència" d'ella.

Pares

- o Han observat diferències en el tècnic a mesura que avançava la formació, notant-lo cada cop més segur.

Les conclusions presentades ens aporten moltes dades que confirmen el marc teòric establert i ajuden a reorientar les futures formacions inicials i continuades posteriors amb actuacions que permetran millorar-les. Un element clau que hem anat fonamentant durant el procés d'investigació és que la formació inicial no és suficient per assolir els objectius i continguts del PAE. Cal articular una formació continuada, paral·lela a la implantació del programa, a través de la qual els participants puguin compartir els dubtes, els errors i els aprenentatges en un context de reflexió sobre la pràctica, a través de reunions grupals amb professionals que assessorin aquest procés. Esperem que aquestes aportacions esdevinguin el punt de partida de noves formacions dins i fora de l'àmbit aquàtic. Professionalment he crescut amb el procés realitzat, he pogut experimentar, a través de l'assessorament, la complexitat que suposa per als tècnics aquàtics assolir i posar en

pràctica el coneixement necessari per a poder complir el PAE i ha estat una gran satisfacció poder compartir aquest procés amb tots els agents participants. Ara només ens queda esperar que ells o altres professionals continuïn el procés que hem iniciat..

6.2. Limitacions

- o Una de les principals limitacions és que l'assessora i la investigadora han estat la mateixa persona. Caldria realitzar un altre procés de formació en què assessora i investigadora fossin persones diferents, per tal d'incrementar l'objectivitat.
- o En el procés de formació dut a terme tots els agents implicats tenien una motivació molt alta: l'assessora-investigadora, per l'elaboració de la seva tesi; i els tècnics participants, per participar-hi. Caldria observar el procés de formació amb una altra formadora i altres tècnics, sense estar implicats en un procés com una tesi doctoral.
- o El procés de formació s'ha realitzat amb set tècnics. Caldria ampliar-ne més la mostra (n=20-25 tècnics que són els que conformen un grup ordinari de formació), per veure si és possible fer el mateix seguiment.
- o El procés ha estat molt exigent en nombre d'instruments de recollida de dades i reunions. Caldria valorar quins són els instruments i la temporització més adequada perquè ens aportin informació i no esgotin els tècnics, i amb quina freqüència es fan les reunions (que facin compatible la jornada laboral amb la vida personal). Si aquest model de formació s'implantés, es podrien comptabilitzar les hores de dedicació dins l'horari laboral perquè els tècnics no haguessin de realitzar les tasques en hores personals.
- o El procés requereix uns equipaments i instal·lacions per poder-se dur a terme: càmera de miniDVD; aparell per passar la cinta a DVD; ordinador amb canó o TV+DVD per veure les sessions; aula o espai

per poder realitzar les sessions d'assessorament. Aquests requeriments són necessaris i cal tenir-los presents a l'hora de plantejar una formació d'aquest tipus.

- o La realització de la formació en dos grups unificats: Guiera i Vic, ha facilitat que els tècnics es reunissin sense desplaçar-se del lloc de feina (Poliesportiu Guiera) o d'estudi (Universitat de Vic). En el cas de realitzar-se una formació en diverses instal·lacions, de poblacions diferents, caldria valorar on fer les reunions perquè la distància no fos un motiu d'abandonament del curs.
- o Els tècnics consideren que per participar en aquest procés cal estar-hi molt implicat, ser responsable i amb capacitat de sacrificar-se. També han de preparar-se molt les sessions en un temps que és molt llarg i la il·lusió es pot esvaïr.
- o Els tècnics valoren la possibilitat de tenir dependència del suport de l'assessora, i en alguns casos han arribat a considerar-la imprescindible.
- o El coordinador d'una de les instal·lacions creu que no hi ha cap empresa que pugui dedicar aquests recursos a la formació dels seus tècnics.

6.3. Perspectives de futur

- o Com que aquest model de formació garanteix l'assoliment de tots els continguts del curs i la possible transferència a altres àmbits, caldria que les instal·lacions fessin una aposta per una formació de més qualitat en lloc de més formacions i de menys qualitat.
- o El coordinador del Poliesportiu Guiera considera que aquest tipus de formació és necessària, i que cal que siguin els coordinadors qui decideixi cada any quin és l'àmbit en què cal formar (i que no sigui una decisió de persones alienes a les necessitats reals).

- o S'hauria de provar aquest tipus de formació en altres àmbits aquàtics (embarassades, etc.) i no aquàtics (formació de tècnics d'aeròbic, etc.) per veure'n també el correcte funcionament. Una de les principals perspectives de futur seria aplicar el model de formació a àmbits diferenciats, amb tècnics de perfils també diferents per comprovar-ne la viabilitat.

7. BIBLIOGRAFIA

Abbott-Shim M, Lambert R, McCarty F. Structural model of head start classroom quality. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(1):115-134.

Aguado M. Especialización del profesorado en Educación Infantil (0-6 años). Madrid: UNED-MEC; 1997.

Ahr B. Nadar con bebés y niños pequeños. Ejercicios lúdicos para favorecer el movimiento precoz en el agua. Barcelona: Paidotribo; 2000.

Ahrendt L. Influence du programme aquatique sur le développement moteur de l'enfant pendant la première année en fonction des considérations de la mère sur son développement physique. *Compte rendu. 5ème Congrès International de l'Education Aquatique. 1999 21-23 octobre.*

Alison i altres. Observed differences between early childhood programs in the US and Korea: Reflections of "developmentally appropriate practices" in two cultural contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2006;27(5):427-443.

Alles-Jardel M. Communication et interactions parents /enfants au cours d'activites aquatiques: point de vue methodologique et ethologique. *Bulletin d'ecologie et ethologie humaines.* 1988;7(1-2):2-18.

Alles-Jardel M. Les interactions parents-jeune enfant dans le milieu aquatique: observation et analyse. In: Camus JL, Moulin JP, Navarro C, editors. *L'enfant et l'eau.* Paris: L'Harmattan; 1994.

Altmann M, Weigensberg A, González E, Bauer M, Angulo B, Sazón E, et al. Arrullo, ritmos y sincronías en la relación madre – bebé. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 2001.

American Academy of Pediatrics. Swimming programs for infants and toddlers. Committee on Sports Medicine and Fitness and Committee on Injury and Poison Prevention. *Pediatrics* 2000 04//;105(4 Pt 1 (Print)):868-870.

Anguera MT. Metodología de la observación en las ciencias humanas. 3ª ed. Madrid: Cátedra; 1985.

Anguera MT. Metodología de la observación en las ciencias humanas. 4ª ed. Barcelona: Cátedra; 1989.

Angulo J. Entrenamiento y “coaching”: los peligros de una vía revitalizada. In: Pérez A, Barquín J, Angulo JF, editors. *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal textos; 1999. p. 468-496.

Arnal J, Del Rincón D, Latorre A. *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. 1ª ed. Barcelona: Labor; 1992.

Asher D. L'influence des activités aquatiques des nourrissons sur la motricité, l'attitude parentale, la confiance en soi et l'adaptation au jardin d'enfants. *Congrès International des Activités Aquatiques d'Eveil et de Loisir*. Nantes. 8 au 10 mai. 2003.

Azémar G. Puer aquaticus ou l'enfant à la conquête d'une autonomie précoce dans l'eau. *Medicine du sport* 1976(4).

Azémar G. Les interactions adultes – enfants en situation à risques : l'approche de l'eau par les nourrissons. *Science et motricité* 1990(10):67-108.

Azémar G. Un nouveau regard sur l'enfant dans l'eau. In: Camus JL, Moulin JP, Navarro C, editors. L'enfant et l'eau. París: L'Harmattan; 1994. p. 11-38.

Badia J, Dunach M. Nous reptes de la formació permanent del professorat. Guix 2006(323):7-10.

Bartolomé M. La investigación cooperativa. In: García Hoz V, editor. Problemas y métodos de investigación en educación personalizada. Madrid: Rialp; 1994. p. 376-403.

Bartolomé M, Anguera MT. La investigación cooperativa: vía para la innovación en la universidad. Barcelona: PPU; 1990.

Bassedas E, Huguet T, Solé I. Aprendre i ensenyar a l'educació infantil. Barcelona: Graó; 1996.

Batalla A. El aprendizaje de las habilidades motrices desde la perspectiva del procesamiento de la información. Entre Líneas 2003(13):13-23.

Bisquerra R. Coaching: un reto para los orientadores. REOP 2008;19(2):163-170.

Blanco N. Aprender a ser profesor/a: El papel del practicum en la formación inicial. In: Pérez A, Barquín J, Angulo JF, editors. Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica. Madrid: Akal textos; 1999. p. 380-396.

Bolívar A. Cómo mejorar los centros educativos. Madrid: Síntesis; 1999.

Boluda G. La variació de les etapes evolutives i l'observació dels aprenentatges aquàtics en una experiència motriu en la primera infància. DEA 1995.

Boluda G, Ramírez E, Pla G, Simó N, Romagosa C. La formación para técnicos acuáticos especialistas en la primera infancia: una propuesta basada en el asesoramiento. In: Arellano R, Sánchez JA, Navarro F, Morales E, López G, editors. *Swimming Science I* Granada: Universidad de Granada; 2007. p. 141-144.

Boluda G, Ramírez E, Pla G, Simó N, Romagosa C. ¿Aprenden los bebés las habilidades motrices acuáticas? In: Arellano R, Sánchez JA, Navarro F, Morales E, López G, editors. *Granada: Universidad de Granada; 2007b*. p. 145-150.

Boudakji R. Natacion para bebés. Pautas básicas. *Comunicaciones Técnicas* 1992;5.

Brenner RA, Comitee on Injury, Violence, and Poison Prevention. Prevention of Drowning in Infants, Chidren, and Adolescents. *Pediatrics* 2003(112):440-445.

Brenner RA, Trumble AC, Smith GS, Kessler EP, Overpeck MD. Where children drown, United States, 1995. *Pediatrics* 2001 07//;108(1) (Electronic)):85-89.

Brenner RA, Saluja G, Smith GS. Swimming lessons, swimming ability, and the risk of drowning. *Inj Control Saf Promot* 2003 12//;10(4 (Print)):211-216.

Brincones I, Aparicio JJ, Rodríguez M. La formación inicial del profesorado: el conocimiento de base, los métodos y su evaluación en la experiencia Madrid: F.I.P.S. Ministerio de Educación y Ciencia y Universidad Autónoma de Madrid.; 1991.

Brovelli M. Asesoramiento en educación: el asesoramiento curricular. *Fundamentos en Humanidades* 2000;l:56-79.

Busto JL, Osoro A. La reconversión pedagógica del profesorado. Cuadernos de Pedagogía 1990(183):66-69.

Camerino O. Integración metodológica en la investigación de la enseñanza de la educación física, su aplicación en la interacción educativa. In: Villar F, editor. La investigación en la enseñanza de la educación física. Universidad de Extremadura: UEX; 1996. p. 157-184.

Camus J. Las prácticas acuáticas del bebé. Barcelona: Paidotribo; 1993.

Camus Y. Aspects pédagogiques d'une expérience d'apatation du jeune enfant au milieu aquatique. Education physique et sport 1974(124).

Cano E. La mentoría como metodología formativa. In: Gairín J, Armengol C, editors. Estrategias de formación para el cambio organizacional. Barcelona: Praxis; 2003. p. 147-151.

Cardona MC. Introducción a los Métodos de Investigación en Educación. Madrid: EOS; 2002.

Carr W. Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata; 1999.

Carretero M. L'assessorament psicopedagògic a la Universitat: estudi interpretatiu sobre les possibilitats que obre aquest context a l'assessorament psicopedagògic i sobre la construcció del rol d'assessor. Girona: Universitat de Girona; 2002.

Carretero M, Pujolàs P, Serra J. Un altre assessorament per a l'escola. Barcelona: La Galera; 2002.

Carro L. La formación del profesorado en investigación educativa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 2000(39):15-32.

Casabo JM, Fagnant P. Adaptation au milieu aquatique d'enfants du premier âge. Enregistrement vidéo. Vanves, France: CERIMES, Centre de ressources et d'information sur les multimédias; 1975.

Castillo Obeso M. Estimulación precoz en el medio acuático. Los bebés y el agua. Comunicaciones Técnicas 1992(1).

Castillo Obeso M, González MJ. Vivencias acuáticas. Escola crítica: revista de Innovación Educativa. 1993(3):87-94.

Castillo Obeso M. Reflexions al voltant de l'activitat aquàtica en educació infantil. Apunts. Educació física i Esports 1997(48).

Castillo Obeso M. La experiencia acuática en la primera infancia como aprendizaje motor enriquecedor del desarrollo humano: un estudio en la Escuela Acuática Infantil del INEF de Galicia. Tesis doctoral. La Coruña: Xaniño; 2001.

Castillo Obeso M. El desarrollo de la motricidad acuática en la primera infancia. Revisión de estudios científicos. NSW 2003(2).

Catteau R, Garoff G. L'Enseignement de la natation. 3^a ed. Paris: Vigot frères; 1974.

Cherek R. Bébés et jeunes enfants nageurs: une intervention précoce de psychomotricité holistique dans l'eau. Compte rendu. 5^{ème} Congrès International de l'Education Aquatique. 1999, 21-23 octobre.

Chorrin JJ. Adaptació del nen en el medi aquàtic. Activitats aquàtiques prenatales i postnatales. Segon congrés d'activitats aquàtiques 1991.

Chorrin JJ. Los bebés en la piscina. Seae info 1992(10).

Cirigliano P. Iniciación acuática para bebés. Madrid: Paidós; 1989.

Cirigliano P. La Matronatación. Seae Info 1992(19).

Conde E. Las actividades acuáticas en la primera infancia. El agua como medio de educación integral. Comunicaciones Técnicas 1999(5).

Conde E. Natación educativa en la etapa infantil. 2003;video.

Conde E, Peral F, Mateo L. Educación infantil en el medio acuático. Madrid: Gymnos; 1997.

Conde E, Pérez A, Peral F. La importancia de la natación en el desarrollo infantil. Hacia una natación educativa. Madrid: Gymnos DL; 2003.

Da Fonseca R. Actividad acuática infantil. Portugal vs España: el camino a recorrer. II Congreso Internacional de Actividades Acuáticas. Murcia. 2005.

Darder P. La formación permanente del profesorado y el aprender a pensar. In: Monereo C, editor. Enseñar a pensar a través del currículum escolar. Barcelona: Caspe; 1991.

Darder P, Izquierdo C, Vilaplana E. La formación permanente del profesor novel: el Grupo de Inducción Cooperativo. Bellaterra: UAB. Institut de Ciències de l'Educació; 1991.

De Ketele JM. Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa. Madrid: Visor; 1984.

De Ketele JM, Roegiers X. Metodología para la recogida de información. Madrid: La Muralla, S.A.; 1995.

De la Oliva D, Vélaz C. Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria. La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona: Graó; 2005. p. 57-64.

De Martín E. La formació permanent del professorat centrada en la institució educativa. Tesi Doctoral 2003.

De Paula L. Natación para bebés. Nada más que un acto de amor. NSW 2003(1).

De Vicente PS, Villar LM. Estrategias de desarrollo profesional. In: Villar LM, De Vicente PS, Alegre OM, editors. Madrid: Pirámide; 2005.

Deilles JM. Variation de la fréquence cardiaque chez le bébé nageur. Thèse pour les Doctorat en Médecine, Université Paris VII, Faculté de Médecine Lariboisière Saint-Louis, 1984.

Del Rincón D, Arnal J, Latorre A, Sans A. Técnicas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Dykinson; 1995.

Del Rincón D, Arnal J. Bases metodológicas de la investigación educativa. Sant Adrià de Besós: GR92; 1996

Del Villar F. La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de casos en Educación Física. In: Villar F, editor. La investigación en la enseñanza de la educación física. Universidad de Extremadura: UEX; 1996. p. 203-231.

Delaune V. Una pedagogía de despertar centrada en el niño y su familia. Agua gestión 1999(48):22-22.

Delgado M. La investigación de las competencias de enseñanza en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Desde una perspectiva de racionalidad técnica hacia una reflexión crítica. In: Villar F, editor. La investigación en la enseñanza de la educación física. Universidad de Extremadura: UEX; 1996. p. 143-156.

Diamond EF. Swimming instructions for preschool children. Journal of sports medicine 1975(3):58-60.

Diego J. Evaluación y formación para la mejora de la práctica asesora. In: Bonals J, Sánchez-Cano M, editors. Manual de asesoramiento psicopedagógico. Barcelona: Graó; 2007. p. 67-69.

Diem L, Bresges L, Hellmich H. El niño aprende a nadar. Valladolid: Miñón; 1978.

Elliott J. Actuación profesional y formación del profesorado. Cuadernos de pedagogía 1991(191).

Erbaugh SJ. Assessment of swimming performance of preschool children. Percept.Mot.Skills 1978 12//;47(3 Pt 2 (Print)):1179-1182.

Erbaugh SJ. Effects of aquatic training on swimming skill development of preschool children. Percept.Mot.Skills 1986 04//;62(2 (Print)):439-446.

Escudero JM, Moreno JM. El asesoramiento a centros educativos. Madrid: Comunidad de Madrid; 1992.

Fantuzzo J, Perry MA, Childs S. Parent Satisfaction with Educational Experiences scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. Early Childhood Research Quarterly 2006/0/2nd;21(2):142-152.

Fédération Française de Natation Précolaire. Familiarización y adaptación del niño pequeño al medio acuático. Seae Info 1989(8).

Fernández D, Montero ML. Perspectivas de asesores y profesores sobre las modalidades de formación del profesorado. Revista de Investigación Educativa 2007;25(2):367-388.

Ferreres V. Orientaciones y estrategias actuales en el desarrollo profesional del docente. In: AAVV, editor. Formación y actualización para la función pedagógica. Madrid: Síntesis; 1999. p. 59-96.

Ferry G. El trayecto de la formación. Barcelona: Paidós; 1991.

Fierro C, Fortoul B, Rosas L. Transformando la práctica docente. 1ª ed. Barcelona: Paidós; 1999.

Filstead WJ. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. In: Cook TD, Reichardt CS, editors. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Barcelona: Morata; 1986.

Flick U. Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata; 2004.

Forner A. Investigación educativa y formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 2000(39):33-55.

Fouace J. Nadar antes de andar. Madrid: Cedel – Paraninfo SA; 1979.

Fraile A. El tratamiento de lo corporal a partir de la actividad acuática. Seae Info 1990(11).

Franco P. Navarro, F. Natación. Habilidades acuáticas para todas las edades. Barcelona: Hispanoeuropea; 1980.

Franco P. El proceso de adaptación al medio acuático en la primera infancia. Sobre el agua Madrid: Editorial Comunidad de Madrid. Dirección general de deportes; 1985.

Franco P. Activitats Aquàtiques en la Primera Infancia. IV Seminario de natación especializada: Natación en bebés y natación en el embarazo 1992.

Fullan M. Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro; 2002.

Gairín J. La calidad, un concepto controvertido. Educar 1999(24):11-45.

García S. Matronatación. NSW 1998;XX(1):4-11.

Gassier J. Manual del desarrollo psicomotor del niño. Las etapas de socialización. Los grandes aprendizajes. Barcelona: Masson; 1983.

Gauthier JJ. Faire plonger les enfants: la découverte d'un autre monde. 5ème Congrès International de l'Education Aquatique. 1999:169-173.

Generalitat de Catalunya. Pla marc de formació permanent 2005-2010. Available at: www.gencat.cat. Accessed 23/05/06, 2006.

Gil P, Mataruna L. Nataçao para bebês. Retrato da realidade em Nova Iguaçu-RJ. Revista digital efdeportes;11(96):24/05/2006.

Gimeno Sacristán J, Pérez Gómez A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal; 1983.

Giné N. Planificación y análisis de la práctica educativa. Barcelona: Graó; 2003.

Goetz JP, LeCompte MD. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata; 1988.

Gómez JJ, Joven A, Sans X, Solé J. Aproximación al estudio de los hábitos de los bebés que participan en programas de actividades acuáticas. Comunicaciones Técnicas 1999;5(1):9-12.

Gómez JJ, Sánchez Y, Planell N. Una nueva perspectiva en los planteamientos de actividades acuáticas para bebés: una propuesta integradora. Comunicaciones Técnicas 1998(6):19-26.

González M. La formación del profesorado novel. In: AAVV, editor. Formación y actualización para la función pedagógica. Madrid: Síntesis; 1999. p. 201-224.

González R, Latorre A. El mestre investigador. La investigació a l'aula. Barcelona: Graó; 1987.

Goursaud A. Adaptation précoce du jeune enfant a l'eau. Mémoire pour le CES de Biologie et de Médecine du Sport, Université de Poitiers, 1984.

Guba E. Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In: Gimeno Sacristán J, Pérez Gómez A, editors. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal; 1983. p. 148-165.

Guba E, Lincoln YS. Effective evaluation. San Francisco: Jossey-Bass; 1981.

Guerrero R. Guía de las actividades Acuáticas. Barcelona: Paidotribo; 1998.

Gutiérrez M. Desarrollo motriz y actividades acuáticas del nacimiento a los seis años. In: Moreno JA, Tella V, Camarero S, editors. Actividades acuáticas educativas, recreativas y competitivas. Valencia: Instituto Valenciano de Educación Física; 1995.

Gutiérrez M, Díaz F. Influencia de las actividades acuáticas en el desarrollo de la primera infancia. Aguagestión. 2001(55):12-20.

Halai A. Mentoring in-service teachers: Issues of role diversity. Teaching and Teacher Education 2006;22(6):700-710.

Harrison J, Dymoke S, Pell T. Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. Teaching and Teacher Education. 2006;22(8):1055-1067.

Hayashi Y. Quand nos bébés sont-ils prêts à nager? 5ème Congrès International de l'Education Aquatique. 1999:42-45.

Heinemann K. Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte. Barcelona: Paidotribo; 2003.

Hernández F. El asesor en educación. Cuadernos de pedagogía 1991(191).

Hernández FJ, Lorenzo M, Peñafiel F. Asesoramiento y asesores/as de formación. Revista de Ciencias de la Educación 2007(211):341-363.

Hernández P. Diseñar y enseñar. Madrid: Narcea; 1989.

Hernández V, Santana L, Cruz A. El asesoramiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) en el contexto de los centros educativos: un estudio cualitativo. Revista de Investigación Educativa 2007;25(2):287-304.

Hopkins D. Investigación en el aula. Guía del profesor. Barcelona: PPU; 1989.

Howes C, James J, Ritchie S. Pathways to effective teaching. Early Childhood Research Quarterly 2003/0;18(1):104-120.

Imbernón F. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Graó; 1994.

Imbernón F. Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. In: VVAA, editor. Formación y actualización para la función pedagógica Madrid: Síntesis; 1999. p. 25-34.

Imbernón F. De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el Estado español. In: Pérez A, Barquín J, Angulo JF, editors. Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica. Madrid: Akal textos; 1999b. p. 182-201.

Imbernón F. La formación permanente del profesorado: 10 ideas clave. Barcelona: Graó; 2007.

Janesick V. The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations, and Crystallization. In: Denzin N, Lincoln Y, editors. Handbook of Qualitative Research. 2ª ed. California: Sage Publications, Inc.; 2005. p. 379-400.

Jaqueti E. Psicomotricidad en el medio acuático. NSW 2003;XXV(4):39-43.

Jiménez B, Santos MA. La evaluación de la formación del profesorado. In: AAVV, editor. Formación y actualización para la función pedagógica. Madrid: Síntesis; 1999. p. 247-282.

Jiménez R, Pérez J, Rodríguez C. Los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España: Presupuestos para un nuevo modelo de formación. Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica. Madrid: Akal textos; 1999. p. 157-161.

Joyce B, Showers B. Improving Inservice Training: The Messages of Research. Educational Leadership. (37):379-385.

La Coursière R. J'apprends a nager. Montréal et Bruxelles: Editions de l'Homme; 1973.

Labaree D. Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica. Madrid: Akal textos; 1999. p. 17-37.

Lago JR. Análisis de la coherencia y continuidad de las decisiones pedagógicas y acreditativas en la evaluación en el área de matemáticas en la ESO, y de las estrategias para favorecerlas mediante un proceso de asesoramiento. Tesis doctoral. 2005:1-568.

Lago JR., Onrubia, J. Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa. Vic: Eumo; 2008.

Langendorfer SJ. A Prolongitudinal Test of Motor Stage Theory. Res.Q.Exerc.Sport 1987 03//;58(1):21-29.

Langendorfer SJ, and others. Children's Aquatics: Managing the Risk. Parks and Recreation 1989 02//;24(2):20-24.

Langendorfer SJ. Contemporary trends in infant/preschol aquatics-into the 1990s and beyond. Journal of physical education, recreation and dance 1990;61(5):36-39.

Langendorfer SJ, Bruya 1995, Aquatic Readiness: Developing water competence in young children, Champaign, IL: Human Kinetics, 1995.

Latorre A, Del Rincón O, Arnal J. Bases metodològiques de la investigació educativa. Barcelona: Sant Adrià de Besòs; 1996.

Le Boulch J. El deporte educativo: psicocinética y aprendizaje motor. Barcelona: Paidós; 1991.

LeCompte M. Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. RELIEVE 1995;1(1).

Leininger M. Criterios de evaluación y crítica de los estudios de investigación cualitativa. In: Morse J, editor. Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. San Vicente del Raspeig: Publicaciones. Universidad de Alicante; 2005. p. 137-160.

Leroy, D. i Leroy, J.C. L'enfant a l'eau: à propos de la familiarisation précoce de l'enfant avec le milieu aquatique. 1981. Thèse de Médecine, Lille, 1981.

Lhermeneier I. El niño y el agua. *Seae Info* 1996(33).

Loeb S, Beridges M, Bassok D, Fuller B, Rumberger R. How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Early Childhood Research Quarterly* 2005.

López J, Leal L. Formar para cambiar, cambiar para aprender. In: Gairín J, Armengol C, editors. *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis; 2003. p. 13-18.

López-Barajas E, Montoya JM. El estudio de casos: fundamentos y metodología. Madrid: UNED; 1995.

Lorenzo R. Un año en el desarrollo. *Comunicaciones Técnicas* 2002(6).

Luis-Pascual J-. Diagnóstico y perfil formativo del docente de Educación física escolar. Madrid: Akal; 2008.

Luis-Pascual J-. Intereses, demandas y necesidades formativas del profesorado de Educación física. Sevilla: Wanceulen; 2008b.

Luiz E, Romanelli EJ. Perfil de natación para bebés en los gimnasios brasileños. *NSW* 2004;XXVI(1):39-45.

Lytte S. Aprender de la investigación de los docentes: una tipología de trabajo. In: Pérez A, Barquín J, Angulo JF, editors. *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal textos; 1999.

Magnin C. Adaptation a l'eau. *Education physique et sport* 1975(129).

Marcelo C. Formación del profesorado para el cambio educativo. 2nd ed. Barcelona: EUB; 1999.

Marcelo C. Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional. Madrid: CIDE; 1996.

Marcelo C, Estebaranz A. Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación del profesorado. Revista de Educación 1998(317):81-96.

Marcelo C, Villar LM. Sistemas y métodos de evaluación de profesores. In: AAVV, editor. Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas Barcelona: PPU; 1994. p. 313-344.

Marthoz S. les bebes-nageurs. etide comparative de deux methodes d'enseignement. revue de l'education physique 1992;32,(4):181-188.

Martínez R, Hernández R, Aledo FJ. Intervención Psicomotriz en el medio acuático con bebés y niños con Síndrome de Down. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales 2001 (1).

Masson B. Les bébés nageurs. These pour le Doctorat en Médecine. Paris: Universite Paris VII; 1989.

Mateo J. Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. RIE 2006;24(1):165-186.

McGraw MB. Later development of children specially trained during infancy. Johnny and Jimmy at school age. Child Dev. 1939;10:1-19.

Medina JL. La metodología formativa reflexiva. In: Gairín J, Armengol C, editors. Estrategias de formación para el cambio organizacional. Barcelona: Praxis; 2003. p. 172-175.

Megy A. Les peurs dans l'eau, Parents Enfants, quelle influence? 5ème Congrès International de l'Education Aquatique. 1999:111-115.

Mendizábal N. Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. In: Vasilachis I(), editor. Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: GEDISA; 2006. p. 65-106.

Merriam S. Qualitative Research and Case Study Applications in Education. 2ª ed. USA: Jossey-Bass; 1998.

Milani L, Occelli M. Flipper; le laboratoire d'aquaticité et d'activités motrices. 5ème Congrès International de l'Education Aquatique. 1999:163-165.

Mingorance P. El asesoramiento al desarrollo profesional y a los procesos de formación. Funciones y dimensiones. In: Marcelo C, López J, editors. Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Barcelona: Ariel; 1997. p. 267-287.

Monereo C, Pozo JI. Enfoques, prácticas y contextos para el asesoramiento educativo. La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona: Graó; 2005. p. 12-21.

Moreno JA, Abellán J, López B. El descubrimiento del medio acuático de 0 a 6 años. revista digital efdeportes 2003;67.

Moreno JA, De Paula L. Estimulación acuática para bebés. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales 2005;20.

Moreno JA, Gutiérrez M. Actividades acuáticas educativas. Barcelona: Inde; 1998.

Moreno JA, Pena I, Castillo M. Manual de actividades acuáticas en la infancia. Barcelona: Paidós; 2004.

Moreno R. El disfrute del bebé en el agua: los cursos de natación para bebés como instrumento de relación y diversión. Revista digital efdeportes 2003(63).

Morse J. La investigación cualitativa: ¿realidad o fantasía?. In: Morse J, editor. Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. San

Vicente del Raspeig: Publicaciones. Universidad de Alicante; 2005. p. 26-33.

Moulin JP. Théories explicatives et pratiques aquatiques du jeune enfant: essai de liaison théorie-pratique. In: Camus JL, Moulin JP, Navarro C, editors. L'enfant et l'eau. Paris: L'Harmattan; 1994. p. 145-176.

Moulin JP. Influences de la pratique des activités aquatiques sur le développement de l'autonomie chez le jeune enfant. *Thérapie psychomotrice et recherches*. 1997(109):38-46.

Moulin JP. Prácticas acuáticas del niño: efectos en el desarrollo de la persona. *Agua gestión* 2001(53).

Moulin JP. Les bébés et les jeunes enfants à la piscine. Ramonville Saint-Agne: Éditions érès; 2006.

Moulin JP. Bébés-nageurs: effets des séances de piscine sur le développement du jeune enfant. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*. 2007.

Mulligan S. Terapia ocupacional en Pediatría. Madrid: Editorial médica panamericana; 2006.

Murillo P. El diseño de la función asesora en el nuevo sistema educativo: posibilidades y problemas. In: Marcelo C, López J(), editors. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel; 1997. p. 44-53.

Muyor JM. "Características y consideraciones a tener en cuenta en la natación para bebés. Una revisión bibliográfica. *Comunicaciones Técnicas* 2004(1).

Navalón J. Un modelo de evaluación para la práctica asesora. La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona: Graó; 2005. p. 102-110.

Navarro C. L'enfant, l'eau et la température. In: Camus JL, Moulin JP, Navarro C, editors. L'enfant et l'eau. Paris: L'Harmattan; 1994. p. 251-265.

Neiman G, Quaranta G. Los estudio de caso en la investigación sociológica. In: Vasilachis I, editor. Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: GEDISA; 2006. p. 213-238.

Nieto JM, Portela A. Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. Revista de Educación 2006(339):77-96.

Palacios J. Desarrollo psicológico y educación, I. Madrid: Alianza Editorial; 1992.

Pansu C. La Piscine Espace de liberté de relations privilégiées, de plaisir de jeu, d'éveil sensoriel et moteur pour les jeunes enfants de 4 mois à 5 ans. Compte rendu. 5ème Congrès International de l'Education Aquatique. 1999.

Pansu C. El agua y el niño: un espacio de libertad, unas relaciones privilegiadas. Barcelona: Inde; 2002.

Pascual C. Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado, basado en la reflexión. Tesis doctoral sense publicar. 1995:3-552.

Pascual C. El estudio de casos como metodología de investigación cualitativa en la evaluación de programas: un ejemplo. In: Villar F, editor. La investigación en la enseñanza de la educación física. Universidad de Extremadura: UEX; 1996. p. 233-273.

Patrice JC. Le Guide maman bébé. 1990; Enregistrement vidéo.

Pérez Pereira M. Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo. Madrid: Alianza Editorial; 1995.

Pérez G. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla; 1994.

Pérez R. Evaluación de programas educativos. In: Medina A, Villar LM, editors. Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores. Madrid: Editorial Universitas, S.A.; 1995. p. 84-87.

Pitt WR. Increasing incidence of childhood immersion injury in Brisbane. Med.J.Aust. 1986 06/23/;144(13 (Print)):683-685.

Postic M. Observation et formation des enseignants. Paris: Presses Universitaires de France; 1977.

Postic M. Observación y formación de los profesores. Madrid: Morata; 1978.

Postic M, De Ketele JM. Observar las situaciones educativas. Madrid: Narcea; 1988.

Pujol MC. El tutelatge: una experiència de formació centre per centre. Guix 2006(323):31-35.

Pujolàs P. Intervenció psicopedagògica i assessorament curricular a l'ensenyament secundari obligatori: l'atenció a la diversitat de necessitats educatives dels alumnes dins l'aula ordinària. Tesi doctoral sense publicar. 1997:376-378.

Riera J. Habilidades deportivas, habilidades humanas. Apunts: Educació Física i Esports 2001 (64): 46-53

Rodríguez G, Gil J, García E. Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Áljibe; 1996.

Roman G, Rueda R. El pre – escolar y sus características en el agua. Stadium 1983(101).

Ruiz Pérez LM. Control motor y competencia acuática en la infancia. NSW 1999;XXI(3).

Sánchez E, García JR. Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. In: Monereo C, Pozo JI, editors. La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona: Graó; 2005.

Sánchez M. Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. 2008;12(2).

Sánchez M. Evaluación del asesoramiento a profesores y la colaboración institucional. In: AAVV, editor. Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas Barcelona: PPU; 1994. p. 451-474.

Sánchez M. El proceso de asesoramiento. In: Marcelo C, López J(), editors. Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Barcelona: Ariel; 1997. p. 332.

Sandín MP. Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw Hill; 2003.

Sanmartí N, Márquez C. La formació permanent del professorat de ciències: estat de la qüestió. Guix 2006(323):36-41.

Santos MA. Hacer visible lo cotidiano. Madrid: Akal; 1990.

Santrock J. Infancia. Madrid: McGrawHill; 2003.

Sanz M. Maman et papa apprennent aussi. 5ème Congrès International de l'Education Aquatique. Toulouse. 1999.

Sanz R. Evaluación de programas en orientación educativa. Madrid: Psicología Pirámide; 1998.

Sarmiento P. La experiencia Motriz en el medio acuático. NSW 2003(1).

Sarmiento P, Montenegro M. Adaptação ao meio aquático. Lisboa: Edição da Associação Portuguesa de Técnicos de Nataçao; 1992.

Sayre NE. Focus on Preschool Aquatics: Child Care Regulations. Guides-Non Classroom Use (055). 1995:2-8.

Smolander J. Thermoregulation et activites aquatiques chez le jeune enfant. Congrès International des Activités Aquatiques d'Eveil et de Loisir. Nantes. 8 au 10 mai. 2003.

Solé I. La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. Infancia y Aprendizaje 1997(77):77-95.

Solé I. Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Barcelona: Horsori; 1998.

Stake RE. Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata; 1998.

Stake RE. Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona: Graó; 2006.

Stake RE. Multiple case study analysis. New York: The Guilford Press; 2006b.

Stake RE. Case Studies. In: Denzin N, Lincoln Y, editors. Handbook of Qualitative Research. 2ª ed. California: Sage Publications, Inc.; 2005. p. 435-454.

Stenhouse L. La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata; 1998.

Swanson J, Chapman L. Dentro de la caja negra: asuntos teóricos y metodológicos en la realización de una investigación evaluativa con enfoque cualitativo. In: Morse J, editor. Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. San Vicente del Raspeig: Publicaciones. Universidad de Almería; 2005. p. 103-134.

Tescher-Pucet D. Franchir la surface: une prise de "risque" possible pour l'enfant quand on respecte son rythme d'exploration et qu'il se sent protégé et libre. *Evolutions psychomotrices* 2003;15(59):30-37.

Thélot B, Marant C, Bonaldi C, Bordeau I. Le lourd bilan des noyades accidentelles: 401 décès en France au cours de l'été 2006. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture* 2008;21(5-6):239-243.

Thomas J, Nelson J. Métodos de investigación en actividad física. Badalona: Paidotribo; 2007.

Triado C. Psicología evolutiva. Vic: Eumo Editorial; 1998.

Vaca M. La integración de las actividades motrices acuáticas en la educación física escolar. Palencia: Cuadernos Técnicos. Patronato Municipal de Deportes.; 2005.

Vallet J. Les bébés nageurs. Paris: Editions EPAT; 1974.

Vaniscotte F. La formación continua del profesorado: perspectivas en la Europa del mañana. *Revista de Educación* 1998:81-96.

Vázquez JE. Natación y discapacitados. Madrid: Gymnos; 1999.

Veenman S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: Villa A, editor. *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea; 1988. p. 41-52.

Vélaz C. El asesoramiento en educación no formal: una mirada desde los orígenes de este modelo de intervención. La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona: Graó; 2005. p. 119-133.

Ventura M. Asesorar es acompañar. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado 2008;12(2):1-14.

Vicente M. Panorama de la formación y el asesoramiento en educación: algunas claves para saber por donde vamos. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado 2000;4(2):8-10.

Villa A. Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea; 1988.

Del Villar F, Pastor E. Psicología evolutiva models de desenvolupament cognitiu. Valls: Universitat Rovira i Virgili; 2003.

Villar LM. El autoperfeccionamiento del profesor. Madrid: Cincel – Kapelusz; 1980.

Villar LM. El profesor como profesional: formación y desarrollo personal. Granada: Universidad de Granada; 1990.

Villar LM. Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas. Barcelona: PPU; 1994.

Villar LM. La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España. Barcelona: Oikos-tau; 1996.

Villar LM. Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria. Madrid: McGraw Hill; 2004.

Villar LM. Modelos y funciones de evaluación de programas de formación permanente. In: Villar LM, De Vicente PS, Alegre OM, editors.

Conocimientos, capacidades y destrezas estudiantiles. Madrid: Pirámide; 2005. p. 89-145.

Villar LM, De Vicente PS, Alegre OM. Conocimientos, capacidades y destrezas estudiantiles. Madrid: Pirámide; 2005.

Vivensang J. Pedagogía moderna de la natación. Tercer congreso de Actividades Acuáticas. 1993.

Vygotski L. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica; 2000.

Walker R. La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. In: Dockrell WB, Hamilton D, editors. Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa. Madrid: Narcea; 1983. p. 42-82.

Wilson JD. Como valorar la calidad de la enseñanza. Barcelona: Paidós; 1992.

Woolger C, Power TG. Parenting and children's intrinsic motivation in age group swimming. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2000 11//Nov-Dec 2000;21(6):595-607.

Yilmaz J, Yanargad M, Birkan B, Bumin G. Effects of swimming training of physical fitness and water orientation in autism. *Pediatrics International* 2004;46:624-626.

Yin R. *Case Study Research. design and Methods*. 3ª ed. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications cop.; 2003.

Yus R. Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad. In: Pérez A, Barquín J, Angulo JF, editors. *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal textos; 1999. p. 211-247.

Yus R. Entre la cantidad y la calidad. Cuadernos de Pedagogía 1993(220).

Zeichner K. Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. In: Villa A(), editor. Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea; 1988. p. 110-121.