



**EVOLUCIÓ DE LA PSICOMOTRICITAT ALS CENTRES D'EDUCACIÓ
INFANTIL: EL CAS DE LES COMARQUES DE TARRAGONA**
Isabel Viscarro Tomàs

ISBN: 978-84-694-1249-7
Dipòsit Legal: T-324-2011

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
Departament de Pedagogia

TESI DOCTORAL

**EVOLUCIÓ DE LA PSICOMOTRICITAT ALS CENTRES
D'EDUCACIÓ INFANTIL: EL CAS DE LES COMARQUES DE
TARRAGONA**

Isabel Viscarro Tomàs

Direcció: Dra. Montserrat Antón Rosera

Codirecció: Dr. Saturnino Gimeno Martín

Tarragona, febrer de 2010

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

EVOLUCIÓ DE LA PSICOMOTRICITAT ALS CENTRES D'EDUCACIÓ INFANTIL:EL CAS DE LES COMARQUES DE TARRAGONA

Isabel Viscarro Tomàs

ISBN:978-84-694-1249-7/DL:T-324-2011

“Si vols conèixer-los ràpidament, fes-los jugar;
si vols ensenyar-los a viure, fes-los jugar;
si vols que agafin gust pel treball, fes-los jugar;
si vols exercir la teva professió, fes-los jugar, jugar i jugar.”

FERNAND DELIGNY

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

EVOLUCIÓ DE LA PSICOMOTRICITAT ALS CENTRES D'EDUCACIÓ INFANTIL:EL CAS DE LES COMARQUES DE TARRAGONA

Isabel Viscarro Tomàs

ISBN:978-84-694-1249-7/DL:T-324-2011

AGRAÏMENTS

Sembla que no pugui ser, però finalment aquest treball de recerca s'acaba. El procés ha estat llarg i la investigació ha estat possible gràcies a la participació directa i indirecta de moltes persones i institucions. A totes els vull agrair molt sincerament la seva col·laboració i el seu suport. De manera molt especial, vull donar les gràcies a tot el professorat que, de manera anònima, ha dedicat el seu temps a respondre els qüestionaris que ens han aportat les dades i les reflexions personals fruit de la seva experiència en l'àmbit de la psicomotricitat. Gràcies pels suggeriments fets i per les mostres de suport expressades.

Als directors de la tesi, Dra. Montserrat Antón i Dr. Saturnino Gimeno, per engrescar-me a tirar endavant aquest treball, per la seva professionalitat, disponibilitat i paciència, per tot el que m'han ensenyat, per les aportacions realitzades i per les valuoses hores compartides. Moltes gràcies.

Als companys i companyes de la Facultat i del Departament de Pedagogia pel suport mostrat quan ha estat necessari, i de manera molt especial a la professora Carme Conde i a la Dra. Lluïsa Gironde pel seu ajut i el seu encoratjament. També a la professora Asun Martínez, per l'ànim que m'ha donat en l'últim període, per les seves reflexions i per ser-hi sempre.

A la Dra. Charo Barrios, directora del Departament de Pedagogia, pels seus suggeriments i per les facilitats que m'ha brindat en tot moment.

També he d'agrair el suport i el coratge que m'han donat, especialment en moments difícils, persones d'altres universitats i institucions.

Als companys i companyes del Grup de Treball de Psicomotricitat per tot el treball que hem fet i estem fent, per les moltes estones compartides i pels seus comentaris, reflexions i aportacions.

Als exalumnes que en un moment o altre han col·laborat en la distribució i la recollida de qüestionaris, en el seu buidatge i en algun altre aspecte, de manera especial a la Cristina, el Marc, el Xavi, l'Eva, la Bàrbara i la Irene, a tots i totes moltes gràcies.

A tots els membres del tribunal, per haver acceptat formar-ne part.

El meu agraïment a les persones que m'han ajudat en el tractament estadístic de les dades obtingudes, en l'edició del treball i en els aspectes administratius, Gabriela Sánchez, Sergio Pasamontes, Álvaro Díaz, Jordi Maré i Pere Codina. Al Servei Lingüístic per la revisió del text. I a totes aquelles persones que directament o indirectament han contribuït en un moment o altre d'aquest llarg procés.

Finalment, i de manera molt especial, al Salvador, l'Enric i l'Elisa per les estones robades, per la seva paciència, pel seu suport incondicional i per la seva estima.

A tothom, moltes gràcies!

ÍNDEX GENERAL

AGRAÏMENTS	5
ÍNDEX GENERAL.....	7
INTRODUCCIÓ	11
Per què l'Educació Infantil?	11
Per què la psicomotricitat?	12
Finalitat de l'estudi.....	13
Motivacions per a l'estudi	13
CAPÍTOL I. EL DESENVOLUPAMENT PSICOMOTOR	17
1. LA MOTRICITAT EN EL DESENVOLUPAMENT HUMÀ	17
1.1. Maduració, creixement i desenvolupament.....	19
2. DESENVOLUPAMENT PSICOMOTOR	21
2.1. Components psicomotors: neuromotors i perceptivomotors.....	23

CAPÍTOL II. PSICOMOTRICITAT I ESCOLA.....	39
1. CONCEPTE DE PSICOMOTRICITAT	39
2. PROPOSTES EDUCATIVES RELACIONADES AMB EL COS I EL MOVIMENT.....	44
3. INCORPORACIÓ DE LA PSICOMOTRICITAT A L'ÀMBIT ESCOLAR, DE LA CLANDESTINITAT AL MOMENT ACTUAL	48
3.1. La renovació pedagògica	48
3.2. Llei general d'educació de 1970	49
3.3. Preàmbuls de la LOGSE	51
Els programes renovats de 1981	51
Orientacions i programes de la Generalitat de Catalunya	51
Plan experimental de Educación Infantil	52
4. LLEI D'ORDENACIÓ GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIU (LOGSE)	53
5. DE LA LOGSE A LA LOE	54
5.1. Anàlisi del currículum actual des de l'òptica de la psicomotricitat	58
5.2. Contribució de la psicomotricitat en el desenvolupament de les capacitats i en l'adquisició de competències.....	63
6. LA LLEI D'EDUCACIÓ DE CATALUNYA, LEC	68
7. LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT	68
CAPÍTOL III. PLANTEJAMENT D'INTERVENCIÓ EN PSICOMOTRICITAT..	71
1. L'EDUCACIÓ PSICOMOTRIU.....	71
2. PRINCIPIS QUE COMPARTeixEN L'EDUCACIÓ INFANTIL I L'EDUCACIÓ PSICOMOTRIU	72
3. LÍNIES D'INTERVENCIÓ EN PSICOMOTRICITAT	73
4. EL MODEL DE REFERÈNCIA QUE S'HA EMPRAT.....	74
4.1. L'activitat espontània.....	75
4.2. El joc.....	76
4.3. La sala i/o els espais de psicomotricitat.....	77
4.4. Els objectes i els materials	77
4.5. La sessió de psicomotricitat	79
a) Fase d'acollida	80
b) Fase d'activitat motriu i joc.....	80
c) Fase de representació.....	82
d) Fase de comiat.....	82

5. ACTITUD DE L'ADULT	85
6. ASPECTES METODOLÒGICS I ESTRATÈGIES D'INTERVENCIÓ	87
7. L'OBSERVACIÓ I L'AVALUACIÓ	88
CAPÍTOL IV. METODOLOGIA I DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ	91
1. DEFINICIÓ DEL PROBLEMA D'INVESTIGACIÓ	91
2. OBJECTIUS	93
3. PERSPECTIVA METODOLÒGICA	93
4. FASES DE LA INVESTIGACIÓ	94
5. INSTRUMENTS PER A LA RECOLLIDA DE DADES	95
5.1. El qüestionari com a tècnica d'investigació	95
5.2. Procés d'elaboració del qüestionari	96
5.3. Estructura i contingut del qüestionari en funció dels blocs temàtics	98
a) Anàlisi del centre	99
b) Característiques dels professionals encarregats de la psicomotricitat al centre	100
c) Enfocament pedagògic de la psicomotricitat	100
Bloc 1. Aspectes organitzatius: espai, temps, materials	100
Bloc 2. Aspectes metodològics i estratègies d'intervenció psicomotriu	100
Bloc 3. Accions, activitats, jocs i hàbits que es treballen a les sessions	100
Bloc 4. Observació i avaluació	100
d) La psicomotricitat en el currículum	100
5.4. Validació del qüestionari	101
6. APLICACIÓ DEL QÜESTIONARI I SELECCIÓ DE LA MOSTRA	102
7. RECOLLIDA DE DADES	104
8. PROCEDIMENT D'ANÀLISI DE DADES	105
CAPÍTOL V. PRESENTACIÓ I ANÀLISI DELS RESULTATS	107
1. ANÀLISI DEL CENTRE EDUCATIU	108
2. PERFIL I FORMACIÓ DELS PROFESSIONALS ENCARREGATS DE LA PRÀCTICA PSICOMOTRIU. ACTUACIONS QUE DESENVOLUPEN AL CENTRE	124
3. ENFOCAMENT PEDAGÒGIC DE LA PSICOMOTRICITAT	139
1. Aspectes organitzatius: espai, temps, materials	139
2. Aspectes metodològics i estratègies d'intervenció psicomotriu	148

3. Accions, activitats, jocs i hàbits que es treballen a les sessions de pràctica psicomotriu	162
4. Observació i avaluació	171
4. LA PSICOMOTRICITAT EN EL CURRÍCULUM	175
CAPÍTOL VI. CONCLUSIONS I PERSPECTIVES	185
1. CONCLUSIONS EN RELACIÓ AMB ELS OBJECTIUS DE LA RECERCA.....	186
Objectiu 1	186
Objectiu 2	187
Objectiu 3	188
Objectiu 4	189
Objectiu 5	190
Objectiu 6	194
2. NOVES PERSPECTIVES	194
2. 1. La formació dels professionals que es fan càrrec de la psicomotricitat a l'escola.....	194
Orientacions per a un pla de formació en Educació Psicomotriu	195
Objectius d'aquesta proposta formativa	196
Possible estructura i metodologia	196
2.2. Línies d'investigació futures	199
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	201
ÍNDEX DE FIGURES, TAULES I GRÀFICS	215
ANNEXOS.....	219

INTRODUCCIÓ

Estudiosos de diferents disciplines parlen de la importància del moviment en les primeres edats com a element fonamental per al desenvolupament de les persones. Aquesta afirmació porta al plantejament de dues qüestions.

Per què l'Educació Infantil?

Que la infància és un període d'importància cabdal en la construcció de la persona és quelcom sobradament demostrat i acceptat. Afortunadament, cada cop més professionals estan convençuts que les primeres edats són fonamentals per al desenvolupament integral i harmònic de la persona.

Als països desenvolupats cada cop es dedica més atenció a la infància, i una bona prova en són les lleis de protecció d'aquest grup social que s'han redactat des de mitjan segle passat. Lleis d'àmbit internacional, com la *Carta de les Nacions Unides sobre els drets de l'infant* (1959), la *Convenció del dret dels infants* (1989), la *Declaració mundial sobre la supervivència, la protecció i el desenvolupament del nen, amb el pla decenni d'actuació de l'ONU* (1990), a més dels articles recollits en les diferents constitucions de les democràcies occidentals, com és el cas de la Constitució espanyola (1978), en donen testimoni. A l'Estat espanyol, tant en l'àmbit nacional com autonòmic, han estat diverses les lleis educatives publicades que en el seu articulat han establert criteris i han regulat l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Infantil. És suficient anomenar entre les primeres la Llei orgànica d'educació i el Decret de currículum del segon cicle, i entre les segones la Llei de creació de llars d'infants de qualitat, el decret

que regula el primer cicle de l'Educació Infantil i la Llei d'educació catalana (LEC), entre d'altres.

Situats en el terreny de la pràctica educativa, s'ha fet necessari, en moments de canvis socials ràpids i estructurals com els que s'estan vivint, aprofundir en un tipus de plantejament educatiu orientat cap a l'infant. Aquesta cerca ha estat dirigida cap a metodologies capaces de donar resposta a les necessitats dels infants tot respectant la globalitat des de la qual actuen, s'expressen i es relacionen, per superar així les contradiccions, no tan esporàdiques, que poden donar-se entre teoria i pràctica educativa.

L'escola ha de ser conscient de l'empremta que deixa en l'infant aquest període tan transcendental de la seva vida, no tan sols pel que fa als aprenentatges pròpiament escolars, sinó també, i més important, pel que fa a les vivències, als aprenentatges vitals. La infància pot ser un període feliç o simplement desgraciat, però sigui com sigui serà decisiu per a la seva construcció com a persona. Com diu J. Korczak, "sense una infància feliç, la vida adulta és desgraciada".¹

Malgrat que es considera decisiva l'aportació que el període de la infància fa a la construcció de la vida adulta, es té el convenciment que no és determinant, que l'ésser humà és capaç de remuntar les dificultats, transformar-se a si mateix i l'entorn i compensar anteriors experiències, per molt adverses que siguin (M. Rutter, 1993). La resiliència o capacitat de fer front a les adversitats de la vida és part del procés evolutiu i pot ser après i, per tant, promogut des de la infància (D. Grotberg, 1997). El canvi metodològic hauria de posar, doncs, l'accent en la funció docent, transformar les actituds i els valors de l'educador per tal de permetre-li una nova visió de l'infant i, en conseqüència, redimensionar la relació que s'estableix.

La creixent consideració que rep, des de fa uns anys, aquest tram educatiu fa que sigui motiu d'estudi, de reflexió i d'innovació de molts professionals preocupats per millorar la relació educativa en aquestes primeres edats. Com indicava J. Piaget (1972), "com més petit és l'educand, més ben preparat ha d'estar l'educador".

Per què la psicomotricitat?

Estudis realitzats des de diferents àmbits de coneixement, en els quals s'han fonamentat teòricament els principis educatius per a l'etapa d'Educació Infantil des d'una perspectiva integral, justifiquen la importància del cos, el moviment, l'acció, l'experimentació i l'activitat lúdica com a elements bàsics per a la construcció d'aprenentatges dels infants d'aquestes edats.

La psicomotricitat, entesa com una manera de fer, d'estar i, per tant, d'aprendre dels infants de 0 a 6 anys, se situa al centre de la pràctica educativa i impregna tota l'activitat escolar. La sessió de psicomotricitat realitzada de manera sistemàtica, continuada i estable facilita un espai i un temps específics per a la vivència del plaer psicomotor. És un context educatiu privilegiat, és un camp d'assaig i d'experimentació que, en un marc de relació amb els altres, incideix de manera significativa en el desenvolupament integral de l'infant.

¹ M. Antón (2003). Dedicatòria tesi doctoral.

Finalitat de l'estudi

Els arguments que s'acaben de donar responen a les dues qüestions plantejades que fan referència al títol de la tesi desglossat. Així doncs, la finalitat de la investigació és:

Analitzar l'evolució del desenvolupament de la psicomotricitat a les escoles d'Educació Infantil de les comarques de Tarragona en un període de set cursos acadèmics. La finalitat és fer propostes d'intervenció per a la millora d'aquesta pràctica i de la formació dels professionals que atenen els infants de 0 a 6 anys des de la pràctica psicomotriu.

Motivacions per a l'estudi

L'elecció d'aquest objecte d'estudi és inseparable de la meva trajectòria humana i professional. Els motius que m'han conduït a portar-lo a terme sorgeixen d'experiències biogràfiques diverses i variades que s'endinsen en la infància i travessen tota la meva història:

La meva infantesa. Són molts els records de quan era petita, la majoria agradables i en bona part associats al plaer del moviment, quan corria, saltava, m'enfilava, rodolava, lliscava i també queia, i amb gran alegria gaudia del joc motor sola o acompanyada de la família o dels amics. Destaco també aquelles relacions i els records tan grats de les manifestacions d'afecte que rebia. Recordo amb tendresa que era una nena feliç.

L'elecció de la professió. Sense adonar-me'n, el gust per la motricitat es va anteposar. M'atreia fins al punt que vaig encaminar-hi la meva formació i el meu futur professional.

La meva relació amb els infants. Els anys de dedicació a la docència de l'Educació Física em van donar la possibilitat de relacionar-me amb infants i joves de diferents nivells educatius, dels de pàrvuls als de Batxillerat, passant per l'alumnat de Primària. D'aquesta primera època professional destaco les ganes i la il·lusió per anar a treballar, el gaudi que s'hi associava; també la motivació de la majoria de l'alumnat per la matèria, les relacions amb els nois i les noies i la preocupació per continuar formant-me de cara a millorar la pràctica diària.

La formació de mestres. El canvi d'impartir docència a l'escola a fer-ho a la universitat, formant persones capaces de treballar amb persones, va suposar una nova etapa personal i professional.

Arran de la docència impartida a les especialitats d'Educació Física, Educació Especial i Educació Infantil, em vaig anar apropant a la idea que m'interessa investigar. Especialment, la docència amb l'alumnat d'Educació Infantil em va fer créixer l'interès per l'estudi de la psicomotricitat, la necessitat d'aprofundir més en el seu coneixement i la motivació per fer una formació específica en aquest àmbit. Aquest fet va desencadenar que l'any 1990 entrés més de ple en aquest món. D'una banda, creant un projecte d'educació psicomotriu junt amb el professor Joan Fuguet, aleshores director del col·legi de Pràctiques, projecte i col·laboració que encara segueix vigent i que posteriorment també ha beneficiat altres professionals de la Facultat que l'han incorporat en les seves pràctiques docents. De l'altra, impartint cursos de formació permanent de psicomotricitat als mestres. Les dues experiències m'han permès fer una investigació-acció en psicomotricitat que ha repercutit en les escoles i en la formació tant inicial com permanent dels mestres, amb el convenciment que l'educació de l'infant va més

enllà de la transmissió de coneixements o de l'ensinistrament de capacitats motrius, ja que té el valor de contribuir a la formació de l'infant com a persona, en la seva totalitat.

El treball i la reflexió al voltant de l'experiència docent i la recerca-acció realitzada des de l'assignatura de Desenvolupament Psicomotor, tant en l'alumnat d'Educació Infantil com en els infants de parvulari, va desvetllar la necessitat d'investigar el tema que es presenta.

Així, el fet d'haver centrat la investigació en la pràctica de la psicomotricitat en l'Educació Infantil es justifica per raons acadèmiques, professionals i socials.

Des del punt de vista acadèmic, en la revisió dels plans d'estudis de Mestre d'Educació Infantil de la Universitat Rovira i Virgili, l'única matèria referent al tema motiu d'estudi és la de Desenvolupament Psicomotor, assignatura troncal obligatòria de 6 crèdits. Evidentment, es considera totalment insuficient la formació que rep l'alumnat d'aquesta especialitat en aquest àmbit de coneixement per atendre les exigències que la pràctica psicomotriu suposa. Cal fer esment, també, que és en l'única especialitat de Mestre en què es contempla aquesta matèria.

Tant és així que cada cop més es detecta un interès creixent i una demanda de formació més aprofundida i específica en psicomotricitat per part dels mestres. La pràctica professional els fa conscients d'aquesta necessitat.

L'interès del moment actual per la psicomotricitat no és tan sols de tipus formatiu, va més enllà. Els canvis que la societat actual requereix passen per repensar els plantejaments educatius i ajustar els ja existents a les necessitats del moment i de la situació. En referència a la intervenció del mestre-psicomotricista, es requereix una tècnica, és a dir, un saber, un saber fer i un saber ser i estar, ja que en aquest tipus de treball la implicació personal amb l'infant a través de la seva actitud és fonamental.

En aquests darrers anys s'estan produint un seguit d'esdeveniments que mostren l'impuls que està adquirint la psicomotricitat. Prova d'això és la realització de congressos i jornades d'àmbit internacional, nacional i autonòmic. També ho ratifiquen la creació i la consolidació de grups de treball i de recerca, formats per professionals vinculats a la temàtica, per tal d'investigar, reflexionar, aprofundir i elaborar materials tant d'estudi com didàctics a partir de les pròpies experiències. Això implica un augment considerable en les produccions relacionades directament o indirectament amb la psicomotricitat: publicacions de llibres, d'articles en revistes especialitzades i de material audiovisual.

L'exercici de la professió m'ha permès al llarg dels anys establir relacions amb un gran nombre de mestres de les comarques de Tarragona. Sortosament, he tingut la possibilitat d'accedir als centres d'Educació Infantil amb certa facilitat i d'observar les sessions de psicomotricitat que s'hi realitzaven. Aquí es va despertar la meua curiositat natural per indagar sobre el tema de manera més científica. Aquest fet i la manca d'estudis d'aquestes característiques, que jo conegui, van ser motius suficients per plantejar-me l'estudi que es presenta, amb el convenciment que la psicomotricitat és fonamental en aquestes edats, és el motor del desenvolupament integral i dels aprenentatges.

Del que s'acaba de dir es pot deduir el que ha de completar el títol del treball. L'estudi s'ha centrat en els centres d'Educació Infantil de les comarques de Tarragona, independentment de la seva tipologia.

La tesi està estructurada en dues parts. A la primera o “Marc teòric” es fonamenten els temes que intervenen en la temàtica objecte de l’“Estudi empíric”, que correspon a la segona part.

El “Marc teòric” queda constituït per tres capítols.

El primer es dedica als aspectes que fan referència a las bases del desenvolupament psicomotor. Incideix en la importància del moviment per al desenvolupament global de l’infant. S’incideix en els components del desenvolupament psicomotor i, finalment, es fa una breu revisió de l’evolució de la psicomotricitat i se’n planteja el concepte.

El segon capítol se centra en el recorregut de la psicomotricitat des del seu naixement com a pràctica educativa i la seva incorporació a les escoles del país fins al moment actual, i s’analitza com la pràctica psicomotriu queda contemplada en la Llei orgànica d’educació.

Des del tercer capítol s’incideix en els elements de tipus pràctic de la psicomotricitat que estimulen i possibiliten la intervenció per part dels educadors. En termes generals, es fa referència als principis educatius, les línies d’intervenció, l’activitat espontània i el joc. S’explica l’estructura de la sessió, quin és el paper de l’adult com a mediador de l’activitat de l’infant i quines estratègies utilitza en aquest context educatiu.

L’“Estudi empíric”, que correspon a la segona part del treball, està constituït pels capítols quart, cinquè i sisè.

En el capítol quart es mostren el disseny i la metodologia de la investigació i s’exposen les diferents fases del treball. Es concreta la mostra participant i s’explica l’elaboració de l’instrument de recollida de dades, les característiques del qual permeten recollir informació per descriure, conèixer i explicar la realitat que s’estudia.

El capítol cinquè es dedica a la presentació, la interpretació i la valoració dels resultats a partir de la comparació d’aquests a l’inici i al final del període estudiat.

En el capítol sisè es presenten les conclusions de l’estudi, d’acord amb els objectius proposats en la investigació. El segon bloc d’aquest capítol fa referència a les perspectives de futur que es desprenen de l’estudi realitzat.

Es complementa el treball amb la relació de les fonts documentals referenciades i consultades i amb els annexos.

CAPÍTOL I.

EL DESENVOLUPAMENT PSICOMOTOR

És en l'etapa de 0 a 6 anys que es produeixen els canvis més significatius en el desenvolupament global de l'ésser humà. A través de la relació amb els altres els infants construeixen en aquesta etapa una primera representació del món i de si mateixos. En aquest capítol s'analitzen els aspectes més rellevants del desenvolupament dels infants durant els seus primers anys de vida i el paper fonamental que hi exerceixen el moviment i l'acció, i s'identifiquen els autors i les teories més rellevants que l'expliquen i l'interpreten.

1. LA MOTRICITAT EN EL DESENVOLUPAMENT HUMÀ

La bibliografia referida a l'estudi del moviment humà és extensa² i variada. La seva consulta evidencia l'existència de diferents teories i línies de treball relatives a l'estudi del moviment i el seu desenvolupament. Abandonarem d'entrada aquelles que es limiten a descriure l'evolució del moviment identificant i seqüenciant les habilitats motrius tal com apareixen al llarg del desenvolupament, i centrarem l'atenció en aquelles altres que es proposen comprendre el paper que té el moviment en la construcció del coneixement i en el desenvolupament de la personalitat.

² A. Gessell, 1945; A. Harrow, 1978; N. Kephart, 1960; R. Rigal, 1987, entre d'altres.

Són nombrosos els autors que des de l'àmbit de la investigació i de la pràctica educativa argumenten que el moviment està en la base dels processos de desenvolupament infantil i de construcció de la personalitat (H. Wallon, J. Piaget, J. Ajuriaguerra, L.S. Vygotsky, M. Montessori, N. Kephart, L. Picq i P. Vayer, J. le Boulch i altres).

Les obres de H. Wallon (1934, 1942, 1947) mostren la importància del moviment en el desenvolupament psicològic de l'infant. En els primers anys de vida, les experiències viscudes amb el cos i a través del cos i del moviment i les seves interaccions són fonamentals per a la construcció de la personalitat infantil i per a l'adquisició de la pròpia identitat. L'autor argumenta que el moviment és una font inesgotable d'experiències, és origen del coneixement i dels afectes que, quan s'exterioritzen, es converteixen en el primer llenguatge d'expressió de la persona (Wallon, 1969). Deslligar el moviment del coneixement i dels aspectes emocionals resulta difícil, tot i que durant molts anys s'ha considerat la persona més com un ésser que pensa i que sent que no pas com un ésser que actua, cosa que deixava l'activitat motriu en un segon terme.

J. Delval argumenta que l'emoció està en el moviment i en el pensament i és la que proporciona l'energia per a l'acció: "La acción es para el niño una necesidad afectiva e intelectual" (2003: 40). Coincidim amb l'autor quan diu que moltes de les teories actuals sobre l'aprenentatge defensen que aquest es produeix per la influència dels altres i per la transmissió verbal i descuiden el paper que té el moviment i l'activitat en l'aprenentatge.

L'activitat motriu de la qual l'infant se serveix per explorar i reorganitzar el medi que l'envolta és fonamental per al seu desenvolupament. És mitjançant el moviment i l'acció que descobreix el món i adquireix el coneixement de les coses i d'ell mateix, i això també li permet expressar les seves necessitats i poder donar respostes ajustades a les diverses situacions. Com diu G. Cenerini (1998: 7), "el niño es autor de su crecimiento y de su espontaneidad de movimiento y de expresión; y éstos son la base de la elaboración de sus procesos emocionales y de pensamiento".

A. Perinat (2003) considera que el moviment "és la manifestació externa dels canvis d'estat dels sistemes orgànics". Com apunta R. Rigal (1987), estudis científics demostren l'existència de moviment en el fetus a partir de la novena setmana de gestació. Aquests primers moviments s'observen a la cara, el coll, la boca i la llengua com a reflex d'ingerir aliment. En aquesta línia, A. Gessell (1972) considera que amb els primers moviments fetals neix la conducta.

La mobilitat del fetus va en augment a causa del desenvolupament neuromuscular, de manera que dos mesos abans del naixement s'observen modificacions tòniques a la part superior del tronc i també l'existència de reflexos primaris. I a partir del naixement s'aprecia que ha desenvolupat la musculatura del tronc superior i que els reflexos primaris són més evolucionats. Per tant, en la primera manifestació de la motricitat del nadó, els primers i únics moviments que pot realitzar són moviments reflexos, que són innats i responen a reaccions inconscients de protecció davant de determinats estímuls. No són moviments voluntaris, però "pueden considerarse uno de los fundamentos básicos de las actividades motoras" (A. Harrow, 1978: 43). J. Piaget va una mica més enllà i afirma que la capacitat de resoldre problemes a través del pensament formal té el seu origen en l'acte reflex del nadó.

Els primers mesos de vida del nadó estan caracteritzats per canvis importants, tant pel que fa a la plasticitat del moviment com pel pas de l'activitat més reflexa i involuntària a la intencionalitat del moviment com a resposta a estímuls externs. Hi ha una dinàmica constant entre les sensacions pròpies i les que rep del món exterior.

El control motor depèn, fonamentalment, del funcionament de l'estructura nerviosa i muscular. El moviment del nadó es limita inicialment als reflexos innats, que, com diu A. Perinat (2003), constitueixen una de les organitzacions primordials del nou-nat. Els reflexos desapareixen a poc a poc els primers mesos. A mesura que es desenvolupa l'estructura del sistema nerviós, el nadó va adquirint la coordinació de moviments simples de manera progressiva. Aquesta evolució biològica ha d'anar acompanyada de diversos factors complementaris per estimular la coordinació: la intervenció de la percepció, l'atenció, la selecció i el control motor (R. Rigal, 1987). En el mateix sentit, A. Perinat (2003) argumenta que el moviment es converteix en acció gràcies a la capacitat de domini de l'entorn que posseeixen els humans. Assenyala que en l'acció i en qualsevol moviment corporal no tan sols hi intervenen els aspectes sensorials i motors, el sistema perceptiu també és integrant de tot acte motor. També considera que el sistema de motivacions implica la intenció i la cognició.

1.1. Maduració, creixement i desenvolupament

Els canvis que experimenta el nadó són de tres tipus: maduratiu, de creixement i de desenvolupament. Tots tres són processos diferenciats, però alhora relacionats.

Com afirma R. Spitz, la maduració "es el despliegue de las funciones de la especie, producto de la evolución filogenética y, por tanto, innatas, que emergen en el transcurso del desarrollo embrionario o que se transmiten, tras el nacimiento, [...] poniéndose de manifiesto en las etapas posteriores de la vida" (1979: 18). En el procés de maduració, els canvis que es produeixen són quantitius i qualitius i es porten a terme tot i les influències adverses del medi o de l'experiència, ja que, com afirma A. Woolfolk (1996: 26), són "cambios programados a nivel genético que se presentan con el tiempo en forma natural".

El creixement, o els canvis quantitius que afecten els infants durant els primers anys de vida, progressa a gran velocitat i s'aplica al pes i la talla. Com expressa M. Hernández (1992: 36), és un "[...] proceso biológico mediante el cual los seres vivos, [...] al mismo tiempo que incrementan su masa, maduran morfológicamente y adquieren progresivamente su plena capacidad funcional". Aquest procés biològic es produeix per l'augment del nombre de cèl·lules (hiperplàsia), per l'augment en la mida de les cèl·lules (hipertrofia) i per l'increment de les substàncies intercel·lulars (S. Gimeno i L. Marqués, 2005).

El creixement està regulat per factors intrínsecs: genètics, neurohumorals, metabòlics, receptors cel·lulars, aturadors del creixement, i extrínsecs: alimentació, exercici, evolució de l'espècie humana (A. Meléndez, 1996).

Segons R. Rigal (1987), el creixement es regeix per la *lleï de progressió i esmorteïment*, que es refereix al creixement de forma ràpida i intensa durant els dos o tres primers anys i l'alentiment de l'augment de pes i d'alçada a partir d'aquest moment; la *lleï de dissociació*, que esmenta que el creixement de les parts del cos segueix proporcions i ritmes diferents, i, finalment, la *lleï d'alternança*, que té relació amb l'existència d'uns períodes més tranquils que altres: els dos períodes de creixement més ràpid són els compresos entre 0 i 2 anys i entre 10 i 15 anys.

El desenvolupament és un procés d'evolució complex que permet l'adaptació al medi i comporta canvis qualitius. La caracterització d'aquest procés depèn de la perspectiva teòrica des de la qual s'estudia. Des del punt de vista genètic (H. Wallon, J. Piaget), el desenvolupament segueix un procés marcat per diferents etapes. Des de la per-

spectiva sociocultural o postvygotskiana (B. Rogoff, J. Bruner), el desenvolupament es caracteritza per la seva complexitat; no es tracta d'una successió simple d'etapes que segueix una línia regular i continuada, sinó que és un procés de caràcter multicausal i multidireccional que es produeix com a conseqüència de la interacció entre múltiples causes diferents, tant internes com externes, i que pren infinites direccions.

Les causes internes són aquelles inscrites en el mateix ésser que es desenvolupa i que estan condicionades per la seva herència o potencial genètic. Amb la dotació genètica, l'individu rep una sèrie de característiques potencials que podran desenvolupar-se en el curs de l'existència. Els biòlegs distingeixen entre *codi genètic tancat* i *codi genètic obert*. El primer s'actualitzarà tal com està inscrit independentment del medi en què visqui l'organisme, és el cas del color del ulls o dels cabells. El segon, o codi obert, necessitarà unes condicions ambientals determinades perquè allò que potencialment el subjecte posseeix per herència pugui actualitzar-se, són característiques com l'estatura i les habilitats físiques i psicològiques, entre d'altres (J. Palacios, C. Coll i A. Marchesi, 1990).

Així doncs, els factors interns que condicionen el desenvolupament són:

L'equipament orgànic. Fa referència al cos heretat, a les estructures biològiques i al funcionament fisiològic que Wallon (1980) sempre ha considerat indissociables del fet social. La funció psíquica apareix com a conseqüència de l'existència d'un equipament orgànic.

La maduració neurològica. Està lligada als processos de mielinització que permeten la conducció de l'impuls nerviós. Aquesta immaduresa inicial del cervell humà és la condició que garanteix l'elevada plasticitat del cervell durant els primers anys de vida. Fins fa escassament una dècada, la neuropsicologia mantenia que el cervell de l'ésser humà en néixer té les mateixes neurones que l'acompanyaran durant la vida. Un estudi realitzat l'any 2007 per un grup d'investigadors neozelandesos³ va desmentir aquesta creença i va demostrar la creació de noves neurones en el bulb olfatori. Malgrat això, el que proporciona la complexitat, la flexibilitat i la plasticitat del cervell humà són les connexions que les neurones realitzen entre elles, un nombre que potencialment és infinit. Les connexions interneuronals es realitzen gràcies a l'aprenentatge. Són canvis produïts com a conseqüència de la interacció de la persona amb el medi que es produeixen al llarg del cicle vital.

L'aprenentatge. En el paradigma sociocultural, l'aprenentatge s'entén com el veritable impulsor del desenvolupament. S'aprèn gràcies a l'experimentació i per l'entrenament o la repetició de l'experiència, que deixa empremta en el cos. L'experiència és així memoritzada per poder-la transferir després a altres accions i altres situacions. Les situacions d'aprenentatge potencialment més riques són aquelles en què s'interactua amb els altres, i especialment amb aquells més experts, aquests mediadors acosten el món a l'infant i potencien el seu aprenentatge. Les activitats que realitzen han de ser ajustades a les necessitats i les capacitats dels infants. Tant la sobreestimulació com la inadequació entre les competències dels infants i les exigències del medi tenen un

³ Maurice A. Curtis, Monica Kam, Ulf Nannmark, Michelle F. Anderson, Mathilda Zetterstrom Axell, Carsten Wikkelso, Stig Holtås, Willeke M. C. van Roon-Mom, Thomas Björk-Eriksson, Claes Nordborg, Jonas Frisé, Michael Dragunow, Richard L. M. Faull, Peter S. Eriksson. "Human Neuroblasts Migrate to the Olfactory Bulb via a Lateral Ventricular Extension". *Science Express*, 15 de febrer de 2007; *Science* 2, març 2007: vol. 315. núm. 5816, p. 1243-1249, DOI: 0.1126/science.1136281.

efecte negatiu en l'aprenentatge i el desenvolupament. El plaer que l'infant obté de l'acció li proporciona l'energia necessària per a l'aprenentatge i condiona la seva capacitat per resoldre satisfactòriament les situacions en què participa. L'obtenció de plaer de la pròpia acció no exclou ni l'esforç ni l'exigència.

La vinculació afectiva. L'afectivitat és indispensable per a l'organització funcional de les estructures nervioses i dona sentit a l'acte motor. Estudis realitzats per J. Itard, R. Spitz i J. Bowlby, entre d'altres, en infants amb carències afectives primerenques han demostrat que comporten un retard sobre la maduració neurològica i sobre tots els aprenentatges. La vinculació afectiva és, segons alguns d'aquests estudis, determinant per al nivell de desenvolupament assolit. La seva absència pot fer inviable el desenvolupament humà.

2. DESENVOLUPAMENT PSICOMOTOR

L'infant és un ésser motor que aprèn del món manipulant els objectes que l'envolten. Com han remarcat diferents autors, el moviment intervé en el desenvolupament psíquic del nen i la nena en la primera i la segona infància. H. Wallon (1942) considera que el desenvolupament de l'ésser humà està lligat al moviment i a l'acció i que és a partir d'aquests que s'arriba al pensament. També J. Piaget (1975) considera que l'infant, a partir de l'activitat corporal, construeix i elabora els diferents esquemes de pensament. Les teories elaborades per aquests autors es poden considerar el punt de partida per a l'estudi del desenvolupament psicomotor.

L'expressió *desenvolupament psicomotor* engloba els progressos que es produeixen en l'infant en dos nivells paral·lels i interrelacionats:

- a) Neuromuscular: adquisició del to que permet determinades posicions (assegut, dret) i de la motricitat coordinada (prensió i marxa).
- b) Psicològic: aparició en diferents etapes de manifestacions intel·lectuals i afectives cada cop més evolucionades (J. Gassier, 1983).

Segons E. Justo (2000: 25), el desenvolupament psicomotor "se puede considerar como la evolución de las capacidades para realizar una serie de movimientos corporales y acciones, así como la representación mental y consciente de los mismos". Fa referència als components maduratius i als components relacionals d'aquest desenvolupament.

Com apunta A. Perinat (2003), el desenvolupament psicomotor revela la capacitat d'actuar de l'infant i la seva vivència d'actor obert a un medi que ell transforma. H. Wallon, J. Palacios i altres (1990) consideren que el desenvolupament psicomotor està a cavall del desenvolupament maduratiu i del relacional, i que té a veure tant amb els mecanismes biològics com amb els aspectes purament interactius susceptibles d'estimulació i aprenentatge. La seva finalitat és el control del propi cos i implica un comportament extern (l'acció) i un d'intern o simbòlic (la representació del cos i les seves possibilitats d'acció).

En la mateixa línia, N. Franc (2001) presenta un esquema en el qual engloba els elements implicats en el desenvolupament psicomotor. Es pot observar que aquest desenvolupament basat en el moviment —en el sentit més ampli del terme— integra les funcions psíquiques i motrius i depèn tant de la maduració com de l'estimulació de l'entorn.

La intervenció psicomotriu pretén promoure el desenvolupament postural (to-postura-moviment, marxa, competències motrius...) i de la prensió (prensíó, manipulació, exploració, construcció, grafisme...) que l'autora considera més pròxims al moviment corporal. I identifica amb el moviment psíquic el desenvolupament social (identitat-alteritat, control emocional, empatia, motivació, habilitats socials...), el desenvolupament de la ment (creences, intencions, propòsits, expectatives, esquemes...) i el desenvolupament del llenguatge amb la finalitat d'afavorir el desenvolupament harmònic de la personalitat, la disponibilitat cap als altres i l'entorn, l'aprenentatge i la socialització.

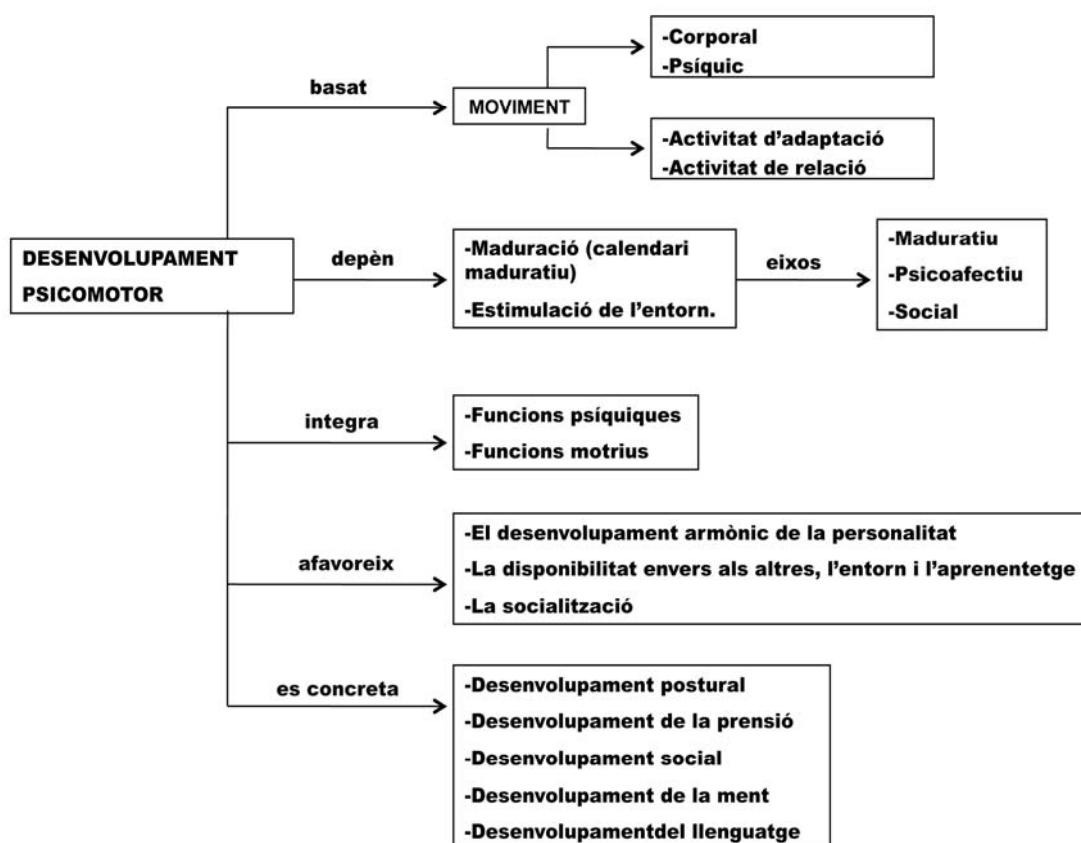


Figura 1. Elements del desenvolupament psicomotor (N. Franc, 2001)

Per C. Àngel (1987), és en l'etapa de 0 a 6 anys que el desenvolupament psicomotor té més incidència en la personalitat global infantil. Considera que, en el desenvolupament psicomotor, hi intervien el desenvolupament neuromotor i el perceptivomotor, així com la comunicació psicomotriu.

Al llarg del primer any de vida de l'infant es desenvolupa l'aspecte neuromotor seguint les lleis *cèfalo-cabal* i *pròxim-distal*. La sensibilitat, el to muscular, la postura, el moviment i la prensió en són els components més importants.

Les funcions perceptives i motrius es retroalimenten, fet que fa difícil estudiar-les per separat. Les imatges motrius, tàctils, posturals i visuals ajuden l'infant a organitzar el seu esquema corporal. Tanmateix, un dels factors fonamentals en la consciència del

cos és l'equilibri, l'infant ha de dominar-lo tant estàticament com dinàmicament. I també l'adquisició d'uns hàbits corporals, com l'educació de la respiració.

D'altra banda, destaca la importància que té l'organització tacto-visual-espacial en el desenvolupament perceptivomotor, ja que l'espai corporal de l'infant està en relació constant amb l'espai exterior, i adquireix la noció d'ambdós de forma paral·lela a partir de l'experimentació i la vivència, de la mateixa manera que experimenta el temps, en el qual és vital l'organització audiotemporal i la regularitat en l'estructuració del temps.

En sintonia amb el que s'acaba de descriure, M. Antón (2006) estructura els continguts psicomotors segons l'esquema que es presenta a continuació (fig. 2). Considera que els components que afavoreixen el desenvolupament psicomotor es poden analitzar en components neuromotors, de caire més filogenètic, i perceptivomotors, com a globalitat ontogènica. La combinació d'aquests components, conjuntament amb la interacció amb l'entorn en activitats motrius espontànies i organitzades, porta a un desenvolupament únic per a cada persona.

DESENVOLUPAMENT PSICOMOTOR

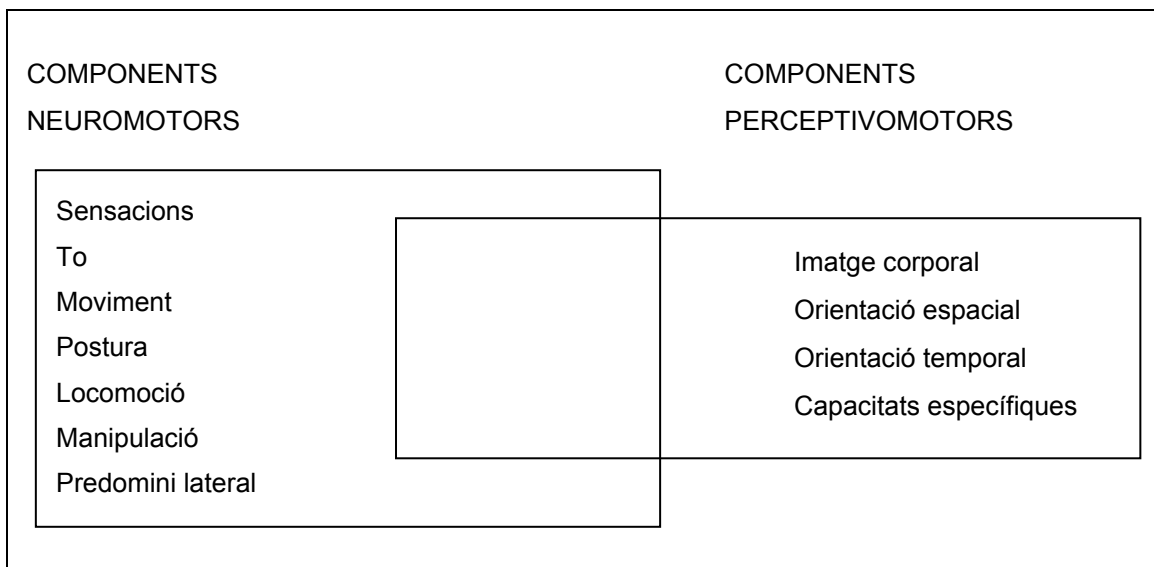


Figura 2. Continguts psicomotors (M. Antón, 2006)

A continuació es descriuen breument els components del desenvolupament psicomotor indicats en la figura.

Aquests components que formen part del desenvolupament psicomotor de l'infant corresponen als continguts que habitualment s'inclouen en el saber i en el saber fer de la pràctica de la psicomotricitat i s'haurien de tenir en compte en tot plantejament d'intervenció.

2.1. Components psicomotors: neuromotors i perceptivomotors

Dels components que integren la psicomotricitat, com mostra la figura 2, les sensacions i la funció tònica són la base de la construcció corporal.

Les sensacions són la principal font d'informació de què disposa el nostre organisme per poder adaptar i organitzar la conducta a les pròpies necessitats i als requisits del

medi. Tal com diu A.R. Luria (1984: 9), "son los canales básicos por los que la información sobre los fenómenos del mundo exterior y en cuanto al estado del organismo llega al cerebro, dándole al hombre la posibilidad de orientarse en el medio circundante y con respecto al propio cuerpo".

La percepció permet posar-nos en contacte amb el medi i adaptar-nos-hi. Malgrat que el medi físic pot ser igual per a dos infants, la percepció, és a dir, la capacitat de rebre informació des d'aquest medi i d'interpretar les dades que se n'extreuen, acostuma a ser molt diferent.

Així doncs, la percepció és el procés a través del qual les persones discriminen, seleccionen i donen significat als estímuls. Depenent de la seva procedència, les sensacions són: interoceptives, propioceptives i exteroceptives.

L'estat tònic mostra la vida de l'infant i està molt lligat a les sensacions propioceptives i interoceptives, alhora que constitueix l'element fonamental de supervivència i posa en perfecte funcionament totes les funcions adaptatives, incloses les de nutrició, eliminació i respiració (N. Franc, 2001b).

La importància del to en el desenvolupament psicomotor de l'infant ha estat motiu d'estudi de diferents autors, especialment de H. Wallon i J. Ajuriaguerra. Des d'una perspectiva neurològica, es defineix com el grau de consistència de la musculatura per mantenir una postura o realitzar un moviment.

El to, que constitueix la trama del moviment, és present en totes les funcions motrius i influeix en tots els aspectes de la personalitat que es vinculen amb l'expressió de les emocions, és també essencial en la comunicació. Tal com expressa I. Vila, "Wallon afirma que el to és el teixit de la vida afectiva. Les primeres relacions utilitàries de l'infant no són relacions amb el món físic, sinó relacions humanes" (1986: 30). L'infant es manifesta en els primers moments de la vida per un estat dialèctic d'hipotonia que reflecteix la seva manera de ser.

J. Ajuriaguerra (1986) parla de diàleg tònic quan fa referència als processos d'assimilació i sobretot d'acomodació que s'estableixen entre la mare i l'infant, és el *sistema d'expressió anterior al llenguatge articulat*. És la primera forma de comunicació del nadó amb els altres, ja que li permet expressar les seves necessitats abans que les paraules tinguin significat.

Els estudis sobre el to realitzats per M. Stambak (1978), que mitjançant diferents proves valorava l'extensibilitat dels grups musculars en relació amb les grans articulacions corporals, mostren que l'evolució del to no és homogènia i és asincrònica, el to axial i el to dels membres evolucionen de manera inversa i maduren en sentit cèfalo-cabal. Considera, també, que el ritme d'evolució de certs aspectes motors (posar-se dret, caminar, fer la pinça) té relació amb el grau d'extensibilitat de cada infant.

Així, el to, molt lligat a les emocions, regula el moviment i la postura, com expressa Franc (2003: 5):

L'infant, tot jugant, mira, toca, agafa, deixa, explora, es belluga, va amunt i avall, corre, salta..., desplega el moviment físic en moltes formes i possibilitats i durant els seus primers anys de vida ho fa en un entorn humà que dóna significat a les seves accions. En aquest anar i venir, la tonicitat i la postura, suports del moviment, canvien i es modulen permanentment en un mar d'excitacions i sensacions propioceptives i

exteroceptives de gran abast que esdevenen, segons Wallon (1965), origen d'emocions i sentiments.

Com s'ha exposat anteriorment, la importància del moviment en el desenvolupament de l'infant és indiscutible. Es tracta d'un concepte molt ampli, per la qual cosa aquí tan sols es farà referència als tipus de moviment:

El moviment reflex, en el qual no intervenen ni la voluntat ni l'aprenentatge.

El moviment espontani és aquell que no es planifica. En relació amb aquest moviment, cal fer referència als principis defensats per E. Pikler (1985) i la seva forma de treballar amb els infants, especialment durant els primers anys. La doctora permet als infants la llibertat de moviments, és a dir, el moviment espontani des dels primers dies de vida, i alhora els proporciona autonomia en el seus jocs i activitats.

J. le Boulch (1983) considera que unes de les característiques essencials dels moviments del l'infant són l'espontaneïtat i la naturalitat. Qualsevol trava que no permeti aquest tipus de moviment pot dificultar l'organització de la seva personalitat. És en aquests primers anys que els moviments de l'infant poden realitzar-se en tota la seva plenitud i encara no són inhibits per les oposicions racionals. Les exploracions del nen i la nena estan dirigides per una intencionalitat que és conscient per la finalitat que volen assolir. Com diu M. Rizo (2009), "el moviment emocionat és el preludi del moviment voluntari". El plaer del cos, el desig de moure el cos a partir de la comunicació amb l'altre és el primer pas del moviment voluntari.

El moviment voluntari és un moviment planificat que es realitza de manera conscient i voluntària, anticipant l'acció. Es caracteritza per la intencionalitat (Piaget, 1975), ja que en aquest moviment s'hi troba implícita la intel·ligència en major o menor grau, existeix una consciència de l'acció.

Aquests moviments s'automatitzen a partir de la repetició, suposen un aprenentatge de patrons motors, de tal manera que ja no cal pensar cada cop, tot i que sempre poden ser controlats i modificats de manera conscient.

Coincidint amb el que diuen E. Sugañes i M.A. Àngel (2007: 111), "el movimiento ha de ser voluntario, en el sentido de que debe haber una motivación de base que impulse al niño a moverse".

Com descriu N. Franc (2001b: 22), "el desarrollo neurológico permite pasar de la hipertonía en tensión y la hipotonía troncoencefálica propias del recién nacido a un tono armónico que capacita para la adquisición y mantenimiento de diferentes posturas y para el acceso al movimiento voluntario y coordinado".

En paraules de Lázaro, s'entén per *postura* "la actividad refleja del cuerpo con relación al espacio y se estructura sobre el tono muscular" (2000: 128).

El sistema postural és el conjunt d'estructures anatomicofuncionals encarregades de mantenir les relacions del cos amb si mateix i amb l'espai.

És un concepte anatòmic que fa referència a la relació existent entre els diferents segments corporals entre ells i la seva disposició en l'espai: estirat, assegut, dret. Es considera l'adaptació favorable de l'esquema corporal al medi.

El desenvolupament del control postural va íntimament lligat al desenvolupament del control tònic (E. Justo, 2000). El control postural millora de manera progressiva al llarg de l'Educació Infantil, per la qual cosa l'infant, en finalitzar aquesta etapa, és capaç d'anar ajustant el to muscular a l'activitat que realitza.

Íntimament lligat al control postural hi ha l'equilibri. Es pot dir que és la capacitat de l'individu de mantenir la posició del centre de gravetat dins la seva base de suport, tot i les influències del medi. No és innat, requereix una progressiva maduració (I. Viscarro, 1993). En aquest sentit, com exposa A. Lázaro (2000: 128), "el equilibrio postural humano es el resultado de las distintas integraciones sensorio-perceptivo-motrices, que conducen al aprendizaje propio de la especie humana". Per a l'infant, l'adquisició i el domini de l'equilibri ocupen una part important de la seva activitat durant el desenvolupament psicomotor. Desenvolupar la percepció de l'equilibri és assegurar l'estabilitat en les postures i les situacions de moviment. Tota acció motriu comporta un equilibri, però també un desequilibri, que és en definitiva el que provoca la inèrcia en el moviment. P. Vayer (1982) considera que l'equilibri és un aspecte de l'educació de l'esquema corporal, ja que condiona les actituds de la persona enfront el món exterior. És, a més, la base de tota coordinació dinàmica.

En l'anàlisi de la tipologia del moviment també cal tenir presents dues grans conquestes corporals: el domini dels grans moviments corporals i el domini dels moviments corporals més fins i precisos. Aquestes estaran determinades pel mateix moviment de l'infant i també pels requeriments que el medi li planteja. A la figura 2 s'hi reflecteixen com *capacitats específiques*, l'adquisició de les quals, amb més o menys habilitat, es mantindrà al llarg de la vida.

El domini dels grans moviments corporals suposa el control sobre la locomoció. És a dir, implica el control sobre els moviments dels braços, les cames, el tronc i el cap, que permeten la locomoció, el desplaçament del cos (caminar, córrer, etc.) i tasques relacionades amb l'equilibri postural bàsic (drets, asseguts...). Aquest té a veure amb la coordinació dinàmica general.

El domini dels moviments corporals més precisos suposa el control sobre les habilitats necessàries per utilitzar les mans com a instruments de precisió, i, per tant, per poder fer activitats en què l'acció fonamental se centra en la motricitat fina i en la manipulació i el maneig d'objectes (menjar, escriure, retallar, agafar, llençar...), relacionades amb la motricitat fina o amb la coordinació oculomotriu.

Aquesta capacitat d'agafar objectes amb la mà representa una de les més complexes de l'ésser humà i té un paper fonamental en el seu desenvolupament intel·lectual. Mitjançant experiències de caire manipulatiu, buscarà solucions pràctiques a problemes concrets, que, més endavant, l'ajudaran a trobar solucions complexes a problemes formulats de manera abstracta. Cal tenir present que aquesta manipulació precisa d'objectes està determinada pel medi cultural en què es desenvolupa l'infant.

Aquest plantejament de l'activitat motriu de l'infant va ser descrit per L. Picq i P. Vayer (1975) amb tres manifestacions motrius:

- Les conductes motrius de base.
- Les conductes neuromotrius.
- Les conductes perceptivomotrius.

Les conductes motrius de base

Són aquelles més o menys instintives de la persona, que permeten l'adquisició dels patrons bàsics del moviment.

Aquests, que apareixen de manera filogenètica en l'evolució humana (caminar, córrer, saltar, girar...), de manera instintiva donaran lloc al concepte de *coordinació*.

Són tasques motrius bàsiques i concretes que estan presents en qualsevol moviment i constitueixen la base de tasques més complexes, on es troben presents la postura i l'equilibri que s'acaben de descriure, així com la coordinació dinàmica general i la coordinació oculomaneig.

La primera fa referència als moviments que impliquen fonamentalment desplaçament del cos (caminar, córrer, saltar, entre d'altres) i tasques relacionades amb l'equilibri postural bàsic (drets, asseguts).

La coordinació oculomaneig es relaciona amb els moviments en els quals l'acció fonamental se centra en la motricitat fina i en la manipulació i el maneig d'objectes (fer la pinça, agafar, llençar...).

Les conductes neuromotrius

Connectades a la maduració del sistema nerviós, com són la paratonia i les sincinèsies, així com la lateralitat.

Amb anterioritat s'ha fet referència al to, però no s'ha establert la diferència entre *hipertonía* i *hipotonía* com les dues polaritats del control tònic, per excés i per defecte, ni tampoc s'ha fet esment als trastorns relacionats amb el to. La paratonia és un trastorn de la funció tònica que té a veure amb la impossibilitat de relaxar voluntàriament un múscul, sense poder evitar la rigidesa muscular. De la mateixa manera, les sincinèsies, com un trastorn de la funció tònica, consisteixen en l'aparició de moviments paràsits caracteritzats per la contracció no voluntària d'un grup muscular. J. Ajuriaguerra (1979) distingeix les *sincinèsies tòniques* (tensió) de les *reproductives* (moviment), i no tan sols poden atribuir-se a una manca de maduració neuromotriu, sinó que poden aparèixer de forma no patològica en situacions inicials d'aprenentatge (Justo, 2000). Com expressa M. Stambak (1978), les sincinèsies de reproducció disminueixen progressivament amb l'edat, mentre que les tòniques són més persistents i fins i tot algunes no desapareixen.

La lateralitat, L. Picq i P. Vayer, en el text abans citat, la inclouen en les conductes neuromotrius, estretament vinculades a la maduració del sistema nerviós. Es pot definir com la tendència natural que té la persona a utilitzar un costat del cos amb preferència a un altre (o una part del mateix costat: mà, peu, ull i oïda) en totes les tasques que requereixen una acció unilateral.

Està directament relacionada amb el concepte d'*eix corporal*, aquell que de manera imaginària divideix el cos verticalment en dues meitats iguals i simètriques.

L'eix corporal té implicacions tòniques, motrius, espacials, perceptives i grafomotrius. La integració de l'eix corporal possibilita l'adquisició de la lateralitat, ja que permet a l'infant diferenciar entre la part dreta i l'esquerra del seu cos. La consciència de la pròpia lateralitat és la que, posteriorment, permet la projecció d'aquestes referències sobre els altres i sobre el món, i, en conseqüència, la possibilitat d'organitzar l'espai (J. le Boulch, 1983; V. Fonseca, 1996; E. Justo, 2000).

La lateralització s'entén com el procés d'especialització lateral, tant hemisfèrica com corporal. Són molts els autors que, segons V. Fonseca (1996), han fet estudis de la lateralitat.

La seva organització és complexa i sembla que és el resultat de múltiples factors neurològics, genètics i socioculturals.

Neurològicament, es van evidenciar les diferències funcionals de cada hemisferi, l'encreuament del control d'un costat del cos i l'especialització de les funcions. A l'inici, els dos hemisferis col·laboren, cada hemisferi s'encarrega de dirigir el control tònic, perceptiu i motor del costat oposat del cos. Però l'edat i l'experiència fan que, progressivament, s'especialitzin de manera funcional. Segons J.B. Quirós i O. Schrager (1979) i J. Defontaine (1981), l'hemisferi dret assumeix la integració motriu, la consciència del cos i de l'espai, i allibera així l'hemisferi esquerre, que s'encarrega de les funcions cognitives i del llenguatge. Aquests autors creuen que la dominància cerebral està relacionada amb el desenvolupament de les capacitats simbòliques en un dels dos hemisferis, que sol ser l'esquerre, motiu pel qual un alt percentatge de persones presenta la dominància d'aquest hemisferi (E. Justo, 2000).

La lateralitat corporal que es manifesta en aspectes motors (mà i peu dominants) i en aspectes sensorials (ull i oïda dominants) fa referència a la prevalència determinada pel codi genètic i a la preferència que és adquirida per influències ambientals i socioculturals. La dominància hemisfèrica constitucional i l'adquirida poden ser coincidents o no (M. Stambak, 1985).

La lateralitat va evolucionant durant el període de maduració. Passa per diferents moments fins que arriba a consolidar-se. Les fases que segueix, segons J. Defontaine (1981), són: la indiferenciada fins als 3 anys, l'alternant dels 3 als 6 anys, i la definitiva a partir dels 6 o 7 anys.

La predominància lateral es pot manifestar de diferents maneres: lateralitat homogènia afirmada, lateralitat creuada, lateralitat contrariada i ambidextrisme.

Com indiquen J.B. Quirós i O. Schrager (1979), la lateralitat té una gran importància en l'organització de determinades funcions psíquiques superiors, com poden ser el llenguatge, la lectura i l'escriptura. Al voltant d'aquesta idea, V. Fonseca (1998) considera la possibilitat que el llenguatge no es desenvolupi convenientment fins que els programes de la tonicitat, l'equilibri i la lateralitat no s'hagin integrat i automatitzat convenientment.

Les conductes perceptivomotrius

Lligades a la consciència i a la memòria, s'adquireixen per la influència d'elements percebuts de l'entorn i estan relacionades amb l'organització espacial, el ritme en l'activitat motriu i l'organització i l'estructuració del temps, com es veurà seguidament.

Les conductes perceptivomotrius són aquelles capacitats de la persona relacionades amb el coneixement del propi cos, la seva estructura i funcionalitat, l'ajust postural, la respiració i el control tònic, la lateralitat i l'organització espacial i temporal. Com diu P.P. Berruezo (1990: 30):

El descubrimiento progresivo del cuerpo se produce con la apropiación de la acción. Es decir, mediante el movimiento es como el ser humano se hace consciente de sí. Es,

pues, muy importante la concordancia de los datos que el individuo capta mediante sus sentidos, especialmente la vista, con los datos posturales y cinestésicos.

Com s'extreu de la citació anterior, les capacitats perceptivomotrius possibiliten a l'infant coordinar els sistemes sensorials amb els moviments del cos i les seves parts. El desenvolupament perceptivomotor, segons J. le Boulch (1972), es fa a través d'un doble vessant:

- La percepció d'un mateix.
- La percepció de l'entorn.

L'esquema corporal és un concepte estudiat per molts autors i des de molts enfocaments. Les primeres referències d'aquest concepte provenen del camp de la neurologia. La noció d'*esquema corporal* és el resultat d'un llarg procés d'investigació que va conduir els neuròlegs, psiquiatres i psicòlegs a plantejar-se interrogants sobre les formes de percepció del cos i la constitució d'aquest com a model o forma de personalitat. Com descriu J.L. Pastor (1993: 50), "Bonnier l'any 1833 va esbossar la idea d'una representació topogràfica del cos i el primer esquema".

L'esquema corporal, que a partir de P. Shilder (1935) es pot explicar com "l'organització de totes les sensacions referents al propi cos, especialment les tàctils, visuals i propioceptives, en relació amb les dades del món exterior", té un gran protagonisme en el desenvolupament infantil, ja que aquesta organització es constitueix com a punt d'inici de les diverses possibilitats d'acció (Berruezo, 2001).

L'esquema corporal fa referència al coneixement que un té de si mateix i a la representació mental i intuïtiva, a la pròpia imatge, al seu comportament o a la seva situació respecte a l'espai i el temps. Fonamentalment, l'esquema corporal es constitueix com un fenomen de caràcter perceptiu que té el seu origen en les sensacions rebudes tant de l'interior com de l'exterior del cos. Com descriuen L. Picq i P. Vayer (1969), l'organització de l'esquema corporal implica: la percepció i el control del propi cos, l'equilibri postural econòmic, la lateralitat ben definida i afirmada, la independència dels segments en relació amb el tronc i en relació amb els altres segments i el domini de les pulsions i inhibicions lligat als elements esmentats i al domini de la respiració.

Aquest terme tan utilitzat no sempre correspon al mateix concepte i pot ser que no tingui exactament el mateix significat; es poden trobar termes com *esquema corporal*, *imatge corporal*, *esquema postural*, depenent de quina sigui la procedència del plantejament (psicologia genètica, psicologia de la percepció o psicologia dinàmica), o de si l'accent es posa en els aspectes motors, sensorials, o en els processos psíquics inconscients.

Per H. Wallon (1974: 252), la noció d'*esquema corporal* és "una necesidad que se construye según los deseos de la actividad. No se trata de un dato inicial, ni de una entidad biológica, ni física. Es el resultado y la condición de las relaciones precisas entre el individuo y el medio".

Per tant, com diu J. L. Pastor (1994), si és resultat i condició, l'educador té un paper determinant en l'elaboració de l'esquema corporal dels infants, sobretot en la metodologia i la seqüenciació adequada de l'ensenyament que proposi.

Per Le Boulch, *esquema corporal* és sinònim d'*imatge corporal*, i el defineix com "una intuición de conjunto, o como un conocimiento inmediato que nosotros hacemos de

nuestro cuerpo en estado estático o en movimiento, en relación con sus diferentes partes, y sobre todo con el espacio y los objetos que nos rodean” (1983: 217). Per aquest autor, la noció d'*esquema corporal* és vital per a la construcció de la pròpia identitat, però també per a la mateixa actitud corporal o la “disponibilitat del cos”, com ell ho anomena.

J. Dropsy (1987) associa el concepte d'*imatge del cos* amb la representació del propi cos percebuda des de l'interior, pel sentit cinestèsic. La imatge del cos constitueix la representació que cada un té, en tot moment, de manera conscient o inconscient, de la forma i de la posició del seu cos en l'espai. Però aquesta imatge espacial no pot existir de manera aïllada sense la participació del temps i l'energia.

S. Ballesteros (1982) considera que l'*esquema corporal* és la intuïció global o el coneixement immediat del nostre cos, tant en estat de repòs com en moviment, en funció de la interacció de les seves parts, i, sobretot, de la seva relació amb l'espai que l'envolta. Aquest concepte té un caràcter evolutiu. Es va formant lentament en el nen des del seu naixement fins aproximadament els 11 o 12 anys, en funció de la maduració del sistema nerviós i de la pròpia acció, i en funció del mitjà que l'envolta i de les altres persones amb les quals es relacionarà el nen, així com de la tonalitat afectiva d'aquesta relació i, per últim, en funció de la representació que el nen es fa de si mateix i dels objectes del seu món en relació amb ell. Així doncs, aquesta autora considera que no es pot adquirir o integrar l'*esquema* del propi cos sense altres paràmetres fonamentals, que són l'espai i el temps, i les relacions amb els altres. El desenvolupament de la percepció i l'estructuració espacial és fonamental en la percepció de l'espai que ocupa el propi cos.

En el treball realitzat per C. Conde i I. Viscarro (2003) en relació amb la construcció del coneixement psicomotor, es fa referència a l'*esquema corporal* com el coneixement i la representació d'un mateix com a ésser corporal, és a dir, les possibilitats motrius i expressives del cos, els segments corporals i les etiquetes verbals utilitzades per designar-los, els seus límits espaciotemporals i la possibilitat de representar-los mentalment o gràficament (consciència corporal). És un concepte molt ampli, que integra components conscients i inconscients i que està format, segons Frostig i Maslow (1984), per tres elements: la *imatge corporal* (experiència subjectiva del propi cos), l'*esquema corporal* (patró de percepcions de posició i col·locació espacial en correspondència amb les intencions motrius; una adequada representació de la situació del propi cos permet l'ús apropiat de certs segments per realitzar una acció ajustada a l'objectiu) i el *concepte corporal* (capacitat per reconèixer, identificar i anomenar els diversos elements corporals, nocions corporals). Segons aquests mateixos autors, “la imatge corporal, l'*esquema* corporal i el concepte corporal componen la consciència corporal” (consciència del propi cos, de les seves parts, dels moviments i postures corporals). L'*esquema* corporal es construeix a partir de les accions i les percepcions corporals, que, com diu E. Justo (2000), afavoreixen la progressiva presa de consciència dels elements que configuren el propi cos, així com de la seva posició i el seu moviment en l'espai. Si el procés és adequat, s'aconsegueix que el moviment s'adapti perfectament a l'acció

Com es desprèn de les definicions anteriors i de la terminologia més emprada per descriure l'*esquema corporal*, es presenten en la següent taula (modificada a partir de E. Reche, 2002) les característiques dels conceptes establerts per aquests autors:

CONSCIÈNCIA CORPORAL		
CONCEPTE CORPORAL	ESQUEMA CORPORAL	IMATGE CORPORAL
Coneixement cognitiu de les parts del cos: - Reconèixer - Identificar - Anomenar	Mapa neuronal i funcional dels segments del cos. La seva integració permet una planificació i modificació de l'acte motor que dóna qualitat al moviment. Es nodreix de sensacions i percepcions de diferents activitats motrius i sensorials. És un concepte evolutiu que finalitza al voltant dels 12 anys.	És la visió del propi cos a partir de la vivència. Es nodreix d'impressions afectivorelacionals de la pròpia història personal. Està més relacionada amb els aspectes inconscients. És dinàmica, va evolucionant amb els canvis, els anys i les experiències.

Taula 1. Consciència corporal

El procés de construcció de l'esquema corporal ha estat estudiat per alguns autors, com J. Ajuriaguerra o J. le Boulch. Consideren tres nivells d'integració de l'esquema corporal que corresponen als estadis d'organització de les funcions cognitives:

Cos viscut (des del naixement fins als 3 anys)

Es fonamenta en una noció sensoriomotriu del cos (sensacions). L'acció i la intel·ligència van íntimament lligades i són sobretot motrius. L'infant arriba a conèixer el seu cos i el món exterior mitjançant la seva experimentació sensoriomotriu lligada a la vivència afectiva.

Aquesta etapa, com explica J. le Boulch (1883), conflueix en la primera imatge del cos, identificada per l'infant com el seu propi "jo".

Cos percebut (dels 3 als 7 anys)

Etapa de la discriminació perceptiva (reconeixement de les sensacions). A l'inici de l'etapa, predominen els aspectes motors i cinestèsics, al llarg de l'etapa es tendeix a una progressiva integració d'aquests aspectes amb la informació d'altres camps sensorials, especialment visuals, dirigits a una representació i a una consciència del propi cos.

Es perfecciona la motricitat global, l'ajust i el control postural i l'equilibri. Millora l'orientació en l'espai en relació amb el cos i es va estabilitzant la lateralitat, és una etapa indispensable per poder estructurar posteriorment la percepció de l'espai i el temps.

Cos representat (dels 7 als 12 anys)

Noció operatòria del cos. Es va consolidant la consciència de les diferents parts del cos. S'aconsegueix una imatge globalitzada del cos i, a la vegada, la capacitat d'independitzar les extremitats de l'eix corporal i de la cintura escapular i pèlvica.

Segons J.L. Pastor (1993), en aquesta etapa tenen un paper fonamental els *esquemes d'acció* (aspecte dinàmic del propi esquema corporal), mitjançant els quals es fa més conscient la pròpia motricitat.

La persona va passant de manera progressiva per aquests nivells, de la vivència a la representació, això suposa la possibilitat d'estructurar correctament l'esquema corporal.

Orientació espacial

Com expressen L. Martínez i I. Vives:

Des del moment de la concepció i fins i tot abans, en el recorregut que han de fer milions d'espermes cavalcant per buscar l'apreciat òvul, tot evoluciona per qüestions d'espai, a vegades per haver d'agafar-te i a vegades per haver de traslladar-te, però sempre per subsistir. La història de la Humanitat ha evolucionat a partir d'aquests dos moviments (2006: 62).

“El moviment humà és un fenomen que es desenvolupa en un marc temporoespacial, sobre aquest teló de fons cada ésser humà imprimeix la seva personal i fràgil història”, H. Bücher (1973). Com diu J. Piaget (1948), “la vida és un moviment que s'inscriu en l'espai i el temps”. Aquests dos termes constitueixen un tot indissociable que només es pot aïllar mitjançant l'abstracció.

L'espai està constituït per les persones, els objectes i els elements del medi en el qual l'infant es mou i es relaciona. L'espai és una categoria del pensament infantil i la seva estructuració està íntimament lligada al procés d'elaboració de l'esquema corporal.

L'infant, mitjançant el moviment i l'acció, va formant-se el propi espai, organitzant-lo en la mesura en què el va ocupant i orientant-se en relació amb els elements que s'hi troben. M. Antón i E. Sagrañes consideren que “la orientación espacial de los niños y las niñas de 0 a 6 años es sinónimo de descubrimiento de sí mismos como personas, como unidad independiente de la madre y del entorno donde se ubican. Va íntimamente relacionado con la noción de identidad...” (2002: 70/3).

La noció d'*espai* es va elaborant i diversificant de manera progressiva al llarg del desenvolupament psicomotor, en un sentit que va d'allò proper a allò llunyà i de l'interior a l'exterior. En néixer, l'infant no distingeix el seu cos de l'entorn, perquè pugui percebre l'espai és necessari que pugui captar la separació entre el seu jo i el món que l'envolta, establint relacions de proximitat i llunyania entre ell i els altres i els objectes i entre els objectes i les persones entre si. A partir d'aquí, s'adquirirà l'espai interior en forma d'esquema corporal, i l'espai exterior en forma d'espai circumdant, en el qual es realitza l'acció. D'aquesta manera, i com a conseqüència de la simetria corporal lateralitzada, es pot orientar i organitzar l'espai en funció de la situació, tenint com a referent el propi cos o els objectes.

El camp espacial és considerat per M. Antón i E. Sagrañes com un “[...] eje transversal y vertebrador de todos los aprendizajes”. Aquestes mateixes autores, prenent com a referència diferents autors, destaquen “la importancia, en los primeros meses de vida, de la postura y de las relaciones que cada uno establece con los demás y con los objetos que lo rodean para establecer relaciones de orientación, posición y situación” (2002: 70/3).

Així, es pot distingir un *espai d'ocupació*, lloc que ocupen els objectes, i un *espai de situació*, lloc on aquests se situen. El cos ocupa un espai i se situa en l'espai. Des de la perspectiva de l'ésser humà, es pot diferenciar l'*espai postural*, aquell que ocupa el propi cos i que es correspon amb el resultat de les percepcions i les sensibilitats referides al cos (en el qual es poden situar els estímuls i reconèixer les posicions i moviments), i un *espai circumdant*, que constitueix l'ambient en el qual el cos se situa i estableix relacions amb els elements (L. Lurçat, 1979). La mateixa autora va establir que la percepció espacial es concreta en un *coneixement directe de l'espai*, que es construeix a partir de la pràctica quotidiana i que està format pels desplaçaments i la manipulació d'objectes, i un *coneixement indirecte*, que s'obté mitjançant la paraula.

L'estudi de l'evolució de l'espai en l'infant es deu fonamentalment a J. Piaget (1948). Va definir unes etapes per a la construcció de l'espai real i en va destacar dos nivells diferents: el *perceptiu* o *sensoriomotor* i el *representatiu* o *projectiu*. Aquests dos nivells són complementaris, la vivència subjectiva de l'espai dóna lloc a la seva percepció, a la capacitat d'orientació espacial, a la conceptualització de nocions i, finalment, a la capacitat d'estructurar l'espai. L'espai sensoriomotor recolza sobre l'experiència sensorial, la manipulació, les accions, i s'elabora principalment entre els 0 i els 2 anys. És a través de les relacions topològiques que l'infant estableix entre ell i els objectes que aconsegueix estructurar la percepció de l'espai. Al principi queda limitat al camp visual i a les possibilitats motrius de l'infant. Amb l'adquisició de la marxa, l'espai s'amplia, les sensacions proporcionades per l'experiència viscuda per mitjà del moviment, fan que l'infant capti les distàncies i les direccions en relació amb el propi cos i s'orienti en funció de les seves necessitats, predominen les mides i les formes. Durant el període que se situa entre els 2 i els 7 anys, amb l'aparició de la imatge mental com a prolongació de la imitació diferida, amb l'adquisició del llenguatge, l'espai passa de ser purament perceptiu a ser espai també representatiu. En el període de les *operacions concretes*, l'espai passa de ser un esquema d'acció a ser un esquema de pensament, una estructuració mental. Segons Piaget, tan sols a partir dels 7-8 anys, les relacions de mesura, de perspectiva, de proporció, entre altres aspectes, permetran la construcció de l'espai intel·lectual capaç de situar-lo definitivament sobre l'espai perceptiu.

En la mateixa línia, R. Rigal (1988) estableix dos nivells amb relació a la construcció de l'espai, com s'observa en la figura següent:

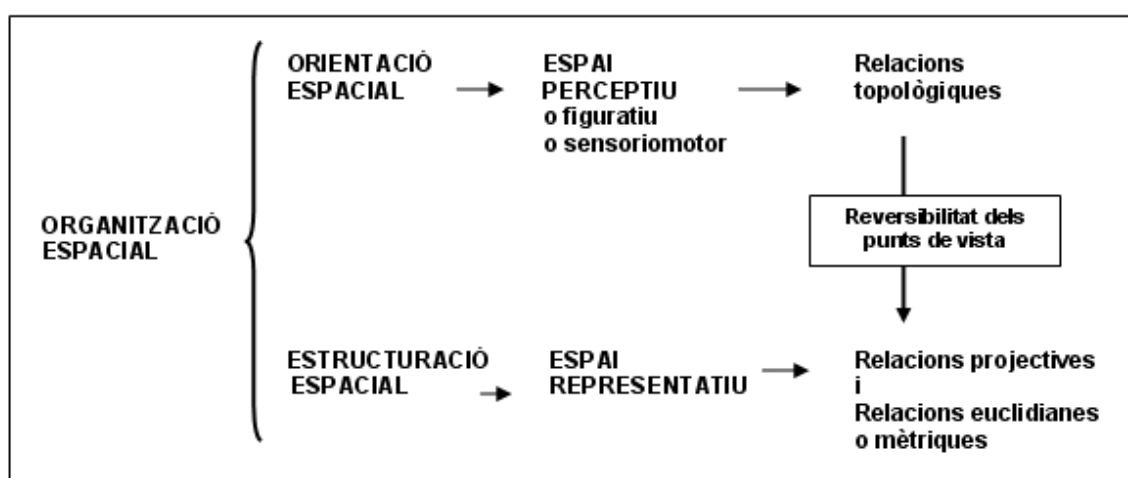


Figura 3. Components de l'organització espacial (R. Rigal, 1988)

M. Sami-Ali (1976), partint de la seva experiència clínica psicoanalítica, valora l'aspecte imaginari en la construcció de l'espai, mediatitzat pel cos. Segons aquest autor, els primers intercanvis entre l'individu i el món tenen lloc en l'úter matern. Per al nadó, el món i ell mateix no són més que sensacions, instantànies, fragments que es relacionen i es diferencien en el curs del desenvolupament de la postura-motricitat, de la coordinació prensió-visió i de les interaccions maternals (Piaget i Inhelder, 1968). L'atenció personalitzada en resposta a les necessitats del petit infant, que li aporta benestar, farà de la mare l'"objecte preferit", la figura d'afecció diferenciada dels altres. La seva presència i la seva absència desencadenen un joc d'afecció-angoixa, de tensió-distensió, que facilita el procés de diferenciació mare-infant, la construcció dels límits corporals i la constitució, consegüentment, del dins-fora. És en la relació triangular, amb l'obertura a un tercer, que el reconeixement de si mateix per part de l'infant i la diferenciació personal s'acabaran completant (A. Martínez i I. Viscarro, 2007).

Com manifesten L. Picq i P. Vayer (1969), les nocions d'espai, de relacions espacials i d'orientació espacial s'elaboren al ritme de la maduració nerviosa i depenen de la quantitat i la qualitat de les experiències viscudes. Aquestes proporcionen la consciència de l'eix corporal, i possibiliten així l'adquisició i el domini de les nocions de relació espacial i permeten orientar-se en l'espai.

L'*esquema espacial*, segons C. Conde i I. Viscarro (2003), fa referència al coneixement i la representació cognitiva del lloc on se situa el propi cos, els objectes i les altres persones i on es produeixen les accions i els desplaçaments corporals (consciència espacial). Implica la construcció de les nocions espacials, l'aprenentatge de les etiquetes verbals utilitzades per la comunitat lingüística per referir-s'hi i el desenvolupament de la capacitat per percebre, utilitzar i orientar-se en l'espai: desplaçar-se d'un lloc a un altre, localitzar i situar objectes i persones en relació amb un mateix i en relació amb altres objectes i persones. El procés d'organització espacial suposa una activitat continuada d'exploració, prenent primer com a punt de referència el propi cos i, més endavant, el cos dels altres o els objectes. Com s'ha posat de manifest, les nocions espacials es dominen abans en l'acció que en la representació, la qual cosa implica que aquestes nocions han de ser viscudes i percebudes abans de ser representades.

Orientació temporal

El temps és un concepte físic que s'experimenta quotidianament, però que és difícil de definir formalment, ja que no es tenen receptors sensorials que permetin percebre'l. L'únic que es pot fer és fixar-se en els elements que el materialitzen.

La noció de *temps* és una elaboració psicològica de l'ésser humà, que li permet adaptar-se als canvis del seu medi. És un concepte molt abstracte i, per tant, difícil d'assimilar per a l'infant, ja que no és perceptible pels sentits, tan sols es perceben els moviments, les accions, la velocitat, el ritme, els fets.

Segons el diccionari de l'Enciclopèdia Catalana, el temps és la "durada i successió de les coses, considerada com a transcendent d'una manera contínua i uniforme i que hom mesura per fenòmens successius esdevinguts a intervals regulars, com el cicle solar, el cicle lunar, el curs de les estacions...".

Com diu P. Fraisse (1976), en la relació temporal es poden analitzar dos aspectes: el *qualitatiu*, que suposa una organització, un ordre en el temps, i el *quantitatiu*, que dóna la idea de durada i de successió.

Els desplaçaments ocasionen estats espacials diferents i successius la relació dels quals no és altra cosa que el mateix temps. Així doncs, la vivència del temps està molt lligada a la vivència de l'espai, ja que el temps és la durada que separa dues percepcions espacials successives.

En el desenvolupament de l'infant, la conquesta del temps suposa una gran dificultat, ja que no es percep de manera directa. Els receptors sensorials no capten el pas del temps. L'única forma de captar el temps és a través de moviments o accions en les quals indirectament sempre hi és present, en forma de velocitat, de durada, d'interval, de simultaneïtat o de successió. El temps està molt lligat a l'espai, especialment els primers anys. De fet, es comença a notar gràcies a la velocitat. El temps és el moviment de l'espai, i s'interioritza com a durada del gest i rapidesa en l'execució dels moviments

Per J. Piaget (1978), el temps és la coordinació dels moviments, tant si es tracta de desplaçaments psíquics o desplaçaments en l'espai com de moviments interns, com són les accions simplement anticipades o reconstituïdes en la memòria, en els quals el resultat és també espacial. Aquest autor defineix tres etapes successives en l'organització progressiva de les relacions en el temps que coincideixen amb les descrites per a l'espai. Durant el període *sensoriomotor*, l'existència del temps està assimilada als ritmes interns del cos, la sensació de malestar i de benestar. Amb el desenvolupament de la motricitat i la prensió, el temps estarà lligat a l'acció present. L'infant serà capaç d'ordenar esdeveniments referits a la seva pròpia acció i posteriorment en si mateixos. En el període *preoperatori*, l'infant viu un temps totalment subjectiu, coneix seqüències rutinàries, i cap als quatre o cinc anys és capaç de recordar-les en absència de l'acció que les desencadena. La regularitat de les activitats afavoreix la memòria, la localització, el descobriment i la integració del temps. La percepció temporal va unida a la percepció espacial; així, un cotxe va més de pressa que un altre pel sol fet d'anar davant. En el període *operatori*, a partir dels 7 anys, es produeix la desvinculació de la percepció temporal amb relació a la percepció espacial, del pas entre el temps viscut i el temps representat i del temps subjectiu a l'objectiu.

Com exposa P.P. Berruezo (2001), la noció de *temps*, individualitzat com a concepte, producte de la integració perceptiva de l'experiència i la comprensió, requereix un nivell de desenvolupament intel·lectual que l'infant tan sols pot assolir cap als 7-8 anys, edat en què comença a entendre les relacions espaciotemporals i a introduir en el temps físic, igual que en el temps psicològic, una successió raonada mitjançant una reconstrucció operatòria que deixa de ser intuïtiva. Al final d'aquest període culmina el procés d'adquisició del concepte de *temps* en tota la seva abstracció.

La taula que es presenta seguidament (taula 2) sintetitza el procés de construcció del temps que s'acaba de descriure. Com s'ha comentat, és paral·lel al procés d'estructuració de l'espai i al de construcció de l'esquema corporal.

Temps	Període	Podem parlar de
Viscut , lligat al moviment	Sensoriomotor: subjectiu i carregat d'afectivitat, associat a les necessitats biològiques	Immediatesa, espera, tolerància a la frustració, temps propi, temps de l'altre, ritme
Percepció del temps	Preoperatori: primers esbossos d'abstracció i generalització a partir de l'experiència personal. Noció de successió	Seqüències i ritmes, orientació temporal (ara, abans, després, ahir, avui, demà). Associació de vocabulari espacial
Interiorització i representació del temps	Operacions concretes: comença a formar part de l'esquema de pensament. Nocions de durada i ordre (dissociació de l'espai)	Conceptualització de les nocions temporals. Estructuració temporal

Taula 2. Construcció del temps (modificada a partir de N. Franc, 1996)

De la mateixa manera que anteriorment s'ha tractat l'*esquema corporal* i l'*esquema espacial* com un tipus de coneixement específic que es pot designar amb el terme de *coneixement psicomotor* (Conde i Viscarro, 2003), es defineix el tercer element fonamental de la trilogia. L'*esquema temporal* és el coneixement i la representació cognitiva de l'esdevenir d'allò existent, de la temporalitat de l'existència individual (consciència temporal), del moment en què es produeix l'acció, de la successió de les accions, de l'ordre temporal en què es produeixen, de la durada de les accions, de la simultaneïtat d'unes accions i unes altres, del ritme de l'acció... Implica la construcció de les nocions espacials, l'aprenentatge de les etiquetes verbals utilitzades per la comunitat lingüística per referir-s'hi i el desenvolupament de la capacitat per percebre i orientar-se en el temps. El procés d'organització temporal és més lent i més complex que el procés d'estructuració espacial. Les primeres nocions de velocitat, durada i successió van lligades a les mateixes accions corporals. Es tracta d'un temps pràctic, circumscrit a cada acció o moviment i no diferenciat de l'espai.

El *ritme* és un concepte bàsicament relacionat amb la percepció del temps. El diccionari de l'Enciclopèdia Catalana el defineix com la "proporció de temps entre diversos sons, moviments, fenòmens o actes repetits". El ritme és un fenomen característic de processos vitals que es presenta amb una regularitat periòdica i ordena les accions en el temps. L'ordre més simple és la repetició d'elements idèntics, és el que fan els ritmes biològics, com els batecs del cor, la circulació de la sang i la respiració, que tenen el seu ritme i marquen el ritme vital. Així, cada persona té el seu propi ritme, que es manifesta en les activitats que realitza. Les seqüències de moviments, les praxis, es fan amb un ordre determinat i amb un ritme.

La percepció del ritme es realitza alhora que la percepció de les estructures i la seva repetició. Com ha posat de manifest P. Fraisse (1976), en les formes rítmiques hi ha sempre dos components: la periodicitat, que es reflecteix en la recurrència de grups idèntics o anàlegs, i l'estructuració, que organitza els elements tenint en compte la seva durada, qualitat i intensitat i la relació existent entre ells. No hi ha una estructuració rítmica que no sigui temporal. Es pot dir que hi ha ritme quan s'elaboren organitzacions en funció de la periodicitat. El ritme no és només l'ordre en les estructures, també és l'ordre en la successió de les estructures.

El ritme permet la integració del temps d'acord amb les estructures psicossomàtiques de l'individu. J. le Boulch (1983) considera el treball del ritme com un suport per ajustar

el temps de la percepció temporal. L'exercici de la motricitat espontània de l'infant es tradueix en una motricitat harmoniosa i rítmica quan no és entorpida per un excés de coaccions i es desenvolupa en un clima de seguretat afectiva. El que es diu *gest coordinat*, en realitat és un gest rítmic. L'infant accedeix a l'organització temporal per mitjà del ritme dels moviments inscrits en el seu cos.

CAPÍTOL II.

PSICOMOTRICITAT I ESCOLA

Aquest capítol pretén donar una visió general del concepte de *psicomotricitat* i del seu origen com a pràctica educativa, revisant el recorregut fet des que va arribar al nostre país, procedent del país veí, França, així com la seva incorporació a l'escola fins al moment actual.

Es farà una anàlisi de com es contempla la psicomotricitat en el currículum actual, i també de com s'incorpora aquesta matèria en la formació del professorat de manera que pugui intervenir de manera ajustada en les necessitats dels infants.

1. CONCEPTE DE *PSICOMOTRICITAT*

La psicomotricitat, tot i que és una disciplina jove que s'està consolidant, va néixer fa un segle. La majoria d'autors coincideixen a dir que fou el neuropsiquiatra infantil E. Dupré qui, l'any 1907, va formular aquest terme.⁴ Els seus estudis amb pacients que patien trastorns motors sense una causa fisiològica, que anomenà *debilitat motriu*, el portaren a posar de manifest el paral·lelisme existent entre el desenvolupament motor i el desenvolupament intel·lectual. E. Dupré es va centrar en la idea que és possible reeducar la persona retardada establint relacions entre el moviment i el psiquisme. Va iniciar, en part, el que seria el preludi de la psicomotricitat actual.

Les idees de E. Dupré van ser recollides i desenvolupades en diversos estudis científics amb relació als trastorns psicomotors i vincularen diversos camps de la ciència,

⁴ Tan sols es fa referència al terme *psicomotricitat*, no a altres aspectes que van influir en les concepcions neurològiques de finals del segle XIX i principis del XX, com indica Arnaiz (1984: 13-14).

com la psicologia genètica (H. Wallon, J. Piaget) la psiquiatria infantil (J. Ajuriaguerra) o la psicoanàlisi (S. Freud, D.W. Winnicot, M. Klein). Els estudis realitzats per aquests i per altres autors van anar evolucionant, i van inspirar els diferents mètodes i tècniques de reeducació i posteriorment d'educació psicomotriu que van sorgir durant el segle XX, especialment a partir de la segona meitat.

Aquest recorregut històric de la psicomotricitat que permet entendre i situar-se en el moment actual ha estat tractat per nombrosos autors; se n'anomenen alguns: J. De-fontaine, 1978; P. Arnaiz, 1984; A. Maigre i J. Destrooper, 1984; B. Vázquez, 1989; J.L. Pastor, 1894 i 2002; P.P. Berruezo, 2000; V. da Fonseca, 1996; E. Justo, 2000. Tot i que considerem aquesta trajectòria molt interessant, com que no és objecte d'estudi del present treball, tan sols es tractarà de manera esquemàtica, com s'observa en les figures 4, 5 i 6, modificades a partir de E. Reche (2002).

APORTACIONS INICIALS

s. XIX i principis s. XX

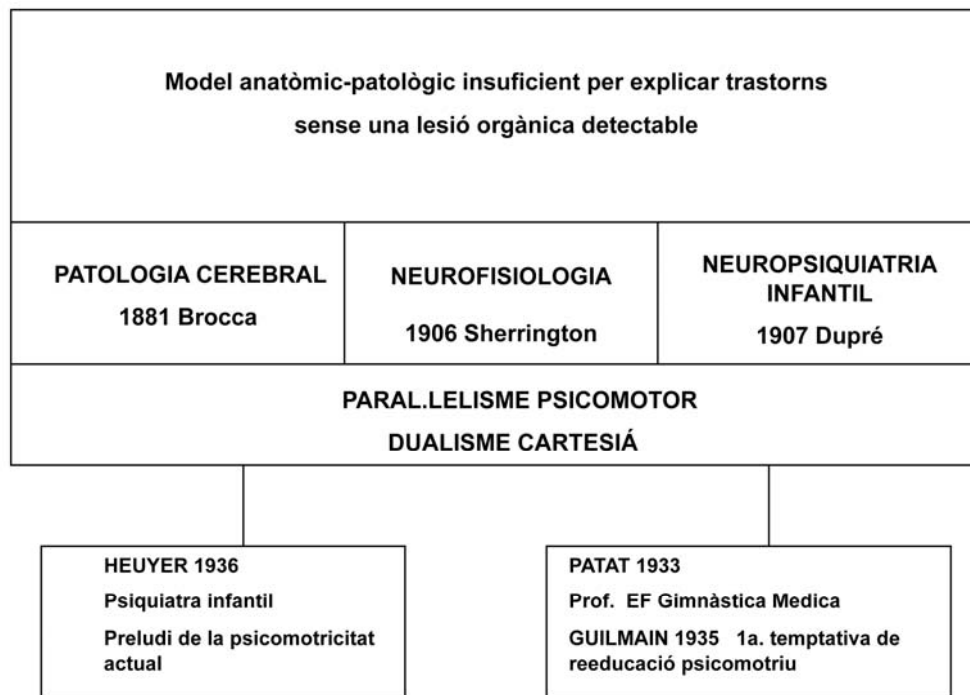


Figura 4. Evolució del concepte, final s. XIX - principi s. XX

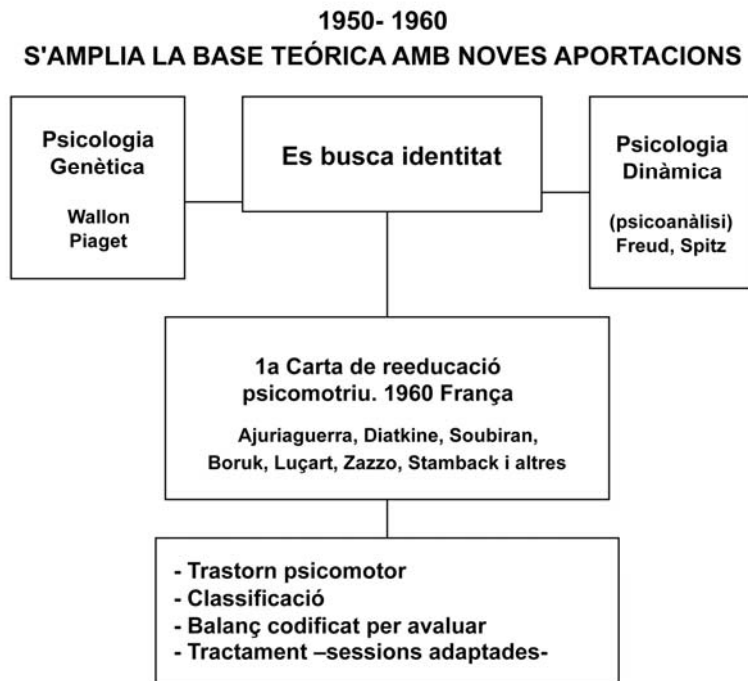


Figura 5. Evolució del concepte des del final del s. XX

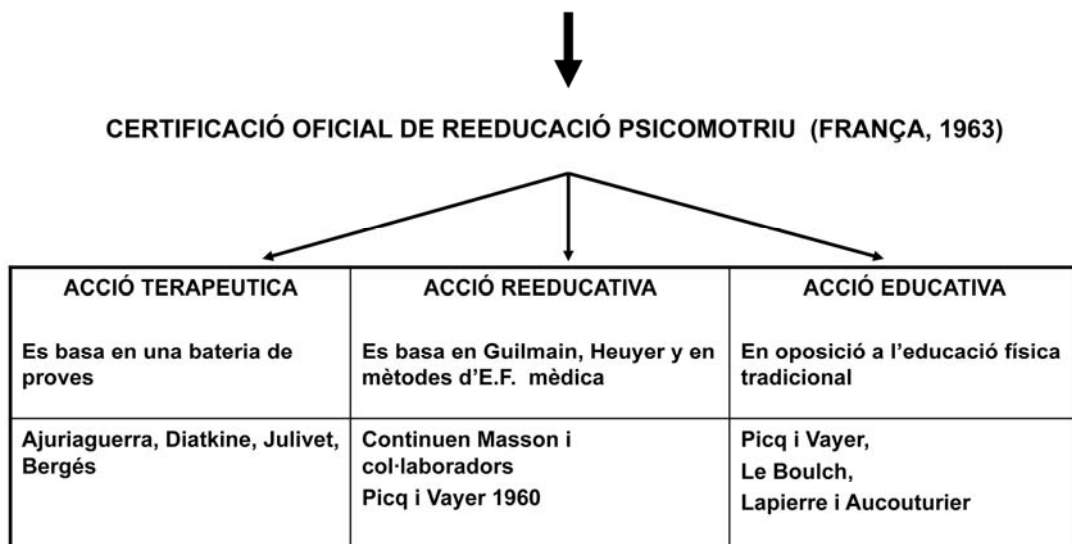


Figura 6. Evolució del concepte

Seguidament es presenta la taula 3, amb els autors que més han influït en l'àmbit de la psicomotricitat. Es destaquen aquests com els més representatius, per les seves aportacions ideològiques i científiques en aquest àmbit, això no vol dir que siguin els únics.

APORTACIONS RELLEVANTS		
WALLON	PIAGET	PSICOANÀLISI FREUD I SEGUIDORS
<p>Unitat psicobiològica. Inspirador de la psicomotricitat.</p> <p>Activitat motriu com a base del desenvolupament intel·lectual i psicològic.</p> <p>Els aspectes motors i emocionals són l'expressió d'una unitat funcional, en què el moviment prefigura (prefixa) les direccions que podrà agafar l'activitat psíquica.</p> <p>Activitat tònica: vida de relació i vida afectiva. Trama on es teixeixen les actituds i les emocions.</p> <p>Esquema corporal per a la construcció de la personalitat del nen.</p>	<p>Relació entre l'activitat motriu i el desenvolupament intel·lectual (període sensoriomotor).</p> <p>Activitat corporal fonamental per a la construcció i l'elaboració dels esquemes de pensament (esquemes d'acció i esquemes representatius).</p> <p>La primera interacció de l'infant amb el medi és sensorial i motriu.</p>	<p>Cos representa: desitjos, pulsions i necessitats de l'inconscient. Implicacions del desenvolupament afectiu en l'educació del nen (zones erògenes, libido).</p> <p>Vivències i experiències emocionals per a l'estructuració de la imatge corporal i el desenvolupament psicoafectiu.</p> <p>S. Freud, A. Freud, R. Siptz, M. Klein, D. Winnicot, W. Reich.</p> <p>Julián de Ajuriaguerra és el que integra les aportacions de tots ells.</p>

Taula 3. Aportacions de diferents autors a la psicomotricitat

Etimològicament, el terme *psicomotricitat* fa referència a les funcions del moviment corporal que són processades psíquicament.

L'objecte d'estudi de la psicomotricitat és el moviment en el context espaciotemporal i les seves implicacions en el desenvolupament integral de la persona.

Com apunta P.P. Berruezo (2000: 51), "la psicomotricidad, como función integradora, no se reduce al movimiento humano en sí mismo, sino a la comprensión del movimiento como factor de desarrollo y expresión del individuo en su conjunto, con relación a su entorno".

La psicomotricitat és la disciplina que estudia l'infant de manera global, des d'una perspectiva indissoluble entre el cos i la psique, entre el moviment i les funcions psíquiques, entre la motricitat i els aspectes cognitius i emocionals. Com diu P.P. Berruezo (1995), l'ésser humà constitueix una unitat funcional que es caracteritza per la corporalitat que integra elements de tot tipus: cognitius, afectius i conductuals, com a conseqüència de la maduració i de la pròpia experiència.

Tal com diuen Sassano i Bottini, el punt de partida de la psicomotricitat "ha estat i és l'intent de trobar la globalitat del subjecte", que es basa en les seves produccions, que tenen lloc en el seu cos i en relació amb els altres. Per tant, parteixen de la base de l'infant com a ésser global (en l'àmbit motor, cognitiu, afectiu i social) que es va formant en la seva interacció amb els altres. Només partint d'aquesta idea es podrà en-

tendre l'infant com a persona que crea la seva identitat, la seva personalitat, i que, per tant, estableix les bases de l'adult que serà d'aquí a uns anys. Així, aquests autors fan referència a l'estret lligam que hi ha entre els tres nivells constitutius del subjecte psicomotor: l'*afectivoemocional*, el *motorinstrumental* i l'*estructuració praxicognitiva* (1992: 57):

El nivell afectivoemocional està relacionat amb el desenvolupament de l'emoció, "en tanto que las expresiones de satisfacción o de insatisfacción frente a las primeras necesidades y sus respuestas tónicas constituirán el desarrollo de posturas, gestos, actitudes, íntimamente relacionadas a esas sensaciones profundas de la propia historia afectiva".

El nivell motorinstrumental al·ludeix a "la organización motriz, referida al desarrollo del equilibrio, del control y la disociación del movimiento, la precisión y la rapidez".

En l'estructuració praxicognitiva, perquè un moviment sigui harmònic s'ha de saber com fer-lo, i per això entren en joc les relacions espaciotemporals, que fan possible l'ajustament del gest a l'objectiu que es pretén. Els moviments coordinats es fan en un espai, amb una direccionalitat i un ús de coordenades espacials. També en un temps, seguint una seqüència ordenada de cadascun dels moviments que componen l'acció. Tot i això, no s'ha d'oblidar que aquest subjecte psicomotor global no està sol, sinó que forma part d'una societat i d'una cultura canviant.

La psicomotricitat, en la seva conceptualització teòrica, ha anat integrant aportacions d'altres teories, especialment les provinents de la psicologia i de la psiquiatria infantil. Segons A. Maigret y J. Destrooper, la seva originalitat és doble (1982: 18):

En primer lugar integra los detalles aportados por la psicología genética, la psicología infantil, la neuropsicología, el psicoanálisis, los métodos de educación por el movimiento, etc.; haciendo una aproximación corporal a la personalidad del niño.
En segundo lugar, es una tentativa de considerar a la persona en su globalidad, interrelacionando todos sus dominios.

Són nombrosos els autors que han definit la psicomotricitat, com G. Rossel (1971), L. Picq i P. Vayer (1977), J. le Boulch (1979), J.B. Quirós i O. Schrager (1979), J. Defontaine (1982), M.H. Chockler (1988), B. de Liève i L. Staes (1992), M. Sassano i P. Bottini (1992), P. Cobos (1995), D. Camels (1997), J.L. Muniáin (1997), V. da Fonseca (1998), I. Viscarro i C. Camps (1998), E. Justo (2000), N. Franc (2001), J. Mendiara i P. Gil (2003), per citar-ne alguns.

No es pretén fer un recull de definicions, tan sols destacar el que totes tenen en comú: presentar la psicomotricitat com un concepte global i integrador que a través del moviment unifica allò motor i allò psíquic.

Aquesta és la definició de *psicomotricitat* elaborada i consensuada per la Federació d'Associacions de Psicomotricistes de l'Estat Espanyol, FAPEE:

Basado en una visión global de la persona, el término *psicomotricidad* integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. La psicomotricidad así definida desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad. Partiendo de esta concepción, se desarrollan distintas formas de intervención psicomotriz que encuentran su aplicación, cualquiera que sea la edad, en los ámbitos preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico. Estas prácticas psicomotrices han de conducir a la for-

mación, a la titulación y al perfeccionamiento profesionales y constituir cada vez más el objeto de investigaciones científicas (Berruezo, 1999: 335).

La psicomotricitat és un plantejament global de la persona que li permet, a partir de la pròpia experiència, conèixer-se a si mateixa i el món que l'envolta. Amb el que s'ha descrit fins aquí, sembla adequat concloure aquest apartat reproduint unes paraules de M. Sassano i P. Bottini que reforcen la idea de globalitat:

Quando decimos Psicomotricidad, hablamos de las producciones del sujeto: miradas, sonrisas, llantos, movimientos en tanto gestos, juego, lenguaje; funciones todas ellas que tienen lugar en el cuerpo, en relación con el otro. El conjunto de estos fenómenos se sitúa en la perspectiva del propio cuerpo tal como es vivenciado, investido y jugado en la acción (1992: 55).

Finalment, es presenta el següent esquema amb la intenció de sintetitzar el concepte de *psicomotricitat*.

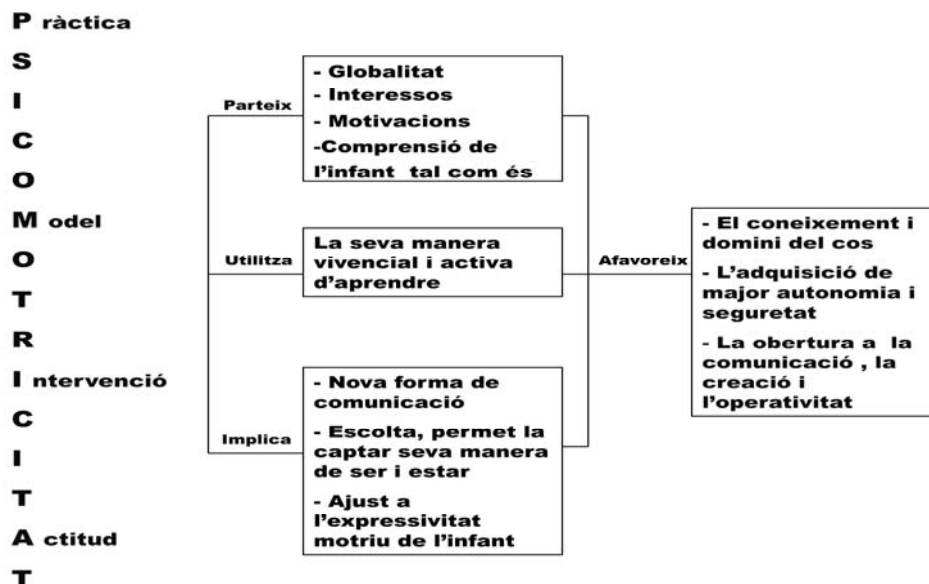


Figura 7. Concepte de psicomotricitat (I. Viscarro, 2003)

2. PROPOSTES EDUCATIVES RELACIONADES AMB EL COS I EL MOVIMENT

Les primeres propostes educatives en la direcció que s'acaba d'esmentar van sorgir a França, al final de la dècada dels anys seixanta.

El desencadenant fou el desacord que mostraren alguns professors amb relació a la concepció dualista subjacent en la pràctica escolar de l'educació física tradicional. Això els portà a plantejar-se unes pràctiques corporals més innovadores. Influxits per les idees de Wallon i Ajuriaguerra, les seves propostes educatives donaren al cos i al moviment una nova dimensió, la globalitat de la persona.

Aparegueren els treballs de Picq i Vayer, de Le Boulch, de Lapierre i Aucouturier com a autors més destacats d'aquesta concepció psicopedagògica, en la qual hi ha diversitat d'opinions i, per tant, elements de convergència i altres de divergència segons l'autor del qual es tracti.

El que es vol destacar d'aquests professors d'educació física és el que els uneix, els principis que comparteixen:

- Consideren la psicomotricitat com una filosofia de l'educació, com una forma d'entendre la vida i d'actuar-hi.
- Qualsevol activitat presentada a l'infant requereix un procés d'interiorització i conscienciació.
- Defensen la pedagogia activa.
- Relacionen les activitats amb els aprenentatges escolars bàsics.

La següent taula recull, de manera sintètica, les principals característiques dels seus plantejaments:

	L. PICQ I P. VAYER	JEAN LE BOULCH	A. LAPIERRE I B. AUCOUTURIER
MÈTODE	Psicopedagògic.	Psicocinètica.	Psicomotricitat relacional o educació vivenciada.
CONCEPTE	L'educació psicomotriu és "una acció pedagògica y psicològica que utiliza los medios de la educación física con el fin de normalizar o mejorar el comportamiento del niño". ⁵	"Un método general de educación que, como medio pedagógico, utiliza el movimiento humano en todas sus formas". ⁶	Educació integrada en l'educació global del nen/a que parteix de les vivències, especialment corporals, perquè l'infant descobreixi i busqui noves experiències. ⁷
ÀMBIT	Reeducatiu, posteriorment educatiu.	Educatiu.	Educatiu, després, reeducatiu i terapèutic.
FONAMENTS	Psicologia evolutiva, Wallon i Piaget. Psiquiatria infantil, Ajuria-guerra. Pedagogia activa.	Educació física. Pedagogia activa, formació versus instrucció o ensinistrament. Psicobiologia.	Psicologia evolutiva: Wallon i Piaget. Pedagogia activa. No directivitat: Rogers. Psicologia dinàmica: Freud i els seus seguidors.
COS	Instrument per accedir als aprenentatges. Unitat global.	Instrument adaptat al medi. Concepció unitària de la persona.	Vehicle per arribar al pensament abstracte. Vehicle d'expressió i comunicació. Globalitat de la persona.

⁵ L. Picq. i P. Vayer (1969).

⁶ J. le Boulch (1972).

⁷ S. Gimeno i I. Viscarro (1989).

OBJECTIUS	<p>Normalitzar i millorar el comportament del nen. Facilitar els aprenentatges escolars. Preparar les capacitats bàsiques necessàries per als aprenentatges.</p>	<p>Integrar el moviment en la formació de la persona com a mitjà d'educació global de la personalitat. Afavorir el desenvolupament psicomotor de l'infant per ajudar-lo a construir el seu esquema corporal, eix central de la seva personalitat. Facilitar el coneixement i l'acceptació d'un mateix, un millor ajust a la seva conducta i autonomia i l'accés a responsabilitats en l'àmbit social.</p>	<p>Orientar l'activitat espontània cap als aspectes simbòlics. Vivenciar i organitzar les percepcions i les nocions bàsiques. Afavorir la comunicació per mitjà de l'expressivitat. Afavorir la creativitat.</p>
APORTACIONS MÉS SIGNIFICATIVES	<p>Educació corporal integrada en l'educació general. Té com a punt de partida el desenvolupament psicobiològic de la infància. Considera el nen com a unitat i es proposa incidir en les etapes del seu desenvolupament psicomotor que no han estat prou assolides. Té com a finalitat la readaptació escolar i social. En la seva aplicació pràctica, és una activitat educativa i no terapèutica. Ha de ser diferenciada de les activitats lúdiques i funcionals.</p>	<p>E.F. funcional com alternativa al model mecànic tradicional. "Estructuració recíproca" entre "jo" i "el medi". Psicocinètica necessària per als aprenentatges escolars, pot ajudar en dificultats d'origen afectiu, d'atenció, en l'aprenentatge de la lectoescriptura i el càlcul i en l'organització de les funcions cognitives. Aspectes humans i socials en l'educació: dinàmiques de grup per afavorir la relació i la socialització.</p>	<p>Educació global a través de l'acció corporal. Propers encara als objectius escolars, exploració d'altres possibilitats educatives, els aspectes emocionals i afectius de diferents situacions de contrast i el seu simbolisme. No es tracta d"[...] adquirir conocimientos sobre el modo de tener, sino de las posibilidades sobre el modo de ser...". Plantegen una educació vivenciada basada en una relació tonicoemocional del nen/a amb el món que l'envolta.</p>
CONTINGUTS	<p>Les conductes motrius de base (equilibri, coordinació). Les conductes neuromotrius, lligades a la maduració del sistema nerviós (paratonia, sincinèsies, lateralitat). Les conductes perceptivomotrius (percepció espacial i temporal).</p>	<p>a) Estructuració perceptiva: -Coneixement i percepció del propi cos (EC). -Orientació en l'espai i percepció temporal. b) Ajust postural. c) Ajust motor.</p>	<p>Exploració de nocions fonamentals de contrastos associats a l'acció corporal. El nen/a capta i organitza la realitat a través de les situacions de polaritat. Se n'exemplifiquen algunes: moviment i immobilitat, obert i tancat, ple i buit, llarg i curt, so i silenci, i moltes altres.</p>

⁸ A. Lapierre i B. Aucouturier (1977a).

PLANTEJAMENT	<p>Directivitat per part de l'adult.</p> <p>Elaboració d'un perfil psicomotor per a l'observació de les conductes del nen/a, utilitzant i modificant tests existents.</p> <p>Amb l'examen psicomotor es detecten els possibles dèficits de l'infant i s'estableixen els objectius del tractament i el treball psicomotor que cal realitzar</p> <p>Proposta de situacions dirigides a reestructurar el nen o la nena.</p> <p>Organització de la sessió:</p> <p>Programació d'exercicis i activitats molt estructurats en funció de les finalitats de la intervenció.</p> <p>Es dissenyen en funció de l'examen psicomotor, de l'edat, i d'altres aprenentatges privilegiats.</p>	<p>Directivitat per part de l'adult.</p> <p>Experiència viscuda, "tempteig experimental".</p> <p>Adequació de les activitats al nivell del grup.</p> <p>Plantejament vàlid més enllà dels primers anys d'escolaritat.</p> <p>Els exercicis que proposa el mètode psicocinètic pretenen un doble objectiu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - perfeccionar les capacitats motrius bàsiques i - assentar les bases sobre les quals es desenvoluparan altres aprenentatges escolars. <p>Dos tipus de situacions educatives:</p> <ul style="list-style-type: none"> - situacions problema - exercicis específics <p>Organització de la sessió:</p> <ul style="list-style-type: none"> - escalfament - exercicis de percepció del propi cos - exercicis de coordinació - tornada a la calma 	<p>No directivitat per part de l'adult.</p> <p>Metodologia original i innovadora en l'àmbit de la pràctica de l'e.f.</p> <p>l'activitat espontània dels infants enfront de la "puesta en situació" programada per l'adult. Això implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - afavorir la creativitat, - permetre la lliure expressió de les pulsions emocionals, dels desitjos primitius i de l'inconscient, - retrobar el cos i el moviment en la seva dimensió afectiva, - potenciar la comunicació dels infants entre si i amb l'educador. <p>L'organització de les sessions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - parteixen de la significació viscuda en comú. - l'educador provoca el descobriment. Vivència de les situacions amb el propi cos, amb els objectes i amb els companys en els àmbits: perceptiu, motor, afectiu i intel·lectual. - exploren diferents possibilitats d'expressió.
PUBLICACIONS	<p><i>Educación psicomotriz y retraso mental</i> (1960).</p>	<p><i>Educación por el movimiento en edad escolar.</i></p> <p><i>El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años</i> (1983).</p> <p><i>La educación psicomotriz en la escuela primaria</i> (1991).</p> <p><i>Hacia una ciencia del movimiento humano</i> (1985).</p> <p><i>El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor</i> (1991).</p> <p><i>El movimiento en el desarrollo de la persona</i> (1997).</p>	<p><i>Educación vivenciada; Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales; Asociaciones de contrastes, estructuras y ritmos.</i></p> <p><i>Los matices</i> (1977a).</p> <p><i>Simbología del movimiento</i> (1977).</p> <p><i>La educación psicomotriz como terapia: Bruno</i> (1977).</p> <p><i>El cuerpo y el inconsciente</i> (1980).</p>

Taula 4. Models psicomotors de l'àmbit educatiu

Aquests professors van introduir a l'escola gal·la uns plantejaments educatius nous, que posteriorment van influir en moltes de les escoles franceses, suïsses, belgues, italianes i espanyoles. Es pot dir que les concepcions psicomotrius d'aquests autors francesos van ser el preàmbul per al desenvolupament de la psicomotricitat a Espanya, que té una forta influència de l'escola francesa.

C. Àngel i M. Antón (1979, 1980, 1982) van ser pioneres a introduir l'educació psicomotriu a l'escola. Aquesta iniciativa va implicar analitzar els mètodes i les concepcions

educatives que partien de la vivència corporal, de l'acció amb el cos per comunicar-se amb els altres, per expressar sentiments i necessitats i per assimilar coneixements. Les dues autores consideren que l'educació psicomotriu és especialment important en l'etapa dels 0 als 6-7 anys, edats en què l'acció dels infants expressa més clarament la globalitat de les seves estructures personals.

3. INCORPORACIÓ DE LA PSICOMOTRICITAT A L'ÀMBIT ESCOLAR, DE LA CLANDESTINITAT AL MOMENT ACTUAL

En aquest apartat es pretén revisar el recorregut de la psicomotricitat des que es va incorporar a l'escola fins al moment actual i veure la valoració que ha tingut en les diferents lleis educatives.

El terme *psicomotricitat* anava agafant força, especialment en àmbits de renovació pedagògica. A Catalunya va tenir un fort impuls al final dels anys seixanta gràcies a l'aparició de dos col·lectius de professionals de l'educació molt actius i amb inquietuds de renovació, de donar aires nous a l'educació, l'Escola de Mestres Rosa Sensat i l'Escola Municipal d'Expressió.¹¹

3.1. La renovació pedagògica

Per parlar de renovació pedagògica cal que retrocedim en el temps i que ens situem un segle enrere. Des de l'inici del segle XX, lligat a la implantació de l'escola nova, l'existència d'un col·lectiu amb inquietuds en el món de l'educació suposà un cert desenvolupament de la recerca pedagògica, i s'inicià un moviment de renovació pedagògica. L'escola nova, amb l'objectiu de fonamentar el procés educatiu i d'aprenentatge en les necessitats de l'alumnat, comportà el desenvolupament de la psicologia evolutiva i l'expansió de la recerca i l'experimentalisme pedagògics. Cal destacar pedagogs de l'època com Pau Vila, Joan Palau, Alexandre Galí i Eugeni d'Ors, entre d'altres, que van fer assajos i estudis pedagògics per renovar l'educació. Una de les recerques més importants fou realitzada per Pere Bernils al Laboratori de Fonètica de l'Institut d'Estudis Catalans, creat al 1917, i continuada al Laboratori d'Estudis i Investigacions de l'Escola Municipal de Sordmuts de Barcelona.

Durant els primers vint anys del segle XX es van fer esforços per a la recerca i l'experimentació pedagògiques. Es van crear escoles municipals pioneres, com l'Escola del Bosc i l'Escola del Mar, a Barcelona, creada per Pere Vergés. Es plantejaven l'escola com "un lloc on s'ha d'atendre la formació integral dels alumnes i que els faciliti la incorporació a la societat".¹² Persones rellevants d'aquest àmbit impulsaren iniciatives, com fou el cas de Rosa Sensat, mestra i directora de l'Escola del Bosc, que treballà en l'observació sistemàtica i reflexiva dels alumnes, o Maria Montessori, traslladada a Barcelona per dirigir un seminari laboratori de pedagogia, en col·laboració amb Antoni Batlle, Joan Alzina i Lluís Folch i Torres. També, de manera paral·lela, fou creat el Seminari de Filosofia i Psicologia que va dirigir Eugeni d'Ors, també adscrit a l'Institut d'Estudis Catalans. Una de les temàtiques d'estudi que cal destacar és la percepció d'objectes en la primera infància. Aquests esforços no van fer-se, de manera general, per a l'organització del sistema educatiu. Al llarg d'aquests anys, alguns mes-

¹¹ Actualment Escola Municipal d' Expressió i Psicomotricitat Carme Aymerich.

¹² R. Saladrigas (1973).

tres rebieren beques per anar a l'estranger per conèixer les experiències pedagògiques que s'estaven fent a Europa i extreure'n idees per innovar a les escoles d'aquí, i estimular, així, la renovació pedagògica.

L'esclat de la Guerra Civil i la posterior dictadura van posar fi a aquest període d'innovació pedagògica (González-Agàpito i altres, 2002).

Des de la clandestinitat, el naixement de l'Escola de Mestres Rosa Sensat l'any 1965, amb Angeleta Ferrer i Sensat al capdavant, va suposar una revolució pedagògica per als mestres que hi assistiren.¹³

De l'escola impositiva i memorística dels anys seixanta, es passava a una formació per al mestre totalment oposada. El cultiu de l'expressió infantil prenia rellevància, es consideraven aspectes inimaginables fins aleshores, com el coneixement del propi cos, el ritme de la dansa, la dramatització, l'audició musical, el dibuix, la pintura i les manualitats, entre d'altres. Es conreaven la imaginació i la creativitat necessàries per a la configuració d'hipòtesis de treball i d'experimentació. La psicomotricitat era un altre dels aspectes que es consideraven.

Tot això era vist com una peça fonamental en la formació del mestre que suposava una gran riquesa pedagògica (M. Mata, 1985).

Gairebé de manera paral·lela, pocs anys després, el 1969, també a Barcelona, es va crear l'Escola Municipal d'Expressió. Els cursos d'estiu es van iniciar en el context del ressorgiment dels moviments de renovació pedagògica del final dels anys seixanta, lligats a la contestació general contra el règim dictatorial. Calia canviar l'escola i el sistema educatiu. Les escoles d'estiu responien en gran manera a aquestes iniciatives, i també els cursos d'estiu de l'Ajuntament de Barcelona iniciats per Carme Aymerich, amb inquietuds per impulsar la renovació pedagògica dels mestres. Així doncs, el mes de juliol de 1969 van néixer aquests cursos amb vocació d'obertura, de comunicació, de necessitat de millorar la formació dels mestres per poder, així, transformar l'escola tot desenvolupant i potenciant l'expressivitat i la comunicació com a instrument d'aprenentatge.

A. Lapierre i B. Aucouturier, impartint seminaris i cursos, van introduir aquí la influència francesa de psicomotricitat. Aquests dos autors aconseguiren que hi hagués més difusió de la disciplina entre els docents que entre els professionals de l'àmbit sanitari, contràriament al que passava a França (A. Acebedo, 1993).

L'expressió *psicomotricitat* anava agafant força, especialment en àmbits de renovació pedagògica, i, impregnats d'aquests aires de renovació, els mestres introduïen a les escoles plantejaments didàctics nous i s'anticipaven al canvi legislatiu.

3.2. Llei general d'educació de 1970

La Llei general d'educació (14/1970, de 4 d'agost), coneguda també com la Llei Vilar Palasí, va ser promoguda pel mateix règim franquista cap al final del seu mandat, en reconèixer la necessitat d'una reforma del sistema educatiu.

¹³ Es va organitzar un curs d'un any de durada al qual assistien cada tarda els mestres joves que, als matins, treballaven ja amb nens a les escoles.

Una de les finalitats era tenir en compte la formació integral de l'alumnat, un canvi important si es té present que, des de la Llei de 1945, a l'escola tan sols hi tenia cabuda la dimensió intel·lectual.

Per fer-ho possible, es va passar d'una educació centrada en els aspectes intel·lectuals a buscar alternatives que contemplaven l'educació del moviment, de la música, de la dramatització, que conformaven el que s'anomenava *Expressió Dinàmica*, matèria que s'impartia a Preescolar i a la primera etapa d'Educació General Bàsica.

Però aquesta reforma també comportà una millora material i tècnica, de la qual destaquen alguns aspectes: l'obligatorietat d'escolarització per a nens i nenes de 6 a 14 anys, l'extensió del període de formació del mestre, la millora en les construccions, i la creació de noves institucions, com els instituts de Ciències de l'Educació. Una d'aquestes noves institucions fou el nou tipus d'escola normal de nivell universitari.

N'és un exemple l'Escola de Mestres de la Universitat Autònoma de Barcelona, creada l'any 1973, que va tenir gran relació amb l'Escola Rosa Sensat (M. Mata, 1982).

Els inicis de la psicomotricitat a l'escola es poden situar a mitjan dècada dels setanta, moment en què aquesta llei regulava i estructurava el sistema educatiu espanyol.

L'any 1971 el Ministerio de Educación y Ciencia va elaborar els programes i les orientacions pedagògiques que havien de desenvolupar la Llei. Una de les novetats va ser introduir l'àrea d'Expressió Dinàmica a les escoles.

En la guia editada per la Junta Nacional de Educación Física y Deportes (1971),¹⁴ apareixen termes i conceptes no contemplats anteriorment. En transcrivim algun fragment per exemplificar-ho. Així, en l'apartat d'objectius i directrius metodològiques, diu: "El área de expresión dinámica debe englobar la educación del movimiento, ritmo, expresión corporal, dramatización, juegos, gimnasia, deportes, música, etc."; "por su carácter propio, exige una metodología esencialmente activa"; "[...] regirá el principio de globalización en las actividades [...]"; "[...] hay que partir de sus conocimientos del esquema corporal propio para pasar a una percepción temporal, del espacio y de una relación espacio-temporal". També, en l'apartat d'objectius específics, hi ha, entre d'altres, els de "Desarrollo de la percepción psicomotriz" i "Conocimiento del esquema corporal y consciencia de su propio ser" (1971: 165-166).

S'ha pogut observar com, a partir d'aquesta àrea, es van introduir conceptes psicòmoters, és un primer pas per a l'entrada de la psicomotricitat a l'escola.

Aquest avenç va portar a establir les primeres directrius de psicomotricitat. Va ser la Dirección General de Educación Básica del MEC¹⁵ que, l'any 1977, va introduir la psicomotricitat a l'escola de manera oficial. Aquestes instruccions, com diu Mendiara (1997), contemplaven la relació existent entre les adquisicions motrius i el desenvolupament intel·lectual. Feien referència a quatre àmbits fonamentals: *coneixement i ajust corporal, coneixement dels objectes, percepció i estructuració espacial i percepció i*

¹⁴ Aquesta guia es va distribuir a les escoles com a material de suport. Tot i que anava destinada a la primera etapa d'EGB, també contemplava possibles activitats per als infants preescolars.

¹⁵ Citat per Mendiara i Gil (2003). "Niveles básicos de referencia del área de Expresión Dinámica. Anexo a los Institutos de la Dirección General de Educación Básica sobre aplicación de las orientaciones pedagógicas vigentes a los primeros cursos de EGB y su coordinación con los niveles de Educación Preescolar". *Vida Escolar*, 193-194. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 21 d'octubre de 1977.

estructuració temporal. Aquests àmbits corresponien als objectius específics que l'infant havia d'assolir mitjançant exercicis corporals i activitats lúdiques.

3.3. Preàmbuls de la LOGSE

La dècada dels anys vuitanta, amb la psicomotricitat acabada d'implantar a l'escola, es va caracteritzar per ser una etapa de reforma del sistema educatiu. El Ministerio de Educación y Ciencia i les comunitats autònomes amb competències en Educació van donar el tret de sortida al que seria el nou sistema educatiu. Arran dels canvis polítics que havien convertit el país en un sistema democràtic, calia renovar el sistema educatiu que imperava per adaptar-lo a les noves necessitats socials i culturals. Aquests canvis, però, van suposar un preàmbul del que seria una gran reforma educativa, la Llei d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE, 1990).

Les renovacions que es van anar produint durant aquests deu anys se sintetitzen següentment:

Els programes renovats de 1981¹⁶

Aquests programes contemplaven l'educació física a Preescolar com una àrea independent, amb previsió d'un horari setmanal per a l'ensenyament de la matèria. L'educació física s'entenia com "una forma de favorecer la evolución de la personalidad usando como elemento básico de relación el movimiento corporal".¹⁷ Els objectius i les activitats de l'àrea d'educació física per a Preescolar coincidien amb els quatre àmbits atribuïts a la psicomotricitat proposats pel MEC l'any 1977, que s'acaben de mencionar. D'acord amb Mendiara i Gil (2003: 52), "[...] la psicomotricidad representaba la actividad motriz más adecuada para el niño en Preescolar [...] la psicomotricidad se incorporaba dentro del área de educación física".

Orientacions i programes de la Generalitat de Catalunya

Un altre aspecte destacat d'aquesta dècada va ser el traspàs de competències de l'Administració de l'Estat a la Generalitat de Catalunya en matèria d'Educació que es va fer l'any 1980 (apartat B de l'annex del Reial Decret 20809/1980, de 3 d'octubre). En aquest Reial Decret s'establí que l'elaboració i l'aprovació de plans, programes d'estudi i orientacions pedagògiques per desenvolupar i complementar les ensenyances mínimes prescrites per l'Estat corresponia a la Generalitat de Catalunya. Aviat van aparèixer les publicacions corresponents a parvulari i cicle inicial d'Educació General Bàsica,¹⁸ i les de cicle mitjà, en canvi, els programes de cicle superior no van arribar a publicar-se.

Tal com s'expressa en les *Orientacions i programes per a Parvulari i Cicle Inicial*, es consideren dos períodes en aquesta etapa, dels 3 als 5 anys i dels 5 als 8 anys. Fem esment al primer període, que correspon a les edats en les quals se centra el present treball: "Atesa la gran plasticitat i forta activitat del nen en aquesta edat i la importància del desenvolupament personal i social, l'educació en aquest període s'ha de concentrar essencialment en el joc, en les experiències sensitives i motrius i en l'adquisició d'hàbits socials" (1981: 53).

¹⁶ Legislat pel Reial Decret 69/1981, de 9 de gener, d'ordenació de l'Educació General Bàsica.

¹⁷ *Vida Escolar*, núm. 212, maig-juny 1981. Citat per Mendiara i Gil (2003: 52).

¹⁸ *Orientacions i Programes. Parvulari i Cicle Inicial d'Educació General Bàsica* (1981). Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

A més, centrant-se en aquestes edats, el text fa referència a l'activitat lúdica com aquella natural de l'acció infantil, amb gran potencialitat per al desenvolupament global de l'infant. Valora especialment els aspectes de simbolització, imitació, activitat, recerca i imaginació.

En l'esmentat text, es desenvolupa un programa d'expressió corporal i psicomotricitat que parteix de cinc objectius generals:

- Respectar i afavorir el desenvolupament motor i psicomotor del nen.
- Descoberta i expressió del propi cos, per arribar a la construcció de la pròpia imatge corporal (esquema corporal).
- Experimentació i descoberta de la pròpia orientació espacial. Relacionar-la amb l'entorn que l'envolta.
- Estructuració del temps. Ritme.
- Recerca experimental dels traços que posteriorment configuraran els elements de les grafies (Generalitat de Catalunya, 1981: 231).

Per desenvolupar aquests objectius, es proposen sis unitats de treball:

- La creativitat motriu i la relació amb objectes diversos.
- La marxa.
- Treball del cos, global i segmentari. Dos aspectes que cal treballar: les sensacions i els desplaçaments.
- Situació en l'espai:
 - a) L'orientació en l'espai propi. Les nocions bàsiques. La lateralitat.
 - b) L'organització en l'espai en funció dels objectes que envolten el nen. Transformació de la pròpia direccionalitat en funció dels objectes del voltant.
- L'organització del temps. Les nocions que introdueixen el ritme. Descoberta del propi ritme.
- Vivència corporal de les grafies. Traços simples i complexos (Generalitat de Catalunya, 1988: 231-240).

Per al desenvolupament d'aquestes unitats de treball, es donen els continguts-objectius, els temes que cal tractar i una sèrie d'orientacions tant conceptuals com didàctiques.

Plan experimental de Educación Infantil

A mitjan anys vuitanta, el Ministerio de Educación y Ciencia va considerar necessària una reestructuració del sistema educatiu. Amb la Llei orgànica reguladora del dret a l'educació (1985), es va impulsar el pla experimental.

Aquest avantprojecte (MEC, 1986) es presentava com un plantejament de reflexió aprofundida que reunia arguments provinents de diferents fonts psicològics, pedagògics i socials i proposava les bases i els criteris per fonamentar un nou model d'Educació Infantil. Un dels aspectes destacats d'aquest pla és la consideració que es dona a l'infant com a ésser global i el reconeixement de la vivència, l'activitat i la relació com a eixos del procés globalitzador (Mendiara, 1997).

Aquest procés experimental, després d'uns cursos d'assaig, va derivar en la legislació que regularia el *Disseny curricular base d'Educació Infantil*, l'any 1989.

4. LLEI D'ORDENACIÓ GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIU (LOGSE)

Les reformes educatives sorgeixen en un context històric, social, econòmic i polític, aspectes que cal tenir en compte a l'hora de dissenyar-les i implementar-les.

La Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre de 1990, va substituir la Llei general d'educació (LGE) de 1970. La consciència d'un apropament als postulats europeus i la necessitat d'assumir un model més ajustat als nous canvis tecnològics sorgits en educació va comportar una profunda reestructuració del sistema educatiu, tant en l'àmbit ideològic i organitzatiu com curricular.

La LOGSE va posar en marxa un sistema educatiu basat en els principis constitucionals (1978, article 27), es va iniciar una gestió democràtica dels centres i, per primera vegada, es va implantar un sistema d'ensenyament descentralitzat en el qual les comunitats autònomes, a més de gestionar els centres educatius, podien redactar un percentatge important de continguts curriculars.

Les propostes educatives del MEC i de les comunitats autònomes van arrencar d'aquest marc curricular (Coll, 1986), van servir de base per a l'elaboració dels currículums de les diferents etapes i van possibilitar una coordinació entre els diferents nivells i etapes educatives.

A Catalunya, aquest marc curricular va ser implementat pel Gabinet d'Ordenació Educativa i pel Servei d'Educació Especial de la Direcció General d'Ensenyament Primari (1986).

Un dels principis psicopedagògics en què es fonamenta el Disseny Curricular Base és optar per una concepció constructivista del procés d'ensenyament i aprenentatge, amb un model de currículum obert i flexible amb diferents nivells de concreció.

La seva implantació es va portar a terme de manera progressiva, durant un període de temps ampli, per tal que les transformacions que es produïssin permetessin adaptar-se a la realitat educativa.

Canvis fonamentals, com la inclusió de les edats de 0 a 3 anys (per primer cop a Europa) dins el sistema educatiu; la delimitació de l'educació obligatòria dels 6 als 16 anys; la reordenació del sistema educatiu en etapes: Educació Infantil, Educació Primària, Educació Secundària, que comprèn l'educació secundària obligatòria, el batxillerat i la formació professional de grau mitjà; la formació professional de grau superior i l'educació universitària, i la millora de la qualitat de l'ensenyança, entre d'altres, pretenien donar resposta adequada a les necessitats i les exigències socioculturals del present i del futur.

En aquest sentit, cal destacar, tot i que no és competència de l'etapa educativa objecte d'estudi, que per primera vegada en el context d'una reforma del sistema educatiu es regulen els ensenyaments de la música i de la dansa, de l'art dramàtic i de les arts plàstiques i de disseny, atenent el creixent interès social que hi havia.

Un dels propòsits de la Llei és entendre l'educació del nen i la nena en la seva totalitat, és a dir, atenent totes les àrees d'aprenentatge. En aquest model curricular s'explicita

que l'educació escolar ha d'ajudar l'alumne a aconseguir el desenvolupament de capacitats motrius, cognitives, afectives, d'equilibri personal, i d'inserció i integració social, ja que són necessàries per integrar-se en la societat i assegurar el progrés personal.

L'Educació Infantil (0-6 anys), tot i que no és obligatòria, ressalta la importància d'aquests primers anys en el procés de construcció de la personalitat de l'infant. Durant els primers anys de vida, és a dir, en aquesta etapa educativa, l'infant segueix un procés evolutiu que va "de la dependència cap a l'autonomia, de la impulsivitat cap a la reflexió, de les respostes incondicionades cap a les respostes associades, reflexives, conscienciades, de la globalitat en la percepció del món cap a processos més diferenciats" (Currículum d'Educació Infantil, 1992: 9).

Així doncs, en aquesta etapa s'emfatitza la necessitat del coneixement del propi cos, de l'entorn i dels llenguatges comunicatius. Aquests, amb la interacció amb els altres, permeten la individuació i la socialització de l'infant.

Conceptes com imatge corporal, sensacions, emocions, sentiments, acceptar i estimar el propi cos, o els plantejaments pedagògics que sustenten el marc curricular, com aprenentatge significatiu, globalització, aprenentatge per construcció, coneixements previs, atenció a la diversitat, memorització comprensiva, etc., estableixen un marc conceptual per donar un enfocament diferent, alternatiu, a l'educació de la motricitat, sovint preocupada per l'aprenentatge per repetició.

Aquest enfocament, com descriu M. Antón (1992: 36), va considerar essencial el paper del cos a l'escola i, alhora, va posar les llavors per al treball de les tres àrees del currículum infantil (descoberta d'un mateix, descoberta de l'entorn, intercomunicació i llenguatge) de manera global i flexible, però alhora dins una organització coherent i planificada dels continguts. El treball del cos no queda reduït a l'àrea de descoberta d'un mateix, al contrari, es pensa que totes les capacitats recollides a les altres dues àrees es poden desenvolupar també per mitjà de la psicomotricitat.

La LOGSE va incorporar canvis substancials. Com diu J. Prats, "aquesta reforma vista al cap de pocs anys ha estat una de les operacions polítiques, socials i culturals més interessants i més transcendents de la democràcia espanyola" (2006: 141), amb moltes llums i també amb ombres, com succeeix en tot gran canvi social.

5. DE LA LOGSE A LA LOE

Com s'ha vist al llarg de l'apartat anterior, des de la Constitució de 1978 fins al moment actual s'han succeït diverses reformes educatives motivades, algunes d'elles, pels canvis en els partits polítics governants. Aquesta proliferació de lleis educatives amb el corresponent desenvolupament reglamentari, especialment des de 1990, ha anat derogant parcialment les lleis anteriors.

Aquest fet ha provocat una manca de claredat pel que fa a les normes aplicables a l'ordenació acadèmica i el funcionament del sistema educatiu. Fem referència a la Llei orgànica de participació, avaluació i govern dels centres docents (LOPEG) de l'any 1995 i a la Llei orgànica de qualitat de l'educació (LOCE) de l'any 2002, en les quals no entrarem, ja que per al treball en curs no presenten arguments significatius.

L'actual llei del sistema educatiu espanyol, la Llei orgànica d'educació 2/2006, de 3 de maig (LOE), regula les ensenyances obligatòries no universitàries. És la sisena refor-

ma educativa de l'etapa democràtica, i pretén simplificar el panorama de les lleis educatives no universitàries anteriors per tal de fer-lo més clar i comprensible.

La Llei està regida per tres principis educatius:

- El primer fa referència a l'exigència de proporcionar una educació de qualitat i equitativa a tot l'alumnat en els diferents nivells educatius, sense renunciar a l'excel·lència educativa.
- En el principi de l'esforç compartit, és necessària la col·laboració de tota la comunitat per assegurar l'èxit educatiu. La tasca coordinada de les famílies, el professorat, les administracions i altres agents educatius i socials és fonamental, així com l'esforç individual.
- La definició del servei públic educatiu. Tots els centres finançats amb fons públics, siguin de titularitat pública o privada, han d'escolaritzar alumnat amb necessitats educatives específiques, i garantir així una educació de qualitat a tot l'alumnat en igualtat de drets i deures.

L'ordenament jurídic de l'Estat espanyol atorga al govern de la nació la competència de fixar els objectius, les competències bàsiques, els continguts i els criteris d'avaluació dels aspectes bàsics del currículum pel que fa a ensenyaments mínims. Així s'assegura un nivell de formació comú i es garanteix l'homologació de les titulacions arreu de l'Estat.

Un dels components del sistema educatiu és la definició i l'organització del currículum. Les bases psicopedagògiques en què es fonamenta el nou currículum són les mateixes en què s'inspirava la LOGSE:¹⁹ el constructivisme, la teoria de l'aprenentatge signifi- catiu, la teoria del desenvolupament evolutiu per etapes i la teoria de l'aprenentatge per un mateix.

Un dels elements que incorpora la Llei són les competències bàsiques, definides com "aquells aprenentatges que permeten determinar de manera precisa la formació que hauran de rebre els estudiants".

És competència del govern central fixar els objectius, les competències bàsiques, els continguts i els criteris d'avaluació dels aspectes bàsics del currículum pel que fa a ensenyaments mínims. Així s'assegura un nivell de formació comú i es garanteix l'homologació de les titulacions arreu de l'Estat.

A partir d'aquests ensenyaments mínims,²⁰ correspon a les comunitats autònomes amb competències educatives completar-ne el disseny i assegurar-ne la implementació.

La Generalitat de Catalunya, amb competències en relació amb els ensenyaments i amb l'establiment dels plans d'estudi corresponents,²¹ amb el Decret 181/2008, de 9 de setembre, estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'Educació Infantil.

A la taula següent es pretén comparar gràficament els aspectes bàsics de l'Educació Infantil de la LOGSE i la LOE:

¹⁹ Ministerio de Educación y Cultura (1982), p. 31-33.

²⁰ Els continguts bàsics de les ensenyances mínimes requeriran el 55% dels horaris escolars en les comunitats autònomes que tinguin llengua cooficial.

²¹ D'acord amb el que preveu l'article 131 de l'Estatut d'autonomia de Catalunya.

EDUCACIÓ INFANTIL	
LOGSE²²	LOE²³
Sis cursos.	Sis cursos.
Dos cicles educatius: 1r (0-3 anys) i 2n (3-6 anys).	Dos cicles educatius: 1r (0-3 anys) i 2n (3-6 anys).
<i>Finalitat</i> "Proporcionar als infants més petits aquelles situacions educatives que els permetin el progressiu descobriment i creixement personal i la formació d'una imatge positiva d'ells mateixos...".	<i>Finalitat</i> "Contribuir al desenvolupament emocional i afectiu, físic i motor, social i cognitiu dels infants, proporcionant-los un clima i entorn de confiança on se sentin acollits i amb expectatives d'aprenentatge...".
<i>Nivells de concreció</i> Primer nivell: prescriptiu. Segon nivell: centre. Tercer nivell: aula, Unitat de Programació.	<i>Nivells de concreció</i> Primer nivell: prescriptiu. Segon nivell: centre. Tercer nivell: aula, Unitat Didàctica.
<i>Elements del currículum</i> Capacitats que cal assolir en finalitzar l'etapa. ²⁴ Àrees curriculars. Continguts per àrees de tres tipus: de procediments; de fets, conceptes i sistemes conceptuals, i d'actituds, valors i normes. Objectius terminals d'etapa relacionats amb els continguts de cada àrea.	<i>Elements del currículum</i> Eixos: Capacitats } Objectius } Corresponents a les 3 àrees Continguts que cal desenvolupar en cada àrea. Cada contingut engloba aprenentatges conceptuals, factuais i actitudinals. Criteris per a l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat.
Tres àrees de coneixement i experiència: 1. Descoberta d'un mateix. 2. Descoberta de l'entorn natural i social. 3. Intercomunicació i llenguatges. Religió (voluntària) al parvulari.	Tres àrees de coneixement i experiència: 1. Descoberta d'un mateix i dels altres. 2. Descoberta de l'entorn. 3. Comunicació i llenguatges.
Les necessitats educatives especials i les adaptacions curriculars individualitzades (ACI).	Atenció a la diversitat. Alumnat nouvingut.
	Espais d'aprenentatge globalitzats, que estableixen relacions entre els continguts de les diferents àrees.

Taula 5. Comparativa model LOGSE i LOE

S'ha comentat com a fet curricular destacable que la LOE ha posat l'accent en la construcció de les competències bàsiques en les etapes de primària i secundària obligatòria, i professionalitzadores en batxillerat i cicles formatius. En canvi, pel que fa a l'Educació Infantil, s'exclou el terme de *competències* per designar la construcció progressiva dels aprenentatges que els educands faran al llarg de la vida escolar i que els permetran incorporar-se amb èxit a la vida social i professional.

Per designar el primer esglaó d'aquesta construcció que abasta tot el cicle vital de la persona, l'actual decret de currículum del cicle 3-6 de l'Educació Infantil continua utilit-

²² Decret 75/1992, 9 de març.

²³ Decret 181/2008, 9 de setembre.

²⁴ Les capacitats fan referència als objectius generals que han d'assolir en finalitzar l'etapa.

zant el terme de *capacitats*, encara que amb un sentit diferent del del decret de la LOGSE.²⁵

Aquí, la capacitat s'entén com la possibilitat d'utilitzar el coneixement i les habilitats, de forma transversal i interactiva, en diferents contextos i situacions, cosa que significa, segons Joannert, Barrette, Boufrahi i Masciotra (2004), que:

- Presenta una organització invariable per a una mateixa classe de situacions.
- És una estructura cognitiva estable en el mateix sentit que l'esquema operatori piagetiana.
- Tota capacitat és reversible.

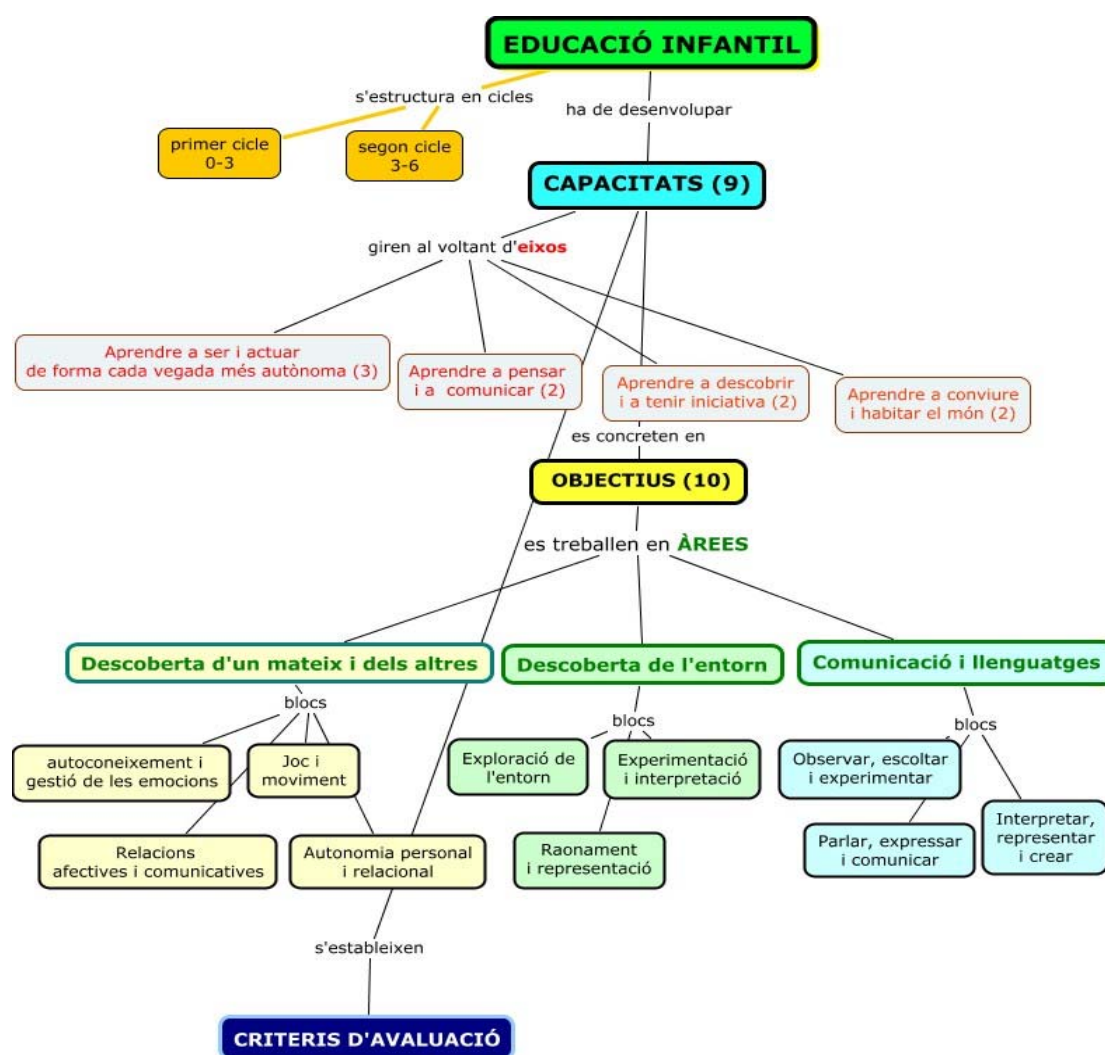


Figura 8. Elements curriculars LOE (E. Venini, 2008)

El document del currículum referent a aquesta etapa afirma: "S'afavorirà que els infants desenvolupin les capacitats que els han de permetre créixer integralment com a

²⁵ Mentre que en el decret de la LOGSE les capacitats eren la manera com s'expressaven els objectius generals de l'etapa, en l'actual decret de currículum les capacitats són el primer esglaió d'una construcció de més ampli abast, que evoluciona al llarg de la vida i que té la seva continuïtat en les competències bàsiques a primària i secundària obligatòria i en les professionals a batxillerat i els cicles formatius.

persones en el món d'avui, en uns aprenentatges continuats i progressius, que seguiran en l'etapa d'educació primària amb l'adquisició de les competències bàsiques que ha d'assolir l'alumnat en finalitzar l'educació obligatòria”.

Com s'ha observat, E. Venini (2007), en el mapa conceptual de la figura 8, mostra les relacions que guarden els diferents elements que integren el currículum de segon cicle d'Educació Infantil (Decret 181/2008).

5.1. Anàlisi del currículum actual des de l'òptica de la psicomotricitat

Segons el currículum, la finalitat de l'Educació Infantil és contribuir al desenvolupament físic, afectiu, social i cognitiu dels nens i nenes, tot proporcionant-los un clima i un entorn de confiança on se sentin acollits i amb perspectives d'aprenentatge. És, com s'acaba de descriure, l'etapa educativa en què els infants han de desenvolupar unes capacitats que els permetin viure i formar part de la societat.

Aprendre a l'Educació Infantil significa, per als més petits, construir nous significats de la realitat que els envolta, els quals alhora han d'enriquir els coneixements prèviament adquirits i permetre'n l'aplicació a les noves situacions cada cop més complexes.

El currículum d'Educació Infantil es concep des d'un enfocament globalitzat a partir de tres àrees de coneixement i d'experiència.

Abans de descriure les capacitats, presentem el següent gràfic, que relaciona els eixos de les capacitats amb les àrees de coneixement i experiència, alhora que mostra el tractament global i interdependent que han de tenir.

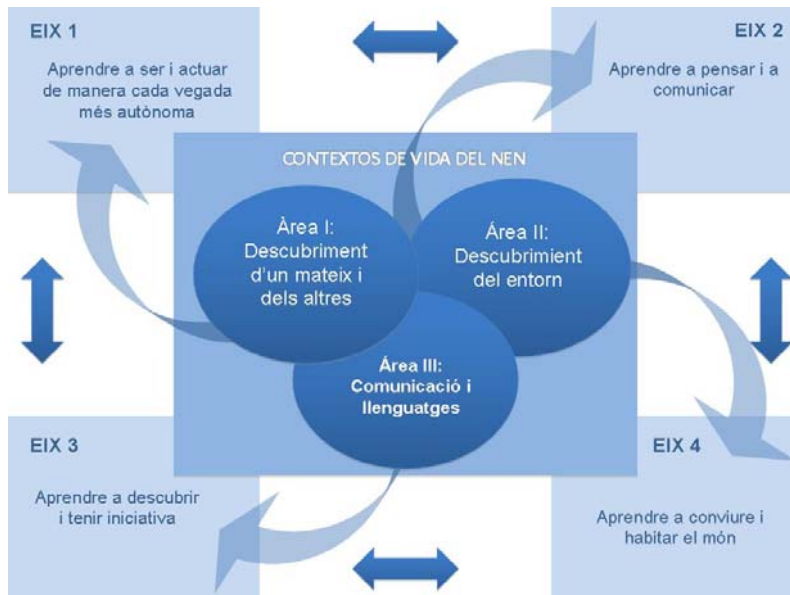


Figura 9. Globalització dels aprenentatges (modificat a partir de M. Rodríguez, 2009)

Les capacitats definides en el desplegament del currículum i la programació al segon cicle de l'Educació Infantil (2009), obeint el que diu el Decret 181/2008 per a aquesta etapa, indiquen que l'infant, en finalitzar-la, haurà de ser capaç de:

Eix 1. Aprendre a ser i actuar d'una manera cada vegada més autònoma

- Progressar en el coneixement i el domini del seu cos, en el moviment i la coordi-

nació, tot adonant-se de les seves possibilitats.

- Assolir progressivament seguretat afectiva i emocional i anar-se formant una imatge positiva d'ell mateix i dels altres.
- Adquirir progressivament hàbits bàsics d'autonomia en accions quotidianes, per actuar amb seguretat i eficàcia.

Eix 2. Aprendre a pensar i a comunicar

- Pensar, crear, elaborar explicacions i iniciar-se en les habilitats matemàtiques bàsiques.
- Progressar en la comunicació i l'expressió ajustades als diferents contextos i situacions de comunicació habituals per mitjà dels diversos llenguatges.

Eix 3. Aprendre a descobrir i tenir iniciativa

- Observar i explorar l'entorn immediat, natural i físic, amb una actitud de curiositat i respecte i participar, gradualment, en activitats socials i culturals.
- Mostrar iniciativa per afrontar situacions de la vida quotidiana, identificar-ne els perills i aprendre a actuar-hi en conseqüència.

Eix 4. Aprendre a conviure i habitar el món

- Convivre en la diversitat, avançant en la relació amb els altres i en la resolució pacífica de conflictes.
- Comportar-se d'acord amb unes pautes de convivència que el portin cap a una autonomia personal, cap a la col·laboració amb el grup i cap a la integració social.

La taula que es presenta a continuació relaciona les finalitats de l'Educació Infantil amb els eixos de les capacitats i amb els objectius.

FINALITATS	EIXOS: CAPACITATS	OBJECTIUS
<p>Contribuir al desenvolupament emocional i afectiu, físic i motor, social i cognitiu dels infants, proporcionant-los un clima i entorn de confiança on se sentin acollits i amb expectatives d'aprenentatge.</p>	<p>1. Aprendre a ser i actuar de forma cada vegada més autònoma. 2. Aprendre a pensar i a comunicar. 4. Aprendre a conviure i habitar el món.</p>	<p>Els objectius fixats:²⁶ 1. Identificar-se com a persona tot sentint seguretat i benestar emocional, coneixent el propi cos, les seves necessitats i possibilitats, els hàbits de salut i guanyar confiança en la regulació d'un mateix. 2. Ser i actuar d'una manera cada vegada més autònoma, resolent situacions quotidianes amb actitud positiva i superant les dificultats. 3. Sentir que pertany a grups socials diversos, participant-hi activament i utilitzant els hàbits, actituds, rutines i normes pròpies. 4. Aprendre amb i a través dels altres, gaudir de la relació i integrar-se en el grup tot establint relacions afectives positives amb actituds d'empatia i col·laboració i intentant resoldre conflictes de manera pacífica. 5. Observar i experimentar en l'entorn proper amb curiositat i interès, interpretant-lo i fent-se preguntes que impulsin la comprensió del món natural, social, físic i material. 6. Conèixer experiències, històries i símbols de la cultura pròpia del país i de la d'altres companys i companyes, generant actituds de confiança i respecte per les diferències i valorant les relacions socials i afectives que s'hi estableixin. 7. Representar i evocar aspectes de la realitat viscuda, coneguda o imaginada i expressar-los mitjançant les possibilitats simbòliques que els ofereix el joc i altres formes de representació. 8. Comprendre les intencions comunicatives d'altres infants i persones adultes i expressar-se mitjançant la paraula, el gest i el joc. 9. Desenvolupar habilitats de comunicació, expressió, comprensió i representació per mitjà dels llenguatges corporal, verbal, gràfic, musical, audiovisual i plàstic; iniciar el procés d'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura, de les habilitats matemàtiques bàsiques i de l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació. 10. Aprendre i gaudir de l'aprenentatge, pensar i crear, qüestionar-se coses, fer-les ben fetes, plantejar i acceptar la crítica i fer créixer el coneixement d'una manera cada vegada més estructurada.</p>
<p>L'acció educativa ha de permetre un desenvolupament afectiu, un descobriment progressiu i un creixement personal dels infants, la formació d'una imatge positiva i equilibrada d'ells mateixos, el descobriment de les possibilitats del seu propi cos, del moviment i dels hàbits de control corporal, actuant cada vegada més d'una manera més autònoma.</p>	<p>1. Aprendre a ser i actuar de forma cada vegada més autònoma. 3. Aprendre a descobrir i tenir iniciativa. 4. Aprendre a conviure i habitar el món.</p>	
<p>La possibilitat de relacionar-se i comunicar-se amb els altres, infants i persones adultes, per mitjà dels diferents llenguatges, establint vincles i relacions amb les corresponents pautes elementals de convivència, de relació, i de respecte al principi de no-discriminació, de manera que família i escola comparteixin responsabilitats.</p>	<p>2. Aprendre a pensar i a comunicar. 3. Aprendre a descobrir i tenir iniciativa. 4. Aprendre a conviure i habitar el món.</p>	

²⁶ Es ressalten els aspectes que es treballen des de la pràctica psicomotriu, que contribueixen a l'assoliment dels objectius

Taula 6. Relació entre els components del currículum

En fer referència als “àmbits d'experiència” o “àrees curriculars”, es ressalta el plantejament d'aprenentatges que es fa des de la globalitat de l'infant, partint del que **és, fa i sap** de manera interrelacionada en les tres àrees curriculars que segueixen:

ÀREA DE DESCOBERTA D'UN MATEIX I DELS ALTRES	ÀREA DE DESCOBERTA DE L'ENTORN	ÀREA DE COMUNICACIÓ I LLENGUATGES
Autoconeixement i gestió de les emocions.	Exploració de l'entorn.	Observar, escoltar i experimentar.
Joc i moviment.	Experimentació i interpretació.	Parlar, expressar i comunicar.
Relacions afectives i comunicatives.	Raonament i representació.	Interpretar, representat i crear.
Autonomia personal i relacional.		

Taula 7. Blocs de continguts de les àrees curriculars

Les relacions que s'estableixen entre les tres àrees curriculars i la psicomotricitat són indiscutibles, tot i l'absència en el document curricular del terme *psicomotricitat*.

Com s'ha anat exposant en l'anàlisi dels elements curriculars amb relació a la psicomotricitat, es posa de manifest que tant les capacitats com els objectius i els continguts de les àrees estan inclosos en aquest àmbit d'experiència de l'infant, especialment els aspectes referents a l'àrea de descoberta d'un mateix i dels altres.

Les tres àrees s'interrelacionen per crear uns espais d'aprenentatge globalitzats des dels quals es contribueix al desenvolupament integral infantil. Únicament participant junt amb altres en aquest context d'aprenentatge, els nens i nenes d'aquesta etapa poden donar sentit i significat a la realitat sobre la qual actuen.

El concepte de *contingut* s'entén d'una manera més àmplia que com s'entenia fins ara (dades o conceptes que el nen hauria d'aprendre), i es reconeixen com a continguts d'aprenentatge tots aquells aspectes que els nens i nenes han de conèixer, saber fer o saber com s'han de comportar (E. Bassedas, 1996).

Tenint en compte els continguts generals del document curricular, es presenta a continuació una adaptació de la proposta de continguts psicomotors realitzada per C. Font (2000), que, modificada, es recull en la taula següent:

	CONTINGUTS PSICOMOTORS
Bloc 1. El cos i la pròpia Identitat	<p>Característiques físiques pròpies. Coneixement d'algunes parts internes i externes. Consciència i control respiratori. Coneixement del propi cos, acceptació de les seves possibilitats motrius i dels seus límits. Coneixement i acceptació de la pròpia identitat, les seves possibilitats afectives i de relació i progrés en l'autonomia i la iniciativa personal. Descobriments de l'eix corporal i de la dominància lateral. Coneixement, identificació i manifestació de les pròpies emocions. Comprensió dels estats emocionals i capacitat de descriure progressivament les pròpies emocions i les dels altres mitjançant la paraula. Tolerància progressiva a la frustració. Acceptació progressiva en l'adopció d'hàbits de salut i higiene personal i de normes bàsiques per a la convivència.</p>
Bloc 2. Les possibilitats del propi cos. El moviment	<p>Control postural i de l'equilibri estàtic i dinàmic. Adaptació progressiva del to i de la postura a les accions. Pas del moviment al repòs. Vivència de la immobilitat. Experimentació amb plaer d'accions i situacions bàsiques. Control progressiu dels desplaçaments, girs i salts. Control progressiu dels moviments segmentaris. Control progressiu de la coordinació ull-mà i ull-peu. Definició de la dominància lateral. Coneixement progressiu dels límits. Adquisició de confiança en els propis moviments i constatació de les pròpies accions. Imitació postural.</p>
Bloc 3. El joc. Comunicació i relació	<p>Vivència de jocs del seu nivell maduratiu i del plaer sensoriomotor compartit. Gaudi de les seves accions i conquestes i de les possibilitats del joc. Capacitat de fer servir materials i de donar-los significat. Habilitat de col·laborar per buscar estratègies i per organitzar un espai de joc. Interacció i comunicació amb els altres nens i nenes i amb l'adult mitjançant les pròpies capacitats expressives: corporals, verbals, etc. Esforç, col·laboració i relació. Respecte envers els altres companys. Exploració de les possibilitats expressives i comunicatives del cos: gest, mirada, moviment, postura, etc. Manifestació de la creativitat. Desenvolupament de l'atenció sostinguda en una tasca. Resolució dels conflictes entre iguals de forma pacífica i autònoma. Representació de seqüències temporals en el joc simbòlic. Alliberació de pors i emocions per mitjà de la fantasia. Vivència de compartir jocs i rols. Constatació de les normes per jugar als jocs reglats.</p>

	CONTINGUTS PSICOMOTORS
Bloc 4. Estructuració perceptiva: els objectes, l'espai i el temps	<p>Reconeixement de sensacions i distinció dels sentits que les capten.</p> <p>Reconeixement dels objectes, les seves característiques i qualitats perceptives: colors, forma, grandària, duresa; tèrmiques, gustatives, auditives.</p> <p>Organització de la vida quotidiana.</p> <p>Respecte als materials i l'entorn.</p> <p>Organització de les relacions espacials.</p> <p>Aplicació de nocions espacials bàsiques d'orientació a partir dels objectes i de les pròpies sensacions.</p> <p>Percepció del temps amb relació a les activitats quotidianes.</p> <p>Aplicació de nocions temporals.</p> <p>El ritme i les danses.</p>
Bloc 5. Representació	<p>Capacitat progressiva de distanciar-se de les emocions.</p> <p>Memorització de fets i situacions.</p> <p>Explicació de les experiències viscudes durant l'activitat motriu i el joc.</p> <p>Descripció ordenada de fets i situacions amb el llenguatge adequat per tal que la narració sigui entenedora.</p> <p>Representació d'escenes corporalment.</p> <p>Representació de l'esquema corporal mitjançant la paraula, el traç o el dibuix, el modelat.</p> <p>Ús de senyals i símbols comunicatius del llenguatge oral, escrit, gestual, musical, plàstic i matemàtic.</p> <p>Ús del vocabulari propi de la sala: nom dels materials i accions realitzades.</p> <p>Escolta atenta de les experiències dels altres.</p> <p>Capacitat d'anticipar-se a l'acció.</p> <p>Organització d'esquemes de pensament; tenir un projecte de joc i realitzar-lo.</p>

Taula 8. Continguts psicomotors

5.2. Contribució de la psicomotricitat en el desenvolupament de les capacitats i en l'adquisició de competències

En l'etapa d'Educació infantil, la intervenció psicomotriu permet incidir en el desenvolupament de l'infant per afavorir-lo. En paraules de Franc, "la acció de la intervenció debe promover entornos compartidos de interacción e interrelación, de comunicación, de reflexión, de aprendizaje..., con el ánimo de favorecer el desarrollo armónico de la personalidad, la disponibilidad hacia el entorno y el aprendizaje y la socialización" (2001: 29).

La pràctica psicomotriu facilita que els infants experimentin la vivència del cos i del moviment amb plaer, a partir de la seva activitat motriu espontània, la qual cosa permet l'expressió de la seva globalitat. D'aquesta manera, a la sala de psicomotricitat els nens i les nenes exploren les seves possibilitats d'acció, que, a l'inici del desenvolupament, són tòniques, en postures preferentment horitzontals i properes al nivell del terra. En les primeres edats els materials emprats preferentment pels més petits són objectes tous per realitzar diferents moviments que estimulen el sistema laberintocovestibular: balancejos, girs, salts o caigudes, pressions, equilibris i desequilibris, massatges, etc. També experimenten diferents maneres de desplaçar-se (caminen,

corren, salten, s'arrossegueu, giren, s'enfilen, fan construccions amb les peces d'escuma, etc.) i posen a prova en activitats variades l'equilibri i la coordinació, tant general com específica.

L'actitud de l'adult, caracteritzada per la disponibilitat, la no-directivitat, l'oferiment d'una acollida incondicional que posa límits i dona seguretat, l'acceptació, la contenció, el respecte per les produccions dels nens i les nenes i el seu reconeixement, facilitarà el control progressiu del propi cos, la formació d'una autoimatge positiva i la capacitat d'autoestima i autonomia.

Les circumstàncies anteriorment descrites ofereixen un context privilegiat per al desenvolupament dels quatre eixos de les capacitats que el currículum defineix. A continuació s'analitzen els processos que, des de la pràctica de la psicomotricitat, contribueixen al seu desenvolupament (Viscarro, Martínez, Cañabate, 2009):

CAPACITATS EDUCACIÓ INFANTIL (Desplegament Curricular, 2009)

Eix 1. Aprendre a ser i actuar de forma cada vegada més autònoma

"L'autoconeixement, la construcció i l'acceptació de la pròpia identitat, la regulació de les emocions, l'autoexigència i el desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge, del pensament crític i d'hàbits responsables són essencials per aprendre a ser i actuar de manera autònoma".

Mitjançant els jocs d'acció i la pràctica d'activitats corporals a la sala de psicomotricitat, l'infant "progressa en el coneixement i el domini del seu cos, en el moviment i la coordinació, adonant-se de les seves possibilitats". Mentre actua, experimenta canvis tòncics i posturals, equilibris estàtics i dinàmics que afavoreixen un major ajustament de les conductes neuromotrius: explora l'espai que l'envolta realitzant tot tipus de desplaçaments en múltiples trajectòries, a diferents ritmes i velocitats i posa en joc la coordinació dinàmica general i les habilitats perceptivomotrius. També, manipula i realitza activitats de precisió amb diferents objectes i desenvolupa la coordinació oculomotriu i la lateralitat. Exercitant les habilitats tant d'estabilitat com de locomoció i manipulació, el nen/a va adquirint el domini i la consciència del seu propi cos i va descobrint les diverses relacions i possibilitats que aquest li ofereix, així com la importància d'actuar amb seguretat.

L'adquisició de coneixements i d'habilitats relacionades amb l'autoconeixement facilita l'estructuració de la pròpia identitat i la construcció de l'autoestima. La vivència d'experiències diversificades afavoreix que el nen es reconegui com un ésser únic: els seus gustos, els seus interessos i les necessitats que li són pròximes, i que "assoleixi progressivament seguretat afectiva i emocional i anar-se formant una imatge positiva d'ells mateixos i dels altres".

El nen aprèn a tenir confiança, es fa accessible a les relacions amb els altres, manifestant el seu desig d'aprendre i de fer, comproment-se de forma autònoma en les activitats d'aprenentatge. Adquireix així, de manera progressiva, "hàbits bàsics d'autonomia en accions quotidianes sentint-se segur i acollit".

CAPACITATS EDUCACIÓ INFANTIL (Desplegament Curricular, 2009)**Eix 2. Aprendre a pensar i a comunicar**

“Cercar i gestionar informació provinent de diferents fonts i suports, utilitzar diferents tipus de llenguatges (verbal, escrit, visual, corporal, matemàtic, digital) en la comunicació d'informacions, sentiments i coneixements, treballar de manera cooperativa i ser conscient dels propis aprenentatges, afavoreix la construcció del coneixement i el desenvolupament del pensament propi”.

Capacitat relacionada amb el desenvolupament del llenguatge entès com una eina essencial per al desenvolupament cognitiu, per a la socialització i per al coneixement del món.

Els infants situats en un entorn ric i estimulants desenvolupen el llenguatge tant oral com escrit i les habilitats de comunicació que li permeten afirmar la seva personalitat i la relació amb els altres, construir la seva comprensió del món i dur a terme les seves activitats o els seus projectes.

El primer llenguatge de comunicació que permet als menuts expressar les seves necessitats i les seves experiències afectives és tònic, gestual i corporal i anirà evolucionant, a partir de les seves experiències viscudes, fins al llenguatge verbal.

És mitjançant l'acció que el nen organitza el contingut dels seus missatges i s'interessa per les activitats i els jocs dels altres. En la mesura que l'adult el guia i l'acompanya en el seu procés d'aprenentatge, a poc a poc va prenent consciència de l'efecte que produeixen els seus gestos, paraules, missatges.

La comunicació es desenvolupa a partir de situacions reals i de vivències significatives i complexes de la vida quotidiana. Els jocs simbòlics que reproduïxen aquestes vivències estimulen l'expressió verbal dels infants de la mateixa manera que ho fan altres projectes de joc que també apareixen en les sessions de psicomotricitat, que permeten als infants “pensar, crear, elaborar explicacions i iniciar-se en les habilitats matemàtiques bàsiques”.

A la sala, a més del llenguatge corporal i gestual, també hi tenen cabuda altres llenguatges. Així, a la part final de la sessió es potencia la representació de tot allò que han viscut, i poden expressar-ho a través de diferents llenguatges: dibuix, pintura, modelatge amb fang o plastilina, i el llenguatge oral i escrit, realitzat per ells mateixos o pel mestre, que pot anar recollint el que ells diuen.

Amb aquesta fase final de la sessió es pretén ajudar els infants a desenvolupar la seva capacitat per a la representació i la comunicació d'experiències, que els permet un distanciament de l'acció, així com la possibilitat de descentració, i afavoreix el “progrés en la comunicació i l'expressió ajustada als diferents contextos i situacions de comunicació habituals per mitjà dels diversos llenguatges”. Es facilita així el treball d'una gran varietat de continguts transversals que adquireixen significat a partir de la pròpia vivència.

CAPACITATS EDUCACIÓ INFANTIL (Desplegament Curricular, 2009)

Eix 3. Aprendre a descobrir i tenir iniciativa

“Explorar, experimentar, formular preguntes i verificar hipòtesis, planificar i desenvolupar projectes i cercar alternatives esdevenen elements clau en els processos de formació de l'alumnat”.

Aquesta capacitat es troba íntimament relacionada amb el desenvolupament cognitiu i amb el desenvolupament de l'autoconcepte. És a partir de les accions i interaccions amb els iguals que l'ésser humà desenvolupa estratègies i construeix coneixements. Actuant entre ells, els infants es familiaritzen amb els diferents dominis de l'aprenentatge i entren en contacte amb l'entorn per descobrir-lo, conèixer-lo i adaptar-s'hi. Mitjançant els jocs amb els companys o en companyia d'aquests, els menuts observen, experimenten i descobreixen formes diverses de dir, de fer, de comprendre les coses i de resoldre problemes. Aquests descobriments els permeten l'accés progressiu cap a un pensament autònom, crític i creatiu.

En les sessions de pràctica psicomotriu, els infants s'activen cognitivament: explorar la informació, donar una opinió, activar el pensament creatiu, resoldre problemes. L'infant actua espontàniament, manifestant-se tal com és, en llibertat; a més, el fet de poder organitzar materials i objectes que estan a la seva disposició, així com els jocs i les activitats que realitzen a la sala, afavoreixen la seva creativitat. Veient-los actuar, es pot observar com manipulen els objectes: llancen i recullen pilotes, les fan botar, fan punteria, fan nusos amb les cordes; van prosperant en la capacitat de prendre decisions, acords i de buscar solucions als problemes que sorgeixen en el curs del desenvolupament dels jocs cada cop de manera més autònoma.

Gaudeix amb els descobriments que realitza, que li permeten construir la noció d'objecte i establir relacions, correspondències i comparacions entre ells, i així anar desenvolupant la seva capacitat per “observar i explorar l'entorn immediat, natural i físic, amb una actitud de curiositat i respecte i participar, gradualment, en activitats socials i culturals”. Alhora que “mostra iniciativa per afrontar situacions de la vida quotidiana, identificar els perills i aprendre a actuar en conseqüència”.

CAPACITATS EDUCACIÓ INFANTIL (Desplegament Curricular, 2009)**Eix 4. Aprendre a conviure i habitar el món**

“La conscienciació per la pertinença social i comunitària, el respecte per la diversitat, el desenvolupament d'habilitats socials, el funcionament participatiu de la institució escolar, el treball en equip, la gestió positiva dels conflictes, el desenvolupament de projectes en comú, afavoreixen la cohesió social i la formació de persones compromeses i solidàries”.

Aquesta capacitat està associada al desenvolupament social de l'infant. És a través de la interacció que el menut adquireix la comprensió del món que l'envolta, coneix els seus àmbits d'interès i les seves afinitats en comparar-les amb les dels altres. Progressivament, aprèn a resoldre conflictes amb el seu esperit de respecte mutu i d'equitat. L'infant s'identifica amb el seu medi cultural, s'interessa pels altres, s'obre a noves realitats i “conviu en la diversitat, avançant en la relació amb els altres i en la resolució pacífica de conflictes”.

Aquesta capacitat està relacionada amb les de caràcter personal i social: cooperar, compartir, valorar, participar, respectar la diversitat. És una capacitat que es desenvolupa en el dia a dia de l'aula i de l'escola a través de diverses situacions: jocs, activitats i projectes del nen.

A la sala de psicomotricitat sorgeixen jocs de manera espontània o induïda, que acostumen a ser molt rics en experiències i faciliten a l'infant molta informació. Els nens i les nenes es disfressen amb trossos de roba per simbolitzar personatges, es relacionen, respecten o no les normes, comparteixen i també entren en conflicte, expressant els seus sentiments i posant en joc la seva dimensió afectiva. Es tracta d'aprofitar aquestes situacions que es posen de manifest a la sala de psicomotricitat i emprar-les com a punt de partida a l'hora de treballar determinats continguts, ja que la construcció del pensament la realitzen a partir de les seves vivències, de les idees que manifesten quan juguen a les famílies, als metges, als mitjans de transport, i de les actituds i normes socials que apareixen en el joc, i aprenen a “comportar-se d'acord amb unes pautes de convivència que els portin cap a una autonomia personal, cap a la col·laboració amb el grup i cap a la integració social”.

Taula 9. Contribució de la psicomotricitat al desenvolupament de les capacitats

En l'etapa d'Educació Infantil, els processos d'ensenyament i aprenentatge es caracteritzen per ser globalitzats, interrelacionats, transversals i contextualitzats; per això, la construcció de les capacitats anteriorment citades es desenvolupa en el dia a dia de la classe i de l'escola a través de diferents situacions: jocs, activitats i projectes dels infants (I. Viscarro, A. Martínez, D. Cañabate, 2009).

Des d'aquesta perspectiva, i seguint el mateix criteri, es tracten els continguts referents als tres àmbits d'experiència de l'infant, així ho requereix la manera de ser i d'aprendre de l'infant en aquestes edats.

Un dels espais d'aprenentatge és la sessió de psicomotricitat, com es veurà en el següent capítol. Aquesta té un plantejament de partida molt valuós: la globalitat de la persona (P. Arnaiz, M. Rabadán i Y. Vives, 2001; P.P. Berruezo, 2004; N. Franc, 2001; J. Mendiara i P. Gil 2003; E. Sugrañes i M.A. Àngel, 2007; I. Viscarro i J. Fuguet, 1996, entre d'altres). Globalitat que es manifesta mitjançant l'activitat motriu espontània.

6. LA LLEI D'EDUCACIÓ DE CATALUNYA, LEC

L'última llei que culmina aquest recorregut pel sistema educatiu és la Llei d'educació de Catalunya 12/2009, de 10 de juliol, que en l'article 56 al·ludeix a l'Educació Infantil. Aquesta llei no presenta canvis significatius, pel que fa al currículum, amb relació a la LOE, per aquest motiu no s'ha tingut en compte per al treball en curs. Tot i això, fem referència als aspectes més destacats i diferenciats, que s'anomenen tot seguit: obligatorietat del tram 3-6, potenciació de l'autonomia de centres i impuls de la llengua estrangera.

Actualment s'està anunciant el desplegament d'aquesta llei, començant per fomentar l'autonomia de centres, cercant l'equitat i l'excel·lència, la qual cosa pot representar un bon reforç per al nostre tema d'estudi.

7. LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

Situats a principis dels anys setanta, inicialment la psicomotricitat no formava part del pla d'estudis en la formació del mestre. Els professionals que es volien formar en aquest àmbit ho feien en la modalitat de formació permanent, com a complementària a la inicial, com ja s'ha comentat anteriorment. Diferents institucions oferien formació específica en psicomotricitat per donar resposta a les demandes dels mestres, com l'Escola Municipal d'Expressió i Psicomotricitat de Barcelona, els moviments de Renovació Pedagògica de les diferents comarques i els instituts de Ciències de l'Educació de les universitats.

En aquesta època les escoles de mestres ja s'havien integrat a la universitat. A partir del curs 1971-72 començà un nou pla d'estudis, experimental i universitari, que comprenia tres cursos acadèmics dividits en quadrimestres.

Una de les novetats remarcables fou la implantació progressiva de les especialitats després d'un curs comú, d'acord amb la nova llei general d'educació de 1970. Una de les especialitats contemplades fou la de Preescolar, implantada a l'Escola Normal de Girona com a pionera de tot l'Estat el curs 1972-73 (Clara, Cornellà, Puigbert, 1995). El curs següent, 1973-74, s'engegà també de manera experimental el pla d'estudis dels mestres d'Educació Preescolar a l'Escola de Mestres de Sant Cugat. L'assignatura de Psicomotricitat s'incorporava per primera vegada als plans d'estudis dels futurs mestres. Es feia Psicomotricitat I a segon curs, i Psicomotricitat II a tercer curs.

Aquest pla d'estudis es va anar transformant i reajustant fins al curs 1977-78, que es va elaborar el pla definitiu, en el qual destacava com a novetat la conversió de les assignatures quadrimestrals en anuals, cosa que no afectà l'assignatura de Psicomotricitat. A l'Escola Normal de Tarragona es va implantar l'Educació Preescolar el curs 1978-79. A primer i a segon curs es feia l'assignatura d'Educació Física, i a tercer es cursava l'assignatura de Dinàmica Psicomotriu.

Aquesta formació es mantingué en formats diversos, segons les universitats, fins la posada en marxa dels nous plans d'estudis de 1992.

La reforma de la formació del professorat l'any 1992, inscrita dins el marc general de la modificació i l'actualització dels títols universitaris, tenia una relació directa amb la reforma de tot el sistema educatiu no universitari.

Aquesta reforma va suposar canvis importants en la formació del professorat per tal de respondre als requeriments de la nova estructura i del contingut del sistema educatiu.

Un dels canvis destacats va ser estructurar la formació en titulacions. Una de les set possibles titulacions era la de Mestre d'Educació Infantil. En aquesta, l'assignatura de Desenvolupament Psicomotor passava a ser troncal i obligatòria a tot l'Estat, amb una càrrega lectiva que oscil·lava entre 6 i 9 crèdits. A Tarragona, l'assignatura va quedar amb els mínims prescrits, 6 crèdits impartits a segon curs.

Actualment, les universitats estan vivint un procés de transformació important, la convergència cap a l'Espai Europeu d'Educació superior (EEES), que pretén crear un sistema universitari homogeni i compatible. Un bon nombre d'universitats de l'Estat han començat a implantar aquesta reforma i han posat en marxa els nous graus. Cada universitat, atenent les directrius del MEC, organitza de manera autònoma els plans d'estudis de les diferents titulacions de grau.

El grau de Mestre en Educació Infantil ha d'oferir als futurs graduats les competències necessàries perquè puguin desenvolupar les activitats professionals i intel·lectuals vinculades a aquesta formació.

En el cas de la Universitat Rovira i Virgili, aquest grau queda configurat en matèries àmplies distribuïdes al llarg de quatre cursos. Concretament, pel que fa al tema objecte d'estudi, queda incorporat a la matèria denominada Ensenyament Aprenentatge de la Música, l'Expressió Plàstica i l'Expressió Corporal, amb un total de 21 crèdits ECTS a repartir per cadascuna de les expressions específiques i amb presència a segon, tercer i quart curs.

Així doncs, queda amb un crèdit més dels que tenia fins ara, tot i que encara se n'han de determinar els continguts i la distribució temporal.

La minsa presència d'aquesta matèria en els estudis de grau d'Educació Infantil, que, consegüentment, porta a una formació poc aprofundida i poc especialitzada, es podria veure augmentada amb la implantació de la Menció en Educació Psicomotriu. Aquesta va ser verificada per l'Agència Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) el mes de març de 2008. L'han de conformar 30 crèdits ECTS, dels quals 3 són obligatoris i els 27 restants són optatius. Tot i que està aprovada, no té garantia d'activar-se, i, si és així, en els estudis inicials de Mestre d'Educació Infantil la formació en matèria de Psicomotricitat no variarà gaire respecte al que hi havia fins ara, ja que tan sols augmentarà un crèdit.

Paral·lelament, davant el creixent interès en l'àmbit de la psicomotricitat i l'escassa presència d'aquesta en la formació inicial dels mestres, s'estan fent programes de formació en psicomotricitat via postgrau: especialista universitari i màster, en el context universitari.

De fet, des de la dècada dels anys vuitanta, l'oferta de cursos de formació permanent en psicomotricitat ha proliferat. Els cursos organitzats tant per institucions públiques com privades han possibilitat una formació més o menys aprofundida a un gran nombre de professionals. Diferents universitats espanyoles compten en la seva oferta formativa amb l'existència d'un títol propi o de postgrau²⁸ en Psicomotricitat. Aquests títols són heterogenis en les diferents universitats; no coincideixen en la denominació del

²⁸ Reial Decret 1496/1987, de 6 de novembre, BOE, 14 de desembre de 1987.

títol, ni en el nombre d'hores ni en les exigències acadèmiques prèvies, ni, a vegades, en l'àmbit d'intervenció (A. Fernández, 2003).

No obstant això, l'àmplia demanda de formació exigia anar més enllà, reclamar una titulació universitària amb reconeixement oficial. Aquest interès comú va desencadenar diverses trobades de professionals d'universitats d'arreu de l'Estat implicats en el tema. Durant dos anys (2003 i 2004) la Universitat Autònoma de Barcelona va aplegar les reunions d'aquests professionals per tal d'establir els criteris generals per a una proposta oficial de formació universitària en Psicomotricitat, així com les trobades de les comissions creades per treballar aspectes concrets que incidien en la formació.

CAPÍTOL III.

PLANTEJAMENT D'INTERVENCIÓ EN PSICOMOTRICITAT

En aquest capítol es plantegen els fonaments metodològics que han de guiar la intervenció en psicomotricitat, tenint en compte les diferents variables que hi intervenen, des dels recursos materials fins als humans. Com diu M. Antón (2007), els professionals cal que ofereixin a l'infant l'atenció que permeti el seu desenvolupament harmònic, atenent les seves necessitats bàsiques, el procés d'autonomia i socialització que li permeti viure unes relacions afectives estables amb si mateix i amb els altres i el desenvolupament de les capacitats de coneixement, facilitant els instruments d'aprenentatge per al seu progrés. Així, segons l'autora, des d'aquest plantejament “los aprendizajes son solo un instrumento que permite un proceso constructivo interno en que cada persona tiene un papel activo para afrontar nuevas situaciones, identificar problemas y sugerir soluciones, propiciado, sobre todo, por la motivación como motor para aprender” (2007: 10).

1. L'EDUCACIÓ PSICOMOTRIU

S'entén per *educació psicomotriu* “el conjunt de mètodes i tècniques que se centren en el cos i en el moviment com a mitjà per aconseguir un millor desenvolupament de la personalitat i una millor relació i comunicació de l'individu i el món que l'envolta” (Diccionari Educació TERMCAT).

Amb relació a l'educació psicomotriu, Mendiara i Gil (2003: 43) defineixen la *psicomotricitat educativa* com “una forma de entendre la educació, basada en la psicología evolutiva y en la pedagogía activa (entre otras disciplinas), que pretende alcanzar la globalidad del niño y facilitar sus relaciones con el mundo exterior”.

El mateix Mendiara (2005) expressa “Otorgo al cuerpo (movimiento, emoción, y pensamiento) y a la vivencia (acción, experimentación y afectividad) un papel privilegiado para llegar a a lo racional (aprendizajes escolares) y a lo relacional (interacción con el entorno físico y social, y desarrollo de la personalidad en convivencia, objetivo último de la educación)”.

Per E. Sugrañes i M.A. Àngel (2007), l'educació psicomotriu es preocupa del progrés global dels infants a partir de les vivències corporals que li faciliten el desenvolupament de les capacitats sensoriomotrius, perceptives, comunicatives i expressives mitjançant la interacció activa cos-entorn. En conseqüència, implica aspectes socioafectius: motivació, iniciativa, autoestima; motors i psicomotors: esquema corporal, coordinació, i intel·lectuals: atenció, reflexió, representació mental.

L'educació psicomotriu és un mètode actiu, una estratègia d'intervenció educativa que s'insereix en els postulats del currículum per a l'Educació Infantil. Així doncs, no s'hauria de considerar una matèria aïllada del programa educatiu, sinó una metodologia basada en els mateixos principis i pensada per assolir, des d'un vessant corporal i vivencial, els objectius educatius i les capacitats que els infants han d'haver desenvolupat al final de l'etapa d'Educació Infantil.

Compartim la idea de J. Mendiara (1997) quan afirma que la intervenció psicomotriu té un gran potencial educatiu, que en mans dels mestres contribueix al desenvolupament general o a la millora dels factors (perceptivomotors, físicomotors o afectius relacionals) que componen la globalitat de l'infant.

2. PRINCIPIS QUE COMPARTEIXEN L'EDUCACIÓ INFANTIL I L'EDUCACIÓ PSICOMOTRIU

D'acord amb E. Justo (2000) quan indica que l'Educació Infantil i l'educació psicomotriu comparteixen els mateixos principis, s'exposen a continuació els principis generals que són compartits per ambdues, seguint una concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge (Viscarro, 2004):

Globalitat i globalització de l'ensenyament. Destaca la importància de potenciar i afavorir totes les capacitats que integren la persona: cognitiva, afectiva, motriu i social. Com ja hem vist, l'educació psicomotriu parteix d'aquesta globalitat de l'infant, tal com afirma P. Tejedor (2002: 18): “Aquesta pràctica ajuda els petits alumnes a formar-se global i equilibradament en els aspectes mentals, corporals, i emocionals, sabent que això tan sols s'aconsegueix en una relació de seguretat afectiva”.

L'infant, mentre realitza aquestes activitats de manera lúdica, descobreix, pensa, aplica coneixements, experimenta, viu diverses situacions, s'emociona, es relaciona, resol conflictes, soluciona problemes...

Aprenentatge significatiu. Es fonamenta en el fet que tota intervenció educativa ha de procurar aprenentatges significatius. L'educació psicomotriu promou aquest tipus d'aprenentatge perquè és un procés actiu, dinàmic i ple d'interaccions de la realitat física i social. Les propostes d'intervenció tenen en compte aquest principi perquè parteixen dels interessos, les necessitats i les motivacions dels infants, s'utilitzen uns materials amb gran potencial significatiu que els infants poden vivenciar, manipular, transformar, i afavoreixen situacions educatives que permeten integrar els aprenentatges nous amb els que l'infant ja té adquirits.

Metodologia activa i lúdica. El joc és l'activitat natural en els infants, té una gran importància educativa, és un instrument privilegiat d'aprenentatge, ja que permet a l'infant posar en pràctica totes les seves capacitats. Aquest serà constructiu en la mesura que l'infant vagi descobrint propietats i relacions a través de l'acció i l'experimentació. L'educació psicomotriu des d'un plantejament lúdic potencia l'experimentació de les vivències espontànies amb el propi cos, amb els altres, amb els objectes, amb l'espai i amb el temps.

Les activitats que es proposen respecten els interessos de l'infant i del grup i afavoreixen la creativitat del nen i la nena a partir de l'activitat espontània i lúdica, respectant la seva expressivitat psicomotriu.

Individualització. Consisteix a adaptar les estratègies educatives a les característiques individuals de cadascú i respectar la diversitat. L'educació psicomotriu té en consideració aquest principi, perquè parteix de les capacitats i de la valoració dels aspectes positius de cada infant, té en compte les seves limitacions i l'ajuda a superar-les, i respecta el ritme i el nivell d'aprenentatge de cadascun.

La vida en grup. Les relacions permeten als infants construir-se a si mateixos i transformar el seu entorn. A la sala de psicomotricitat són nombroses les relacions que es donen en moments d'activitat i de joc en grup. Aquestes relacions generen una gran riquesa de situacions en la mesura que l'adult permet als infants fer coses diferents d'aquelles que ha decidit el grup o l'educador. Segons A. Lapiere i B. Aucouturier (1980), l'activitat en grup només és veritablement socialitzadora quan els infants són capaços de sentir el plaer d'estar o treballar junts, la qual cosa els permet acceptar sense imposicions les necessàries limitacions de la llibertat personal. Aquesta mena de relació permet a l'educador desenvolupar la creativitat motriu dels infants i ajudar-los a conceptualitzar les seves accions espontànies sobre el medi, els objectes i les estructures.

3. LÍNIES D'INTERVENCIÓ EN PSICOMOTRICITAT

Com manifesta S. Ballesteros (1982), hi ha dues grans línies de treball que orienten la manera d'entendre la intervenció psicomotriu: a) la postura normativa o instrumental i b) la línia dinàmica o relacional. Malgrat això, I. Viscarro i C. Camps (2001) van incloure-hi la *postura mixta*, amb una visió integradora que engloba estudis i propostes metodològiques realitzades per diferents autors i que per les característiques dels seus plantejaments no queden reflectits en els enfocaments mencionats: normatiu i dinàmic. Les principals característiques d'aquestes tres postures psicomotrius se sintetitzen a la taula que segueix, en la qual es poden comparar les semblances i també les diferències d'aquests tres enfocaments.

TENDÈNCIES PSICOMOTRIUS		
Instrumental	Relacional	Mixta
Base teòrica científica i psicopedagògica. Picq i Vayer, P. Vayer, J. le Boulch, Defontaine.	Base teòrica psicoanalítica i psicodinàmica. A. Lapierre, B. Aucouturier, N. Franc.	Base teòrica, integració de les anteriors. Amicale E.P.S., M. Antón, P.P. Berruezo, M. Vaca...
El cos com a centre, mitjà per conèixer (cos instrument).	Totalitat corporal, expressivitat psicomotriu.	El cos com un instrument adaptat al medi.
Diagnòstic psicomotor previ.	Activitat motriu espontània de l'infant, el seu desig, les seves necessitats.	Importància de la percepció vinculada al moviment.
Incideix en el dèficit en si.	En la personalitat mitjançant el símptoma. En les capacitats, el que el nen sap fer, el que té de positiu.	Es prioritza l'experimentació i la relació amb els altres i l'entorn per assolir el coneixement.
L'actitud de l'educador és d'afecte, receptivitat, malgrat que és directiva.	L'actitud de l'educador és de disponibilitat i de no-directivitat.	L'actitud de l'educador és semidirectiva, en funció del plantejament i del moment.
Posa l'atenció en la qualitat de l'exercici.	Posa l'atenció en la producció del seu món inconscient.	Posa l'atenció en el desenvolupament de totes les capacitats.
Són analítics, separació de les parts d'un tot.	Parteixen de la vivència, de l'experimentació i de les experiències prèvies del nen per passar després als aspectes més abstractes. Representació.	L'estructura de la sessió en funció del autor: De l'activitat espontània cap a activitats més elaborades i codificades. Activitat guiada individual, en petit grup, activitat d'experimentació i representació.
Exercicis molt estructurats en funció de les necessitats del nen/a. Sessió molt fixa.	L'estructura de la sessió és molt flexible, en funció de les necessitats dels infants i de l'evolució de les activitats (espais, fases i/o moments). Objectius clars per part de l'educador.	

Taula 10. Tendències psicomotrius

4. EL MODEL DE REFERÈNCIA QUE S'HA EMPRAT

Centrats en l'àmbit educatiu, es valora la necessitat de procedir en el marc de l'aprenentatge significatiu com una de les bases de l'enfocament constructivista. Així, el model d'intervenció psicomotriu que s'adopta parteix del plantejament proposat per I. Viscarro i C. Camps (1998, 2000). Està íntimament relacionat amb els principis del constructivisme, amb la teoria del desenvolupament proposada per L.S. Vigostki i amb

la teoria de l'aprenentatge significatiu de D.P. Ausubel que fonamenten el Marc Curricular per a l'Educació Infantil i Primària. En aquest plantejament, és el mateix infant qui construeix els seus coneixements a partir de la seva experiència, del que ja sap i del seu desig, contribuint així a l'aprenentatge significatiu, de tal manera que a partir de la vivència pot integrar els nous aprenentatges als que ja tenia. Així, es pretén fer una intervenció que tingui en compte el caràcter globalitzador i significatiu dels aprenentatges.

En ser un plantejament bàsicament no dirigit, es pot observar com l'infant s'enfronta a les diferents situacions d'aprenentatge independentment de la seva dificultat, els processos que segueix i quins recursos utilitza, la qual cosa permet a l'adult poder adequar les intervencions a la conducta de l'infant perquè desenvolupi de manera òptima i equilibrada la seva personalitat.

S'intenta potenciar al màxim totes les capacitats dels infants, fer psicomotricitat és quelcom més que treballar el cos i/o el moviment corporal, és incidir, també, en els àmbits de la personalitat: afavorir en l'infant la participació activa, l'expressió, la manifestació i el control de les emocions i sentiments, la construcció del coneixement d'un mateix, les actituds i els valors de respecte vers les possibilitats de cada nen i nena, les relacions interpersonals amb els companys i mestres i, en definitiva, les actituds i els valors necessaris per formar part d'una societat competitiva en ràpida i contínua evolució i cada vegada més diversa.

Per possibilitar-ho, es parteix d'un plantejament eclèctic, capaç d'integrar aportacions de diferents mètodes i autors, així com l'experiència professional en pràctica reflexiva i de recerca-acció que es porta a terme des de fa anys, amb la finalitat d'acompanyar l'infant en el seu procés de desenvolupament global i harmònic. Aquest enfocament, proper a l'anomenada *línia dinàmica*, té com a punt de partida i de referència l'educació vivenciada proposada per A. Lapierre i B. Aucouturier (1977) i la pràctica psicomotriu (B. Aucouturier, 1985), i inclou, també, aspectes d'altres autors que permeten enriquir la pràctica amb els infants.

S'és partidari d'un plantejament integrador que coincideix totalment amb el que expressen J. Mendiara i P. Gil (2003) quan consideren que la tendència actual de l'educació psicomotriu a Espanya tendeix a un concepte de psicomotricitat unificat i integral que reuneix els aspectes teòrics i pràctics més rellevants dels enfocaments que s'han vist anteriorment.

Així ho posen de manifest els estudis i les investigacions que, directament o indirectament, han contribuït al món de l'educació psicomotriu i participen des del seu punt de vista en aquesta idea integradora: M. Antón (1979, 1985); P. Arnaiz (1988, 1991), P. Arnaiz, M. Rabadán i I. Vives (2001); P.P. Berruezo (1995); C. Conde, I. Viscarro (2002, 2003); A. Escribá i altres (1999); N. Franc (2001, 2002); E. Justo (2000); A. Lázaro (2000); M. Llorca i A. Vega (1998); J. Mendiara i P. Gil (2003); J.L. Muniain (2001); J.L. Pastor (1994, 2002); E. Sugrañes i M.A. Àngel (2007); M. Vaca (1986, 1996); I. Viscarro i C. Camps (1998, 2000), per citar-ne alguns.

4.1. L'activitat espontània

Es parteix de l'activitat motriu espontània de l'infant per tal que sigui lliure de triar allò que té un significat especial per a ell. És amb aquesta acció espontània que

s'expressa totalment en la seva globalitat. L'acció espontània²⁹ compromet els components corporals, intel·lectuals i afectius amb relació a l'entorn. La manera singular amb què cada infant es relaciona amb l'entorn (objectes, espai, persones), B. Aucouturier (1985) l'anomena *expressivitat motriu*.

Com diu N. Franc, "la intervenció psicomotriz parte de la espontaneidad del niño en la actividad motriz y el juego en un marco organizado y organizador (no directivo) que deja espacio a esta espontaneidad" (2001: 31).

En l'activitat espontània l'infant és el protagonista, coincidint plenament amb E. Sagrañes i M.A. Àngel (2007) quan diuen que l'infant és la peça clau de l'exploració i de la improvisació. Consideren que, per educar l'espontaneïtat dels infants, els mestres han de basar-se en l'observació i la receptivitat per tal de propiciar accions i interaccions espontànies de qualitat.

4.2. El joc

Parlar d'activitat espontània porta inevitablement a fer referència al joc infantil. A partir del joc, els infants creen, experimenten, es coneixen i es relacionen gaudint del propi cos. En aquest sentit s'està d'acord amb R. Vendrell (2003) quan expressa que són diversos els autors que atribueixen a l'activitat espontània, de caire exploratori i experimental, de l'infant menor de 3 anys d'edat el terme o la categoria de joc, com, J. Bruner (1986), E. Goldschmied (1993, 2000), C. Kamii i R. Devries (1987), C. Kamii i B. Lewis (1996), per citar-ne alguns. D'altra banda, L.S. Vygotsky sols utilitza la paraula *joc* a partir d'aquesta edat, quan l'infant ja incorpora la fantasia en la seva activitat lúdica.

Una característica de l'activitat exploratòria és que les activitats realitzades poden iniciar-se, però no sempre finalitzen, com es veu sovint observant els infants. J. Bruner (1986) afirma que en l'ocupació de l'infant no hi ha una preocupació pels resultats, sinó que poden anar canviant els objectius mentre juguen. De fet, sovint s'observa la complexitat del projecte que estan realitzant i que van canviant una i altra vegada, aquest procés de muntatge és el joc en si, ja que, un cop realitzat, sovint deixa de tenir interès.

Algunes teories respecte a la importància del joc l'analitzen com:

- element que afavoreix la intel·ligència (J. Piaget),
- una forma d'expressar angoixes (S. Freud i seguidors),
- un element que ajuda a estructurar l'esquema corporal (J. le Boulch),
- un element social (L.S. Vygotsky).

El joc és considerat com l'activitat per excel·lència de la infància, ja que són molts els beneficis que aporta a la pràctica educativa. "El joc és fonamentalment un format de comunicació i interacció entre iguals que permet reestructurar contínuament i espontàniament els coneixements adquirits, els propis punts de vista. Aquesta idea ens permet pensar en l'ús educatiu del joc estimulat i tutoritzat per adults experts, sense que perdin la seva naturalesa de ser activitats lliures i divertides" (R. Ortega, 1996: 122).

²⁹ *Espontaneïtat secundària* en paraules de Núria Franc: "Qualitat del moviment que afegeix a l'impuls un grau de control conscient sobre l'acció, mantenint i modulant alhora els components emocionals i afectius" (2001).

Com deia C. Font, (2006) pels psicomotricistes “el joc és l'exploració més alegre de l'entorn amb la presència d'un adult. És un component lúdic que va lligat a un component afectivoemocional i unit a un desenvolupament cognitiu, motor i social”.

S'ha de saber a què juguen els infants, com i per què ho fan. Aquesta observació permetrà a l'adult veure si l'infant està jugant a coses de la seva edat o no i així constatar el moment evolutiu en què es troba. L'adult és el seu referent i al mateix temps el necessita per poder créixer jugant.

Seguint C. Font (2000), el joc s'ha de caracteritzar per una sèrie d'aspectes:

- Hi ha d'haver competència, no competitivitat.
- Hi ha d'haver plaer, emoció, alegria.
- Hi ha d'haver l'adult com a referent. Cal una relació de qualitat.
- Hi ha d'haver exploració amb espontaneïtat, elecció lliure per a una constatació i repetició.
- Hi ha d'haver representació, un llenguatge de símbols.

4.3. La sala i/o els espais de psicomotricitat

La sala de psicomotricitat és el lloc de seguretat física i afectiva on cada infant pot manifestar-se tal com és, actuant amb total llibertat.

El docent fa, en paraules de J. Mendiara (2005), “una manipulació pedagògica de la circumstància ambiental”, ja que prepara l'espai, els materials i les propostes de joc amb una intencionalitat educativa i donant la seguretat necessària perquè els infants puguin actuar amb plaer. S'entén aquest concepte amb un sentit positiu, ja que en la relació educativa les propostes, els suggeriments, en definitiva, l'acompanyament que l'adult fa a l'infant perquè acabi assolint uns objectius concrets o unes determinades capacitats, no deixa de ser “una manipulació”, i possiblement aquí rau el sentit de la tasca docent. Així doncs, des de l'enfocament vygotskià la tasca del docent és la d'estimular l'infant perquè passi de la zona de desenvolupament real en què es troba a la zona de desenvolupament potencial.

Ahora, és un camp d'experimentació privilegiat que l'adult condiona per facilitar mitjançant l'acció motriu la relació del propi cos amb el dels altres infants i amb els objectes. Cal preparar l'espai de manera adequada creant racons, circuits, zones de joc que resultin estimulants i atractius als infants per tal d'afavorir el seu aprenentatge i assolir les intencions educatives plantejades per a la sessió. Aquest context ple d'estímul motiva molt els infants, fa que s'interessin pel que poden fer. El desig de fer, d'actuar, els permet l'experimentació de totes les seves capacitats, alhora que afavoreix les situacions de joc, d'aprenentatge i de desenvolupament global com a persona a partir, bàsicament, de l'activitat motriu espontània pròpia de l'infant.

4.4. Els objectes i materials

El cos és el principal objecte que es té per treballar tots els aspectes psicomotors, però el material és un bon aliat de les intencions de l'infant.

D'acord amb el que expressa Antón (1989: 25), "els objectes de diferents materials, mides, formes i colors són eines fonamentals per vehicular les relacions que s'estableixen entre el propi cos i el món exterior. Propiciar, des d'una perspectiva lúdica, la seva manipulació als nens petits els afavoreix el coneixement de l'entorn a partir de les diverses formes de relació amb aquells".

Els materials s'incorporen a les sessions com un recurs pedagògic per potenciar la vivència i l'experimentació dels nens i nenes. Triats i organitzats per l'educador, estan al servei de l'acció dels infants per tal d'estimular-la i complementar-la. El tipus de material que s'usa dins la sala és molt variat en forma, mida, color, consistència i accessibilitat, i està en funció del projecte de la sessió o del projecte de joc de l'infant. Com diu J. Bruner (1986: 81), "nada parece mejor que dejar que el niño juegue libremente en un entorno apropiado, con materiales ricos, y buenos modelos culturales en que pueda inspirarse".

L'adult ha de conèixer bé les propietats i les implicacions afectivoemocionals que poden tenir els materials; per això, uns estan sempre accessibles i d'altres s'han de demanar a l'adult, en funció del projecte de joc que vulguin realitzar els infants.

Els materials poden atendre diferents criteris de classificació segons allò que es valori: les qualitats de l'objecte, la seva utilització, la seva ubicació, entre d'altres. Aquesta temàtica és tractada en diferents publicacions, com les que proposen M.P. Brozas (1995), P. Arnaiz, M. Rabadán i I. Vives (2001), E. Sugrañes i M.A. Àngel (2007), per anomenar-ne algunes.

A continuació es presenta la classificació que s'ha fet dels materials atenent la tipologia i la seva utilització en la sessió de psicomotricitat:

TIPUS	MATERIAL	UTILITZACIÓ
FIX	Espatlleres, estructures fixes, escala horitzontal i vertical, cordes penjades del sostre, mirall, pissarra, reproductor d'àudio.	JOC SENSORIOMOTOR JOC SIMBÒLIC REPRESENTACIÓ
MÒBIL DUR	Bancs, barres d'equilibri, rampes, taulons i tacs de fusta, pneumàtics, xanques.	JOC SENSORIOMOTOR
MÒBIL TOU	Coixins, blocs d'escuma de diferents formes i mides, matalassos de diferents gruixos, pilotes gegants.	JOC SENSORIOMOTOR JOC SIMBÒLIC
MANIPULABLE	Pilotes de diferents diàmetres i textures, cordes, bitlles, piques, cercols grans i mitjans, maons de plàstic, cons, peces de roba grans, mocadors, cintes, fustetes.	JOC SENSORIOMOTOR JOC SIMBÒLIC JOC DE CONSTRUCCIÓ JOC REGLAT I JOC DE PRECISIÓ
FUNGIBLE	Fulls, llapis, ceres, retoladors, fang, plastilina.	REPRESENTACIÓ
REUTILITZAT	Capses de cartró, taps, paper de diari, tubs de cartró, envasos diversos, agulles d'estendre.	JOC SENSORIOMOTOR JOC SIMBÒLIC JOC DE CONSTRUCCIÓ REPRESENTACIÓ

Taula 11. Tipus de materials

4.5. La sessió de psicomotricitat

La sessió de psicomotricitat prepara el cos lliurement, el desperta, li aporta sensacions, emocions i pensaments. Li ofereix la possibilitat d'experimentar habilitats i competències com ara: el plaer de la conquesta, el plaer de comunicar-se, el plaer de ser i actuar, el plaer de pensar, el plaer de crear (I. Vives, 2009).

La sessió de psicomotricitat segueix una estructura que correspon a l'itinerari de desenvolupament de l'infant, que va de l'acció a la representació mental de l'acció.³⁰

Es proposa el treball psicomotor com una seqüència espaciotemporal, unes fases que se succeeixen de forma coherent i ordenada. Cada fase té continuïtat amb el treball de la fase anterior i, alhora, prepara el treball i la disponibilitat per a la fase posterior. És un ordre lògic que va fluint de manera natural. Tot i així, no és una estructura rígida, és flexible i es modifica quan s'observa que les necessitats individuals grupals ho requereixen.

Les propostes d'activitat motriu, el tipus de jocs que sorgeixen en cada fase i la durada estan en funció de l'edat, les necessitats, les possibilitats i les motivacions dels infants. L'esquema següent il·lustra les fases de la sessió de psicomotricitat (C. Conde i I. Viscarro, 2002):



Figura 10. Estructura de la sessió de psicomotricitat

³⁰ Com descriuen diferents autors: A. Lapiere i B. Aucouturier (1977), B. Aucouturier (1985), M. Antón (1979, 1985), I. Viscarro i C. Camps (1998), E. Justo (2000), N. Franc (2001), C. Conde i I. Viscarro (2002, 2003, 2006), E. Sugrañes i M.A. Àngel (2007), entre d'altres.

Ara es descriurà cadascuna d'aquestes fases i el tipus d'activitat i/o de joc que s'hi sol realitzar, prenent com a punt de partida diferents aportacions: B. Aucouturier (1985, 2004), P. Arnaiz, M. Rabadán i I. Vives (2001), C. Conde i I. Viscarro (2001, 2002), N. Franc (2001), C. Font, (2000), I. Viscarro i C. Camps (1998, 1999).

a) Fase d'acollida

Moment en què s'acullen i es reben els infants després d'haver preparat la sala per obtenir un bon clima de treball.

En arribar a la sala, es descalcen i col·loquen les sabates i les jaquetes a les prestatgeries o al lloc destinat per a això.

Es comença amb la salutació i es recorden les normes de funcionament (establertes el primer dia) referents a seguretat, conducta i relació. L'adult decideix les normes de la sala en funció de les característiques de l'espai, el grup i els objectius de la sessió.

Es parla del que es pot fer després d'haver observat la disposició del material a l'espai i es donen orientacions referents als racons o circuits preparats. En funció de l'edat dels infants, es poden fer propostes col·lectives que facilitin la claredat dels espais i en delimitin les normes. Poden aparèixer situacions viscudes en sessions anteriors, algun joc inacabat, algun conflicte que hagi sorgit o algun altre aspecte d'interès. Es procura que aquest diàleg sigui ordenat i participatiu.

La informació donada en aquesta fase i la claredat amb què es dona és molt important per al bon desenvolupament posterior.

b) Fase d'activitat motriu i joc

Fonamental en la sessió i la de més durada. Es porta a terme de forma activa el treball centrat en el cos i el moviment, amb més o menys dinamisme en funció de les propostes i el tipus d'activitats motrius que van realitzant. Aquestes són molt variades dependent de l'edat, el grup, el moment, etc.

Els jocs que realitza l'infant segueixen una evolució, van dels jocs més egocèntrics, envaïts per les emocions i les vivències pròpies (basats en el moviment i la percepció), als jocs més socialitzats, regulats per unes normes convencionals, que constitueixen un mitjà de relació, de cooperació amb els companys, d'adquisició de competències motrius, autonomia i autocontrol (es fan acords i es resolen conflictes, s'estableixen normes, es distribueixen papers i personatges, es fan construccions col·lectives). S'ha de fer partir el joc de la pròpia vivència, ajudant a entendre-la, posant-hi paraules per afavorir la seva interiorització i fent-la pròpia; d'aquesta manera es facilita la representació i l'aprenentatge cognitiu posterior.

Es descriuen breument el tipus de jocs que solen aparèixer en aquesta fase de la sessió:

1) Activitats o jocs sensoriomotors

Faciliten la percepció del propi cos i de l'espai i ofereixen a l'infant la possibilitat de viure el plaer del moviment.

- Centrades en un mateix, anomenades també *de seguretat profunda i maternatge* (vivència de sensacions tonicoemocionals i propioceptives). Aquests jocs afavoreixen la identificació de l'infant amb si mateix i creen

seguretat a partir d'activitats com poden ser balancejos, pressions, arrosse-gaments, equilibris/desequilibris, rodolaments, caigudes, massatges.

- Orientades a l'espai exterior (conquesta de l'espai, competència motriu i psicomotriu), com desplaçaments, salts, pujar/baixar, grimpades, tombarelles, descàrregues, equilibris en superfícies elevades, suspensions, adaptació a la distància i a la velocitat.

2) *Joc simbòlic*

És el tipus de joc en què l'infant representa escenes o situacions reals o fictícies i vivències personals. Es caracteritza per la utilització de símbols que representen els objectes que en són habituals.

Els infants manifesten els seus interessos, fantasies i vivències emocionals (pors, angoixes, ràbia, goig...) i les tracten o reelaboren en el curs del joc de forma simbòlica.

Són jocs que fan sentir segur l'infant pel que fa a l'afectivitat i les emocions, i afavoreixen la comunicació.

Com afirma Piaget (1961: 153), "el joc simbòlic permet deformar la realitat en funció de les necessitats del moment i així el nen la va acceptant progressivament".

3) *Joc de construcció*

L'infant fa estructures amb diferents materials. Aquestes construccions es poden donar durant el joc sensoriomotor i el joc simbòlic. L'infant crea el seu escenari de joc implicant-s'hi emocionalment i corporalment.

Poden ser activitats de manipulació amb materials grans i petits: blocs d'escuma, fustes, pals, totxanes de plàstic, material de reciclatge (taps, pots, capses...).

També, com manifesta B. Aucouturier (1985), es pot representar a si mateix, però el projecte està fora del seu escenari de joc. En aquest cas es dona en un espai d'allunyament del joc motor i simbòlic, això suposa una distanciació de les vivències emocionals, una descentració afectiva.

Afavoreixen el desenvolupament de la percepció espai-temps l'ordre, la simetria, la creativitat i l'enginy.

4) *Jocs de precisió i de regles*

Anomenats també *jocs sociomotors*. Depenen bàsicament del domini corporal i de la capacitat de coordinació. L'adult dona la regla perquè l'infant la demana, la necessita. Solen preparar el pas del període preoperacional a l'operacional en el desenvolupament de l'infant. Mostren l'adquisició progressiva de la capacitat de situar-se en el lloc de l'altre, és a dir, descentració afectiva, fet que permet la realització de produccions més socialitzades.

Es proposen elements materials com poden ser pales, raquetes, estics, bitlles, etc., i amb aquests objectes fan jocs de precisió, jocs més propers als de l'adult.

5) *Relaxació*

Per acabar aquesta fase d'activitat motriu i joc en la qual sol haver-hi molta activitat i dinamisme, es passa a una activitat més tranquil·la per relaxar-se, és un moment de repòs, de quietud, que permet una vivència del to més baix i de la immobilitat, aspectes que proporcionen als infants sensacions globals de benestar. És l'indicador que s'està arribant al final de la fase de joc motor. La forma de fer-ho és variada, però sempre comporta un canvi d'estímul.

c) Fase de representació

Moment en què els infants realitzen activitats centrades en la representació de les accions i els jocs duts a terme abans, com s'ha pogut observar a la figura 8.

Es proposa una activitat de representació per la importància que té per interioritzar allò que s'ha viscut en la fase anterior, a més a més d'exercitar la memòria, la capacitat de representació mental i la conceptualització de l'activitat realitzada. J. Bruner assenyala que "la representación supone la simbolización de los acontecimientos, liberándoles de la acción unidireccional y permitiendo operaciones lógicas y lingüísticas sobre ellos en lugar de físicas y manipulativas" (1984: 148).

Com posen de manifest C. Conde i I. Viscarro (2002 i 2003), s'entén que l'educació psicomotriu ha d'incidir no tan sols en el desenvolupament de l'acció pròpiament motriu, sinó també en el desenvolupament de la representació de l'acció motriu i en la construcció del coneixement motor i corporal. Entre l'activitat motriu i l'activitat representativa, les relacions són mútues i bidireccionals: el desenvolupament de les capacitats representatives influeix en la possibilitat de representar el cos i el moviment corporal i, inversament, l'activitat mental de representar el cos i el moviment corporal influeix en el desenvolupament de la mateixa capacitat representativa.

Des d'aquesta concepció, es contempla la representació com a element de distància, reflexió i interiorització de les accions motrius reals i de les vivències, sentiments i emocions que han tingut els infants durant la primera part de la sessió (refer-les, pensar-les, prendre'n consciència). Dibuixar, reconèixer imatges d'accions, modelar, fer construccions amb fustes són exemples d'activitats representatives de les accions motrius i de les emocions viscudes en el curs d'aquestes accions que afavoreixen l'exteriorització de les vivències motrius i corporals i la construcció del coneixement.

L'observació i el seguiment de l'activitat representativa dels infants es fa a partir d'uns instruments elaborats pel grup de treball que ha realitzat aquest estudi de l'activitat representativa (C. Conde i I. Viscarro, 2006).

d) Fase de comiat

Més que una fase, es pot considerar un moment de comiat dels infants, nens i nenes, que s'aprofita per comentar algunes incidències de la sessió. També es poden treballar certs hàbits, com calçar-se, recollir el material...

La taula següent presenta de manera esquemàtica les fases de la sessió amb les principals característiques i els objectius de cadascuna.

FASES	CARACTERÍSTIQUES	OBJECTIUS
ACOLLIDA	<p>Acollida: treure sabates, hàbits higiènics i socials.</p> <p>Presentació i verbalització:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Col·locar-se al lloc determinat. - Presentació del material i de l'espai. Treball de conceptes. - Recordar les normes. 	<p>Acollir els infants.</p> <p>Marcar la transició simbòlica entre altres contextos educatius i la sessió de psicomotricitat (context de joc, de disseny, de transformacions...).</p>
ACTIVITAT MOTRIU	<p><i>Impulsivitat motriu</i></p> <p>Preparació corporal, desbloqueig tònic.</p> <p>Descàrrega: activitat de força i oposició. Sovint, mitjançant el material tou i gran.</p>	<p>Preparar el cos per realitzar l'activitat.</p> <p>Alliberar tensions i facilitar una major disponibilitat i creativitat en el treball posterior.</p> <p>Permetre el pas de l'ordre de l'adult a l'organització dels infants.</p>
	<p><i>Jocs sensoriomotors</i></p> <p>1. Centrats en un mateix</p> <p>Vivències de maternatge: donen seguretat, reconeixement i contenció a partir de la relació amb l'adult: acollir, mirar, parlar, manipulacions, massatges.</p> <p>Jocs de seguretat: incideixen en el to i les sensacions internes: equilibri/desequilibri, balanç, caiguda, rodament, arrossegament, pressions...</p> <p>2. Orientats a l'espai exterior</p> <p>Conquesta de l'espai, competència motriu i psicomotriu.</p>	<p>Vivenciar el plaer del moviment.</p> <p>Formar-se la imatge corporal i la pròpia identitat.</p> <p>Construir esquemes d'acció i de pensament.</p> <p>Adquirir competències amb el seu cos.</p> <p>Explorar l'espai i els objectes.</p> <p>Augmentar la competència motriu i el coneixement de les qualitats dels objectes.</p> <p>Orientar-se en l'espai.</p> <p>Sentir-se més segur i més satisfet a partir de les habilitats motrius conquerides.</p>
	<p><i>Jocs simbòlics</i></p> <p>Fan "com si"..., personatges reals i imaginaris i de rols socials.</p>	<p>Adquirir la capacitat de simbolitzar situacions del món real i de la seva realitat, creant el símbol per manejar millor el que encara és massa difícil.</p>

		<p><i>Jocs de construcció</i></p> <p>Fan estructures amb diferents materials.</p> <p>Realitzen construccions per crear el seu escenari de joc implicant-s'hi emocionalment i corporalment.</p>	<p>Afavorir el desenvolupament de la percepció espai-temps, l'ordre, la simetria, la creativitat i l'enginy.</p>
ACTIVITAT MOTRIU	TIPUS DE JOCS	<p><i>Jocs de regles i de precisió</i></p> <p>La regla és la que dirigeix el joc i defineix el que es pot fer i el que no.</p> <p>Els jocs motors es tornen col·lectius.</p> <p>Es posa de manifest la seva competència motriu.</p>	<p>Adaptar-se al món dels adults: accepten i necessiten les regles dels adults i dels altres infants.</p> <p>Posar a prova la seva competència motriu: equilibri, coordinació, rapidesa, entre d'altres.</p>
		<p><i>Activitats de tornada a la calma</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Canvi d'estímul. Moment adequat per proporcionar un clima de calma i concentració. - El repòs, la quietud, és una vivència de la immobilitat. - Ambient sonor, to de veu suau i lent, il·luminació, postura. - Relaxació induïda. 	<p>Vivenciar les sensacions d'immobilitat i silenci.</p> <p>Estabilitzar el to muscular.</p> <p>Concentrar-se i mantenir l'atenció interioritzada.</p> <p>Preparar el clima adequat per a l'activitat representativa.</p>
FASE DE REPRESENTACIÓ		<p>Espai delimitat, cal deixar clar que no s'hi pot accedir amb cap material emprat en els jocs.</p> <p>Propicia l'estructuració i l'expressió de les vivències anteriors a través la paraula, el gest gràfic, el modelatge i altres formes d'expressió.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distanciament emocional del que s'ha viscut. - Interiorització de l'acció motriu, els sentiments i les vivències, l'espai i el temps. - Expressió mitjançant diferents llenguatges: <p>Dibuix, paraula, identificació i reconeixement d'imatges, explicació d'una història, modelatge amb fang o plastilina, construcció amb "fustetes" i altres materials, altres activitats gràfiques.</p>	<p>Prendre distància de la vivència de l'activitat motriu i lúdica per passar-la a un nivell cognitiu més elaborat.</p> <p>Afavorir el pas de la vivència de l'activitat motriu al pensament o la representació mental.</p> <p>Exterioritzar-la amb activitats que estimulen l'expressió a través de diferents formes: dibuix, modelatge, paraula, reconeixement d'imatges.</p>
F. COMIAT		<p>Recollir: treure mitjons, posar sabates, recollir el material.</p> <p>Acomiadar els infants: amb paraules, gestos i actituds que acompanyen el moment de comiat i reafirmen les condicions del retrobament.</p>	<p>Acomiadar els infants.</p> <p>Marcar la transició entre la sessió de psicomotricitat i altres contextos.</p>

Taula 12. Seqüenciació temporal de la sessió

5. ACTITUD DE L'ADULT

Sovint, a la pràctica real, hi ha contradiccions entre la metodologia emprada i la globalitat i les necessitats dels infants. Potser cal un canvi, que passa inevitablement per les actituds i els valors de l'educador, que permeti tenir una nova visió vers l'infant. És important que els mestres prenguin consciència de la importància que tenen aquests aspectes en l'educació dels nens i les nenes, perquè "l'actitud i el valor no s'explica, s'imposa amb la seva presència. Les persones, amb el que som, constituïm l'única via de transmissió dels valors" (L. Rius, 2005: 2).

La funció del psicomotricista és ser la bastida que orienta i guia la construcció del coneixement proporcionant a l'infant l'ajuda educativa necessària. Com diu J. Onrubia (1996), des d'aquesta perspectiva no és possible delimitar un conjunt de formes, mètodes, estratègies o activitats d'ensenyament que sempre i en tota situació puguin considerar-se millors. Més aviat es tracta de veure quines variacions en les formes d'ajuda, en quin sentit i orientació, en quin moment i de quina manera poden afavorir una influència educativa adequada a la diversitat del moment i de situacions que van apareixent en el procés constructiu dels alumnes. Tot això porta a fer un plantejament de la intervenció del docent en les sessions de psicomotricitat centrada en els aspectes actitudinals de l'educador. Per aconseguir un ambient facilitador, cal que l'adult desenvolupi les capacitats necessàries per realitzar una intervenció ajustada a les necessitats dels infants, incorporant el següent sistema d'actituds (I. Viscarro i C. Camps, 2000):

- *Símbol de llei*: la persona adulta és un referent per a l'infant, emmarca les normes generals que garanteixen la seguretat física i el respecte als altres durant la sessió. Ajuda a contenir l'expressivitat, no en el sentit de fer de jutge davant dels conflictes entre iguals, sinó de mediador, sense posar-se de part de ningú, simplement ajudant els infants a buscar una solució viscuda com adequada per a les dues parts en la situació conflictiva. Cal ser permissiu per permetre l'expressió espontània de tots els infants, però contenint aquells que impedeixen l'espontaneïtat dels altres. Tot i així, aquesta frustració de la contenció ha de ser desculpabilitzadora, ja que, com diu N. Franc (1996), el desig no pot ser culpabilitzat. sempre que es doni en un marc contextualitzat.

- *Seguretat física i afectiva*: donar seguretat i confiança als infants mitjançant les propostes, l'organització dels espais i els materials, la seguretat física i l'ordre establert per les fases.

- *Relació asimètrica*: es pot fer de company simbòlic de l'infant, jugant amb ell, però sempre des de la posició d'adult, per acompanyar-lo en la superació mitjançant el joc.

- *Autoconsciència o coneixement de les pròpies emocions*: per tal que sentiments i emocions internes no esbiaixin ni influencin massa la intervenció de l'educador, evitant projeccions i altres mecanismes de defensa explicats per S. Freud.

Ser conscient d'un mateix és estar alerta als estats interns sense reaccionar-hi i sense jutjar-los, segons D. Goleman (1996), és una competència emocional fonamental.

- *Empatia tònica*: sorgeix de la teràpia no directiva de C.R. Rogers i és la capacitat d'escoltar, de posar-se en el lloc de l'infant a partir de la lectura tònica del cos i l'observació de la seva expressivitat motriu. És a dir, observar tot el llenguatge no verbal tant d'una manera global (postura, marxa) com sectorial (cara). Tal com diu M. Parrinha (1993), "donant la paraula al cos perquè aquest parli".

Mitjançant la lectura tònica, l'educador podrà captar la demanda inconscient de l'infant i podrà, així, aportar-li una resposta tònica.

- *Acceptació de les diferències*: parlar d'empatia tònica porta a parlar de l'acceptació de les diferències dels infants. Acceptar els nens i les nenes tal com són i no tal com ens agradaria que fossin és important perquè ells se sentin respectats i estimats incondicionalment.

- *Disponibilitat*: manera d'estar tant intel·lectualment com afectivament i corporalment atent als infants. Es manifesta a través del to, el gest, la mirada, la veu, la postura, el diàleg tònic... La disponibilitat de l'educador facilitarà que l'infant se senti acollit, respectat i reconegut.

La intervenció en el joc, que és definida per N. Franc (2004: 23) com "el hecho de tomar parte en el juego del niño con una finalidad educativa para enriquecerlo, teniendo en cuenta sus iniciativas, respetando y haciendo respetar las normas establecidas y compartiendo con ellos emociones y sentimientos", estableix les següents finalitats:

- Oferir un interlocutor al nen.
- Oferir reconeixement afectiu i respecte.
- Recollir les seves produccions i fer evolucionar el joc.
- Donar sentit i significat al joc dotant-lo de contingut.
- Promoure la manifestació de la realitat intrapsíquica dels nens.
- Afavorir la seva maduració psicològica.
- Promoure el pas de l'acte al pensament.

J. Sánchez i M. Llorca (2001) consideren el paper del psicomotricista un dels pilars en què es fonamenta la intervenció psicomotriu. Per tant, el seu perfil té les dimensions descrites:

- Capacitat d'observació i escolta.
- Expressivitat psicomotriu.
- Capacitat d'utilitzar diferents estratègies d'implicació en el joc per afavorir el desenvolupament de l'infant: la col·laboració i l'acord, la sorpresa, l'afirmació, el reforç, la invitació, la provocació, la contenció, la frustració, la imitació i l'afectivitat.
- Competències per elaborar de manera creativa i ajustada diferents escenaris per a la intervenció psicomotriu.
- Capacitat de comunicar-se amb la família i altres professionals.
- Capacitat de mirar-se.

Amb relació al perfil del psicomotricista, M. Mir (2006) va més enllà. Fa una proposta de les competències que hauria d'adquirir el psicomotricista en la seva formació per desenvolupar el seu exercici professional. Partint dels pilars de l'educació descrits en l'informe Delhors (1996), entre altres documents, formula amb detall les competències bàsiques de l'àmbit del saber, del saber fer i del saber ser i estar acompanyades de les habilitats per desenvolupar cadascuna de les competències. Aquestes se sintetitzen en la taula següent:

COMPETÈNCIES DEL PSICOMOTRICISTA (M. MIR, 2006)		
SABER	SABER FER	SABER SER I ESTAR
Elaboració del propi coneixement. Contextualització dels aprenentatges. Complexitat del coneixement. Comunicació efectiva.	Aprendre a aprendre: relacionar teoria i pràctica. Resolució sistemàtica de problemes: el disseny del currículum. Observació/interpretació. Visió global: coneixement de la varietat d'entorns educatius i terapèutics. Treball de la creativitat i dels llenguatges expressius. Creació de contextos educatius optimitzadors. Treball en equip: coneixement de les dinàmiques grupals. Lideratge.	Treball col·laboratiu. Actitud oberta i interrogadora. Capacitació de les habilitats socioemocionals. Desenvolupar el pensament positiu. Afavorir l'escolta significativa. Afavorir l'autoestima personal i professional. Afavorir una actitud ètica i reflexiva en el fer: dimensió ètica i política.

Taula 13. Competències del psicomotricista

6. ASPECTES METODOLÒGICS I ESTRATÈGIES D'INTERVENCIÓ

Les actituds descrites es complementen amb les estratègies metodològiques i d'intervenció de què disposa l'educador i que, articulades correctament, permeten donar respostes ajustades a la gran varietat de situacions que es creen en les sessions, ja que la intervenció del psicomotricista afavoreix el desenvolupament dels infants. Així, la interacció adult-infant que es produeix en cada sessió és significativa.

El plantejament metodològic parteix de la globalitat de l'infant, és a dir, un treball conjunt dels aspectes motors, emocionals, cognitius (memòria, atenció, intel·ligència) i socials (hàbits, normes, actituds...), i, a més a més, segons I. Viscarro i C. Camps (2000), ha de tenir en compte els següents aspectes:

- Valorar els aspectes positius i les pròpies capacitats acceptant també les limitacions: partir del que el nen/a és capaç de fer en lloc de fixar-nos en el que li falta per assolir (L.S. Vigostsky, 1979). Proposar situacions per tal que el nen/a desenvolupi les seves possibilitats de maduració psicomotriu.
- Partir de l'espontaneïtat, del desig de l'infant i de les capacitats ja assolides per arribar a l'aprenentatge significatiu: a partir de les propostes de joc del nen/a i de la seva pròpia acció, ajudar-lo a evolucionar i a canalitzar les seves produccions per tal d'afavorir la seva autonomia. Perquè l'aprenentatge sigui significatiu, és necessari que sigui vivenciat pel nen i que sorgeixi del seu desig, que els suggeriments i les propostes de l'educador tinguin una ressonància tònica per a l'infant.
- Respectar els ritmes de cadascú.
- Respectar l'itinerari evolutiu que segueixen les conductes de desenvolupament bàsiques: dels aspectes més tòncics als aspectes perceptivomotors.

- Posar paraules a les vivències, ja que la utilització del llenguatge permet el distanciament, el pas de la fantasia a la realitat i al pensament actiu a través de la projecció i la descripció de les coses que fa l'infant (F. Chico, 1993).
- Delimitar el temps i l'espai: amb les fases de la sessió, diferenciant els diferents moments, espais, racons. L'estratègia de les fases facilita l'estructuració espacial i temporal en l'infant.
- Afavorir la creativitat: fer suggeriments i propostes, recollir les propostes dels nens/es i fer-les evolucionar, reforçar les seves creacions.

Aquest context educatiu ofereix a l'infant l'oportunitat d'accedir al plaer de jugar, percebre, experimentar i expressar-se amb el cos i a través del cos, el moviment, la paraula, l'espai, el ritme, els objectes i el grup de forma participativa i implicada. També de poder viure i compartir, amb els iguals i amb l'adult, moments d'acceptació, de respecte, de col·laboració, de comunicació, posant l'accent en els hàbits, les actituds i els valors.

La intel·ligència cognitiva ens posa en contacte amb les dades, els sentiments amb els valors. Tot el que es digui respecte a l'educació en valors ha de fomentar-se en l'experiència afectiva. Així, la sala de psicomotricitat constitueix un espai privilegiat per a la maduració afectiva de l'infant i, per tant, per a l'aprenentatge d'actituds i de valors. Educar en valors és un dels reptes que actualment s'està mostrant com a preferencial en el món educatiu.

7. L'OBSERVACIÓ I L'AVALUACIÓ

L'observació garanteix a l'educador el coneixement de la realitat dels infants, és el principal recurs dels mestres per fer-ne el seguiment i l'avaluació. És una metodologia científica complexa, que demana competència, estratègies, condicions i eines operatives. S'ha de planificar i aplicar seguint un determinat procediment.

L'observació ha de ser sistemàtica, objectiva i planificada. Requereix seguir unes pautes, una guia d'observació per poder registrar les dades en una graella d'observació. Aquest procés de selecció i estructuració de dades per construir xarxes de significació proposat per C. Conde (2003) s'observa en la figura 11:

L'objectiu és buscar i construir significats sobre l'acció espontània de l'infant per poder comprendre'l i fer l'anàlisi del seu moment evolutiu per inscriure'l en l'etapa corresponent per tal d'establir els objectius de la intervenció i ajustar-la a les seves necessitats.

A més, aquesta observació i enregistrament permetran fer el seguiment, la interpretació i l'avaluació de l'activitat dels infants.

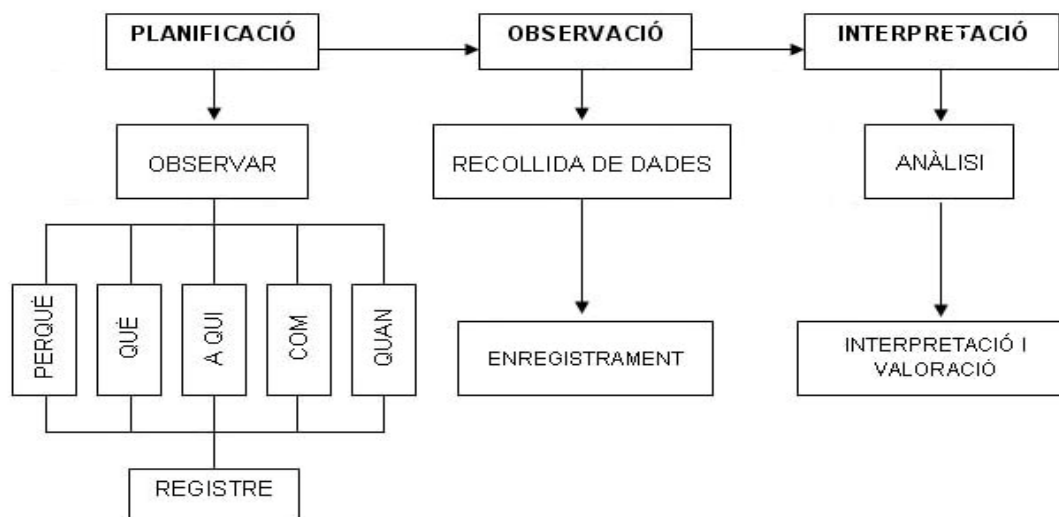


Figura 11. Procés de l'observació

L'avaluació està basada en l'observació del què, com, quan i amb quina freqüència succeeixen els fets a la sala de psicomotricitat. S'entén com un dels aspectes que formen part del procés d'ensenyament i aprenentatge. Permet obtenir un punt de referència d'allò que es vol aconseguir a través de diferents conceptes i maneres de treballar i de les estratègies que s'utilitzen per tal d'arribar-hi.

La funció de l'avaluació no ha de limitar-se a l'infant, també ha de servir a l'adult per autoavaluar les seves funcions amb relació a l'acompanyament dels infants, les estratègies organitzatives i metodològiques emprades i el seu sistema d'actituds.

En l'etapa d'Educació Infantil l'avaluació ha de ser constant i continuada. Per tant, formativa, continuada i global perquè el programa es pugui anar adaptant a les necessitats del grup i de cada infant en particular, i fer així més eficaç la pràctica pedagògica. Per això ha de ser flexible, i l'eina principal és l'observació sistemàtica de l'activitat dins la sala de psicomotricitat.

Com diuen R. Bosch i R. Escarrà (2001), l'avaluació proporciona informació dels coneixements previs dels infants per tal d'organitzar l'activitat, així com del procés d'aprenentatge que realitza l'alumne i la manera com organitza el seu coneixement:

- Possibilita que l'infant conegui els seus progressos.
- Permet conèixer el grau d'adquisició de coneixements i assimilació d'aprenentatges dels infants.
- Per últim, permet fer el traspàs de la informació als mestres i altres professionals, i també als pares.

Per elaborar l'informe s'utilitzen les valoracions extretes de l'enregistrament de l'observació sistemàtica realitzada. En el redactat de l'informe, es pot col·laborar amb el tutor/a, i evidenciar així les observacions de la sala i les de l'aula.

CAPÍTOL IV.

METODOLOGIA I DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

Aquest capítol vol donar a conèixer el conjunt d'aspectes que intervenen en el procés de la investigació, des de l'explicitació del problema objecte d'estudi i la definició dels objectius que es pretenen assolir fins als aspectes de tipus contextual i metodològic que han de servir de guia al llarg de tot el procés.

1. DEFINICIÓ DEL PROBLEMA D'INVESTIGACIÓ

La importància de la motricitat, l'acció, el joc i l'experimentació com a elements bàsics de l'aprenentatge és avalada per una àmplia investigació pedagògica i psicològica que ha contribuït a fonamentar els principis educatius de l'etapa d'Educació Infantil. Des d'autors clàssics com J.J. Rosseau, H. Wallon, J. Piaget, B.J. Cratty, A. Gessell, L.S. Vigostky, M. Montessori, entre d'altres, fins a especialistes actuals com J. Delval, J. Palacios, A. Perinat, J.L. Pastor, M. Antón, P.P. Berruezo, M. Vaca, per citar-ne alguns.

A partir de la informació aportada per l'alumnat de Magisteri amb relació al pràcticum que realitzen a les escoles, especialment en l'etapa d'Educació Infantil, i de l'experiència com a formadora en diferents modalitats de formació continuada del professorat en l'àmbit de la psicomotricitat,³¹ interessa analitzar aquest tema des de la

³¹ Des de l'any 1991 he estat formadora de cursos de formació permanent del professorat en l'àmbit de la motricitat. La durada dels cursos ha estat variada, des de 10 hores en escoles d'estiu de diferents comarques, passant per 30 hores de durada en el cas dels cursos de l'ICE a proposta del Departament d'Ensenyament de la Generalitat, fins a

realitat de l'escola, per la importància que té per al desenvolupament integral dels infants.

L'estudi es realitza en un període determinat. Els motius que han portat a delimitar-lo són dos.

D'una banda, la formació permanent dels professionals, ja que la recerca es va iniciar el curs 1998-99, abans de l'oferta formativa de postgrau, i va finalitzant set cursos després, el curs 2005-06, coincidint amb l'última edició de curs de postgrau d'aquesta dècada organitzada des del Departament de Pedagogia de la URV. El període de set cursos acadèmics es va considerar temps suficient per a l'estudi que es volia realitzar.

D'altra banda, legislativament, per centrar l'estudi en la mateixa Llei d'educació, en un moment de plena aplicació de la LOGSE en el seu tram final.

Davant de tot això, des de l'estudi dels fonaments teòrics exposats als capítols precedents i des de la pròpia experiència i interès pel tema, es plantegen els següents interrogants, als quals es pretén donar resposta al llarg d'aquest treball:

- La valoració de la psicomotricitat per part dels centres educatius s'ha incrementat en el període de set cursos acadèmics?
- La pràctica psicomotriu és important per al desenvolupament global dels infants de 0 a 6 anys?
- La formació inicial dels mestres en aquesta matèria és suficient per garantir una intervenció psicomotriu de qualitat?
- La majoria de docents que imparteixen psicomotricitat als centres pertanyen al gènere femení?
- La demanda de formació específica dels professionals varia en funció de l'especialitat en què s'han diplomats?
- La visió educativa que parteix de l'activitat motriu espontània de l'infant s'ha incrementat al llarg del període estudiat?
- Els centres educatius disposen de projecte de psicomotricitat?

Com ja s'ha dit a la introducció, es recorda que la finalitat de la investigació és:

Analitzar l'evolució del desenvolupament de la psicomotricitat a les escoles d'Educació Infantil de les comarques de Tarragona en un període de set cursos acadèmics, per tal de fer propostes d'intervenció per a la millora d'aquesta pràctica i de la formació dels professionals que atenen els infants de 0 a 6 anys des de la pràctica psicomotriu.

2. OBJECTIUS

Es concreten els següents objectius que guiaran aquest estudi:

1. Conèixer el tractament que ha seguit la psicomotricitat en els centres educatius al llarg del període analitzat.
2. Analitzar la formació que, en matèria de psicomotricitat, tenen els docents que la imparteixen i l'origen d'aquesta formació en el transcurs del període estudiat.
3. Comparar les característiques personals i professionals dels docents que realitzen sessions de psicomotricitat.
4. Analitzar els recursos i els aspectes organitzatius de la pràctica psicomotriu per part de les escoles.
5. Analitzar les estratègies metodològiques que usa el professorat per portar a terme la pràctica psicomotriu educativa.
6. Fer propostes d'intervenció per a la millora de la psicomotricitat a les escoles i de la formació dels professionals que atenen els infants de 0 a 6 anys des de la pràctica psicomotriu.

3. PERSPECTIVA METODOLÒGICA

La perspectiva metodològica que s'adopta per a aquest estudi, orientat al coneixement de la pràctica educativa, se situa en un posicionament "mixt", és a dir, es combina la metodologia quantitativa i la metodologia qualitativa. S'utilitzen els dos models metodològics simultàniament, perquè es consideren complementaris,³² ja que s'ha escrit molt sobre els enfocaments quantitatiu i qualitatiu i sobre quin dels dos mètodes és millor. Com assenyala Tejada (1997: 70), "los dos tipos de planteamientos metodológicos pueden emplearse conjuntamente según las exigencias de la situación".

Com suggereixen diferents autors (D.A. Roberts, 1982; M. Bartolomé, 1992; J. Arnal, D. del Rincón i A. Latorre, 1992), la realitat educativa i social és tan complexa que cap dels dos models d'investigació és suficient per si sol per explicar-la. De fet, valoren una necessària adequació metodològica per a cada treball d'investigació amb les característiques concretes i diferencials que tingui.

Per les característiques d'aquest estudi, s'ha seguit un enfocament descriptiu en la modalitat *ex post facto*, les peculiaritats de la qual permeten obtenir informació per descriure i explicar els fenòmens de la realitat que s'estudia (J. Tejada, 1997).

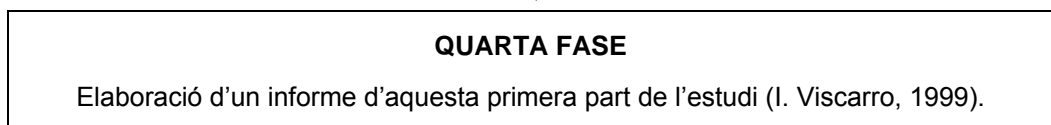
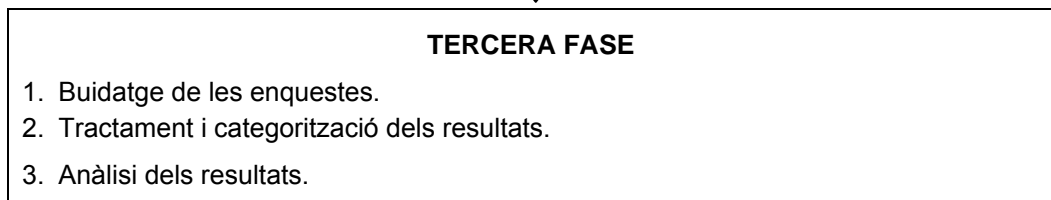
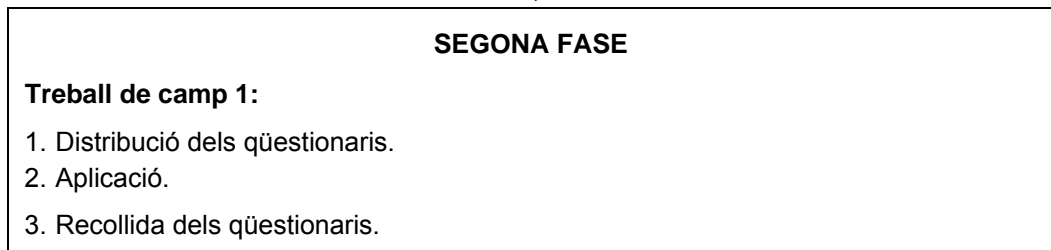
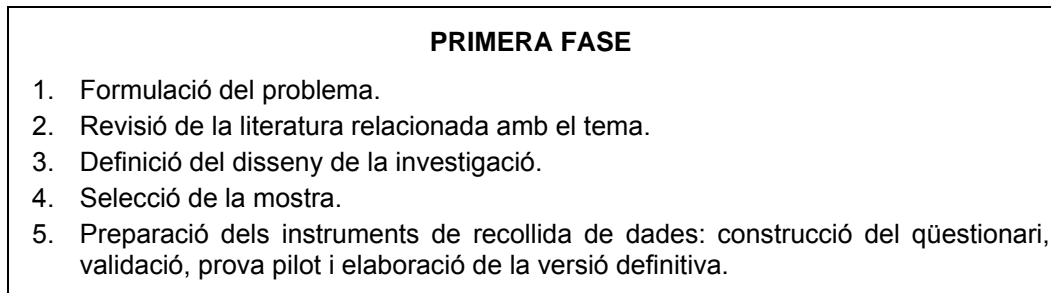
En tractar-se de metodologies educatives orientades al canvi i la transformació qualitativa, a més a més de l'enfocament metodològic, que aporta dades tant qualitatives com quantitatives, també s'ha tingut en compte el mètode de la ciència crítica, és a dir, la investigació acció en la modalitat participativa (V. Ferreres i A.P. González, 2006). Per aquesta raó s'ha implicat un grup d'experts de l'àmbit de la pràctica educativa perquè participi en la revisió dels resultats, un cop feta l'anàlisi i la valoració. Les possibles aportacions dels participants han contribuït a donar una visió més real i ajustada dels resultats.

³² Diversos autors argumenten a favor de la complementarietat dels dos mètodes, entre els quals T.D. Cook i T. Reichardt (1986), M.P. Colás i L. Buendía (1994), J. Gil Robles (2004), J.R. Thomas i J.K. Nelson (2007).

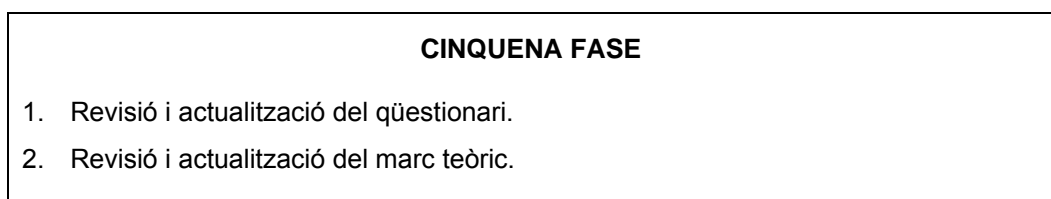
4. FASES DE LA INVESTIGACIÓ

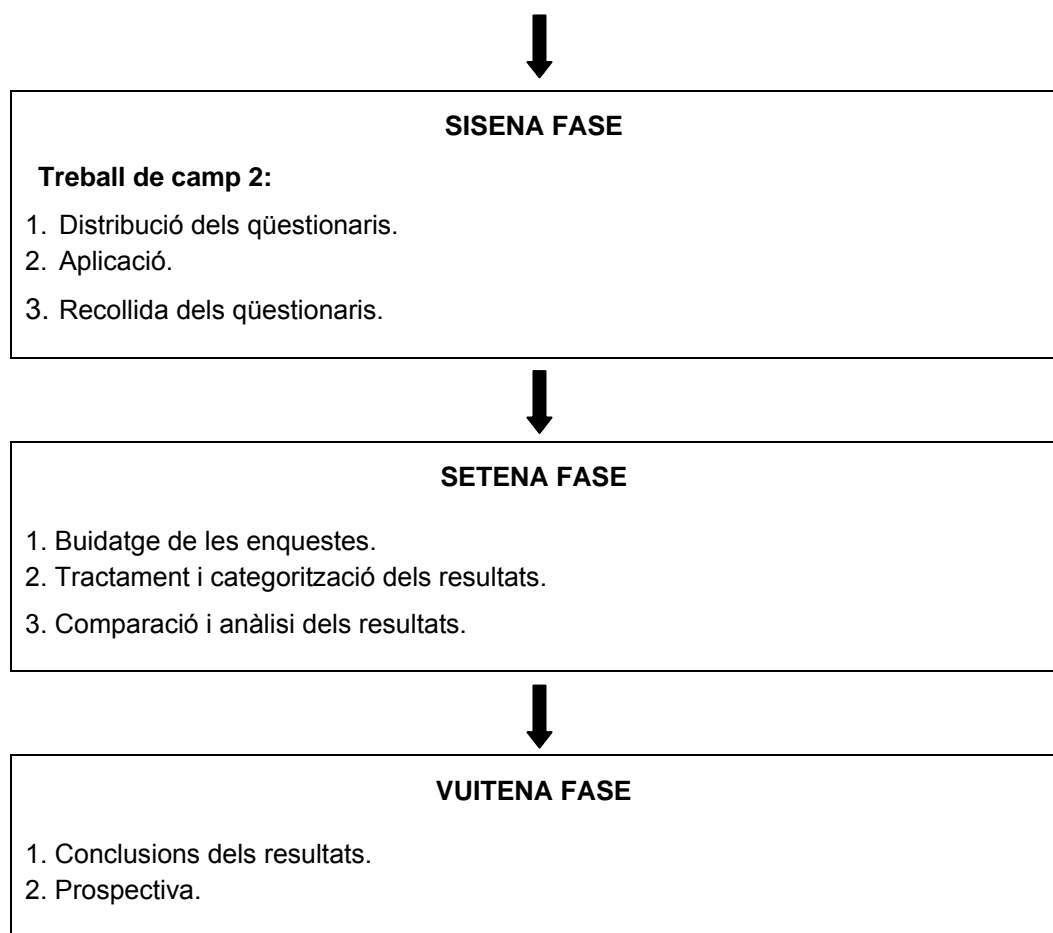
Un cop plantejada la metodologia, es presenta de manera esquemàtica el procés seguit en aquest estudi. En la taula següent es concreten les fases que s'han tingut en compte i es detallen els passos seguits en cadascuna al llarg d'aquesta investigació, en la qual destaquen dues parts corresponents als períodes analitzats.

Primera part (cursos 1997-98 i 1998-99)



Segona part (cursos del 2005-06 al 2009-10)





Taula 14. Fases de la investigació

5. INSTRUMENTS PER A LA RECOLLIDA DE DADES

Una de les tasques essencials de la investigació ha consistit a establir els instruments que s'utilitzaran per a la recollida de les dades. J. Tejada (1987: 95) descriu: "La recollida de datos se erige en una de las fases más trascendentales en el proceso de investigación científica, por cuanto debe aportar la información necesaria y válida para la confirmación o rechazo de las hipótesis planteadas".

En els estudis descriptius, els mètodes i els instruments que es poden utilitzar per a la recollida de dades són diversos: qüestionaris, entrevistes, diaris, observacions, grups de discussió (L. Fernández Núñez, 2006).

5.1. El qüestionari com a tècnica d'investigació

En aquest estudi s'ha optat pel qüestionari, que J. Tejada defineix com "un conjunto de preguntas o ítems acerca de un problema determinado, que constituye el objeto de la investigación, y cuyas respuestas han de ser contestadas por escrito" (1987: 102).

La tria d'aquest instrument metodològic s'ajusta a l'objectiu de l'estudi, que és fonamentalment descriptiu: obtenir informació general (com es valora i es treballa la psicomotricitat dels 0 als 6 anys) d'una mostra relativament àmplia (centres d'Educació Infantil de la província de Tarragona). Com formulen J.L. García Roldán (1995), J. Teja-

da (1987) i R. Sierra Bravo (1994), alguns dels avantatges de la seva utilització, en aquest cas, poden ser:

- Permet obtenir una visió panoràmica de la realitat estudiada. Dóna l'oportunitat de conèixer en un temps relativament curt la realitat objecte d'estudi, és a dir, el tractament de la psicomotricitat a les escoles.
- Permet obtenir informació de mostres més àmplies que les que es poden obtenir per mitjà d'altres instruments de manera simultània i partint d'un mateix estímul.
- Economitza temps i esforç en la seva aplicació.
- Es poden expressar les opinions amb més llibertat, ja que garanteix l'anonimat.
- Pot proporcionar més reflexió en les respostes en disposar de més temps per contestar.
- Facilita la comparació de respostes dels implicats en el procés de la investigació i simplifica l'anàlisi de les variables amb relació al registre i a la codificació de les dades obtingudes, a excepció de les preguntes obertes.
- La presentació dels resultats en percentatges i gràfics són de fàcil comprensió i sintetitzen la informació que es pretén obtenir.

En decidir-nos per aquest instrument, som conscients que també té algun inconvenient, com la manca de certesa que la informació proporcionada pels enquestats sigui real: "[...] los resultados sólo incluyen lo que la gente dice que hace o lo que desean hacer, en vez de una observación de su comportamiento" (J.R. Thomas i J.K. Nelson, 2007: 283). Tot i així, atesa la finalitat d'aquesta investigació, s'entén que els avantatges d'aquest instrument compensen el possible esbiaixament de les respostes, ja que en tot cas s'obindrà la percepció dels professionals sobre la situació de la psicomotricitat, aspecte determinant en el seu desenvolupament.

Amb l'aplicació d'aquest instrument es pretén obtenir informació que doni resposta als aspectes proposats en els objectius de la recerca: valoració de la psicomotricitat per part dels centres d'Educació Infantil, diferències organitzatives segons la tipologia del centre, formació específica dels docents, metodologia emprada en les sessions de pràctica psicomotriu i aspectes curriculars amb relació a la psicomotricitat, tot això des de la perspectiva dels centres i el seus professionals.

5.2. Procés d'elaboració del qüestionari

El qüestionari és una tècnica que permet la manifestació per escrit de fets, observacions, creences i interpretacions d'altres persones amb relació a situacions i fets, així com de les seves actituds davant les preguntes que l'integren.

El procés de construcció del qüestionari segueix una sèrie de fases que, segons J. Tejada (1997), són: construcció, assaig pilot i distribució. Seguidament, s'expliciten els passos seguits en aquest estudi.

Redactar un qüestionari no consisteix tan sols a fer un llistat de preguntes col·locades l'una darrere l'altra; la preparació d'aquest instrument és una operació complexa i delicada, ja que la naturalesa de les preguntes, la forma com han estat redactades i l'ordre en què se succeeixen tenen una gran importància per als resultats que es volen obtenir (R. Sierra Bravo, 1994; M. Duverger, 1996).

La creació dels ítems³³ és una de les parts importants en la construcció d'un instrument de mesura. Exigeix, d'una banda, una recerca i una preparació prèvies sobre el tema objecte d'estudi i els marcs teòrics que el sustenten, i, de l'altra, cal haver fixat el contingut que es pretén obtenir amb el nou instrument.

Per a l'elaboració del qüestionari que es volia repartir als centres d'Educació Infantil, es crearen els ítems necessaris per obtenir informació dels diferents objectius plantejats en l'estudi. Per això, es varen tenir presents les condicions que es destaquen:

- Delimitar i concretar la qüestió que es volia investigar i els seus atributs.
- Clarificar els objectius del qüestionari.
- Definir la tipologia de les preguntes.
- Claredat, brevetat i precisió en la construcció dels ítems, tenint en compte el lèxic, el redactat sense tecnicismes i amb neutralitat.
- Donar per escrit les instruccions per respondre, per la tipologia de respostes.
- Tenir en compte l'estètica de la presentació, en un format senzill i clar.

(J.L. García Roldán, 1995; R. Sierra Bravo, 1994; M.P. Colás i L. Buendia, 1994; M. Antón, 2003).

Les recomanacions descrites van servir per determinar les variables i el contingut del qüestionari que es volia aplicar. Les preguntes que ens plantejarem foren:

- Quina consideració té la psicomotricitat als centres d'Educació Infantil?
- Quina és la metodologia més utilitzada en el desenvolupament de les sessions?
- De quins recursos materials disposen els centres per realitzar la pràctica?
- Quina formació té el professional que assumeix el treball d'aquesta àrea?
- Quins aspectes del currículum prioritzen els docents en el treball psicomotor?

Aquestes preguntes, orientades a l'adquisició dels objectius de l'estudi, van constituir els blocs del qüestionari. Es pretenia, d'una banda, conèixer les opinions i les creences dels mestres amb relació a la psicomotricitat com a membres d'una comunitat escolar, i, de l'altra, que es manifestessin en les seves actuacions docents pel que fa a l'educació psicomotriu en el seu context concret.

Amb això s'obtindria:

- Una visió conceptual i metodològica des de les opinions i creences dels enquetats.
- Un visió de com és la docència en aquest àmbit i com s'insereix en el currículum.
- Un perfil professional del mestre-especialista.

³³ El diccionari de la RAE defineix l'*ítem* com "Cada una de les parts o unitats de què es compon un test, al qual els subjectes han de donar resposta amb el contingut que preveu mesurar".

- Una informació detallada dels recursos materials i les seves demandes.

Per a l'adquisició d'aquestes dades es va optar per una tipologia de preguntes majoritàriament tancades de respostes excloents. També es van considerar algunes preguntes obertes en les quals la resposta l'elabora lliurement l'enquestat, per obtenir informació més concreta del que es pregunta. Es tracta, doncs, d'un qüestionari mixt.

5.3. Estructura i contingut del qüestionari en funció dels blocs temàtics

Per la seva amplitud, 66 ítems, es va dividir el qüestionari en quatre grans dimensions, d'acord amb les principals variables que hi intervenen:

- a) Anàlisi del centre.
- b) Dades personals, professionals i formació en psicomotricitat.
- c) Enfocament pedagògic de la psicomotricitat.
- d) La psicomotricitat al currículum.

A continuació es presenta la taula 15, que, de manera gràfica, sintetitza l'estructura i el contingut del qüestionari. Es relacionen els objectius de la investigació amb les quatre dimensions del qüestionari i els blocs corresponents a cadascuna. També es relacionen els ítems de cada dimensió i bloc i la seva tipologia. Finalment, l'última columna mostra les actualitzacions que es van fer al segon qüestionari (2006) amb relació al primer (1999).

Objectius de la investigació	Dimensions	Ítems	Tipus de pregunta ³⁴	Actualització ³⁵
Conèixer el tractament que ha seguit la psicomotricitat en els centres educatius al llarg del període analitzat.	Anàlisi del centre: Bl. 1. Identificació del centre. Bl. 2. Valoració de la psicomotricitat.	1, 2, 3 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 6, 31	6 i 8 obertes	16a, especificar altres (obert) 18 nova creació
Comparar les característiques personals i professionals dels docents que realitzen sessions de psicomotricitat.	Característiques dels professionals encarregats de la psicomotricitat al centre: Perfil del professional	4, 17, 18, 19, 22,	19 oberta	

³⁴ Com que la majoria de preguntes són tancades, tan sols es farà referència explícita a les preguntes obertes.

³⁵ La numeració que s'indica aquí és, en ambdós casos, la dels qüestionaris definitius. L'ordre numèric de les preguntes del primer qüestionari s'ha modificat amb relació al segon. En la columna d'actualitzacions no es té en compte la numeració dels ítems. El que s'indica són les actualitzacions referents als ítems de nova creació i als ítems que hagin estat modificats totalment o parcialment. Així doncs, tan sols apareixen les actualitzacions fetes en el segon qüestionari.

<p>Analitzar la formació que, en matèria de psicomotricitat, tenen els docents que la imparteixen i l'origen d'aquesta formació en el transcurs del període estudiat.</p>	<p>Característiques dels professionals encarregats de la psicomotricitat al centre:</p> <p>Formació del professional</p>	<p>20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30</p>	<p>21, 24, 25, 27 i 30 obertes</p>	<p>25a, especificar altres (obert) 28 unificat de 26 i 27 30 unificat de 29 i 30</p>
<p>Analitzar els recursos i els aspectes organitzatius de la pràctica psicomotriu per part de les escoles.</p>	<p>Enfocament pedagògic de la psicomotricitat:</p> <p>Bl. 1. Aspectes organitzatius: espai, temps i materials</p> <p>La psicomotricitat al currículum</p>	<p>12, 13, 14, 15, 37, 39, 40</p> <p>32, 33, 35, 36, 37</p>	<p>39 i 40 obertes</p> <p>35 i 37 obertes</p>	<p>13a, especificar altres (obert) 37a, especificar altres (obert) 38 nova creació 40 nova creació (obert) 42 nova creació (obert)</p>
<p>Analitzar les estratègies metodològiques que usa el professorat per portar a terme la pràctica psicomotriu educativa.</p>	<p>Enfocament pedagògic de la psicomotricitat:</p> <p>Bl. 2. Aspectes metodològics i estratègics</p> <p>Bl. 3. Activitats, jocs i hàbits</p> <p>Bl. 4. Observació i avaluació</p>	<p>34, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 61, 65</p> <p>54, 55, 56, 57, 58, 59, 60</p> <p>62, 63, 64, 66</p>	<p>34, 48 obertes</p> <p>60 oberta</p>	<p>45 reformulat de 51 Eliminat 48 49 reformulat de 50 55 ampliat 57 nova creació</p>

Taula 15. Estructura i contingut del qüestionari

En cada dimensió hi ha els aspectes corresponents al seu contingut.

a) Anàlisi del centre

Bloc 1. *Identificació*

Bloc 2. *Valoració de la psicomotricitat*

En aquesta dimensió de l'enquesta es recull informació de la situació geogràfica i de la tipologia del centre escolar, de la valoració de la psicomotricitat per part del centre i dels aspectes organitzatius de la psicomotricitat que corresponen a la institució escolar.

b) Característiques dels professionals encarregats de la psicomotricitat al centre

Si es té en compte que els centres els constitueixen els professionals que hi treballen, la informació que es vol obtenir amb els ítems d'aquesta dimensió fa referència a les característiques personals i professionals: edat, experiència docent, les tasques que desenvolupen els/les mestres, especialment els responsables de treballar la psicomotricitat, la formació que tenen els professionals que assumeixen aquesta tasca, la necessitat o no d'una formació específica i com hauria de ser, el reconeixement d'aquest professional per part de l'Administració.

c) Enfocament pedagògic de la psicomotricitat

Per delimitar millor els diferents aspectes que es volien tractar, per l'amplitud del tema, aquesta dimensió, conformada per 34 preguntes, es va dividir en quatre blocs:

Bloc 1. Aspectes organitzatius: espai, temps, materials

Es fa referència al espai disponibles per realitzar les sessions, la freqüència i la durada, l'organització dels grups, l'equipament de l'espai, el material disponible i també el que necessitarien per portar a terme les sessions, segons el seu plantejament metodològic.

Bloc 2. Aspectes metodològics i estratègies d'intervenció psicomotriu

En aquest bloc, els ítems anaven orientats a recollir dades relacionades amb les bases teòriques que sustenten la pràctica psicomotriu, el plantejament metodològic i organitzatiu de la sessió i les estratègies d'intervenció emprades pels docents.

Bloc 3. Accions, activitats, jocs i hàbits que es treballen a les sessions

Tenir coneixement del tipus d'activitats, jocs, hàbits i actituds que es plantegen i/o sorgeixen en una sessió de psicomotricitat es creu necessari per poder fer una valoració del treball psicomotriu en conjunt.

Bloc 4. Observació i avaluació

Aquest bloc s'ubica aquí, encara que també podria estar en el següent apartat, la psicomotricitat al currículum, perquè les preguntes del qüestionari condicionen aquesta presa de decisió.

Per garantir l'assoliment dels aprenentatges cal fer-ne el seguiment i l'avaluació. L'observació continuada com a mètode de recollida de dades és molt útil per avaluar l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge. Els ítems d'aquest apartat fan referència al grau d'utilització d'aquests aspectes per part del professorat, i completen així la informació que es pretenia obtenir en aquesta dimensió pedagògica.

d) La psicomotricitat en el currículum

Com s'ha comentat en el marc teòric, l'Educació Infantil està adreçada a infants d'edats compreses entre els 0 i els 6 anys. L'objectiu fonamental d'aquesta etapa és "estimular el desarrollo de todas las capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales" de l'infant. (M.E.C., 1989, vol 1: 71).

L'educació psicomotriu és una matèria inserida en el Disseny Curricular d'Educació Infantil que és preceptiva en el sistema educatiu actual.³⁶ "S'estableixen dues àrees d'experiència per a l'infant: la descoberta d'ell mateix i la descoberta de l'entorn natural i social, dos camps en els quals se sent molt interessat a descobrir, manipular, representar i comunicar".³⁷ Es va creure oportú incloure una bateria de preguntes relacionades amb els aspectes curriculars per obtenir informació de la programació, especialment dels objectius i els continguts que els docents prioritzaven i que estaven relacionats amb la pràctica de la psicomotricitat.

5.4. Validació del qüestionari

La validesa de contingut d'aquest instrument es determina mitjançant el judici emès per una sèrie de persones expertes en el tema que s'està analitzant.

Un cop dissenyat el qüestionari, es va procedir a fer-ne la validació, el judici d'experts, per comprovar-ne, com proposa M. Antón (2003: 129), "la univocitat, la pertinença i la importància".

S'exposa a continuació el procediment seguit en aquesta fase del treball:

1) Es va fer una primera validació d'experts. Es demanava que valoressin la pertinença o no del tipus d'ítems i de la seva distribució, la necessitat de suprimir o afegir algun ítem, la comprensió de les preguntes i la claredat en el redactat.

La selecció dels experts es va realitzar tenint en compte els seus coneixements tant sobre les temàtiques tractades en el qüestionari com en l'ús de qüestionaris com a instrument de recollida de dades. Estava constituïda per professors universitaris amb anys d'experiència docent i investigadora. Les àrees de coneixement a les quals estaven adscrits aquests professionals eren: Didàctica de l'Expressió Corporal, Psicologia Evolutiva i de l'Educació i Didàctica i Organització Escolar.

Els experts seleccionats van ser un total de vuit de diferents universitats: Universitat Rovira i Virgili, Universitat de Barcelona, Universitat Ramon Llull i Universitat de Girona.

2) Els experts van valorar el qüestionari positivament, però també van aportar observacions i suggeriments que van servir per reflexionar sobre les diferents propostes i fer les modificacions corresponents. Aquestes van ser tant de contingut com de forma i anaven encaminades a eliminar aquells ítems poc significatius o reiteratius, a especificar-ne més alguns, a millorar aspectes de redactat i a fer alguns canvis en l'ordre de presentació al qüestionari.

3) Amb la versió elaborada un cop fetes les primeres correccions, es va fer una segona validació amb un grup d'experts en la pràctica escolar. Aquest grup el formaven sis mestres amb formació específica en psicomotricitat que feien d'especialistes en aquesta matèria a les escoles respectives. Un total de sis escoles de Tarragona i Reus, públiques i concertades, que atendien els dos cicles d'Educació Infantil: llar d'infants i parvulari.

³⁶ Es recorda que durant el període de realització de l'estudi la Llei d'educació vigent era la LOGSE.

³⁷ Decret 74/1992, Introducció.

El punt de vista que podien aportar aquests professionals, amb una experiència pràctica d'entre 6 i 18 anys, era especialment interessant per verificar la seva validesa des de la pràctica real i fer les modificacions abans de l'aplicació pilot.

4) Amb les aportacions dels especialistes i després d'incorporar les esmenes corresponents, es va procedir a l'aplicació pilot. Aquesta es va realitzar a l'atzar en dotze centres de l'àmbit geogràfic de la província.

Els suggeriments i comentaris procedents de l'aplicació pilot van servir per fer els últims retocs i donar per definitiu el qüestionari.³⁸

5) Com s'ha comentat, l'objecte de l'estudi és "conèixer l'evolució de la psicomotricitat al centres d'Educació Infantil" en un període de set cursos acadèmics.

Per obtenir la informació de la segona onada de l'estudi, es torna a revisar el qüestionari i, després d'una valoració i reflexió dels resultats aportats en la primera aplicació, es fan les modificacions necessàries. Es procura que siguin mínimes per tal de poder comparar les dades que s'obtinguin en els resultats de la primera i la segona aplicació del qüestionari. Els canvis van consistir en la redistribució i la unificació d'algunes preguntes, fet que va permetre descartar-ne alguna que semblava repetitiva i afegir-ne alguna de nova per obtenir informació d'algun aspecte que no s'havia considerat en el primer qüestionari. Així, va quedar constituït per 65 preguntes, una menys que en el qüestionari de la primera aplicació, i es van mantenir les mateixes dimensions.

Una cop modificat el qüestionari, es procedeix a la validació d'experts. En aquest cas, i com que es tractava d'alguns canvis a partir del primer qüestionari que ja havia estat sotmès al judici d'experts, tan sols el van validar un grup reduït de professors: tres professors, un de la Universitat Autònoma de Barcelona i dos de la Universitat Rovira i Virgili, de les àrees de Didàctica de l'Expressió Corporal i de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Posteriorment, es va passar al grup de mestres experts. Aquest grup, compost per vuit mestres amb formació específica en psicomotricitat, que a les seves respectives escoles imparteixen psicomotricitat com a especialistes, en el cicle de llar d'infants o de parvulari.

Les seves aportacions van contribuir a fer els últims retocs per polir el redactat definitiu del qüestionari.³⁹

6. APLICACIÓ DEL QÜESTIONARI I SELECCIÓ DE LA MOSTRA

L'estudi de camp es va desenvolupar en dos períodes temporals diferents. El curs 1998-1999, en plena vigència de la LOGSE, es va fer la primera aplicació del qüestionari, i va tornar-se a aplicar, amb algunes modificacions, el curs 2005-2006, quan acabava l'aplicació de la mateixa Llei d'educació. Aquest període de set cursos acadèmics sembla suficientment ampli per poder **comparar** les dades obtingudes en la primera i la segona aplicació de l'instrument, principal objectiu d'aquest estudi. A més, es va considerar no allargar més aquest període per tal de poder analitzar els dos moments en el mateix marc normatiu. El canvi de llei semblava proper, ja que estava prevista l'aplicació de la LOE.

³⁸ El qüestionari definitiu 1 es troba a l'apartat d'annexos.

³⁹ El qüestionari definitiu 2 es troba a l'apartat d'annexos.

Per determinar la mostra de l'estudi es van seguir les indicacions del procés de mostreig proposades per D.J. Fox (1981).

Un cop definit l'univers, es va determinar la població. Aquesta està formada per tots els centres que imparteixen Educació Infantil de la demarcació de Tarragona. El Departament d'Ensenyament⁴⁰ de la Delegació de Tarragona va facilitar el llistat de centres del seu àmbit territorial. Conegut el nombre total de població del curs 1998-99, N= 356 centres, per determinar-ne la grandària, es va fer la selecció de la mostra convidada. Per tal que la mostra convidada fos representativa, es va optar per aplicar els qüestionaris a 160 centres, la qual cosa representa el 45% de la població (tot i que es preveia que no retornarien la totalitat de qüestionaris enviats, superava amb escreix el 10% recomanable com a mostra mínima quan es tracta d'una població estadísticament nombrosa). La distribució es va fer seguint el sistema de mostreig aleatori estratificat, que J.R. Thomas i J.K. Nelson (2007) consideren molt adequat per a les investigacions d'enquesta. Per a l'estratificació es va tenir en compte que hi hagués representació de centres de totes les comarques, així com diverses tipologies d'escola.

Finalment, la mostra acceptant que va formar part de l'estudi va ser n= 109 centres participants, que representen gairebé un terç de la població total.

L'aplicació del qüestionari, com s'ha comentat, es va fer en dos moments diferents. El procediment seguit per a la segona aplicació del qüestionari va ser el mateix que es va realitzar en la primera, com ja s'ha indicat.

Les dades varien lleugerament, al cap de set anys s'observa un lleuger increment en la població de centres (N = 387), en la distribució dels qüestionaris a 175 centres i en la mostra acceptant (n=116). Aquesta variació no es considera gaire rellevant per a la investigació que es realitza, ja que es tracta d'un increment percentual de menys d'un punt, concretament del 0,88% el curs 2005-06.

Tot i que la distribució de qüestionaris es va fer de forma equitativa per les deu comarques tarragonines, els percentatges que formen la mostra acceptant van ser heterogenis en les diferents comarques.

La taula següent mostra la relació de centres d'Educació Infantil i Primària (CEIP) i d'escoles d'Educació Infantil (EEI) distribuïdes per comarques els dos cursos en què es va aplicar el qüestionari. També es pot observar la representativitat de la població participant en freqüències i percentatges.

⁴⁰ Nomenclatura vigent durant el període de realització de la investigació.

Comarca	Total centres: CEIP i EEI ⁴¹		Centres participants			
			Freqüència		Percentatge	
Alt Camp	34	36	10	8	29,41%	22,22%
Baix Camp	75	82	20	19	26,67%	23,17%
Baix Ebre	40	40	12	15	30,00%	37,50%
Baix Penedès	33	40	13	11	39,39%	27,50%
Conca de Barberà	16	18	3	7	18,75%	38,89%
Montsià	25	26	10	8	40,00%	30,77%
Priorat	17	17	4	5	23,53%	29,41%
Ribera d'Ebre	20	22	2	5	10,00%	22,73%
Tarragonès	82	93	31	35	37,80%	37,63%
Terra Alta	14	13	4	3	28,57%	23,08%
Mitjana					28,41%	29,29%
Total	356	387	109	116		

Curs 1998-99 - Curs 2005-06

Taula 16. Total de població i nivell de participació dels centres distribuïts per comarques

7. RECOLLIDA DE DADES

El procediment seguit per a la recollida de la informació se sintetitza de la següent manera:

1) Administració dels qüestionaris

Es van entregar dins un sobre amb segell del Departament de Pedagogia de la URV, en el qual també s'adjuntava una carta adreçada a l'equip directiu del centre que explicava en què consistia l'estudi i un sobre amb l'adreça i el segell per poder retornar el qüestionari un cop complimentat.

El període de distribució va tenir una durada de 15 dies, concretament la segona quinzena de febrer. Es va fer per via directa, als i les mestres assistents a diferents activitats formatives i culturals que aquells dies es feien a la facultat. També es va comptar amb la col·laboració de l'alumnat, que en aquelles dates estava fent el pràcticum a diferents escoles de la província. Aquest sistema de distribució va permetre, com ja s'ha comentat, que fos un tipus de mostreig aleatori i alhora estratificat, que és el que es pretenia per al present estudi.

⁴¹ Del llistat de centres proporcionat pel Departament d'Ensenyament, Delegació de Tarragona, s'han desestimats els centres que apareixen a les dues llistes: CEIPS i EEI. Es tracta de col·legis que també disposen del cicle de llar d'infants.

Es va optar per aquest tipus de distribució perquè es va considerar la més personalitzada i la manera de procedir més avantatjosa per:

- tenir l'oportunitat d'explicar el propòsit de la recerca,
- augmentar el compromís de devolució.

2) Procés de recollida de dades

Aquest es va produir de manera esglaonada, els primers qüestionaris van arribar la primera setmana de març i els últims al final d'abril. La informació es va recollir en dos mesos.

Es destaca la notable participació, i més si es té en compte que es tracta d'un qüestionari llarg, que requereix temps per respondre'l.

El nombre de qüestionaris recollits (mostra acceptant) està al voltant del 70% amb relació als enviats (mostra convidada).

3) Amb relació a la segona aplicació de l'instrument, es van seguir els mateixos criteris i passos que s'acaben de descriure, i es manté el percentatge entre la mostra convidada i l'acceptant. Evidentment, canvien les dates, el lliurament es va fer durant la segona quinzena d'abril i es van anar recollint durant el mes de maig, els últims es van retornar al final de juny.

8. PROCEDIMENT D'ANÀLISI DE DADES

Els recursos informàtics que existeixen actualment faciliten l'anàlisi de les dades numèriques. Per al tractament de les dades obtingudes de les enquestes, es va seguir el següent procediment:

- Codificació de les respostes. L'estructura del qüestionari, en què algun dels ítems té més d'una opció de resposta, va exigir fer una codificació de la informació establint subpreguntes diferents de les que figuren en els ítems del qüestionari.
- Creació d'una matriu.
- Buidatge de les enquestes.

A partir d'aquí, el procediment seguit va ser diferent en funció de la tipologia de la pregunta.

Per a les preguntes tancades:

- Utilització *software* estadístic SPSS versió 13 per a Windows per fer el recompte de respostes per a cada variable i el càlcul de percentatges.
- Elaboració de gràfics de variables individualitzats.
- Estudi comparatiu entre les variables del qüestionari 1 i les del qüestionari 2 (taules i gràfics).

Per a les preguntes obertes:

Tal com afirma J. Gil (1994), els procediments utilitzats per valorar les dades obtingudes en estudis qualitius són tan variats i singulars que a vegades poden resultar ge-

nuïns no tan sols de la disciplina en la qual ens situem, sinó del propi investigador, que ha arribat a configurar-los a partir de la seva experiència de treball amb aquest tipus de dades i d'acord amb el propi estil com a investigador.

Com diuen Taylor y Bogdan (1986: 159), “todos los investigadores desarrollan sus propios métodos para analizar los datos cualitativos”.

En el cas de les respostes obertes de tipus qualitatiu, que eren 15 en el primer qüestionari i 20 en el segon, es va procedir a codificar, és a dir, a agrupar la informació obtinguda en categories:

- Revisar totes les respostes donades.
- Fer el buidatge segons el mètode tradicional, procés manual de cada resposta.
- Codificar i integrar la informació per simplificar i donar sentit a les dades recollides i relacionar-les amb els fonaments teòrics de la investigació.

Tot i que s'han codificat les respostes majoritàries i més significatives, és possible que es perdin alguns matisos, encara que també facilita una visió global de la situació analitzada. És un procés lent, simplificar les respostes sense deixar-se aportacions té la seva dificultat, especialment quan es pretén copsar la percepció dels enquestats sense esbiaixar-la amb la subjectivitat de l'investigador.

Finalitzada la fase de codificació, en bona part de preguntes nominals s'ha procedit a l'anàlisi estadística de les dades amb el mateix programa SPSS.

En l'estudi de les variables numèriques, s'utilitza l'escala de Lickert, que permet als enquestats respondre segons el grau d'acord o de desacord amb els enunciats. Aquesta escala es pot configurar de forma numèrica o descriptiva. Així, per als ítems on s'hagi de fer la valoració en l'escala de l'1 al 6, s'indica el valor donat als nombres de l'escala, que servirà per a aquelles respostes amb les mateixes característiques que es trobaran al llarg del capítol següent.

El valor mitjà de l'escala, 3'5 (neutre), situa les mitjanes obtingudes en direcció ascendent o descendent, com s'observa a la figura següent, adaptada de Santandreu (2005):

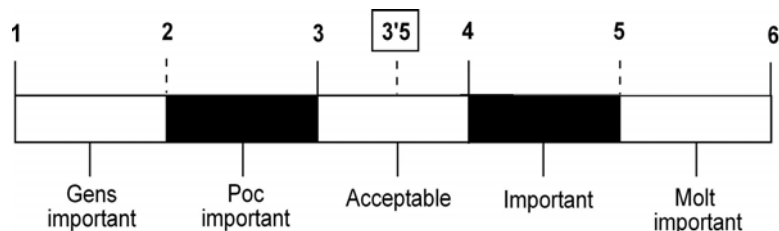


Figura 12. Escala de valoració dels ítems

CAPÍTOL V.

PRESENTACIÓ I ANÀLISI DELS RESULTATS

En aquest capítol es presenten els resultats obtinguts a partir de les respostes donades als qüestionaris pels docents dels centres educatius que han format part de la nostra recerca. Aquesta informació ens permet **comparar els resultats obtinguts en les dues aplicacions realitzades en el període estudiat, del curs 1998-99 al curs 2005-06, per tal d'analitzar els canvis que s'han produït al llarg d'aquests set anys.**

Amb els qüestionaris es pretenia recollir les opinions sobre els aspectes proposats en els objectius de la recerca: les característiques dels centres i la concepció que aquests tenen de la psicomotricitat, característiques personals i professionals del col·lectiu estudiat amb relació a la matèria objecte d'estudi, formació en psicomotricitat que tenen els mestres de les comarques de Tarragona. També el que creuen i pensen els docents que han format part de l'estudi sobre els seus coneixements amb relació a la intervenció psicomotriu, així com les necessitats formatives que plantegen.

La descripció i l'anàlisi dels resultats es presentarà seguint l'ordre de les dimensions del qüestionari mostrades en el capítol anterior, és a dir, l'anàlisi del centre, les característiques dels professionals encarregats de la psicomotricitat a l'escola, l'enfocament metodològic de la pràctica psicomotriu i la vinculació de la psicomotricitat al currículum d'Educació Infantil.

1. ANÀLISI DEL CENTRE EDUCATIU

Aquesta dimensió del qüestionari té com a objectiu cercar informació de la tipologia del centre i la seva situació geogràfica, així com la valoració que des del centre es fa de la psicomotricitat. També contempla els aspectes organitzatius d'aquesta pràctica.

La població que ha respost al qüestionari està constituïda per 109 docents el curs 1998-99 i 116 docents el curs 2005-06. Aquests estan treballant en centres educatius (un per centre) distribuïts en diferents localitats. La taula següent permet observar la resposta obtinguda per municipis:

CURS 1998-99	FR	CURS 2005-06	FR
Alcanar	1	Alcanar	1
		Aldover	1
		Alfara de Carles	1
Alforja	1	Alforja	1
Altafulla	1		
Amposta	2	Amposta	2
Banyeres del Penedès	1	Banyeres del Penedès	1
		Bellvei	1
		Bonastre	1
		Bot	1
		Camarles	1
Cambrils	1	Cambrils	1
Capçanes	1	Capçanes	1
		Castellvell del Camp	2
		Constantí	1
		Corbera d'Ebre	1
		Cornudella	1
Cunit	1	Cunit	1
Deltebre	2		
		Els Guiamets	1
El Morell	1		
El Perelló	1		
El Vendrell	4	El Vendrell	1
Els Pallaresos	1	Els Pallaresos	1
		Falset	1
		Figuerola del Camp	1
		Flix	1
Gandesa	1		
		Garcia	1
Godall	1		
		L'Aleixar	1
		L'Ampolla	1
L'Arboç	3	L'Arboç	2
L'Espluga de Francolí	1	L'Espluga de Francolí	2
L'Hospitalet de l'Infant	2		
La Bisbal de Falset	1		
La Bisbal del Penedès	1		
La Fatarella	1		
La Figuera	1		
La Pobla de Mafumet	1	La Pobla de Mafumet	1

CURS 1998-99	FR	CURS 2005-06	FR
		La Pobla de Montornès	1
La Riera - La Nou de Gaià	1	La Riera - La Nou de Gaià	1
La Sénia	2		
Llorenç del Penedès	2	Llorenç del Penedès	1
		Marçà	1
		Mas de Barberans	1
Masdenverge	1	Masdenverge	1
Masroig	1		
		Montblanc	2
Montbrió del Camp	1		
		Mont-roig del Camp	2
Móra d'Ebre	1	Móra d'Ebre	3
Paüls	1		
		Perafort	1
El Pinell de Brai	1	El Pinell de Brai	1
Puigpelat	1	Puigpelat	1
Rasquera	1		
Reus	13	Reus	11
Riudecols	1	Riudecols	1
Riudoms	1	Riudoms	1
		Roda de Berà	1
Rodonyà	1	Rodonyà	1
Roquetes	2	Roquetes	2
Salou	1	Salou	2
		Salomó	1
		Santa Bàrbara	1
Sant Carles de la Ràpita	1	Sant Carles de la Ràpita	1
Santa Coloma de Queralt	1		
		Sant Jaume dels Domenys	2
		Santa Oliva	1
Sarral	1		
Segur de Calafell	1		
		Solivella-Pira-Rocafort	1
Tarragona	16	Tarragona	19
Tivenys-Bitem	1		
Torredembarra	1	Torredembarra	3
Tortosa	4	Tortosa	8
Ulldecona	1	Ulldecona	1
Valls	7	Valls	6
Vilallonga del Camp	2	Vilallonga del Camp	1
Vila-seca	4	Vila-seca	1
Vilabella	1		
		Vilaverd	1
Vilalba dels Arcs	1		
		Vimbodí	1
Xerta	1		
Total municipis 55	109	Total municipis 66	116

Taula 17. Municipis que han participat en l'estudi

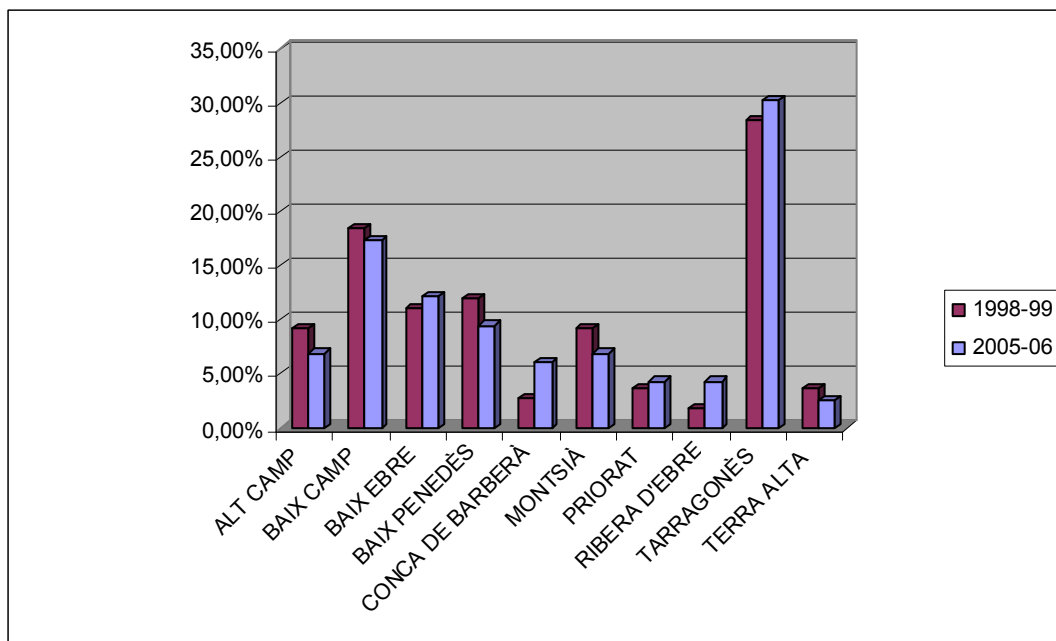
La distribució de **centres participants per comarques** es presenta en el gràfic 1:

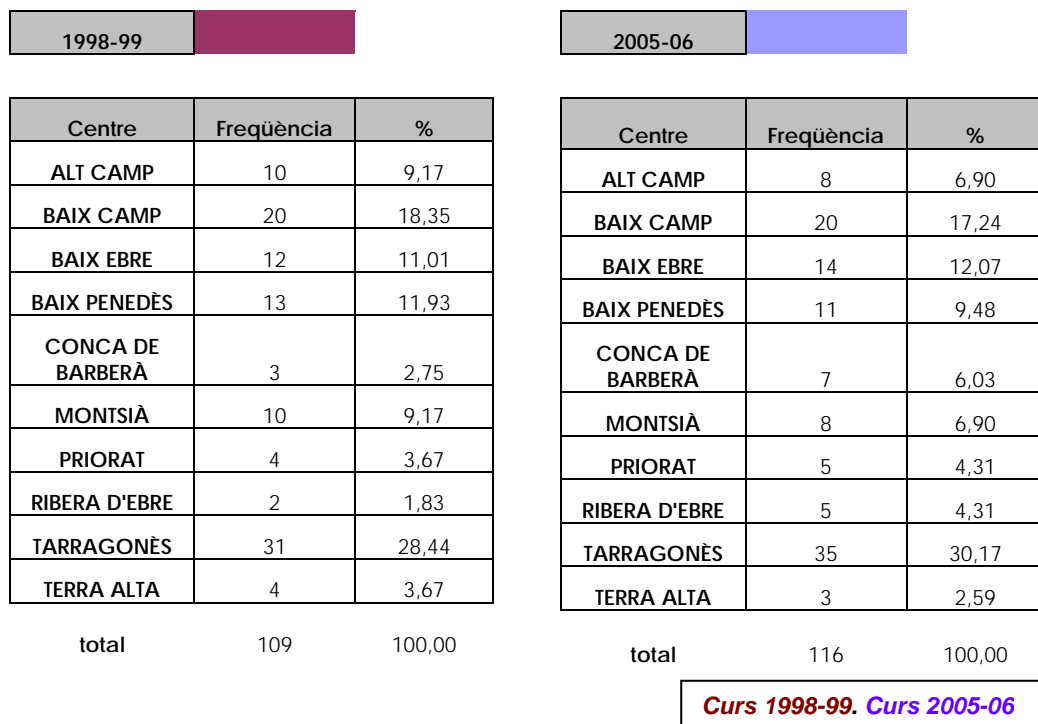
COMARCA	CENTRES		MUNICIPIIS	
	1998-99	2005-06	1998-99	2005-06
Alt Camp	10	8	4	4
Baix Camp	20	19	7	7
Baix Ebre	12	15	4	5
Baix Penedès	13	11	7	10
Conca de Barberà	3	7	3	5
Montsià	10	8	7	7
Priorat	4	5	4	5
Ribera d'Ebre	3	5	3	3
Tarragonès	31	35	10	12
Terra Alta	3	3	3	3

Curs 1998-99. Curs 2005-06

Taula 18. Distribució dels centres per comarques i localitats

Com es pot observar, de les deu comarques que formen part de l'estudi, amb relació al curs 1998-99 en la meitat ha augmentat el percentatge de centres participants i en l'altra meitat els percentatges de participació han estat més baixos. **L'augment** més significatiu ha estat a la **Conca de Barberà**, que ha passat **del 2,7% al 6%** de participació, i la comarca on el percentatge de participació ha baixat més ha estat el **Baix Penedès**, que ha passat de l'**11,9% al 9,4%**.

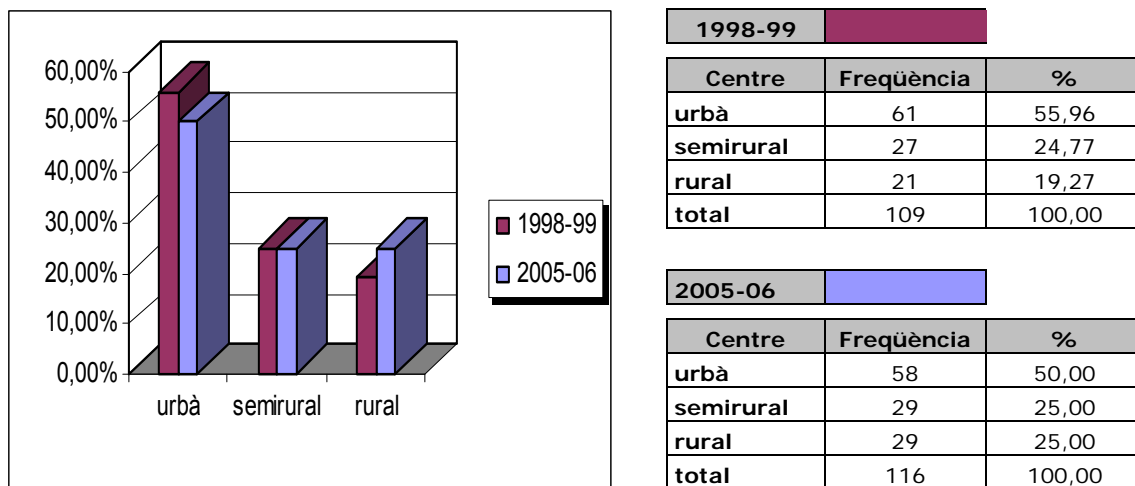




Gràfic 1. Distribució dels centres participants per comarques

S'observa que a les comarques amb una concentració de població més alta el nombre de centres és molt elevat amb relació al nombre de municipis participants. Amb relació al nombre de centres, les diferències entre la primera i la segona aplicació del qüestionari no són gaire destacades.

En el gràfic 2 es presenta el nombre de qüestionaris rebuts en funció del tipus de població⁴² en què es troben ubicats els centres:

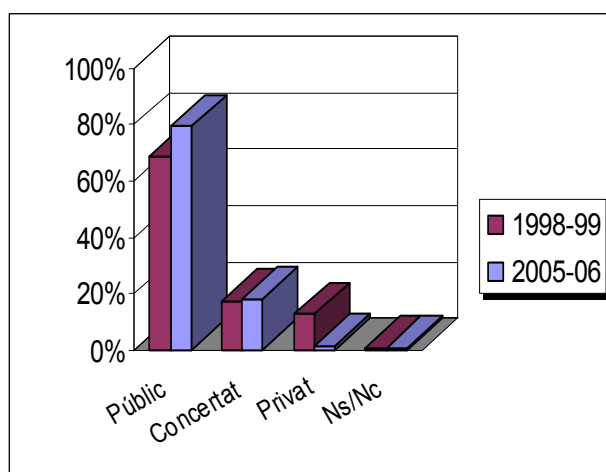


Gràfic 2. Tipus de població

⁴² Segons la classificació establerta per l'Institut Nacional d'Estadística de Catalunya (IDESCAT), es consideren tres tipus de poblacions: rural, de 2.000 habitants o menys; semirural o intermèdia, de 2.001 a 10.000 habitants, i urbana, de més de 10.000 habitants.

S'observa un ampli predomini de centres situats en municipis urbans, el 55,9% i el 50% respectivament, tant en la primera com en la segona aplicació del qüestionari. El percentatge de centres restants està distribuït en localitats intermèdies i rurals. El curs 1998-99 hi ha un lleuger predomini de centres situats en municipis semirurals (24,7%) enfront dels municipis rurals (19,2%). El curs 2005-06, la distribució entre aquests tipus de localitats és equitativa, un 25% de centres en cada tipus de població.

Els centres educatius participants responen a una de les següents **tipologies: públic, concertat o privat:**



Gràfic 3. Tipus de centre

1998-99

Centre	Freqüència	%
Públic	75	68,80%
Concertat	19	17,40%
Privat	14	12,80%
Ns/Nc	1	0,90%
total	109	100,00%

2005-06

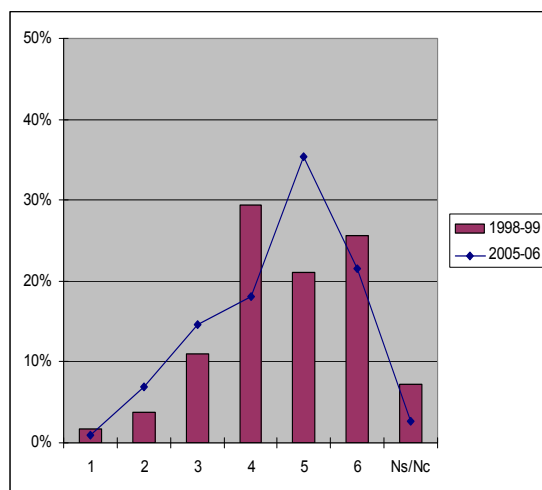
Centre	Freqüència	%
Públic	92	79,30%
Concertat	21	18,10%
Privat	2	1,70%
Ns/Nc	1	0,90%
total	116	100,00%

Es pot observar que aquest estudi està centrat sobretot en centres públics. El curs 1998-99 gairebé el 69% dels centres participants eren públics. Aquesta majoria augmenta encara més amb els resultats obtinguts el curs 2005-06, en què gairebé el 80% dels centres eren públics. En segona posició, i a molta distància, trobem els centres concertats, amb el 17,4% i el 18,1% respectivament.

Cal destacar les grans diferències entre la primera i la segona aplicació respecte als centres privats: mentre que el curs 1998-99 el 12,8% dels centres eren privats, el curs 2005-06 tan sols van representar l'1,7%.

Valoració: el nombre de centres de titularitat pública a la província és més elevat que el de centres concertats i privats. Aquest fet pot justificar l'alta participació dels primers. També cal destacar que una possible causa en la disminució dels centres privats amb relació a la primera aplicació de l'instrument pot ser deguda a l'augment progressiu de CEIP i, especialment, de llars d'infants municipals. Centres, per tant, de titularitat pública que s'han creat els darrers anys i que han participat en la segona aplicació de l'instrument.

La importància que es dona a la pràctica psicomotriu per part del centre és un dels aspectes que es volien indagar:



Gràfic 4. Valoració de la psicomotricitat

1998-99		
Centre	Freqüència	%
1	2	1,80%
2	4	3,70%
3	12	11,00%
4	32	29,40%
5	23	21,10%
6	28	25,70%
Ns/ Nc	8	7,30%
total	109	100,00%

2005-06		
Centre	Freqüència	%
1	1	0,90%
2	8	6,90%
3	17	14,70%
4	21	18,10%
5	41	35,30%
6	25	21,60%
Ns/ Nc	3	2,60%
total	116	100,00%

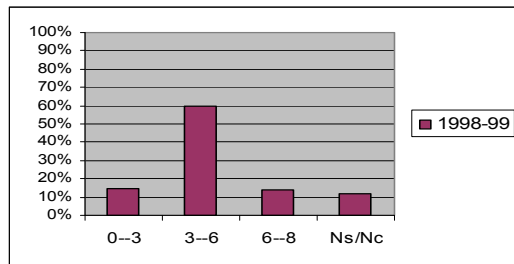
En els resultats obtinguts en les dues aplicacions, la puntuació atorgada a la pregunta ha estat força important, es podria qualificar amb un notable. Si es pren com a referència l'escala de l'1 al 6, el curs 1998-99 més del 75% dels entrevistats van puntuar-la en la franja alta de l'escala. En concret, gairebé el 30% va atorgar un 4 a la valoració realitzada pel centre respecte a la pràctica psicomotriu, el 21,1% la va puntuar amb un 5 i el 25,7% amb un 6.

Pel que fa al curs 2005-06, els entrevistats van augmentar substancialment la puntuació. Encara que es manté el 75% de puntuacions superiors al 3, més del 35,5% la van puntuar amb un 5.

Valoració: sembla que hi ha una major conscienciació de la importància de la psicomotricitat per part dels centres, ja que un percentatge força elevat de professionals la valora amb les puntuacions altes de l'escala: important o molt important. Alguns dels enquestats destaquen que seria important que tot l'equip partís de la mateixa línia metodològica per fer sessions de psicomotricitat.

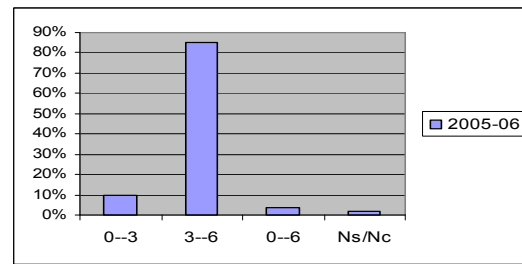
La població a la qual va adreçada la pràctica psicomotriu es presenta per separat en els gràfics perquè en el segon qüestionari s'hi va fer alguna modificació.

En el primer, del curs 1998-99, es contemplava la franja de 6 a 8 anys, edat en la qual encara es treballa la psicomotricitat. En la revisió del qüestionari per a la segona aplicació, el curs 2005-06, es va considerar més oportú centrar la recerca en l'alumnat d'Educació Infantil (0-6 anys).



1998-99		
Edat	Freqüència	%
0--3	16	14,68%
3--6	65	59,63%
6--8	15	13,76%
Ns/Nc	13	11,93%
total	109	100,00%

Gràfic 5. Franja d'edat curs 1998-99



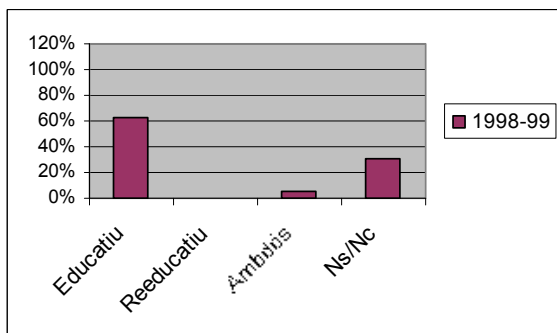
2005-06		
Edat	Freqüència	%
0--3	11	9,48%
3--6	99	85,34%
0--6	4	3,45%
Ns/Nc	2	1,72%
total	116	100,00%

Gràfic 6. Franja d'edat curs 2005-06

La comparativa que es pot fer amb les dades de les dues aplicacions del qüestionari no és exacta, ja que hi ha una diferència en les opcions dels grups d'edat de la població, com ja s'ha comentat. Es pot observar que les respostes obtingudes apunten majoritàriament el segon cicle d'Educació Infantil, parvulari. Aquest grup d'edat, de 3 a 6 anys, el destaquen pràcticament el 60% dels professionals participants el curs 1998-99. Pel que fa al curs 2005-06, el percentatge s'incrementa fins al 85,34%.

Valoració: aquest resultat era molt previsible, la major part dels centres de la mostra atenen nens i nenes de 3 a 12 anys, és a dir, de segon cicle d'Educació Infantil i d'Educació Primària. Algun col·legi concertat té el cicle de llar d'infants i també hi han participat llars d'infants, tot i que de forma minoritària.

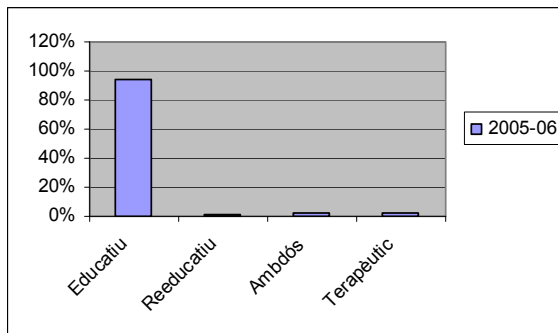
L'àmbit en el qual es realitza el treball psicomotriu, de la mateixa manera que en la pregunta anterior, els gràfics el presenten per separat, en no tenir els mateixos elements de comparació. En el segon qüestionari es va considerar oportú incloure com a possible resposta l'àmbit terapèutic, tot i que som conscients que aquest àmbit no s'ha de contemplar a l'escola ordinària. La seva inclusió es va considerar per la participació d'algun centre d'educació especial.



1998-99

Àmbit	Freqüència	%
Educatiu	69	63,30%
Reeducatiu	0	0,00%
Ambdós	6	5,50%
Ns/Nc	34	31,19%
total	109	100,00%

Gràfic 7. Àmbit d'intervenció curs 1998-99



2005-06

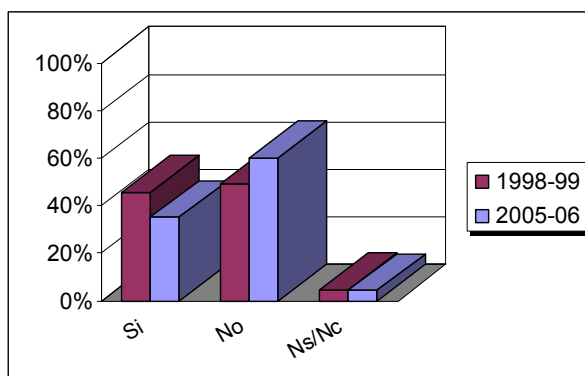
Àmbit	Freqüència	%
Educatiu	112	94,12%
Reeducatiu	1	0,84%
Ambdós	3	2,52%
Terapèutic	3	2,52%
total	119	100,00%

Gràfic 8. Àmbit d'intervenció curs 2005-06

Es pot comprovar que en els dos cursos del període estudiat l'àmbit de treball més representatiu és l'educatiu. Amb el 63,3% el curs 1998-99 i més del 95% el curs 2005-06.

S'observa que el curs 2005-06 les respostes obtingudes en total són 119, 3 més que l'univers total d'entrevistats. Es tracta de 3 qüestionaris amb respostes múltiples: dos fan referència als àmbits reeducatiu i terapèutic, i responen a dos centres d'educació especial. El tercer respon de forma errònia "educatiu" i "reeducatiu" en comptes d'"ambdós".

Tenir informació de l'existència d'un projecte de psicomotricitat al centre semblava rellevant. Permet analitzar de quina manera es contempla i s'insereix la psicomotricitat en els principis educatius i els trets d'identitat de l'escola i garanteix una línia de treball de centre, de la mateixa manera que en les altres matèries.



Gràfic 9. Existència de projecte de psicomotricitat

1998-99

Projecte	Freqüència	%
Sí	50	45,87%
No	54	49,54%
Ns/Nc	5	4,59%
total	109	100,00%

2005-06

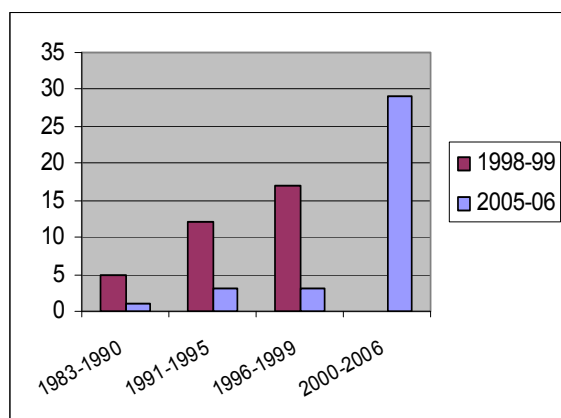
Projecte	Freqüència	%
Sí	41	35,34%
No	70	60,34%
Ns/Nc	5	4,31%
total	116	100,00%

Del gràfic anterior es desprèn que el percentatge de centres que disposa d'un projecte d'intervenció psicomotriu ha baixat uns 10 punts percentuals el curs 2005-06 respecte del curs 1998-99. El curs 2005-06 tan sols el 35% dels centres comptava amb un projecte en aquest àmbit.

Valoració: *han sorprès els resultats obtinguts, pensàvem que la formació en psicomotricitat podria afavorir la realització i la consolidació de projectes de psicomotricitat. A la província, l'oferta formativa en psicomotricitat durant aquest període, set anys, ha estat considerable. A grans trets, es poden destacar: deu cursos de postgrau, uns dotze cursos de formació permanent del Departament d'Educació, alguns assessoraments a centre i alguna altra activitat relacionada amb la temàtica. Per això, es preveia un augment en el nombre d'escoles que haurien elaborat un projecte de psicomotricitat. Com s'ha vist, hi ha hagut una davallada del 10%, que pensem que pot ser causada per dos motius. D'una banda, que els professionals que han fet una formació específica en psicomotricitat no realitzin aquesta pràctica a l'escola per diversos motius. De l'altra, que, en haver-hi més professionals formats, el nivell d'exigència a l'hora de discernir entre un projecte de psicomotricitat o una programació de curs sigui més elevat. De fet, el curs 2005-06, en alguna de les respostes es fa aquest aclariment.*

Es destaquen algunes observacions fetes pels participants, que consideren que "no tenir un projecte dificulta el treball de la psicomotricitat al cicle"; "els mestres estan d'acord a realitzar un projecte, ja que se'n veu la necessitat"; "per al curs vinent es vol elaborar un projecte que abarqui tot el cicle".

En el cas que el centre tingui projecte de psicomotricitat, es volia saber **des de quin any**, com es pot apreciar en el gràfic:



1998-99		
Any	Freqüència	%
1983-1990	5	14,71%
1991-1995	12	35,29%
1996-1999	17	50,00%
2000-2006	0	0,00%
total	34	100,00%

2005-06		
Any	Freqüència	%
1983-1990	1	2,94%
1991-1995	3	8,82%
1996-1999	3	8,82%
2000-2006	29	85,29%
total	36	100,00%

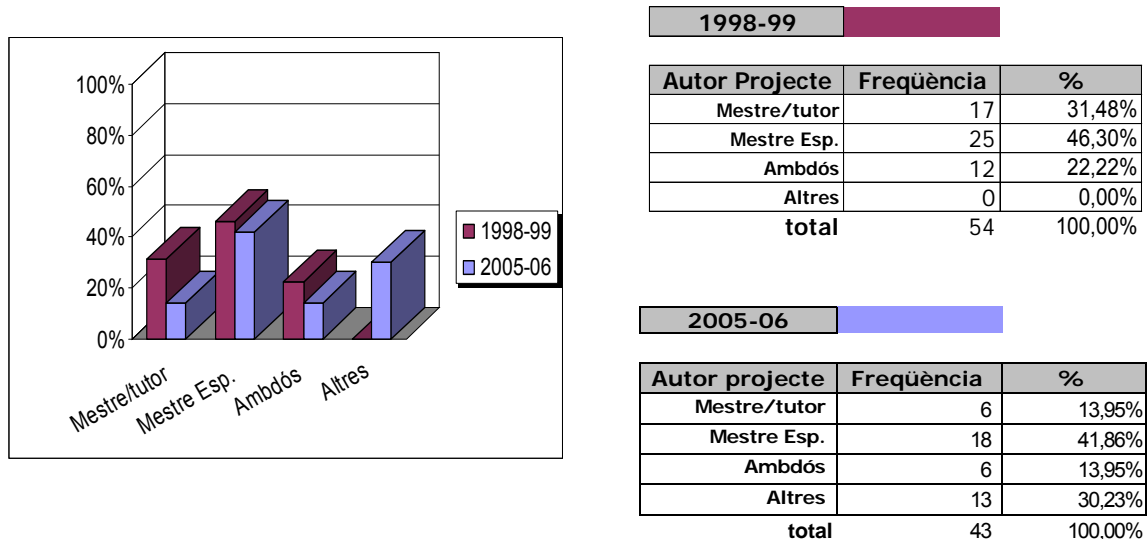
Gràfic 10. Any de realització del projecte

En observar les dades d'aquest ítem, cal aclarir que l'univers dels casos queda molt reduït, tan sols es tenen en compte les respostes en les quals existeix un projecte de psicomotricitat. S'ha vist en la pregunta anterior l'alt percentatge de centres que no en té. Si ens fixem en l'univers per realitzar el percentatge d'aquesta pregunta, es pot veure que ha quedat reduït a 34 respostes el curs 1998-99 i a 36 respostes el curs 2005-06.

Un cop dit això, es pot comprovar que entre els anys 2000 i 2006 és quan més projectes de psicomotricitat s'han elaborat, en total 29. Com és natural, en aquesta franja temporal (2005-2006) no es pot fer la comparació perquè no disposem de resultats de la primera aplicació, del curs 1998-99.

Valoració: *tot i que es parteix d'un percentatge de respostes baix, és significatiu el nombre de projectes realitzats durant els set cursos del període estudiat. S'ha comentat en l'ítem anterior que l'oferta de formació específica durant aquest període ha estat molt àmplia. En aquest cas, el que sorprèn és la davallada de projectes realitzats en els anys anteriors a aquest període. Cal qüestionar les possibles causes: influeix la mobilitat del professorat? Els projectes feien referència a una programació de psicomotricitat o d'educació física per a petits? El projecte s'inseria dins els principis educatius i els trets d'identitat del centre, o tan sols implicava el professional que l'havia realitzat?*

Seguint amb el projecte de psicomotricitat, es volia tenir coneixement de qui era el responsable de definir-lo.



Gràfic 11. Qui ha definit el projecte?

Cal aclarir que s'està treballant amb una mostra reduïda, ja que les respostes estaven restringides als centres que disposaven de projecte de psicomotricitat.

Es pot destacar que, en els dos casos, la persona responsable de definir el projecte que obté un percentatge més elevat és el mestre especialista. El curs 1998-99 amb el 46,3%, i el 2005-06 amb el 41,8% del total de respostes afirmatives.

Cal assenyalar la davallada del mestre/tutor en el disseny del projecte, que passa del 31,4% en la primera aplicació del qüestionari al 13,9% en la segona. Cal destacar la variable "altres", que ha augmentat en la segona onada de l'estudi i ha fet que les respostes quedin distribuïdes de la següent manera:

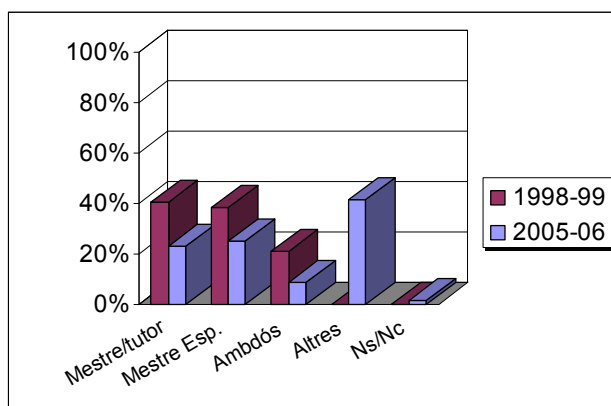
- En set de les respostes el projecte l'ha elaborat l'equip de mestres d'Educació Infantil.
- Cinc responen que són mestres especialistes d'Educació Física.

- Un parell matisen que és una programació i no un projecte.
- Una resposta diu que s'està elaborant.

Valoració: és interessant observar la tendència creixent que sigui l'equip de mestres d'Educació Infantil el que s'impliqui en la realització del projecte. Es garanteix el que es deia en els ítems anteriors, la importància que el projecte s'insereixi dins els principis educatius i els trets d'identitat del centre i no depengui tan sols de la voluntat del professional que realitza la psicomotricitat, i més tenint en compte la mobilitat de mestres que hi ha actualment. Cal destacar també que en molts casos són els mestres especialistes en Educació Física els que assumeixen la intervenció psicomotriu en l'etapa d'Educació Infantil, tot i que, per llei, no està contemplat ni tenen una preparació específica.

Qui realitza la sessió de psicomotricitat és un altre dels aspectes que cal tenir en compte.

Els resultats mostren que, tant el curs 1998-99 com el 2005-06, els docents que majoritàriament intervenen en la sessió de psicomotricitat són el *mestre-tutor* i el *mestre especialista*,⁴³ amb resultats molt igualats. Tot i així, s'observa el creixement que experimenten el curs 2005-06 "altres perfils" diferents dels descrits, que, amb el 41%, són els que majoritàriament porten a terme la intervenció en psicomotricitat.



Gràfic 12. Docent que realitza la intervenció

1998-99		
Autor Sessió	Freqüència	%
Mestre/tutor	44	40,37%
Mestre Esp.	42	38,53%
Ambdós	23	21,10%
Altres	0	0,00%
Ns/Nc	0	0,00%
total	109	100,00%

2005-06		
Autor Sessió	Freqüència	%
Mestre/tutor	27	23,28%
Mestre Esp.	29	25,00%
Ambdós	10	8,62%
Altres	48	41,38%
Ns/Nc	2	1,72%
total	116	100,00%

El perfil dels professionals de les 55 respostes obtingudes és variat i en algun cas s'han donat respostes múltiples:

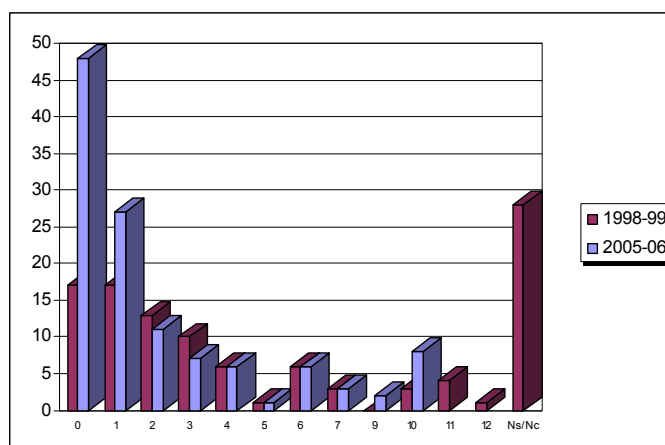
- 25 mestres especialistes d'Educació Física
- 15 mestres de suport

⁴³ El "mestre especialista" fa referència a si són especialistes en psicomotricitat, és a dir, si tenen una formació específica en aquest àmbit.

- 9 mestres tutores
- 2 mestres d'Educació Especial
- 2 fisioterapeutes
- 1 mestre de Llengua Estrangera
- 1 mestre d'Educació Musical

Valoració: si es fa l'anàlisi de les respostes donades a "altres", no queda prou clar si les respostes s'ajusten al que es preguntava. Queden dubtes que no hagi estat ben entesa la pregunta, tot i els aclariments establerts. Per tant, creiem que els resultats d'aquest ítem són poc fiables. Caldrà fer-ne la valoració conjunta amb les dades obtingudes en la segona dimensió del qüestionari: perfil i formació de la persona responsable de la pràctica psicomotriu.

Quants mestres, a més a més de qui respon el qüestionari, realitzen sessions de psicomotricitat al mateix centre?



1998-99		
Nombre Mestres	Freqüència	%
0	17	15,60%
1	17	15,60%
2	13	11,93%
3	10	9,17%
4	6	5,50%
5	1	0,92%
6	6	5,50%
7	3	2,75%
9	0	0,00%
10	3	2,75%
11	4	3,67%
12	1	0,92%
Ns/Nc	28	25,69%
total	109	100,00%

2005-06		
Nombre Mestres	Freqüència	%
0	48	41,38%
1	27	23,28%
2	11	9,48%
3	7	6,03%
4	6	5,17%
5	1	0,86%
6	6	5,17%
7	3	2,59%
9	2	1,72%
Ns/Nc	8	6,90%
total	116	100,00%

Gràfic 13. Nombre de docents que realitzen psicomotricitat al centre

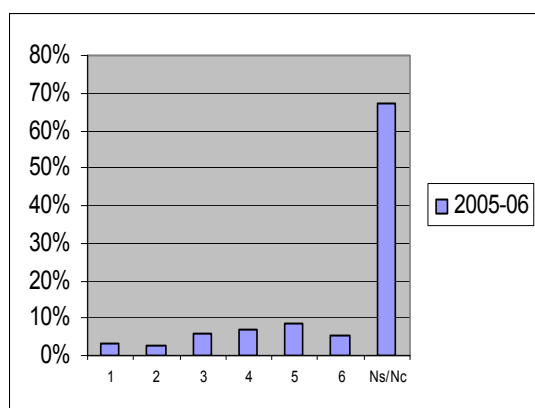
Les dades recollides mostren que el nombre de mestres responsables de les sessions de psicomotricitat oscil·la entre 1 i 12 en la primera aplicació i entre 1 i 9 en el segona.

S'observa que, a mesura que augmenta el nombre de mestres que realitzen aquesta tasca, el percentatge de casos baixa. Cal destacar que els percentatges més alts⁴⁴ es troben en la participació d'1 o 2 mestres, amb el 27,53% en el primer cas i el 32,76% en el segon. Cal subratllar l'alt percentatge de docents que el curs 1998-99 no respon (25,69%).

Valoració: com s'ha observat, en un percentatge força elevat no és un sol mestre el que realitza la sessió de psicomotricitat. Quan cada tutor fa la sessió al seu grup, o l'estructura organitzativa és una altra però requereix la intervenció de diferents mestres, aquests, per tal que la pràctica psicomotriu sigui coherent i estigui seqüenciada, han d'establir uns criteris comuns per a tot el cicle.

Enllaçant amb les reflexions anteriors, ens interessava obtenir informació de la **coordinació entre els mestres-tutors que porten a terme la sessió de psicomotricitat i el grau d'acord que existeix en els diferents nivells del cicle.**

Les respostes donades s'observen en el gràfic:



Grau d'acord	Freqüència	%
1	4	3,45%
2	3	2,59%
3	7	6,03%
4	8	6,90%
5	10	8,62%
6	6	5,17%
Ns/Nc	78	67,24%
Total	116	100%

Gràfic 14. Coordinació entre els docents que realitzen psicomotricitat

La pregunta, molt relacionada amb l'anterior, es va formular en el segon qüestionari, el curs 2005-06, en observar el nombre de mestres que realitzaven les sessions de psicomotricitat en un mateix centre el curs 1998-99.

S'observen uns percentatges baixos en les valoracions de l'escala, destaca el 8,6% com el més alt. En concret, tan sols el 20% dels casos puntuen amb un 4 o més sobre 6. Aquest percentatge augmenta molt, fins al 67,2%, en les respostes Ns/Nc, fet que sorprèn, ja que sembla obvi que han de saber el nivell d'acord que hi ha amb les companyes i els companys de cicle amb relació a la intervenció psicomotriu.

⁴⁴ Es considera el valor "0" vàlid, tenint en compte com està formulada la pregunta, valor que indica que la sessió es realitza exclusivament per l'entrevistat.

D'altra banda, aquest percentatge augmenta considerablement si no es tenen en compte les respostes Ns/Nc. En aquest cas, són el 63,1% els mestres que han puntuat amb 4 o més sobre 6.

Valoració: *en aquest sentit s'esperaven uns resultats diferents. Sorpren que en una pregunta que sembla prou clara hi hagi tants enquestats que no responguin (no sap/no contesta, f=78).*

Atenent els resultats que valoren aquest ítem, es considera que la coordinació i l'establiment de criteris i acords comuns entre els diferents mestres-tutors amb relació a la intervenció psicomotriu és més baix del que s'esperava. Possiblement, si el centre disposés d'un projecte de psicomotricitat, els resultats serien més satisfactoris.

Per tancar aquesta dimensió del qüestionari, es demanava al professorat que seleccionés **tres paraules significatives relacionades amb el concepte de psicomotricitat**.

Aquesta pregunta qualitativa ha permès tenir informació de quines són les paraules que, segons els enquestats, conformen el nucli d'aquest concepte.

Per fer una estimació de la informació, a causa de l'elevat nombre de paraules obtingudes, 312 de 327 possibles el curs 1998-99 i 339 de 348 possibles el curs 2005-06, ha estat necessari, en alguns casos, agrupar-les per similituds semàntiques.

S'han establert categories, tot i saber que "la categorització constitueix un acte de simplificació, i simplificar significa arriscar-se [...]".⁴⁵ S'han tingut en compte els criteris següents:

- Una categoria engloba les paraules que fan referència al **cos**. S'entén el cos com una globalitat que integra el moviment, l'emoció i el pensament. "L'esquema corporal és l'organització de les sensacions relatives al propi cos en relació amb les dades aconseguides a partir del món exterior".⁴⁶
- Les paraules que impliquen **moviment** s'han agrupat en una categoria, concretament "moviment i motricitat". Els diccionaris consultats defineixen el *moviment* com "l'acció per la qual un cos o alguna de les seves parts canvia de lloc o posició". Pel que fa a la *motricitat*, com la "capacitat de l'ésser viu de produir moviment per si mateix, pot ser d'una part del cos o de la totalitat".⁴⁷ D'acord amb Sugrañes i altres (2007), "considerem que el moviment ha de ser voluntari, en el sentit que hi ha d'haver una motivació de base que impulsi l'infant a moure's".
- Un altre grup engloba les **conductes motrius bàsiques**: equilibri, coordinació dinàmica general i coordinació oculomanual (L. Picq i P. Vayer, 1969).

⁴⁵ J. M. Gore citat per M.C. Silveira (2002: 19).

⁴⁶ E. Sugrañes, M.A. Àngel i altres (2007: 81).

⁴⁷ *Diccionari General de la Llengua Catalana*. Pompeu Fabra.

- Igualment, atenent la classificació dels mateixos autors, s'agrupen en les **conductes neuromotrius**: el to, la postura i la lateralitat (L. Picq i P. Vayer, 1969).

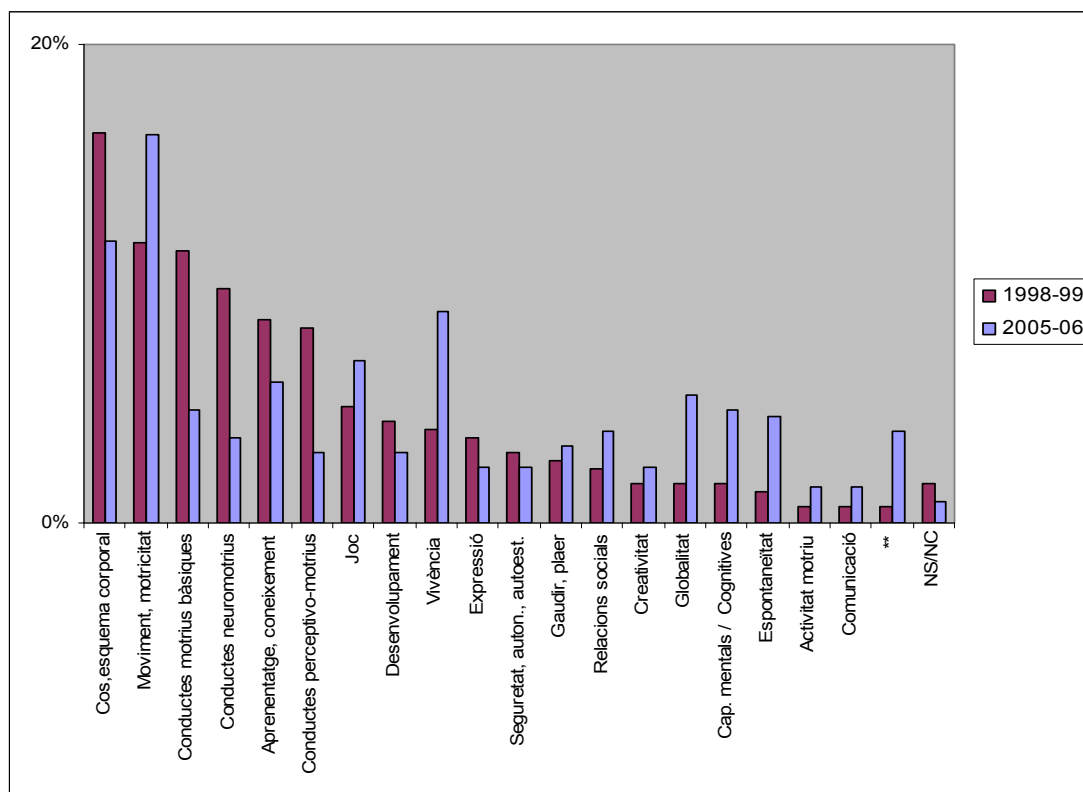
- Seguint els autors que s'acaben de citar, un altre grup el formen les **conductes perceptivomotrius**, que en aquest cas tan sols agruparan els termes relacionats amb la percepció de l'entorn, l'organització de l'espai i del temps, ja que els termes relacionats amb la percepció d'un mateix s'han inclòs en la categoria de cos.

- S'estableix una categoria que agrupa les paraules relacionades amb les **capacitats mentals/cognitives**: intel·ligència, percepció, representació, simbologia, raonament, interiorització, atenció.

Els termes que s'anomenen un sol cop, com és el cas d'*infantil*, *dèficit*, *persona*, *organització*, *força*, *grafomotricitat*, *domini*, *escolar*, *agilitat* i *educació*, no s'han tingut en compte a l'hora d'establir les categories, perquè s'ha considerat que tenen un valor molt baix en l'anàlisi global dels resultats.

Comparant les categories establertes a partir de les respostes dels dos qüestionaris, l'inicial i el final, tan sols n'hi ha una que no coincideix (**), el curs 1998-99 fa referència al *material*, i el curs 2005-06 als *aspectes afectivoemocionals*.

El gràfic següent mostra els resultats dels termes que els docents consideren més significatius amb relació al concepte de *psicomotricitat*.



** 1998-99 Material. 2005-06 Aspectes afectivoemocionals

1998-99			2005-06		
Paraules	Freqüència	%	Àmbit	Freqüència	%
Cos, esquema corporal	50	16,29%	Cos, esquema corporal	40	11,80%
Moviment, motricitat	36	11,73%	Moviment, motricitat	55	16,22%
Conductes motrius bàsiques	35	11,40%	Conductes motrius bàsiques	16	4,72%
Conductes neuromotrius	30	9,77%	Conductes neuromotrius	12	3,54%
Aprenentatge, coneixement	26	8,47%	Aprenentatge, coneixement	20	5,90%
Conductes perceptivo-motrius	25	8,14%	Conductes perceptivo-motrius	10	2,95%
Joc	15	4,89%	Joc	23	6,78%
Desenvolupament	13	4,23%	Desenvolupament	10	2,95%
Vivència	12	3,91%	Vivència	30	8,85%
Expressió	11	3,58%	Expressió	8	2,36%
Seguretat, auton., autoest.	9	2,93%	Seguretat, auton., autoest.	8	2,36%
Gaudir, plaer	8	2,61%	Gaudir, plaer	11	3,24%
Relacions socials	7	2,28%	Relacions socials	13	3,83%
Creativitat	5	1,63%	Creativitat	8	2,36%
Globalitat	5	1,63%	Globalitat	18	5,31%
Cap. mentals / Cognitives	5	1,63%	Cap. mentals / Cognitives	16	4,72%
Espontaneïtat	4	1,30%	Espontaneïtat	15	4,42%
Activitat motriu	2	0,65%	Activitat motriu	5	1,47%
Comunicació	2	0,65%	Comunicació	5	1,47%
Material	2	0,65%	**	13	3,83%
NS/NC	5	1,63%	NS/NC	3	0,88%
total	307	100,00%	total	339	100,00%

Gràfic 15. Termes significatius amb relació al concepte de psicomotricitat

El tractament estadístic d'aquesta pregunta ha buscat la possibilitat de comparar els diferents conceptes que els entrevistats anaven enumerant. D'aquesta forma, s'han agrupat totes les respostes en les categories descrites segons el seu sentit i s'han llistat per les dues onades en què es va realitzar l'estudi.

Com s'observa en el gràfic, els termes més triats pel professorat fan referència a conceptes essencials de la psicomotricitat. Pel que fa al curs 1998-99, les paraules més anomenades han estat, en aquest ordre: *cos*, *moviment* i *conductes motrius bàsiques*, i el curs 2005-06, *moviment*, *cos* i *vivència*. En ambdós casos els percentatges de les dues primeres paraules s'han invertit.

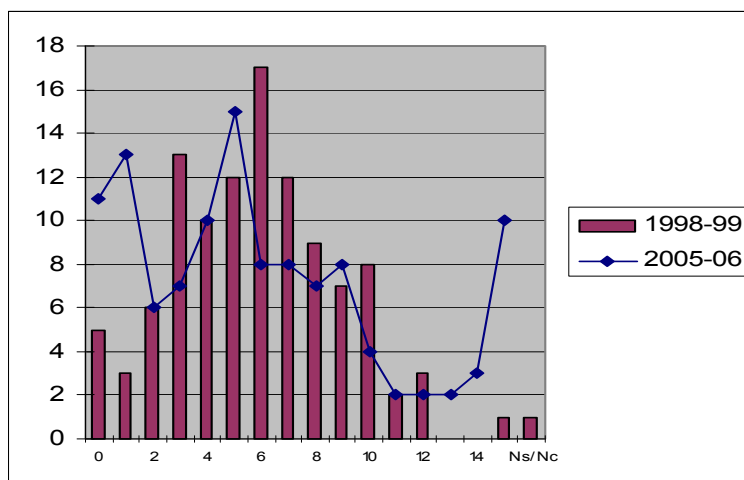
Valoració: *tant en el curs 1998-99 com en el 2005-06, les paraules més citades pels mestres han estat cos i moviment. Com ja s'ha dit en el marc teòric, el cos i el moviment són eixos bàsics tant en la psicomotricitat com en l'Educació Infantil. Com afirma J.L. Pastor (2001: 5), "[...] posiblement, també se requiera decidir cuál de estos conceptos, cuerpo o movimiento, ha de constituir el punto de partida y, por tanto, cuál de ellos condiciona la comprensión del otro o cuál de los dos incide más decisivamente en la construcción y significación del otro".*

També cal destacar la paraula globalitat, que el curs 2005-06 ha augmentat considerablement i és bàsica en la comprensió de l'infant, de la mateixa manera que ho han fet els aspectes afectivoemocionals i els mentals, que formen part d'aquesta globalitat.

2. PERFIL I FORMACIÓ DELS PROFESSIONALS ENCARREGATS DE LA PRÀCTICA PSICOMOTRIU. ACTUACIONS QUE DESENVOLUPEN AL CENTRE

La segona dimensió del qüestionari se centrarà en l'anàlisi dels resultats de les característiques dels docents encarregats de la psicomotricitat al centre: el perfil personal i professional, la formació que tenen en aquest àmbit i les actuacions que desenvolupen al centre.

En el primer ítem es preguntava **quants mestres intervenen en l'etapa d'Educació Infantil**:



1998-99		
Mestres	Freqüència	%
0	5	4,59%
1	3	2,75%
2	6	5,50%
3	13	11,93%
4	10	9,17%
5	12	11,01%
6	17	15,60%
7	12	11,01%
8	9	7,76%
9	7	6,42%
10	8	7,34%
11	2	1,83%
12	3	2,75%
13	0	0,00%
14	0	0,00%
15	1	0,92%
Ns/Nc	1	0,92%
total	109	100,00%

2005-06		
Mestres	Freqüència	%
0	0	0,00%
1	11	9,48%
2	13	11,21%
3	6	5,17%
4	7	6,03%
5	10	8,62%
6	15	12,93%
7	8	6,90%
8	8	6,90%
9	7	6,03%
10	8	6,90%
11	4	3,45%
12	2	1,72%
13	2	1,72%
14	2	1,72%
15	3	2,59%
Ns/Nc	10	8,62%
total	116	100,00%

Gràfic 16. Nombre de mestres que intervenen en l'etapa d'Educació Infantil

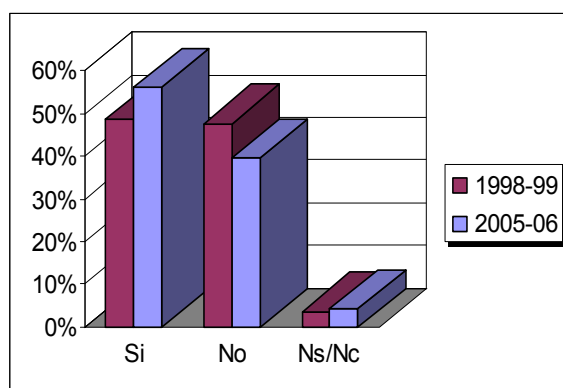
De les dades es desprèn que el nombre de mestres que intervenen en aquesta etapa educativa varia, amb una freqüència que oscil·la entre un⁴⁸ i quinze mestres. En la

⁴⁸ És possible que les respostes 0 siguin una interpretació errònia de les persones enquestades, o una formulació poc clara.

comparativa plasmada en el gràfic, s'observa que l'interval majoritari de mestres que hi intervenen és de 3 a 7 el curs 1998-99. Aquestes dades varien el curs 2005-06, en què destaquen dos intervals, d'1 a 2 mestres i de 5 a 6 mestres. Una altra característica que s'observa és que el curs 2005-06 hi ha més centres amb pocs mestres (1 mestre en 11 centres i 2 mestres en 13 centres) que el curs 1998-99.

Valoració: *del nombre de mestres que intervenen en l'etapa d'Educació Infantil se'n pot deduir el tipus d'escola i les seves línies. És possible que, amb la participació d'1 a 2 mestres, es tracti d'escoles rurals amb especialista itinerant. Quan hi intervenen de 10 a 15 mestres es pot pensar en escoles urbanes, públiques o concertades, de tres línies i amb la intervenció dels especialistes, coordinadors de cycle o mestres de suport. Però, per les dades obtingudes, sembla que la major part de centres que conformen la mostra són d'una o de dues línies, amb la intervenció d'especialistes. Escoles públiques de tres línies n'hi ha poques, concretament a Tarragona tan sols n'hi ha tres.*

Un dels aspectes que es volia esbrinar era si al centre hi havia una persona **responsable de la pràctica psicomotriu**.



Gràfic 17. Responsable de psicomotricitat

1998-99		
Responsable	Freqüència	%
Si	53	48,62%
No	52	47,71%
Ns/Nc	4	3,67%
total	109	100,00%

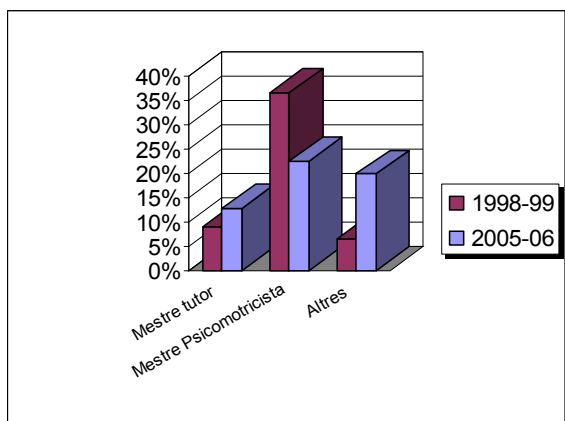
2005-06		
Responsable	Freqüència	%
Si	65	56,03%
No	46	39,66%
Ns/Nc	5	4,31%
total	116	100,00%

Es constata que hi ha una major incidència de responsables de la pràctica psicomotriu al final del període estudiat. Mentre que el curs 1998-99 el 48,6% dels centres comptava amb un responsable d'aquesta pràctica, el 2005-06 el percentatge augmenta fins al 56%.

Valoració: *davant els resultats, es pot interpretar que les respostes negatives fan referència al fet que les persones que realitzen les sessions de psicomotricitat són les mateixes tutores i no un professional que s'encarrega de realitzar la psicomotricitat als diferents nivells d'Educació Infantil.*

També es pot interpretar que és la persona de reforç, que en molts casos és l'última que arriba i només hi està un curs. Llavors vol dir que potser no hi ha una línia clara establerta.

La següent pregunta anava destinada als docents que havien respost afirmativament l'ítem anterior, per saber en quina situació professional estaven al centre.

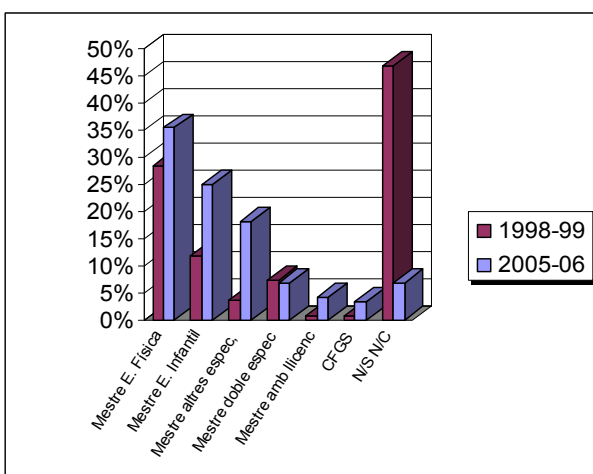


Gràfic 18. Situació professional

Com mostra el gràfic, les respostes obtingudes fan referència al 50%, aproximadament, de la població participant.

De la comparativa entre els dos cursos de l'estudi, s'observa una major incidència de responsables que són "mestres psicomotricistes". En concret, el curs 1998-99 el 70,18% dels responsables se situaren en aquesta categoria i el 17,54% en la de "mestres tutors". El curs 2005-06 la diferència entre aquestes dues categories es manté, però el percentatge que les separa és més baix, 17 punts. El que augmenta considerablement respecte del curs anterior, 1998-99, és la categoria "altres", que no es va demanar que especifiquessin. Aquesta es podrà deduir a partir dels resultats del següent ítem.

La titulació acadèmica de la persona encarregada de fer la psicomotricitat la mostra el gràfic següent, en el qual s'observen les categories⁴⁹ que es van establir en funció de les respostes obtingudes.



Gràfic 19. Perfil professional

1998-99		
Responsable	Freqüència	%
Mestre tutor	10	17,54%
Mestre Psicomotricista	40	70,18%
Altres	7	12,28%
total	57	100%

2005-06		
Responsable	Freqüència	%
Mestre tutor	15	23,44%
Mestre Psicomotricista	26	40,63%
Altres	23	35,94%
total	64	100%

1998-99		
Titulació Acadèmica	Freqüència	%
Mestre E. Física	31	28,44%
Mestre E. Infantil	13	11,93%
Mestre altres espec.	4	3,67%
Mestre doble espec.	8	7,34%
Mestre amb llicenc.	1	0,92%
CFGS	1	0,92%
N/S N/C	51	46,79%
total	109	100%

2005-06		
Titulació Acadèmica	Freqüència	%
Mestre E. Física	41	35,34%
Mestre E. Infantil	29	25,00%
Mestre altres espec.	21	18,10%
Mestre doble espec.	8	6,90%
Mestre amb llicenc.	5	4,31%
CFGS	4	3,45%
N/S N/C	8	6,90%
total	116	100%

⁴⁹ Pregunta oberta, les categories s'han establert a partir de les respostes dels enquestats.

Com es reflecteix en el gràfic, el curs 1998-99 el 28,4% dels professionals encarregats de fer les sessions de psicomotricitat eren mestres d'Educació Física. Pràcticament el 12% eren titulats en Educació Infantil, i en un percentatge més baix les altres categories. Pel que fa al curs 2005-06, més del 35% eren mestres d'Educació Física. En segon lloc, amb el 25%, els responsables eren mestres d'Educació Infantil, seguits del 21% de mestres d'altres especialitats.

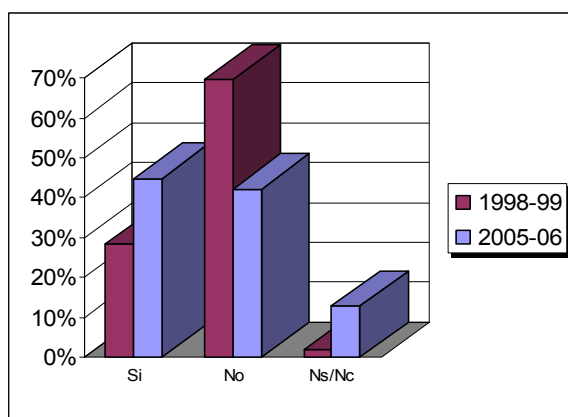
També cal destacar que el curs 2005-06 el nombre de professionals encarregats de fer les sessions de psicomotricitat és molt més elevat (40%), ja que el curs 1998-99 hi ha un percentatge elevat de respostes, gairebé el 50%, en la categoria Ns/Nc.

Valoració: els resultats mostren les diferents titulacions, agrupades en categories, dels docents encarregats de fer la psicomotricitat als centres. Per la varietat de resultats, i per completar la informació, com s'apunjava en la pregunta anterior, es descriuran els criteris establerts per les categories.

- *Altres especialitats de mestre: Educació Especial, Educació Musical, Educació Primària i Llengua Estrangera, totes representades en un percentatge baix.*
- *Doble o triple titulació: majoritàriament d'Educació Infantil i d'Educació Física.*
- *Diplomatura de mestre i llicenciatura: Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, Psicopedagogia o Pedagogia, amb un augment del 3,3%.*

També han augmentat les titulacions de cicle formatiu de grau superior en Educació Infantil.

La formació específica en psicomotricitat que tenen els docents es mostra seguidament.



Gràfic 20. Formació en psicomotricitat

1998-99		
Formació Específica	Freqüència	%
Si	31	28,44%
No	76	69,72%
Ns/Nc	2	1,83%
total	109	100,00%

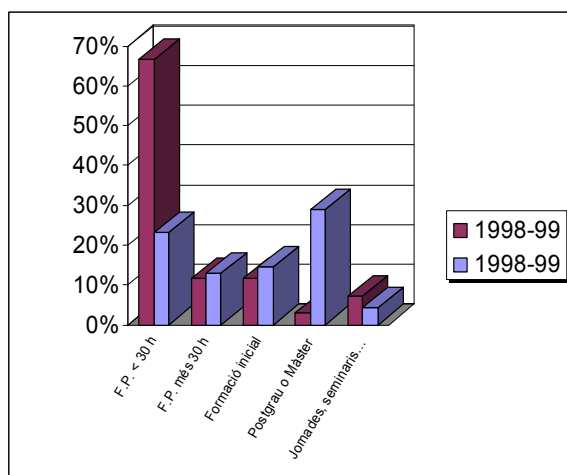
2005-06		
Formació Específica	Freqüència	%
Si	52	44,83%
No	49	42,24%
Ns/Nc	15	12,93%
total	116	100,00%

Com es pot veure en el gràfic, el curs 1998-99 tenien formació específica en psicomotricitat el 28,44% dels responsables, mentre que el curs 2005-06 la tenien el 44,83%.

Valoració: en aquesta pregunta, i en la línia de la que s'ha analitzat prèviament, es pot veure l'evolució positiva entre el curs d'inici i el de final de l'estudi.

Amb el següent ítem es volia esbrinar l'origen de la formació específica en psicomotricitat, tant des del punt de vista de quan havia estat adquirida (formació inicial, formació permanent), com de la durada i de la institució a través de la qual fou adquirida.

És necessari aclarir que la pregunta tan sols anava destinada als docents que havien respost afirmativament a l'ítem anterior.



Gràfic 21. Origen de la formació

1998-99		
Formació Específica	Freqüència	%
F.P. < 30 h	46	66,67%
F.P. més 30 h	8	11,59%
Formació inicial	8	11,59%
Postgrau o Màster	2	2,90%
Jornades, seminaris...	5	7,25%
total	69	100%

1998-99		
Formació Específica	Freqüència	%
F.P. < 30 h	16	23,19%
F.P. més 30 h	9	13,04%
Formació inicial	10	14,49%
Postgrau o Màster	20	28,99%
Jornades, seminaris...	3	4,35%
total	58	100%

Com es pot veure, a la formació inicial s'hi refereix un percentatge molt baix de docents, l'11,5% i el 14,9% respectivament de mestres diu que ha adquirit aquest tipus de formació mentre estudiava.

Pel que fa a la formació permanent, els resultats mostren que és majoritària, variada i s'ha vist ampliada el curs 2005-06. Mentre que el curs 1998-99 dues persones havien fet un postgrau, el curs 2005-06 s'havien format via postgrau o màster en psicomotricitat vint dels docents enquestats, dels quals setze a la Universitat Rovira i Virgili, dos a la Universitat Ramon Llull (Blanquerna), un a la Universitat de Barcelona i un a la Universitat de Lieja.

Amb relació a altres modalitats de formació permanent, el 66,6% el curs 1998-99 havia fet alguna formació de 30 hores o menys. El curs 2005-06, aquest tipus de formació es va reduir significativament (23%). La majoria de cursos estaven organitzats pel Departament d'Educació a través de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Rovira i Virgili, a la majoria de comarques de la demarcació de Tarragona. També, en menor grau, per altres institucions, com l'Escola Municipal d'Expressió i Psicomotricitat de Barcelona, l'INEFC, l'Escola de Mestres Rosa Sensat, l'Institut Llongueras i l'Institut Mèdic de Desenvolupament Infantil.

Algunes respostes (f=10 i f=3 respectivament) apunten a una formació autodidàctica, com intercanvis d'experiències amb companys i altres professionals, lectures i preparació d'oposicions.

La comparativa de les dues aplicacions de l'instrument posa de manifest un augment de postgraus/màsters en contraposició als cursos de formació de menys hores.

Valoració: *la mostra ha quedat reduïda en ambdós casos (f=69 de 109 i f=58 de 116) i de manera més notable en el segon curs de l'estudi. Les freqüències i els percentatges obtinguts en els resultats d'aquesta pregunta no coincideixen amb els de la qüestió anterior, en la qual manifestaven que no tenien una formació específica en psicomotricitat. Són uns resultats que desconcerten i que cal analitzar.*

En primer lloc sorprèn la baixa freqüència de respostes (f=8 i f=10) que tenen en compte la formació inicial. Una possible explicació la podríem trobar en la titulació acadèmica dels professionals encarregats d'impartir la psicomotricitat.⁵⁰ Si fem referència als percentatges més elevats, el 28,4% i el 35,3% són mestres especialistes en Educació Física, i cal tenir en compte que no existeix cap assignatura de psicomotricitat en el seu pla d'estudis.

De les sis titulacions de mestre que s'imparteixen a la Universitat Rovira i Virgili, la de mestre d'Educació Infantil és l'única que contempla l'assignatura de Desenvolupament Psicomotor.

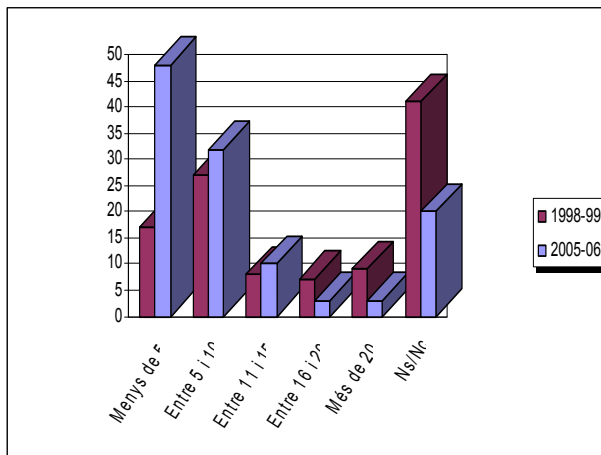
La formació en psicomotricitat durant els estudis de mestre sembla que no és suficient per cobrir les necessitats dels professionals en exercici. El cert és que, quan hi ha oferta d'activitats i cursos de formació permanent d'aquesta temàtica (postgraus, cursos de curta durada, jornades, seminaris, assessoraments a centres), hi ha una bona resposta per part dels mestres. Mostren interès a participar i formar-se en aquest àmbit, malgrat que no queda suficientment reflectit en els resultats obtinguts en aquesta pregunta.

Es presenten algunes observacions dels participants amb relació a la qüestió que poden donar alguna raó del que s'acaba de dir: "Com a especialista d'Educació Infantil i d'Educació Psicomotriu, vull expressar que la manera de fer la psicomotricitat a l'escola on estic enguany no la trobo gens adequada, solen ser activitats individuals que suposen tenir la resta de la classe asseguda esperant el torn, les activitats són dirigides i els xiquets s'avorreixen, alguns s'ho passen malament, perquè no saben fer allò que se'ls demana. La psicomotricitat la realitza una monitora contractada per l'Ajuntament, les tutores, tot i que estem al gimnàs, no hi intervenim".

Com a conclusió es pot dir que la formació no ha guanyat en quantitat, sinó en qualitat.

Quants anys d'experiència docent té en aquest àmbit? Com es pot apreciar en el gràfic 22, les persones responsables de la pràctica psicomotriu tenen majoritàriament una experiència de fins a 10 anys. Hi ha un augment de les dades del curs 2005-06 respecte del curs 1998-99 en les franges de fins a 15 anys. La resta, "entre 16 i 20" i "més de 20", mostren una disminució.

⁵⁰ Com s'ha vist anteriorment (gràfic 19), les titulacions acadèmiques predominants dels docents que realitzen les sessions de psicomotricitat són les de mestre d'Educació Física i mestre d'Educació Infantil.



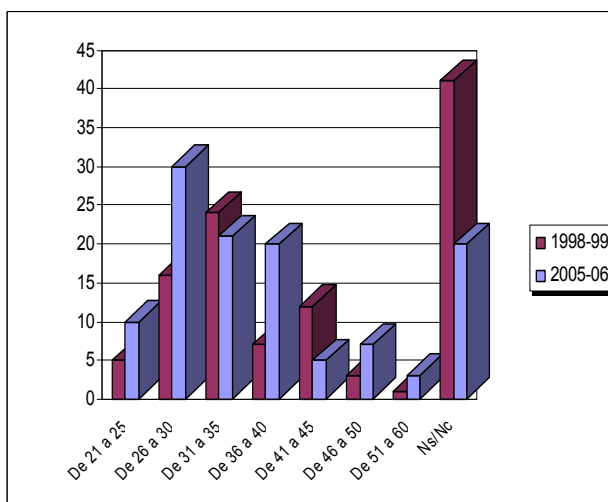
1998-99		
Anys	Freqüència	%
Menys de 5	17	15,60%
Entre 5 i 10	27	24,77%
Entre 11 i 15	8	7,34%
Entre 16 i 20	7	6,42%
Més de 20	9	8,26%
Ns/Nc	41	37,61%
total	109	100,00%

2005-06		
Anys	Freqüència	%
Menys de 5	48	41,38%
Entre 5 i 10	32	27,59%
Entre 11 i 15	10	8,62%
Entre 16 i 20	3	2,59%
Més de 20	3	2,59%
Ns/Nc	20	17,24%
total	116	100,00%

Gràfic 22. Experiència docent en psicomotricitat

Valoració: no deixa de sorprendre l'alt percentatge de professionals que no respon. Sembla que és una pregunta prou clara perquè hi hagi tants enquestats que assenyalen aquesta opció (no sap/no contesta, f=41 i f=20).

El gràfic i les taules següents mostren la distribució del professorat de psicomotricitat per edats.



1998-99		
Anys	Freqüència	%
De 21 a 25	5	4,59%
De 26 a 30	16	14,68%
De 31 a 35	24	22,02%
De 36 a 40	7	6,42%
De 41 a 45	12	11,01%
De 46 a 50	3	2,75%
De 51 a 60	1	0,92%
Ns/Nc	41	37,61%
total	109	100%

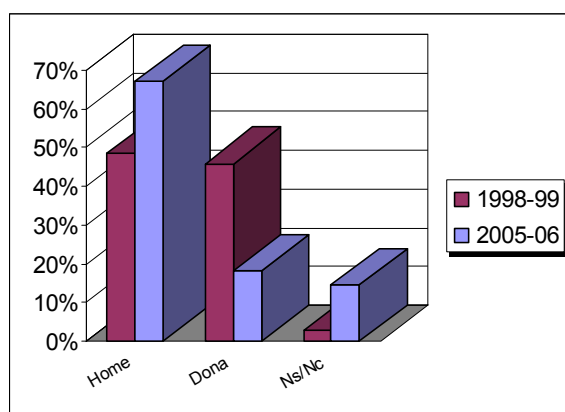
2005-06		
Anys	Freqüència	%
De 21 a 25	10	8,62%
De 26 a 30	30	25,86%
De 31 a 35	21	18,10%
De 36 a 40	20	17,24%
De 41 a 45	5	4,31%
De 46 a 50	7	6,03%
De 51 a 60	3	2,59%
Ns/Nc	20	17,24%
total	116	100%

Gràfic 23. Distribució de mestres per edats

La majoria de mestres se situa en les franges d'edat de 26 a 35 anys el curs 1998-99, mentre que el 2005-06 s'observa una major dispersió en la forquilla d'edats, amb un alt percentatge (61,2%) en les franges de 26 a 40 anys.

Valoració: *es pot comprovar que les persones que duen a terme l'educació psicomotriu conformen una plantilla relativament jove, hi ha pocs professionals per sobre dels 45 anys. Aquestes dades no responen del tot a la realitat, l'alt percentatge de N/C (37,61% i 17,24%) podria modificar-les. No s'entén que en aquesta pregunta els participants no responguin.*

Un altre aspecte que es va tenir en compte va ser el **gènere** del professorat implicat. Com mostra el gràfic següent, la majoria de mestres participants en aquest estudi són homes.



1998-99		
Sexe	Freqüència	%
Home	53	48,62%
Dona	50	45,87%
Ns/Nc	3	2,75%
total	109	100,00%

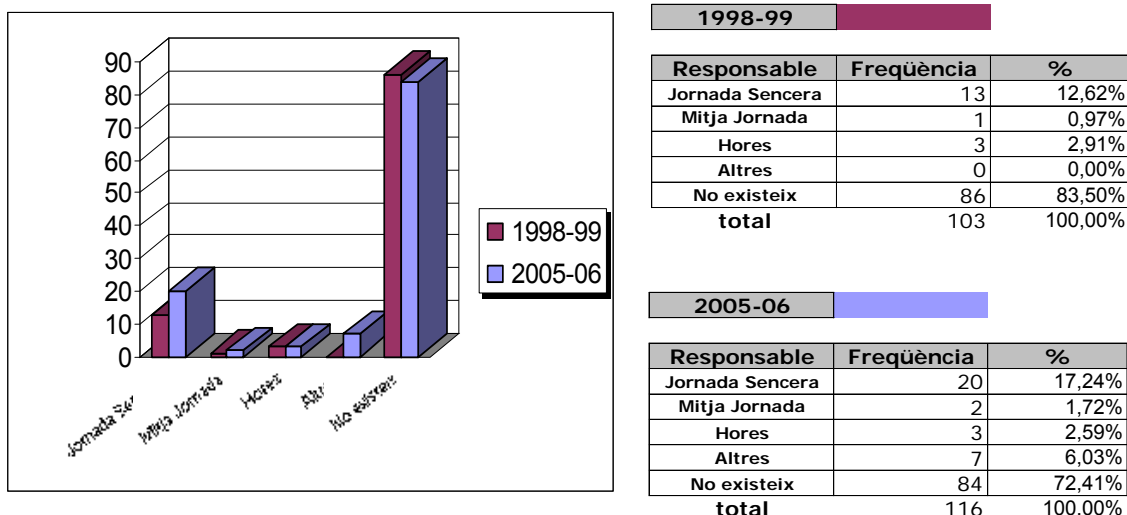
2005-06		
Sexe	Freqüència	%
Home	78	67,24%
Dona	21	18,10%
Ns/Nc	17	14,66%
total	116	100,00%

Gràfic 24. Distribució dels mestres per gènere

El curs 1998-99 la distribució queda molt equilibrada, el 48,62% són homes i el 45,87% dones. En canvi, el curs 2005-06 cal destacar un percentatge creixent d'homes (67,24%), mentre que solament el 18,10% són dones. A més a més, augmenta el percentatge de persones que no responen la qüestió, que passa del 2,75% el curs 1998-99 al 14,66% en la segona aplicació del qüestionari.

Valoració: *han semblat sorprenents aquests resultats. Contràriament al que s'esperava, que en l'àmbit de l'Educació Infantil hi hagués un predomini del gènere femení, es pot confirmar que no és així, almenys en educació psicomotriu. No tan sols no hi ha un equilibri, sinó que predomina el gènere masculí. Possiblement perquè en un percentatge considerable de casos la psicomotricitat la porten a terme especialistes d'Educació Física, i és una de les especialitats de magisteri amb un nombre més elevat d'homes.*

Fins ara s'ha pogut entreveure el treball de psicomotricitat que es realitza a les escoles en l'etapa d'Educació Infantil. Encara que sembli un contrasentit, no existeixen uns estudis ni una titulació oficial en psicomotricitat,⁵¹ de la mateixa manera, la professió de psicomotricista no és reconeguda al nostre país. Tot i així, hi ha centres que tenen professionals destinats a impartir la psicomotricitat. Interessa saber **l'existència i el tipus de contracte que té** la figura del psicomotricista en el cas que al centre es contempli.



Gràfic 25. Tipus de contracte del mestre psicomotricista

S'observa que, tant el curs 1998-99 com el curs 2005-06, la figura de l'especialista en psicomotricitat és inexistent en la gran majoria dels casos: el 78,9% el curs 1998-99 i el 72,4% el 2005-06.

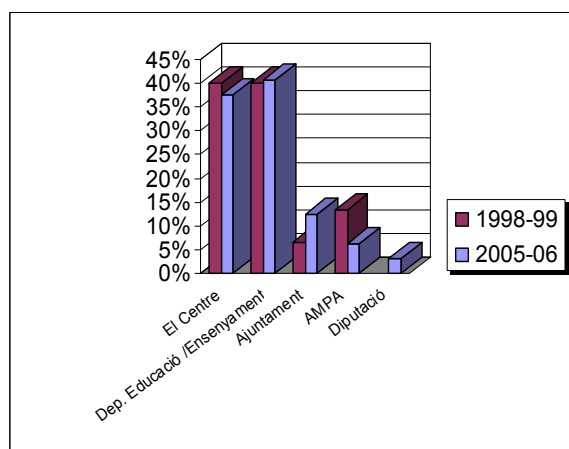
En aquells centres que existeix la figura d'aquest professional, sol tenir un contracte de jornada sencera. En aquest punt és interessant subratllar una dada positiva a nivell contractual, ja que s'observa un augment de 5 punts percentuals en la contractació a jornada sencera el curs 2005-06.

Cal fer esment a la categoria "altres", que ha augmentat al final del període estudiat. Les set respostes donades s'han especificat en: tres contractes d'activitats extraescolars, un contracte de 24 hores setmanals i un contracte de 20 hores setmanals. Les dues respostes restants es consideren nul·les perquè no s'ajusten a la pregunta que es feia.

Valoració: no sorprenen els resultats obtinguts, perquè, com ja s'ha comentat, la figura del psicomotricista no es contempla ni institucionalment ni administrativament; en canvi, sí que existeix professionalment.

⁵¹ Els estudis de mestre i algunes facultats de Pedagogia i Psicologia tenen integrades al currículum assignatures com Desenvolupament Psicomotor, Tècniques de Reeducació i alguna altra matèria amb continguts semblants. També s'està realitzant formació de postgrau en diferents universitats i institucions públiques i privades, tot i que no tenen reconeixement oficial.

En cas d'haver respost afirmativament l'ítem anterior, es volia indagar **qui l'havia contractat**.



1998-99		
Responsable	Freqüència	%
El Centre	6	40,00%
Dep. Ensenyament/Educació	6	40,00%
Ajuntament	1	6,67%
Ampa	2	13,33%
total	15	100,00%

2005-06		
Responsable	Freqüència	%
El Centre	12	37,50%
Dep. Educació /Ensenyament	13	40,63%
Ajuntament	4	12,50%
AMPA	2	6,25%
Diputació	1	3,13%
total	32	100,00%

Gràfic 26. Situació contractual dels psicomotricistes

Dels resultats es desprèn que tant el centre com el Departament d'Ensenyament o d'Educació⁵² són els que han tingut una major incidència en la contractació d'aquest responsable.

El curs 1998-99, del 15,6% dels especialistes, el 5,5% van ser contractats pel centre i el mateix percentatge (5,5%) pel Departament d'Ensenyament.

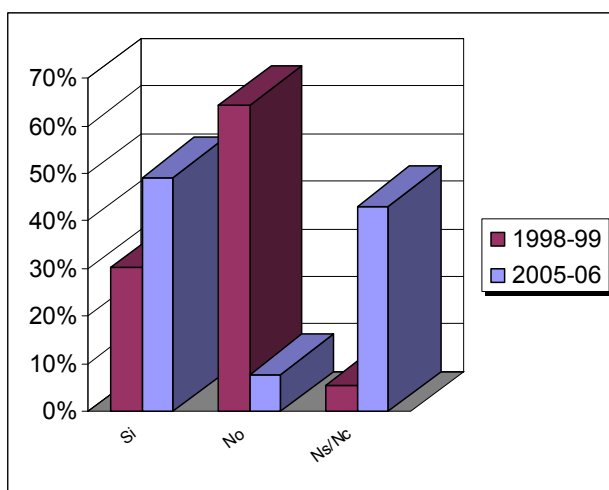
Pel que fa al curs 2005-06, del 27,5% dels especialistes, el 10,3% dels contractes els va fer el centre i l'11,2% el Departament d'Educació.

En ambdós casos, amb freqüència i percentatge més baixos, també hi ha professionals contractats per altres institucions.

Valoració: *el percentatge d'especialistes en aquest àmbit segueix essent baix, però s'ha fet un gran pas, gairebé s'han doblat les freqüències i els percentatges, malgrat la realitat que s'ha comentat en la pregunta anterior. No obstant això, se suposa que els N/S N/C són professionals que depenen directament del Departament d'Educació.*

Aquest especialista **realitza altres activitats docents** a part de les sessions de psicomotricitat? Els resultats es poden observar en el gràfic 27.

⁵² Nomenclatura que respon a les dates d'aplicació dels qüestionaris.



Gràfic 27. Realització d'altres activitats docents

1998-99		
Resposta	Freqüència	%
Sí	33	30,28%
No	70	64,22%
Ns/Nc	6	5,50%
total	109	100,00%

2005-06		
Resposta	Freqüència	%
Sí	57	49,14%
No	9	7,76%
Ns/Nc	50	43,10%
total	116	100,00%

S'observa que el curs 1998-99 hi havia una majoria dels docents, el 64,2%, que no realitzava altres activitats a part de les sessions de psicomotricitat. Durant el curs 2005-06 la situació canvia, ja que pràcticament la meitat dels entrevistats afirma que realitza altres activitats docents.

Es pot apreciar a primer cop d'ull l'augment de la categoria Ns/Nc en el qüestionari del curs 2005-06. Si durant el curs 1998-99 tenim el 5,5% de respostes d'aquest tipus, durant el curs 2005-06 se situen en el 43,1%.

Quines altres activitats docents realitza, en cas d'haver respost afirmativament? Hi ha un ampli ventall de respostes,⁵³ expressades a la taula següent:

CURS 1998-99	RESPOSTES 31	CURS 2005-06	RESPOSTES 54
Educació Física	15	Educació Física	24
Tutoria aula	6	Tutoria aula	10
Mestre suport	3	Mestre suport	4
Direcció, coordinació	2	Direcció, coordinació	4
Educació especial	2	Educació especial	1
Música	1	Música	2
Activitats extraescolars	1	Activitats extraescolars	1
Matemàtiques	1		
		Informàtica	6
		Llengües	5
		Medi social i natural	3
		Atenció a la diversitat	2
		Plàstica	1
		Vetlladora	1
		Religió	1

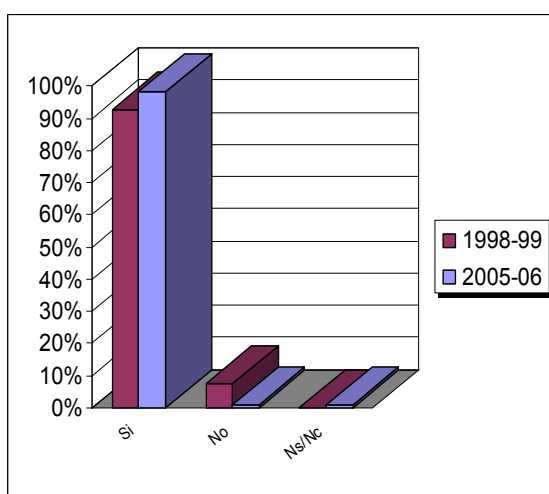
Taula 19. Altres activitats docents

⁵³ Algunes de les respostes donades són múltiples.

Valoració: com s'ha vist, un nombre elevat de mestres, a més a més de portar a terme la psicomotricitat, realitza altres activitats, especialment l'Educació Física en l'etapa de Primària.

Cal destacar, també, la varietat d'activitats que els docents comparteixen amb la pràctica psicomotriu. Es posa en evidència que, a vegades, la psicomotricitat s'atorga a un professional determinat per completar l'horari, com pot ser el cas de la vetlladora, o el de religió, per no anomenar-ne més.

Tal com mostra el gràfic, davant la pregunta de si **consideren convenient una formació específica en psicomotricitat**, la gran majoria dels entrevistats respon afirmativament: el 92,66% el curs 1998-99 i el 98,28% el curs 2005-06.



1998-99		
Resposta	Freqüència	%
Sí	101	92,66%
No	8	7,34%
Ns/Nc	0	0,00%
total	109	100,00%

2005-06		
Resposta	Freqüència	%
Sí	114	98,28%
No	1	0,86%
Ns/Nc	1	0,86%
total	116	100,00%

Gràfic 28. Necessitat de formació específica

Les raons donades pels docents de la conveniència d'una formació específica en psicomotricitat s'han agrupat en les categories següents:

El curs 1998-99

a) 52 mestres opinen que la manca d'informació i/o formació no els permet donar a la psicomotricitat la importància que creuen que té. Consideren necessària una actualització i/o un aprofundiment per poder-la treballar de manera més adequada i sistematitzada.

b) 41 docents consideren convenient l'existència d'un especialista amb formació específica per la importància que té la psicomotricitat en el desenvolupament global de l'infant en aquestes edats.

c) 16 no responen.

El curs 2005-06

a) 48 mestres opinen que és fonamental o necessària la formació específica en aquest camp per aprofundir o per tenir més coneixements i poder atendre i donar resposta a les necessitats dels nens i nenes. Un nombre elevat d'enquestats manifesta que en els seus estudis inicials la formació que reben en aquest àmbit és in-

suficient, una sola assignatura de 6 crèdits en el cas d'Educació Infantil, i més escassa encara en l'especialitat d'Educació Física, que no contempla cap assignatura en el seu pla d'estudis.

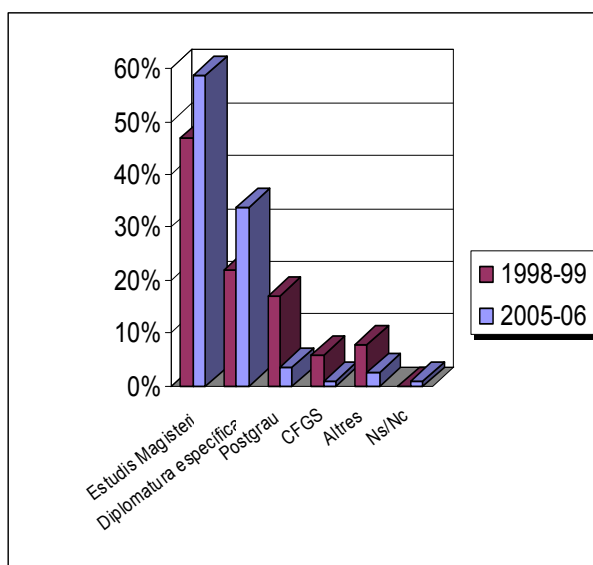
b) 35 docents consideren convenient una formació específica per la importància que té la psicomotricitat en el desenvolupament global de l'infant en aquestes edats, per saber en cada moment les necessitats individuals dels infants, per afavorir la interrelació dels aprenentatges de les altres àrees i, també, dels aprenentatges escolars bàsics.

c) En aquest grup es recullen les respostes que fan referència a aspectes metodològics i didàctics: 21 professionals diuen que, per tenir més coneixements i recursos metodològics, necessiten més eines per poder intervenir, per enriquir les sessions de psicomotricitat, per poder fer les programacions més adequades.

d) 12 no responen.

Valoració: és molt positiu que la gran majoria de docents consideri necessària una formació específica en psicomotricitat, i també ho són les raons que al·leguen. Afortunadament, el baix percentatge (7,3%) de respostes negatives que hi va haver el curs 1998-99, el curs 2005-06 s'ha vist reduït a l'1,7%, incloent-hi també la persona que no respon.

Com s'hauria d'organitzar la formació en psicomotricitat? Els resultats són els que mostra el gràfic següent:



1998-99	
Resposta	%
Estudis Magisteri	47,00%
Diplomatura específica	22,00%
Màster o Postgrau	17,00%
CFGS	6,00%
Altres	8,00%
Ns/Nc	0,00%
total	100,00%

2005-06	
Resposta	%
Estudis Magisteri	58,62%
Diplomatura específica	33,62%
Postgrau	3,44%
CFGS	0,86%
Altres	2,58%
Ns/Nc	0,86%
total	100,00%

Gràfic 29. Modalitats de formació

Una àmplia majoria dels entrevistats, tant en la primera aplicació del qüestionari (curs 1998-99) com en la segona (curs 2005-06), considera que la formació s'hauria de donar dintre dels estudis de mestre. El 47% del total dels entrevistats el 1998-99 i el 58,62% el 2005-06 així ho pensa.

En segon lloc es troben aquells que pensen que aquesta formació hauria de ser una diplomatura específica: el 22% el curs 1998-99 i el 33,62% el curs 2005-06.

La formació de postgrau queda en tercera opció i a força distància de l'opció anterior, especialment el curs 2005-06, que tan sols la tenen en compte el 3,44% dels enquestats.

També disminueixen els que pensen que es podria fer un cicle formatiu de grau superior i les altres opcions (cursets, seminaris, jornades).

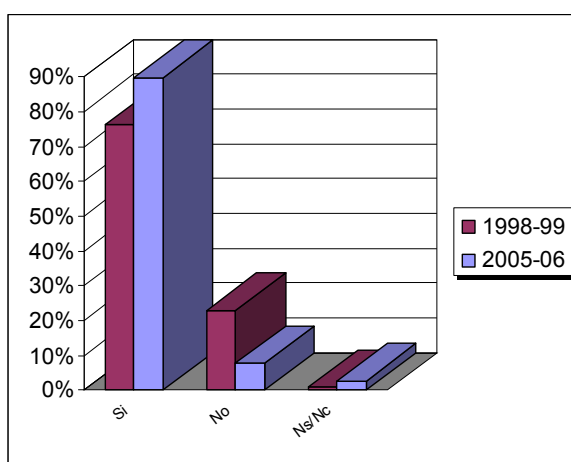
Valoració: s'observa un alt percentatge de docents en exercici (69 i 92,24% respectivament) que opta perquè la formació específica en psicomotricitat es pugui realitzar en els estudis universitaris inicials, ja sigui en la titulació de mestre o en una diplomatura específica. És un percentatge que ha augmentat molt en els resultats del final de l'estudi. En canvi, els professionals que s'inclinen per la formació permanent són menys (17 i 3,44% respectivament), de la mateixa manera que han disminuït els percentatges de les altres opcions.

Per atendre aquesta demanda de formació que reclamen els professionals, es considera necessari un replantejament en els plans d'estudi de les titulacions. Com s'ha observat en les dades i s'ha comentat anteriorment, a la Universitat Rovira i Virgili la formació que s'imparteix actualment en aquest àmbit és insuficient: una sola assignatura de 6 crèdits en el cas d'Educació Infantil i més escassa encara en l'especialitat d'Educació Física, que no contempla cap assignatura en el seu pla d'estudis.

En aquests moments, amb l'elaboració dels nous plans d'estudis del grau de mestre, s'espera poder completar i millorar l'oferta i donar resposta a aquesta demanda formativa.

L'Administració educativa hauria de considerar la figura de l'especialista en psicomotricitat en l'etapa d'Educació Infantil?

El curs 1998-99 el 76,15% dels docents considerava que l'Administració hauria de contemplar la figura de l'especialista en psicomotricitat en aquesta etapa. Pel que fa al curs 2005-06, aquest percentatge augmenta fins gairebé el 90% dels docents, com es reflecteix en el gràfic següent:



Gràfic 30. Valoració del reconeixement professional

1998-99		
Resposta	Freqüència	%
Sí	83	76,15%
No	25	22,94%
Ns/Nc	1	0,92%
total	109	100,00%

2005-06		
Resposta	Freqüència	%
Sí	104	89,66%
No	9	7,76%
Ns/Nc	3	2,59%
total	116	100,00%

S'ha pogut veure que un elevat percentatge de docents creu que l'Administració hauria de considerar l'especialista en psicomotricitat en aquesta etapa. La majoria dels enquestats aporten diverses raons per justificar-ho, que, en funció del seu contingut, s'han agrupat en les categories que segueixen:

El curs 1998-99

- a) 42 consideren necessària la figura de l'especialista per la importància que té la psicomotricitat en l'etapa d'Educació Infantil.
- b) 26 mestres opinen que tenen una formació molt general i els manca formació específica en aquest àmbit. Caldria una persona amb formació específica.
- c) Un grup de 10 persones argumenta la importància d'una formació específica per poder intervenir de manera més qualitativa, sistematitzada, i per poder evitar problemes posteriors.
- d) 16 no responen.

El curs 2005-06

- a) 48 mestres opinen que és fonamental o necessària la formació específica en aquest camp per aprofundir o per tenir més coneixements i poder atendre i donar resposta a les necessitats dels nens i nenes. Un nombre elevat d'enquestats manifesta que, en els seus estudis inicials, la formació que reben en aquest àmbit és insuficient, una sola assignatura de 6 crèdits en el cas d'Educació Infantil, i més escassa encara en l'especialitat d'Educació Física, que no contempla cap assignatura en el seu pla d'estudis.
- b) 35 docents consideren convenient una formació específica per la importància que té la psicomotricitat en el desenvolupament global de l'infant en aquestes edats, per saber en cada moment les necessitats individuals dels infants, per afavorir la interrelació dels aprenentatges de les altres àrees i, també, dels aprenentatges escolars bàsics.
- c) En aquest grup es recullen les respostes que fan referència a aspectes metodològics i didàctics: 21 professionals diuen que, per tenir més coneixements i recursos metodològics, necessiten més eines per poder intervenir, per enriquir les sessions de psicomotricitat, per poder fer les programacions més adequades.
- d) 12 no responen.

Valoració: *la freqüència de respostes és alta, especialment el curs 2005-06 (f=83 i f=104), tant quantitativament com qualitativament. A l'hora de donar raons que justifiquin aquesta necessitat, baixa lleugerament la freqüència (f=78 i f=104) de docents que participa en la primera onada de l'estudi, i es manté igual en la segona.*

Les raons donades són diverses i estan molt lligades a la formació específica, però en totes s'argumenta la necessitat d'un especialista en psicomotricitat.

3. ENFOCAMENT PEDAGÒGIC DE LA PSICOMOTRICITAT

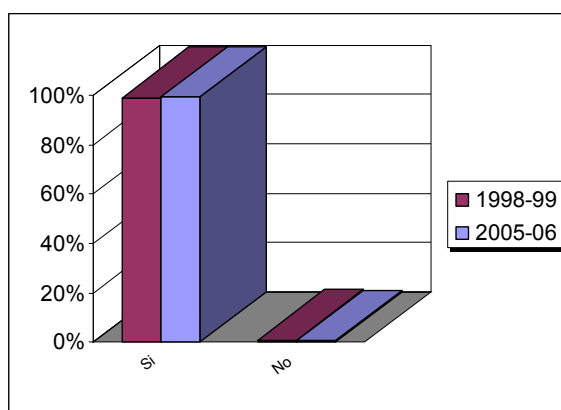
Aquesta és una altra dimensió sobre la qual ens interessava cercar informació. Les actuacions docents a l'hora de portar a terme les sessions de psicomotricitat són moltes, des de la planificació, en funció de diferents variables, fins a l'avaluació per verificar si els objectius s'han assolit. En aquest apartat es presenten els resultats de les preguntes del qüestionari d'aspectes relacionats amb l'espai, el temps, els materials per realitzar la sessió, els tipus d'activitats i jocs, la metodologia utilitzada i l'observació i l'avaluació.

Com es va anunciar en el capítol anterior, aquesta dimensió, per la seva amplitud, s'ha estructurat en quatre blocs, seguint els següents criteris temàtics:

1. Aspectes organitzatius: espai, temps, materials.
2. Aspectes metodològics i estratègies d'intervenció psicomotriu.
3. Accions, activitats, jocs i hàbits que es treballen a les sessions.
4. Observació i avaluació.

1. Aspectes organitzatius: espai, temps, materials

Un dels aspectes organitzatius que es volen valorar és si existeix un **temps reservat per a la sessió de psicomotricitat**. Com es pot apreciar en el gràfic següent, la gran majoria de centres participants (99%) disposen d'un temps en l'horari escolar per fer aquesta pràctica educativa, tant el curs 1998-99 com el curs 2005-06.

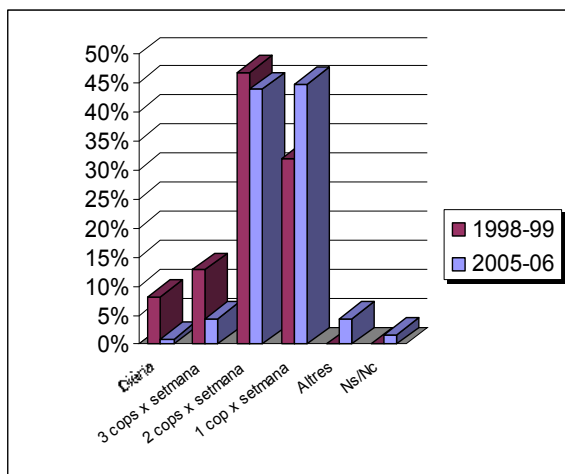


Gràfic 31. Temps reservat a la sessió

1998-99		
Resposta	Freqüència	%
Sí	108	99,08%
No	1	0,92%
total	109	100,00%

2005-06		
Resposta	Freqüència	%
Sí	115	99,14%
No	1	0,86%
total	116	100,00%

La **freqüència** amb què es realitzen les sessions de psicomotricitat varia segons els centres, com es mostra en el gràfic 32:



1998-99		
Temps	Freqüència	%
Diària	9	8,26%
3 cops x setmana	14	12,84%
2 cops x setmana	51	46,79%
1 cop x setmana	35	32,11%
Altres	0	0,00%
Ns/Nc	0	0,00%
total	109	100,00%

2005-06		
Temps	Freqüència	%
Diària	1	0,86%
3 cops x setmana	5	4,31%
2 cops x setmana	51	43,97%
1 cop x setmana	52	44,83%
Altres	5	4,31%
Ns/Nc	2	1,72%
total	116	100,00%

Gràfic 32. Freqüència setmanal de sessions

De la comparació dels dos cursos, s'observa que les freqüències de temps reservats a la sessió de psicomotricitat més habituals tant el curs 1998-99 com el 2005-06 són de dos cops per setmana (47% i 44%) i d'un cop per setmana (32% i 45%). El curs 1998-99 aquestes dues categories temporals representaven més del 78% del total dels casos. El curs 2005-06 augmenten fins a més del 88%. Les freqüències "diària" i "tres cops per setmana" baixen el 16% de l'inici al final del període estudiat.

Amb relació a la categoria "altres", el curs 2005-200 s'obtenen les respostes següents:⁵⁴

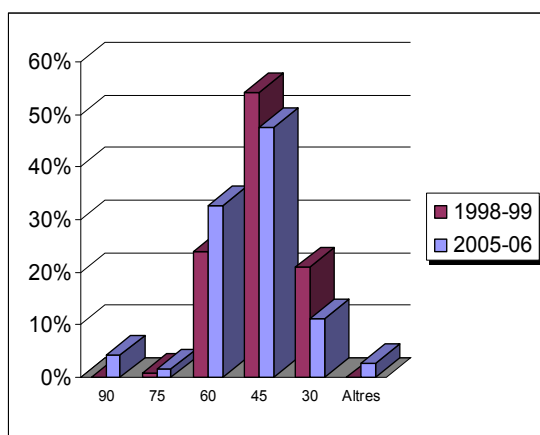
- Quinzenal: 2 respostes.
- 2 cops per setmana (1 cop la tutora i 1 cop l'especialista): 2 respostes.
- Depèn de les necessitats (1 cop individualment i 1 altre en grup): 1 resposta.

Valoració: per les característiques i les necessitats dels infants d'aquesta etapa, així com per la varietat de competències que es poden treballar des de la psicomotricitat, creiem que una sessió setmanal és insuficient.

Un altre aspecte que cal destacar és la davallada de freqüències altes. Una explicació pot ser l'escassa representativitat de llars d'infants en la mostra del curs 2005-06.

La durada aproximada de la sessió es mostra en el gràfic següent:

⁵⁴ En el qüestionari del curs 1998-99 no es demanava que especifiquessin les altres opcions.



Gràfic 33. Durada de les sessions

1998-99		
Temps	Freqüència	%
90	0	0,00%
75	1	0,92%
60	26	23,85%
45	59	54,13%
30	23	21,10%
Altres	0	0,00%
total	109	100,00%

2005-06		
Temps	Freqüència	%
90	5	4,31%
75	2	1,72%
60	38	32,76%
45	55	47,41%
30	13	11,21%
Altres	3	2,59%
total	116	100,00%

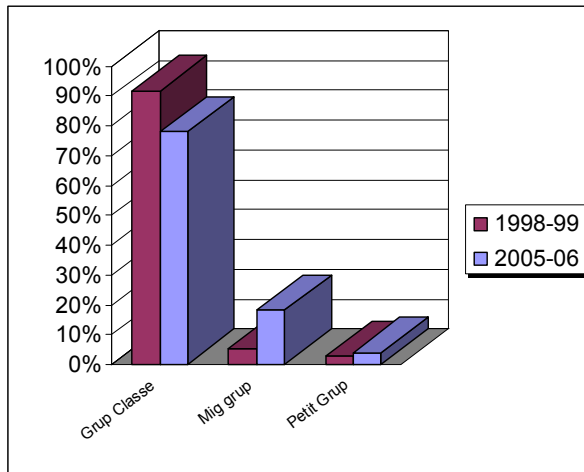
Com es pot veure, la durada de la sessió més habitual el curs 1998-99 era de 45 minuts, ja que més del 54% dels centres disposen d'aquest temps per realitzar les sessions. El curs 2005-06, la durada més habitual també és de 45 minuts: en aquest cas amb el 47,41% dels casos.

La durada mitjana de la sessió augmenta el curs 2005-06, ja que aquest curs més del 80% de les sessions han tingut entre 45 i 60 minuts de durada i es detecten sessions de 90 minuts.

Valoració: *en una sessió de psicomotricitat, la durada és una variable important. Es tracta que els infants puguin vivenciar amb certa tranquil·litat les diferents fases de la sessió, fent un recorregut que va de la vivència a la representació mental. L'experiència demostra que és difícil seguir aquest itinerari quan es disposa de poc temps. Un temps adequat seria poder-hi dedicar com a mínim una hora real. En aquest sentit, s'observa un lleuger increment en les dades obtingudes al final del període estudiat.*

L'organització dels grups que participen en la sessió pot respondre a tres tipologies.⁵⁵ Com s'observa en el gràfic 34, en ambdós casos el percentatge més elevat correspon al grup classe, amb gairebé el 92% i el 78% respectivament. El curs 2005-06 augmenta el nombre de mestres que realitza la sessió amb mig grup.

⁵⁵ El tractament de la qüestió el curs 2005-06 provoca que hi hagi respostes múltiples i que l'univers de l'enquesta augmenti fins a 127.



Gràfic 34. Tipologia del grup

1998-99		
Tipus	Freqüència	%
Grup Classe	100	91,74%
Mig grup	6	5,50%
Petit Grup	3	2,75%
total	109	100,00%

2005-06		
Tipus	Freqüència	%
Grup Classe	99	77,95%
Mig grup	23	18,11%
Petit Grup	5	3,94%
total	127	100,00%

Valoració: el fet que en la darrera aplicació del qüestionari l'opció de "mig grup" hagi augmentat 14 punts en detriment de l'opció "grup classe" es pot analitzar des de diferents paràmetres.

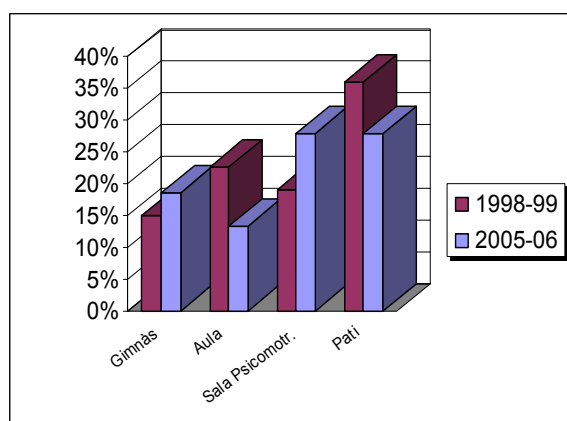
En els darrers cursos acadèmics (per diferents raons, ja tractades en altres blocs del qüestionari) l'interès dels docents per la psicomotricitat ha fet que s'adequessin espais per realitzar les sessions. S'han equipat aules ordinàries amb aquesta finalitat, que, en la majoria de casos, no disposen d'unes dimensions suficients perquè tot el grup classe pugui fer la sessió alhora.

Un altre criteri que, segons alguns mestres, es té en compte són els agrupaments flexibles, que es realitzen en aquelles situacions educatives en què es requereix un grup més reduït d'alumnes.

El grup reduït, tot i que no s'ha especificat, creiem que s'utilitza per realitzar intervencions en l'àmbit reeducatiu, especialment en els centres d'educació especial que hi participen.

Com s'ha comentat, el nombre de respostes ha augmentat en 11. Alguns mestres marcaven resposta múltiple i feien algun aclariment del tipus: "Una sessió amb el grup classe i una amb mig grup amb l'especialista".

L'espai de què es disposa per fer les sessions de psicomotricitat pot variar força d'uns centres als altres, com es pot observar en el gràfic 35:



Gràfic 35. Espai on es realitza la sessió

1998-99		
Espai	Freqüència	%
Gimnàs	29	14,95%
Aula	44	22,68%
Sala Psicomotr.	37	19,07%
Pati	70	36,08%
total	194	100,00%

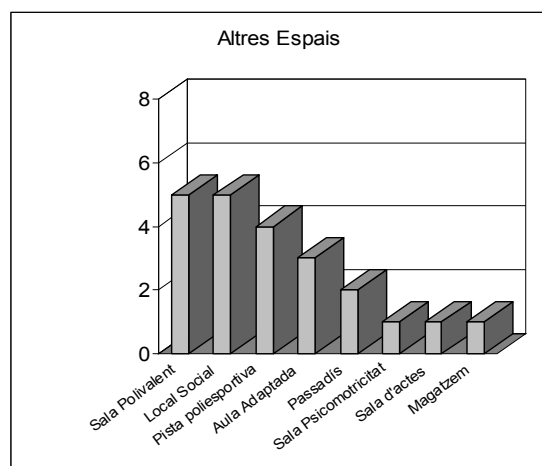
2005-06		
Espai	Freqüència	%
Gimnàs	32	18,60%
Aula	23	13,37%
Sala Psicomotr.	48	27,91%
Pati	48	27,91%
total	172	100,00%

Com en l'ítem anterior, el tractament estadístic permet que hi hagi respostes múltiples. Així, el total de respostes sumarà més que l'univers de les dues onades de l'estudi.

De les opcions donades, en els resultats del curs 2005-06 es pot veure que hi ha un augment de centres que tenen sala de psicomotricitat, enfront d'una disminució respecte del curs 1998-99 de l'ús del pati o de l'aula ordinària.

Com mostra el gràfic 35, en molts casos es fa ús de més d'un espai. El pati és, en alguns casos, l'únic espai disponible, en d'altres es fa servir com a espai complementari a l'habitual per realitzar determinades activitats.

En aquest mateix ítem, el curs 2005-06 se'ls demanava si feien servir **altres espais** per fer les sessions de psicomotricitat que no estiguessin contemplats en les opcions de resposta anteriors. Els resultats s'observen en el gràfic següent:



Gràfic 36. Altres espais on es realitza la sessió

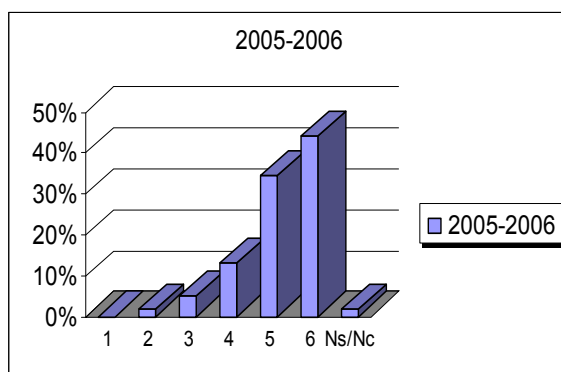
Altres Espais		
Espai	Freqüència	%
Sala Polivalent	5	22,73%
Local Social	5	22,73%
Pista poliesportiva	4	18,18%
Aula Adaptada	3	13,64%
Passadís	2	9,09%
Sala Psicomotricitat	1	4,55%
Sala d'actes	1	4,55%
Magatzem	1	4,55%
total	22	100,00%

Els resultats han permès tenir informació de quins són els espais alternatius que utilitzen alguns dels enquestats (f=22). S'observen espais diversos i, en algun cas, poc habituals, com poden ser el local social del poble o el magatzem. Quan no es disposa d'un espai específic al centre per fer la sessió de psicomotricitat, els docents convençuts de la importància d'aquesta pràctica busquen alternatives.

El curs 1998-99, 11 persones van respondre la categoria "altres". No es poden presentar els espais alternatius perquè no se'ls va demanar que ho especificuessin.

Els resultats de les preguntes del qüestionari que es presenten a continuació fan referència a un sol aspecte: els objectes i els materials utilitzats en psicomotricitat, la qual cosa permet obtenir informació des de diferents perspectives.

El curs 2005-06 es va considerar oportú que els enquestats es manifestessin sobre si consideraven **important el material específic per realitzar les sessions de psicomotricitat**, motiu pel qual es va incloure la nova pregunta.



2005-2006		
Puntuació	Freqüència	%
1	0	0,00%
2	2	1,72%
3	6	5,17%
4	15	12,93%
5	40	34,48%
6	51	43,97%
Ns/Nc	2	1,72%
total	116	100,00%

Gràfic 37. Importància del material

Es troba un important percentatge en les puntuacions altes de l'escala. En concret, el 34,48% dels entrevistats valoren important (5), i el 44% donen el valor màxim, molt important (6), a l'ús de material específic.

La mitjana de les puntuacions de tots els entrevistats és de 5,06 sobre 6, la qual cosa dóna idea de la importància que els docents atorguen al material específic per realitzar les sessions de psicomotricitat.

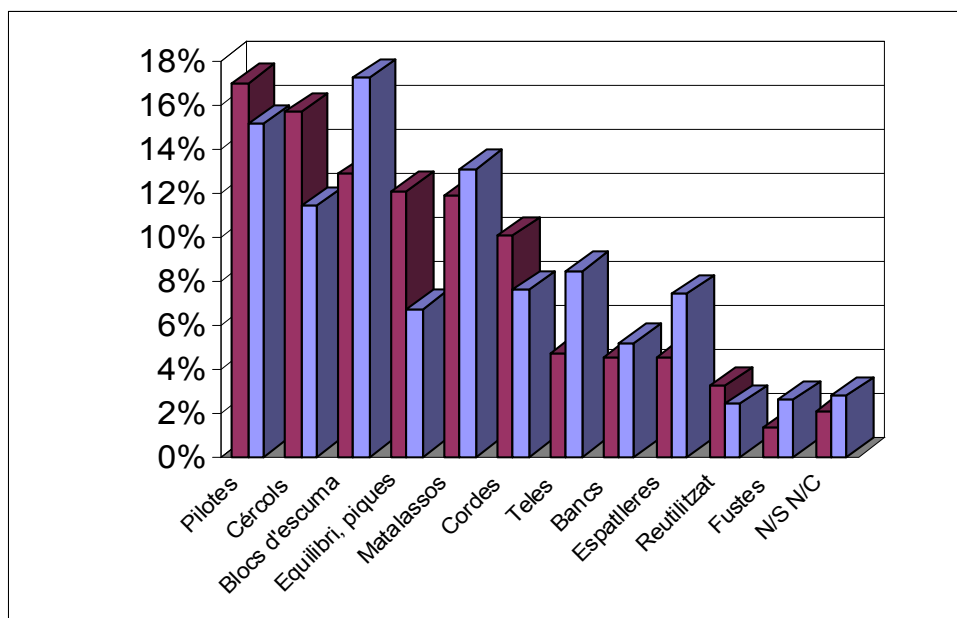
També es pot fer la lectura que no només és el material, sinó la importància que es dóna a l'àrea esmentada. A totes les escoles, per poc que hi hagi, hi ha un mínim de mínims, i per aquí es pot començar.

Quan se'ls demana que anomenin els cinc **materials que més utilitzen** a les sessions de psicomotricitat, els resultats de la pregunta qualitativa han facilitat aquesta informació.

S'han establert categories que permetin agrupar les 529 respostes obtingudes el curs 1998-99 i les 580 respostes del curs 2005-06. Per fer-ho, s'han tingut en compte els criteris següents:

- Pilotes: tot tipus de pilotes, de les més petites a les gegants, de diferents pesos, textures.
- Blocs d'escuma: material tou, daus, escumes, coixins.
- Material per equilibri: xanques, tacs de fusta, piques i cons, pneumàtics, mini-trampolí.
- Matalassos: de diferents gruixos i densitats, estoretes, estores.
- Material fix: espatlleres, escales, rocòdrom.
- Teles: de diferents mides, textures, colors, fines i gruixudes, mocadors, disfresses.

- Material fungible i reutilitzat: globus, cinta adhesiva, guix, recipients i envasos diversos, papers.
- Material de motricitat fina i representació: fustes, jocs de construcció, fulls de paper, llapis, retoladors.



1998-1999		
Materials	Freqüència	%
Pilotes	90	17,01%
Cèrcols	83	15,69%
Blocs d'escuma	68	12,85%
Equilibri, piques	64	12,10%
Matalassos	63	11,91%
Cordes	53	10,02%
Teles	25	4,73%
Bancs	24	4,54%
Espatlleres	24	4,54%
Reutilitzat	17	3,21%
Fustes	7	1,32%
N/S N/C	11	2,08%
total	529	100,00%

2005-2006		
Materials	Freqüència	%
Pilotes	88	15,17%
Cèrcols	66	11,38%
Blocs d'escuma	100	17,24%
Equilibri, piques	39	6,72%
Matalassos	76	13,10%
Cordes	44	7,59%
Teles	49	8,45%
Bancs	30	5,17%
Espatlleres	43	7,41%
Reutilitzat	14	2,41%
Fustes	15	2,59%
N/S N/C	16	2,76%
total	580	100,00%

Gràfic 38. Materials més utilitzats pels docents

Com es pot apreciar en els resultats, els materials són els mateixos tant en la primera com en la segona aplicació del qüestionari, el que varia és el percentatge resultant de cada categoria. Per als materials tradicionals que normalment es troben a totes les escoles, com poden ser les pilotes, els cercols, les cordes, les xanques, els cons i les piques, el percentatge de respostes baixa el curs 2005-06, i augmenta el percentatge de blocs d'escuma de formes diverses, teles i espatlleres.

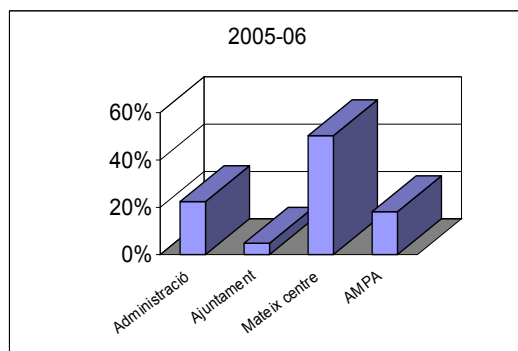
Per a una major claredat en la interpretació de les dades, també es presenten de manera unificada en la següent taula, fet que permet una comparació més ràpida:

MATERIAL	1		2		3		4		5		TOTAL	
Blocs d'escuma	30	35	8	19	11	19	8	15	11	12	68	100
Pilotes	28	28	27	25	18	12	13	11	10	11	90	88
Matalassos	16	26	12	20	12	12	13	11	9	7	63	76
Cèrcols	13	12	28	22	20	18	13	9	9	5	83	66
Fix: espatlleres, escales...	4	7	-	3	4	13	6	10	11	10	24	43
Bancs	2	2	6	5	2	4	8	9	7	10	24	30
Cordes	2	2	10	7	13	11	15	15	13	9	53	44
Teles	4	2	5	5	4	14	3	16	9	12	25	49
Equilibri, piques...	5	1	6	5	19	8	18	10	15	15	64	39
Reutilitzat	-	-	2	1	-	2	5	2	9	9	17	14
Fustes construcció, sensorials	-	-	1	2	2	2	4	6	-	5	7	15
Nuls	2	-	1	1	-	-	-	-	-	-	3	1
No responen	3	1	3	1	4	1	4	1	10	11	24	15

Taula 20. Materials més usats pels docents

Curs 1998-99 - Curs 2005-06

Per completar la informació referida al material i saber **qui havia fet la dotació de material de l'escola**, el curs 2005-06 es va considerar adient incloure aquest ítem:

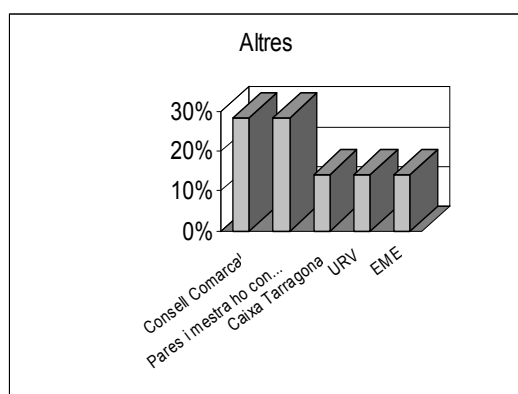


Gràfic 39. Procedència del material

Responsable	Freqüència	%
Administració	35	22,58%
Ajuntament	7	4,52%
Mateix centre	78	50,32%
AMPA	28	18,06%
total	155	100,00%

S'observa que, en més del 50% dels casos, la dotació del material l'ha fet el "mateix centre". En segon lloc, amb el 22,58 %, l'Administració, i en tercer lloc, amb el 18,06%, l'AMPA.

En aquest mateix ítem, el curs 2005-06 se'ls demanava si el material tenia una procedència diferent que no estigués contemplada en les opcions de resposta anteriors. Els resultats s'observen en el gràfic següent:

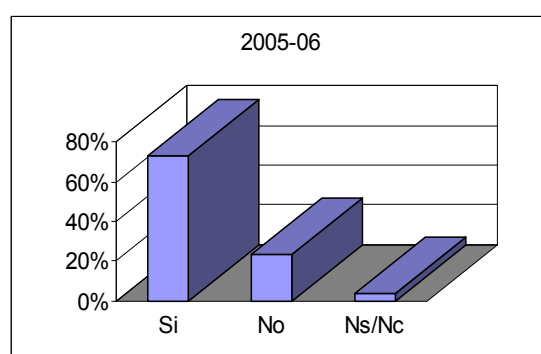


Gràfic 40. Altres vies d'obtenció de material

Altres		
Responsable	Freqüència	%
Consell Comarcal	2	28,57%
Pares i mestra ho construeixen	2	28,57%
Caixa Tarragona	1	14,29%
URV	1	14,29%
EME	1	14,29%
total	7	100,00%

Els resultats que han aportat set dels enquestats ($f=7$) faciliten informació d'altres vies per obtenir material i equipar la sala. S'observen diferents institucions⁵⁶ que han fet dotació de material. També, com es veu, es posa a prova l'enginyer per construir-lo quan no hi ha pressupost.

També amb relació al material, en el segon qüestionari es va incloure un nou ítem per tenir coneixement de si a les sessions de psicomotricitat **es fan servir materials no convencionals i/o reutilitzats**. La utilització d'aquest tipus de materials és considerable, com ho evidencia el gràfic següent, el 73,28% dels enquestats fan servir materials no convencionals i/o reutilitzats.

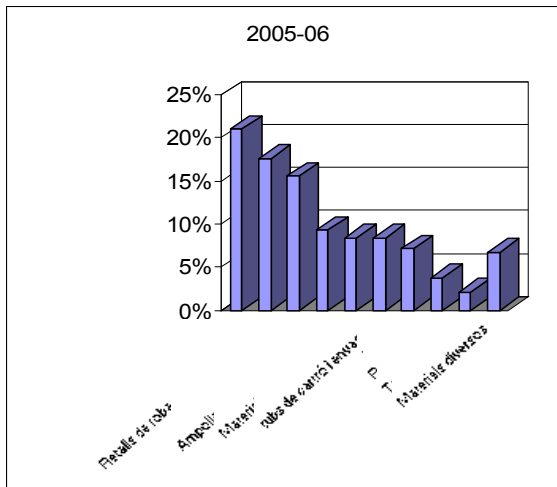


Gràfic 41. Ús de material reutilitzat

2005-06		
Resposta	Freqüència	%
Si	85	73,28%
No	27	23,28%
Ns/Nc	4	3,45%
total	116	100,00%

⁵⁶ Cal aclarir que la referència que es fa a la URV no respon a una dotació de material. Té a veure amb la utilització que el CEIP de Pràctiques, situat al mateix recinte, fa de la sala de psicomotricitat de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia.

Els materials no convencionals i/o reutilitzats que els docents diuen que utilitzen són els que es mostren en el gràfic que segueix:



Gràfic 42. Materials més emprats

A la categoria “materials diversos” s’hi han agrupat materials com: elements de la natura (sorra, pedres, fulles), farina, saquets de sorra, joguines per al joc simbòlic, guix, cinta adhesiva...

És necessari fer un parell de consideracions dels resultats. D’una banda, cal tenir en compte que l’univers queda reduït a les respostes afirmatives de l’ítem anterior (73,28%). De l’altra, cal recordar que el tractament estadístic permet que hi hagi respostes múltiples. Així, el total de respostes serà més alt que l’univers, que en aquests cas se situa en 85 respostes.

Valoració: com s’ha pogut observar en els dos gràfics anteriors, un percentatge elevat de docents fa servir material de reciclatge a les sessions de psicomotricitat.

Aquest material, que normalment es llença, està a l’abast de tothom i és un recurs important, especialment per a aquelles escoles que disposen de pocs materials convencionals per realitzar aquesta pràctica.

Sovint el fet de tenir pocs recursos materials afavoreix la imaginació i la creativitat del mestre o la mestra per buscar alternatives, perquè els infants puguin experimentar i viure amb plaer situacions educatives amb el cos i a través del cos.

El tipus de materials que els docents diuen que utilitzen, com s’ha vist, és variat. Són materials que es troben a l’entorn de l’infant, són coneguts, però possiblement no ha tingut la possibilitat d’haver-los explorat i experimentat.

2. Aspectes metodològics i estratègies d’intervenció psicomotriu

La primera pregunta d’aquest bloc feia referència al marc teòric en què els docents fonamenten la seva pràctica. Concretament en **la metodologia i els autors en què es basen** per portar a terme la pràctica psicomotriu.

En tractar-se d'un ítem qualitatiu, s'han establert categories per agrupar els resultats obtinguts. Algunes s'han organitzat seguint les postures d'intervenció psicomotriu proposades per Viscarro i Camps (2001), descrites anteriorment.

Seguidament, es presenten les categories resultants de les respostes donades pels enquestats el curs 1998-99:

a) 39 mestres manifesten que fonamenten la pràctica en la tendència dinàmica/relacional. Molts d'aquests docents anomenen quins autors⁵⁷ han fet aportacions teòriques/pràctiques properes a la postura en què es basen: B. Aucouturier, A. Lapierre, P. Arnaiz, I. Viscarro.

b) 19 docents fonamenten la seva pràctica en la tendència normativa/instrumental, fan referència a autors que han fet aportacions teòriques/pràctiques properes a la seva postura: L. Picq i P. Vayer, J. le Boulch, P. Ódena, O. Zapata, J. Armengol, M. Garraigordobil.

c) 13 enquestats basen la seva pràctica en la postura mixta i anomenen els següents autors, que es considera que han fet aportacions teòriques/pràctiques en aquesta línia: T. Lleixà, M.L. Bueno, J.A. Garcia Núñez, M. Antón, C. Ángel, Amicale EPS, D. Queralt.

d) 21 mestres es basen en bibliografia i fitxes específiques de diferents editorials: Trompitol, Onda, Paidotribo.

e) 7 enquestats fonamenten la seva pràctica en el Currículum d'Educació Infantil.

f) 3 persones es basen en autors (Piaget, Wallon) referents en els àmbits del desenvolupament infantil i de la psicomotricitat.

g) 4 persones utilitzen altres mètodes: J. Dalcroze, Gleen Doman, G. Barret, P. Stokoe, Programa Multimèdia.

h) 1 persona manifesta que es basa en l'experiència pròpia.

i) 9 respostes nul·les, sense especificar.

j) 32 no responen.

Pel que fa al curs 2005-06, les respostes queden agrupades en:

a) 96 professionals manifesten que fonamenten la pràctica en la tendència dinàmica/relacional. Com en el curs anterior, molts d'aquests docents anomenen quins autors⁵⁸ han fet aportacions teòriques/pràctiques properes a la postura en què es basen: B. Aucouturier, A. Lapierre, I. Viscarro, P. Arnaiz i N. Franc.

b) 16 docents basen la seva pràctica en la postura mixta i anomenen els següents autors, que es considera que han fet aportacions teòriques/pràctiques en aquesta línia: M. Antón, P.P. Berruezo, T. Lleixà.

c) 13 mestres fonamenten la seva pràctica en la tendència normativa/instrumental, i fan referència a autors que han fet aportacions teòriques/pràctiques properes a la seva postura: L. Picq i P. Vayer, J. le Boulch.

⁵⁷ L'ordre en què apareixen els autors correspon al nombre de vegades en què han estat citats als resultats.

⁵⁸ L'ordre en què apareixen els autors correspon al nombre de vegades en què han estat citats als resultats.

d) 18 enquestats han expressat que es basen en autors⁵⁹ diversos. S'ha establert una categoria per als autors que han estat citats un sol cop: C. Conde, Y. Vives, R. Escarà, Tasset, J.M. Crielaard, P. Gil, J. Araujo, O. Zapata, J. Armengol, J. Ajuriaguerra, Dupré, L. García, C. Camps, M. Rabadán, Spitz, J. Mendiara, J.L. Muniaín i J. Serrabona.

e) 23 docents es basen en bibliografia i fitxes específiques de diferents editorials: Edebé, Cruïlla, Onda, Santillana, Trompitol, Paidotribo, Pila Teleña, Serval, o extrems d'Internet.

f) 5 persones fonamenten la seva pràctica en el Currículum d'Educació Infantil.

g) 6 enquestats segueixen les teories de Piaget i Wallon.

h) 3 mestres es decanten per altres mètodes: Institut Llongueras, Rítmica Dalcroze i Gleen Doman.

i) 4 docents es basen en l'experiència pròpia.

j) 2 persones diuen que es basen en una metodologia inespecífica.

k) 13 no responen.

Aquestes dades indiquen el marc teòric de referència en què els professionals basen la seva pràctica psicomotriu.

Cal tenir present que el tractament de la qüestió provoca que hi hagi respostes múltiples i que l'univers de l'enquesta augmenti fins a 148 el curs 1998-99 i fins a 199 el curs 2005-06.

Com s'ha pogut observar, les respostes donades pels docents en els dos cursos estudiats han permès establir les mateixes categories, a excepció d'un parell menys rellevants. A continuació es presenta una taula comparativa dels resultats obtinguts agrupats en les categories de les dues aplicacions de l'instrument.

	CURS 1998-99	CURS 2005-06
Tendència dinàmica/relacional	39	96
Tendència normativa/instrumental	19	16
Postura mixta	13	13
Bibliografia i fitxes específiques	21	23
Currículum d'Educació Infantil	7	5
Piaget i Wallon	3	6
Altres mètodes	4	3
Experiència pròpia	1	4
Recull d'autors diversos	-	18
Metodologia inespecífica	-	2
Respostes nul·les	9	-
No responen	32	13

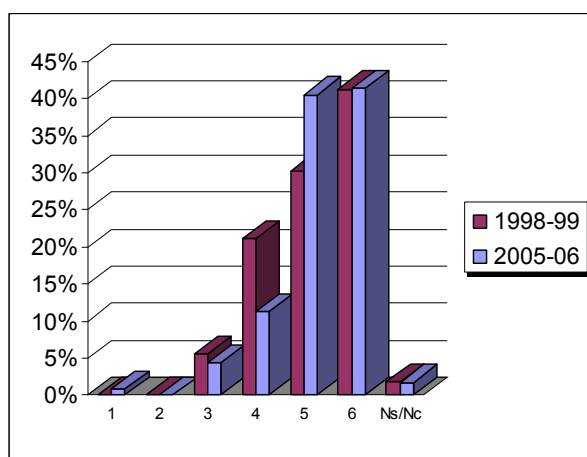
Taula 21. Fonamentació teòrica dels professionals

⁵⁹ S'ha llistat els autors independentment de la postura metodològica que tenen.

Valoració: és evident l'increment de respostes que s'han donat al final del període estudiat. L'augment ha estat considerable tant pel que fa a la participació en les respostes dels enquestats com en els coneixements que tenen sobre la qüestió els docents que han participat en l'estudi.

Com mostren els resultats, un nombre elevat de docents ($f=96$) fonamenta la pràctica de la psicomotricitat en la metodologia dinàmica que parteix de l'activitat motriu espontània de l'infant. L'augment d'aquest enfocament metodològic durant el període estudiat possiblement es deu a la formació que han rebut els professionals que s'han format⁶⁰ a la Universitat Rovira i Virgili les dues últimes dècades.

El concepte de *globalitat* s'ha tractat en el capítol I de la part teòrica. El que es vol esbrinar és **en quin grau es té en compte el treball des de la globalitat de l'infant en les sessions de psicomotricitat.**



Gràfic 43. Atenció a la globalitat de l'infant

1998-99		
Puntuació	Freqüència	%
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	6	5,50%
4	23	21,10%
5	33	30,28%
6	45	41,28%
Ns/Nc	2	1,83%
total	109	100,00%

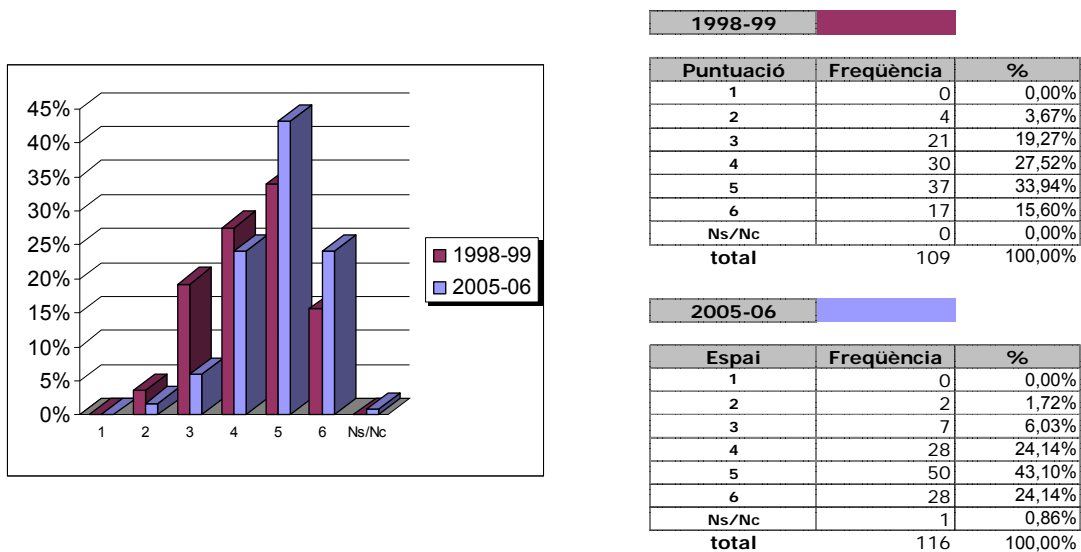
2005-06		
Puntuació	Freqüència	%
1	1	0,86%
2	0	0,00%
3	5	4,31%
4	13	11,21%
5	47	40,52%
6	48	41,38%
Ns/Nc	2	1,72%
total	116	100,00%

L'anàlisi estadística en aquesta pregunta permet observar que la majoria de docents enfoca el treball des de la globalitat de l'infant. Si es prenen com a referència les valoracions més altes de l'escala (5 i 6), el curs 2005-06 el 81,9% dels enquestats parteix d'aquest enfocament, enfront del 71,56% que ho fa el curs 1998-99. En aquesta qüestió hi ha hagut un augment de 10 punts des de l'inici fins al final del període estudiat.

Valoració: sembla que cada vegada es té més clar el fet que l'infant és un ésser global i que les propostes educatives han de tenir en compte aquesta globalitat, ja que els nens i les nenes, a la sala de psicomotricitat, no només mouen el seu cos i la seva ment, sinó que també experimenten estats emocionals. L'activitat motriu i tot el que aquesta mobilitza (sentiments, emocions, coneixements) fa de la sala de psicomotricitat un context molt propici per poder intervenir des de la globalitat de l'infant i, en conseqüència, afavorir el seu desenvolupament integral.

⁶⁰ La formació inicial i la permanent en l'àmbit de la psicomotricitat que reben els mestres es fonamenta, especialment, en l'activitat motriu espontània de l'infant, i, per tant, s'emmarca en la tendència dinàmica.

El gràfic 44 mostra en quin grau els docents, en les sessions de pràctica psicomotriu, **faciliten situacions en què els infants han de prendre la iniciativa i/o planificar la seva acció, és a dir, treballar de manera autònoma.**



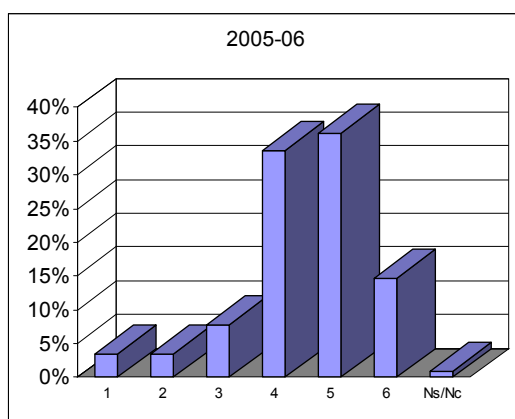
Gràfic 44. Valoració del treball autònom

La lectura de la informació gràfica permet observar com les valoracions respecte al fet d'afavorir la iniciativa dels infants en les sessions de psicomotricitat han augmentat notòriament el curs 2005-06. Mentre que el curs 1998-99 el 33,94% dels enquestats considerava important (5) el treball autònom dels infants i el 15,6% ho feia amb la puntuació màxima (6), el curs 2005-06 hi ha el 43,1% de respostes que valora com a important (5) aquesta iniciativa i el 24,14% que facilita aquest tipus de situacions perquè les considera molt importants (6).

Valoració: *s'observa un augment en el percentatge de docents que, en les sessions de psicomotricitat, propicia situacions educatives en les quals l'infant ha de prendre la iniciativa i pot realitzar un treball autònom. Una explicació del fet podria ser la visió que han donat sobre la infància els plantejaments teòrics més recents, qüestions que s'han tractat darrerament, tant en la formació inicial com en la formació permanent del professorat, i que cada cop es tenen més en compte als centres educatius.*

És necessari aclarir que les dues preguntes del qüestionari que es presenten a continuació es van modificar respecte de les del curs 1998-99. A partir de la revisió de l'instrument, es va creure oportú refer la pregunta a partir de dues d'anteriors que semblaven repetitives. Per aquest motiu, els gràfics es presenten per separat, sense fer el gràfic comparatiu dels resultats.

El gràfic 45 mostra les puntuacions que els mestres han assignat a la qüestió metodològica que se'ls planteja: en les sessions de psicomotricitat, les **propostes que fan van dirigides a tot el grup i tots realitzen la mateixa activitat al mateix temps?**

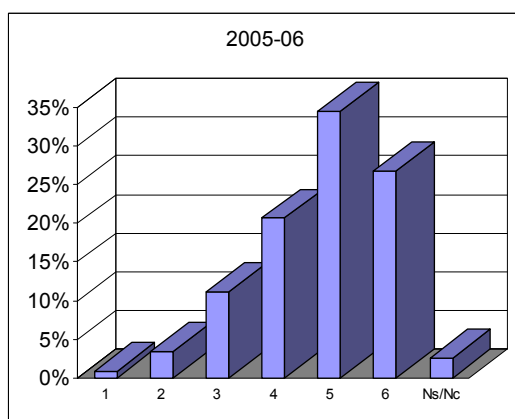


Gràfic 45. La mateixa activitat per a tot el grup

Es pot destacar que, en general, a les sessions de psicomotricitat es fan propostes dirigides a tot el grup. El 33,62% dels enquestats va puntuar aquesta pregunta amb un 4 sobre 6. El 36,21% dels enquestats amb un 5 sobre 6, i el 14,66% considerava absolutament importants les propostes dirigides a tot el grup i li van atorgar la puntuació màxima, un 6.

Una altra qüestió que es formulava en el mateix ítem era si **a les sessions de psicomotricitat deixen que els infants experimentin a partir del que saben i que es marquin reptes.**

En general, a les sessions de psicomotricitat, el professorat deixa que els alumnes experimentin. El 20,6% dels enquestats va puntuar aquesta pregunta amb un 4 sobre 6. El 34,4% dels enquestats amb un 5 sobre 6, i el 26,7% li va atorgar la puntuació màxima, un 6, com s'observa en el gràfic 45.



Gràfic 46. Treball individualitzat de l'infant

Valoració: amb els resultats de les dues preguntes anteriors es pretenia observar la tendència psicomotriu en què s'inspiren els docents en la seva pràctica. En les dues qüestions es feia referència al mateix concepte. El redactat de la primera, atribuït a un plantejament més dirigit pel docent, amb les mateixes propostes per a tots, en què tots els infants fan el mateix. El de la segona, directament relacionat amb l'experimentació per part de l'infant i, per tant, amb un treball més individualitzat.

Des d'aquest punt de vista, pensem que els resultats de la primera i de la segona qüestió haurien d'haver estat més diferenciats. Això no obstant, no ha estat així. Es pot observar que tant en el primer gràfic com en el segon els valors més alts de l'escala (4 a 6) han estat els més puntuats.

El dubte és si la formulació de la pregunta era suficientment clara, o saber quin pot haver estat el motiu d'aquests resultats imprevistos.

S'ha comentat que els resultats que s'acaben de presentar han sorgit de dues preguntes reformulades. Els ítems corresponents al primer qüestionari, del curs 1998-99, eren: a les sessions de psicomotricitat ensenyes exercicis?, i l'altra: a les sessions de psicomotricitat fas propostes obertes?

En aquest cas, els resultats obtinguts en les dues preguntes divergien poc dels que s'acaben de presentar. Per aquest motiu, no s'inclouen els gràfics corresponents. La valoració seria la mateixa que ja s'ha fet.

En la mateixa línia, per ratificar els resultats que s'acaben de presentar, es va incloure al qüestionari un ítem que, formulat d'una altra manera, respon al mateix plantejament metodològic que s'acaba de tractar. L'enunciat és: **en les sessions que prepareu, la vostra actitud és d'acompanyar el nen i la nena en allò que fa de manera espontània i fer suggeriments per facilitar l'evolució de l'activitat, o la vostra actitud és de dirigir les seves accions?**

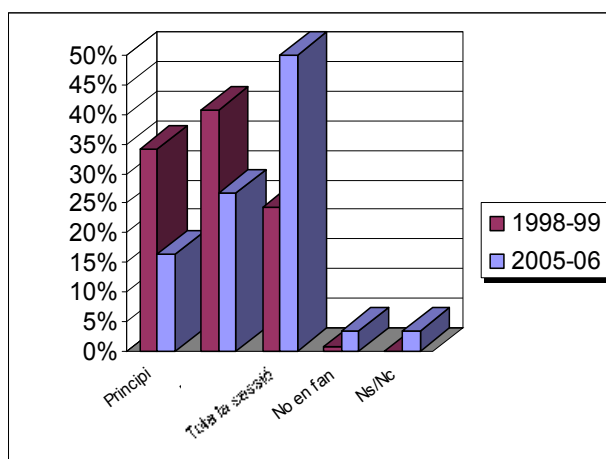
Els resultats obtinguts en ambdós casos concorden amb els que s'han presentat més amunt, per aquest motiu no es considera necessari presentar els gràfics corresponents. Com en les preguntes anteriors, es constata que els resultats de la primera i de la segona pregunta haurien d'haver estat més diferenciats, ja que que es tracta de plantejaments antagònics.

***Valoració:** els resultats d'aquest grup ens desconcerten, com s'ha anat comentant. Per les qüestions que es plantejaven, s'esperaven uns resultats més oposats. No ha estat així, els resultats han estat molt similars.*

Quan se'ls pregunta si **en el seu plantejament psicomotriu tenen en compte l'activitat motriu espontània dels nens i de les nenes en algun moment de la sessió**, els resultats són els que mostra el gràfic següent.

Així com el curs 1998-99⁶¹ l'activitat motriu espontània dels nens i nenes es tenia en compte majoritàriament al "principi" de la sessió (34,2%) o al "final" de la sessió (40,7%), el curs 2005-06 s'observa que, de forma predominant, es té en compte durant tota la sessió, amb el 50%. Si tornem al curs 1998-99, s'observa com només en el 24,2% dels casos es tenia en compte durant tota la sessió.

⁶¹ És important comentar que el tractament de la pregunta el curs 1998-99 es va fer de forma que hi havia respostes múltiples.



Gràfic 47. Activitat motriu espontània de l'infant

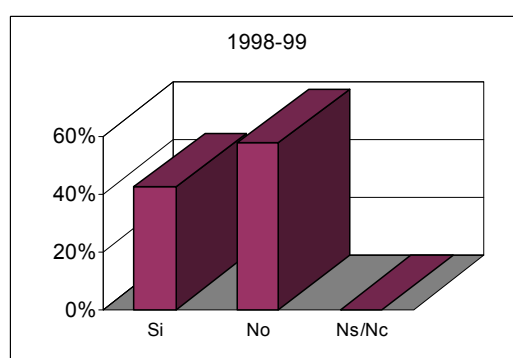
1998-99		
Moment	Freqüència	%
Principi	48	34,29%
Final	57	40,71%
Tota la sessió	34	24,29%
No en fan	1	0,71%
Ns/Nc	0	0,00%
total	140	100,00%

2005-06		
Espai	Freqüència	%
Principi	19	16,38%
Final	31	26,72%
Tota la sessió	58	50,00%
No en fan	4	3,45%
Ns/Nc	4	3,45%
total	116	100,00%

Valoració: s'observa que l'activitat motriu espontània de l'infant es té en compte en un moment o altre de les sessions de psicomotricitat. Possiblement l'augment de professionals que fonamenten les sessions en aquest plantejament metodològic obeeix a la raó que s'ha donat en fer l'anàlisi del primer ítem del bloc, a la formació que han rebut els professionals que s'han format els últims cursos acadèmics.

A les sessions de psicomotricitat es distribueix el material per racons o espais diferenciats que funcionen simultàniament? Com es pot veure, els gràfics es presenten per separat.⁶² El curs 1998-99, les possibilitats de resposta es limitaven a sí o no, mentre que el curs 2005-06 es va considerar oportú ampliar-les per obtenir una informació més concreta.

Es pot observar en el gràfic 47 que el curs 1998-99 el 57,8% dels enquestats no es plantejava la distribució del material en espais diferenciats. La resta, el 42,2%, sí que ho feia.

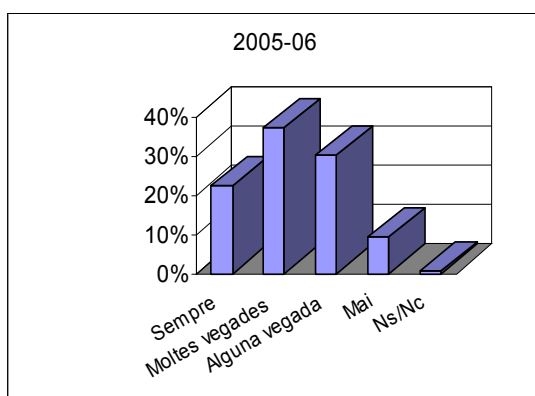


Gràfic 48. Treball per racons

1998-99		
Resposta	Freqüència	%
Si	46	42,20%
No	63	57,80%
Ns/Nc	0	0,00%
total	109	100,00%

⁶² El tractament estadístic en aquesta pregunta és diferent el curs 2005-06, ja que les respostes s'agrupen en moments temporals.

Pel que fa al curs 2005-06, s'observa en el gràfic 49 que el 59,48% de docents organitzava els materials en espais diferenciats per realitzar la sessió. En concret, el 22,41% ho feia "sempre" i més del 37% ho feia "moltes vegades".

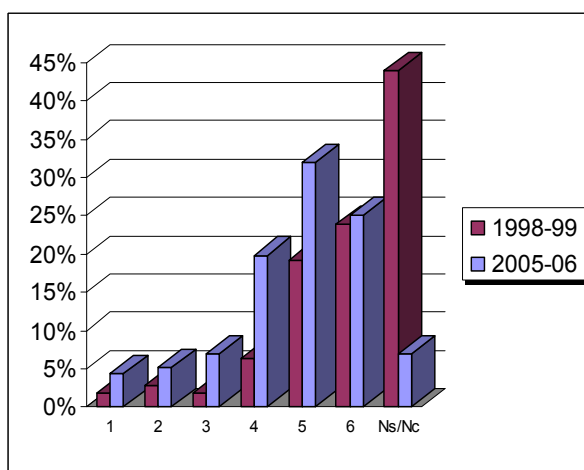


2005-06		
Temps	Freqüència	%
Sempre	26	22,41%
Moltes vegades	43	37,07%
Alguna vegada	35	30,17%
Mai	11	9,48%
Ns/Nc	1	0,86%
total	116	100,00%

Gràfic 49. Treball per racons curs 2005-06

Valoració: es veu un augment d'un curs a l'altre pel que fa a la distribució dels espais i dels materials a la sala de psicomotricitat. Com s'ha comentat en el capítol III del marc teòric, aquesta distribució en diferents espais i amb diferents materials ajuda el nen i la nena a realitzar el seu propi itinerari maduratiu. Aquests espais no impliquen una concepció rígida de la pràctica psicomotriu, sinó que són afavoridors dels diferents aspectes de l'expressivitat motriu de cada infant i de l'etapa evolutiva en què es troba.

Davant la qüestió de si **els espais diferenciats o racons es poden modificar segons l'evolució de la sessió i les necessitats del moment** (tant per part del docent com per part de l'infant), l'opinió manifestada pels professionals que han respost afirmativament a la pregunta anterior ha estat la que s'indica en el gràfic següent:



1998-99		
Puntuació	Freqüència	%
1	2	1,83%
2	3	2,75%
3	2	1,83%
4	7	6,42%
5	21	19,27%
6	26	23,85%
Ns/Nc	48	44,04%
total	109	100,00%

2005-06		
Espai	Freqüència	%
1	5	4,31%
2	6	5,17%
3	8	6,90%
4	23	19,83%
5	37	31,90%
6	29	25,00%
Ns/Nc	8	6,90%
total	116	100,00%

Gràfic 50. Modificació dels racons

Cal destacar l'alt percentatge de respostes "Ns/Nc" donades el curs 1998-99. Aquest ítem està molt relacionat amb l'anterior i és coherent amb l'alt percentatge de docents

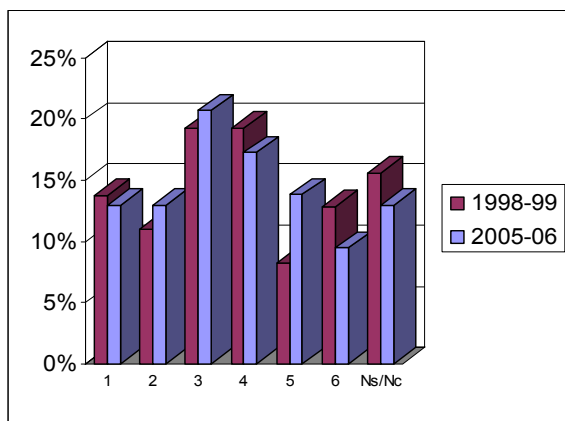
que declara que no té en compte aquesta distribució espacial. De la resta d'enquestats, el 19,27% considera important (5) la possibilitat de modificar els racons en el transcurs de la sessió, i el 23,85% ho valora com a molt important (6).

Pel que fa al curs 2005-06, el percentatge de respostes "Ns/Nc" baixa fins al 6,9%. En aquest curs els docents atorguen puntuacions elevades a la possibilitat de modificar els materials dels racons. Com s'observa, el 25% dels participants valora la qüestió amb la màxima puntuació (6).

Valoració: *la sessió de psicomotricitat és dinàmica, canviant i moltes vegades imprevisible, a causa dels diferents elements que hi intervenen. Si es parteix d'un plantejament metodològic obert i flexible, que tingui en compte les circumstàncies ambientals i les situacions educatives del moment, així com les necessitats dels infants, el paper de l'adult és fonamental. Aquest, tenint en compte els requisits que s'acaben de mencionar, i per respectar les iniciatives dels infants (en la mesura del possible), ha de tenir la capacitat d'ajustar-se i, en aquest cas, l'ajust consisteix a afegir, treure, recol·locar, modificar els espais i materials inicials en funció de les necessitats del moment i de la situació, o permetre que ho facin els mateixos infants si són competents per fer-ho.*

Un altre aspecte metodològic que es va sotmetre a consideració dels professionals va ser: **qui dóna el material en el transcurs de la sessió?** En aquesta pregunta es van donar tres indicadors per respondre, com es veu seguidament:

L'infant el pot agafar



Gràfic 51. El nen el pot agafar

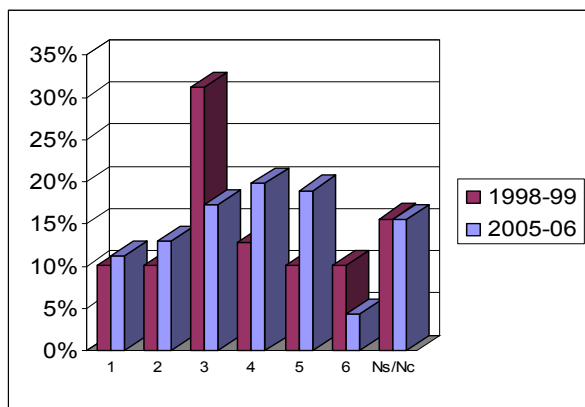
1998-1999		
Puntuació	Freqüència	%
1	15	13,76%
2	12	11,01%
3	21	19,27%
4	21	19,27%
5	9	8,26%
6	14	12,84%
Ns/Nc	17	15,60%
total	109	100,00%

2005-06		
Puntuació	Freqüència	%
1	15	12,93%
2	15	12,93%
3	24	20,69%
4	20	17,24%
5	16	13,79%
6	11	9,48%
Ns/Nc	15	12,93%
total	116	100,00%

Es comprova que la possibilitat que el nen o la nena pugui agafar el material es valorada de manera similar en les dues onades de l'estudi. Els percentatges en els diferents valors de l'escala són força homogenis, oscil·len al voltant dels 10 punts els valors més allunyats. Si prenem els percentatges com a referència, s'observa que la puntuació màxima (6) es dóna en el 12,84% dels casos el curs 1998-99 i en el 9,48% el curs 2005-06. Pel que fa a la puntuació de 5, la situació s'inverteix: el 8,26% el 1998-99 i el 13,79% el curs 2005-06. Els més puntuats són els valors mitjans de l'escala, la

franja d'“acceptable”, com s'ha presentat a la figura 12. Cal destacar que, en ambdós cursos, el 15,60% i el 12,93% de participants no ha respost la qüestió.

L'infant el demana per crear el seu projecte de joc



Gràfic 52. El demana quan el necessita

1998-99		
Puntuació	Freqüència	%
1	11	10,09%
2	11	10,09%
3	34	31,19%
4	14	12,84%
5	11	10,09%
6	11	10,09%
Ns/Nc	17	15,60%
total	109	100,00%

2005-06		
Puntuació	Freqüència	%
1	13	11,21%
2	15	12,93%
3	20	17,24%
4	23	19,83%
5	22	18,97%
6	5	4,31%
Ns/Nc	18	15,52%
total	116	100,00%

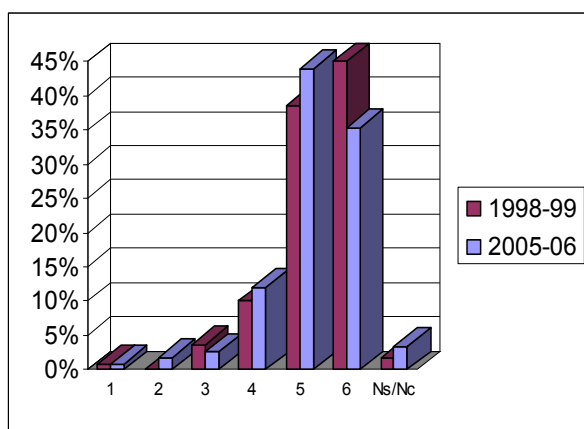
En aquest cas, el curs 1998-99, gairebé el 32% dels docents dóna una valoració baixa (3) al fet que els infants demanin el material. La resta de valors estan en percentatges similars, al voltant del 10%, màxim el 12,8%, que ho puntua amb un 4.

En canvi, el curs 2005-06 un percentatge elevat de docents (65%) es posiciona en una franja mitjana/alta, amb valors del 3 al 5.

Cal destacar en ambdós cursos que al voltant del 15% de participants no ha respost la qüestió.

En general, el curs 2005-06 el percentatge de docents que valora positivament que els nens i nenes puguin demanar el material que necessiten per crear el seu projecte de joc ha estat molt superior respecte del curs 1998-99.

Dónes el material necessari per treballar els continguts de la sessió?



Gràfic 53. Es dona el material necessari

1998-99		
Puntuació	Freqüència	%
1	1	0,92%
2	0	0,00%
3	4	3,67%
4	11	10,09%
5	42	38,53%
6	49	44,95%
Ns/Nc	2	1,83%
total	109	100,00%

2005-06		
Puntuació	Freqüència	%
1	1	0,86%
2	2	1,72%
3	3	2,59%
4	14	12,07%
5	51	43,97%
6	41	35,34%
Ns/Nc	4	3,45%
total	116	100,00%

En la tercera opció de la pregunta es pot veure de manera molt gràfica que les puntuacions predominants són 5 i 6. En total, durant el curs 1998-99, més del 83% de les respostes ho va puntuar amb un 5 o un 6. El curs 2005-06 aquest percentatge va baixar fins al 79,3%.

Valoració: donar el material necessari per realitzar la sessió no és incompatible amb el fet que el nen i la nena el puguin demanar en un moment determinat per a les necessitats del joc que estan fent o per realitzar el projecte que tenen en ment i volen fer.

D'altra banda, no s'observen resultats coherents entre la primera i l'última opció. El fet que l'infant pugui agafar el material sembla contradictori amb el fet de donar el material necessari per treballar els continguts de la sessió. No obstant això, en vista dels resultats obtinguts en el conjunt de l'ítem, no queda suficientment clar si l'elevat percentatge de respostes reunides a la franja alta de la taula en l'última opció contempla també les altres dues qüestions, si les respostes donades han estat suficientment pensades o si el redactat de la pregunta ha estat prou clar per provocar respostes més ajustades a allò que es volia esbrinar.

La pregunta següent feia referència a quins indicis tenen en compte els docents en la **distribució temporal de la sessió**, indicadors que, com s'observa en els resultats⁶³ de la taula següent, venien donats.

	N/R		1		2		3		4		5		6	
Programació	7,3	6	0,9	1,7	10	6	20,1	12	28,4	34,4	19,2	25	13,7	14,6
Demanda dels nens	7,3	6	0,9	4,3	1,8	9,4	15,6	9,4	25,7	21,5	26,6	33,6	22	15,5
Cansament dels nens	8,2	8,6	0,9	2,6	1,8	3,4	11,9	9,5	25,7	21,5	23	35,3	28	19
Final del joc	17,4	19	8,2	2,6	6,4	10,3	22	16,3	22,9	30,2	15,6	15,5	7,3	6

Curs 1998-99 - Curs 2005-06

Taula 22. Indicadors que tenen en compte els docents en la distribució temporal de la sessió

El curs 2005-06, la majoria de professionals, a l'hora de repartir el temps de la sessió, atorguen més importància als indicadors: "la demanda dels nens" i "el cansament dels nens". En concret, "la demanada dels nens" se situa en els valors de la franja alta de l'escala (4, 5 i 6) en més del 70% de les respostes. Pel que fa a l'opció "el cansament dels nens", el percentatge de respostes amb puntuacions a la franja alta (4,5 i 6) és del 75,8%.

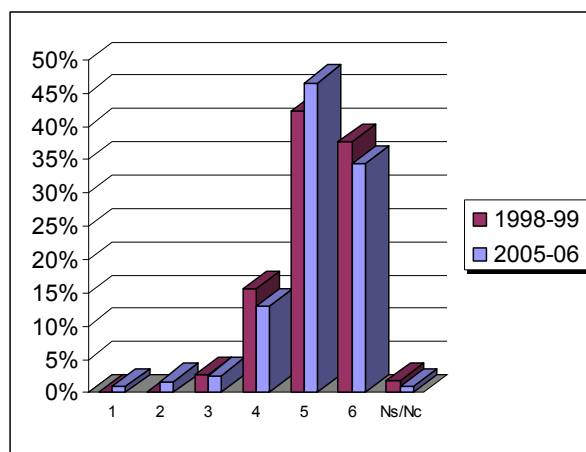
Comparant amb els altres indicadors i prenent com a referència les mateixes puntuacions (4, 5 i 6), el percentatge de docents que reparteix el temps de la sessió en funció de "la programació" suma el 61%, uns 10 punts per sota dels indicadors anteriors. Pel que fa a si es té en compte "el final del joc", el percentatge de docents que valora aquesta opció en la franja alta és del 51%, més reduït que els anteriors.

Respecte al curs 1998-99, la valoració dels indicadors que fa el professorat és molt similar a la descrita en el curs 2005-06. Donen importància al "cansament dels nens" i a "les demandes dels nens" en un percentatge lleugerament superior a l'anterior, "la programació" es manté en el mateix percentatge i "el final del joc" baixa al voltant de 5 punts amb relació al curs 2005-06.

Valoració: si es fa referència, com s'ha comentat abans, a un enfocament no directiu de la psicomotricitat, que parteix de l'activitat motriu espontània de l'infant i respecta les individualitats, sembla lògic que els professionals donin importància als indicadors que han sortit més valorats. Aquests resultats són coherents amb els que s'han obtingut en altres preguntes que s'han analitzant en aquest bloc de metodologia. En aquest cas, les valoracions també han estat més altes el curs 2005-06 que el curs 1998-99.

⁶³ Resultats en percentatges.

Seguint amb aspectes de la pràctica docent, es presenten els resultats obtinguts pel que fa a si els professionals **varien les seves previsions i ajusten les seves intervencions a les necessitats reals de la situació**.



1998-99		
Puntuació	Freqüència	%
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	3	2,75%
4	17	15,60%
5	46	42,20%
6	41	37,61%
Ns/Nc	2	1,83%
total	109	100,00%

2005-06		
Espai	Freqüència	%
1	1	0,86%
2	2	1,72%
3	3	2,59%
4	15	12,93%
5	54	46,55%
6	40	34,48%
Ns/Nc	1	0,86%
total	116	100,00%

Gràfic 54. Ajust de les intervencions a la situació

S'observa que, tant el curs 1998-99 com el 2005-06, les valoracions més habituals dels docents van de "força important" a "molt important", les puntuacions més altes de l'escala (4, 5 i 6), tot i que en el valor 6 el percentatge és una mica més baix el curs 2005-06 que el curs 1998-99. En canvi, el percentatge donat al valor 5 és més alt el curs 2005-06, en més de 4 punts percentuals.

Valoració: *aquests resultats responen a la capacitat que es creu que ha de tenir l'adult per respectar les iniciatives dels infants i ajustar-se, en la mesura del possible, a les situacions que es donen en la sessió, que, a vegades, són imprevisibles. En paraules d'alguna de les persones enquestades, "cal sempre partir de l'interès real de l'infant".*

En l'últim ítem del bloc de metodologia i d'estratègies d'intervenció psicomotriu, es pregunta als docents si **la metodologia que utilitzen a les sessions els permet atendre la diversitat dels infants** en els aspectes següents: capacitats, limitacions, motivacions, ritmes, interessos i cultures,⁶⁴ com s'observa en els resultats⁶⁵ de la taula 23.

⁶⁴ Per l'augment d'alumnat de diferents procedències i cultures que hi ha actualment als centres, es va creure oportú incloure un aspecte més en el qüestionari del curs 2005-06.

⁶⁵ Resultats en percentatges.

	N/R		1		2		3		4		5		6	
Capacitats	5,5	2,6	0,9	0	0	1,7	7,3	6	15,6	21,5	45,8	39,6	24,7	28,4
Limitacions	7,3	6	0,9	0	2,7	6	12,8	12,9	20,2	19,8	36,7	35,3	19,2	19,8
Motivacions	6,4	2,3	0,9	0,8	0	2,6	11	11,2	15,6	25	43,1	37,9	24,7	19,8
Ritmes	0,9	2,6	0	2,9	0,9	1,7	7,3	12,9	20,1	25,8	28,4	31,9	42,2	22,4
Interessos	7,3	2,5	5,5	1,7	4,6	1,7	14,6	14,6	22,2	22,4	18,3	35,3	27,5	21,5
Cultures		8,6		3,4		8,6		17,2		24,1		21,5		16,3

Taula 23. Aspectes que es tenen en compte per atendre la diversitat

Curs 1998-99 - Curs 2005-06

En general, s'observa que els resultats donats pel professorat participant apunten que la metodologia que fan servir és adequada per atendre la diversitat en tots els aspectes analitzats, i la valoren en la franja alta de l'escala. Els percentatges més elevats corresponen als valors numèrics més alts (4, 5 i 6).

Dels aspectes valorats, i prenent com a referència els valors alts de l'escala (4, 5 i 6), el percentatge resultant és el següent:

Curs 1998-99: ritmes (90,7%), capacitats (86,1%), motivacions (83,4%), limitacions (76,1%) i interessos (68%).

Curs 2005-06: capacitats (89,5%), motivacions (82,7%), ritmes (80,1%), interessos (79,2%), limitacions (74,9%) i cultures (61,9%).

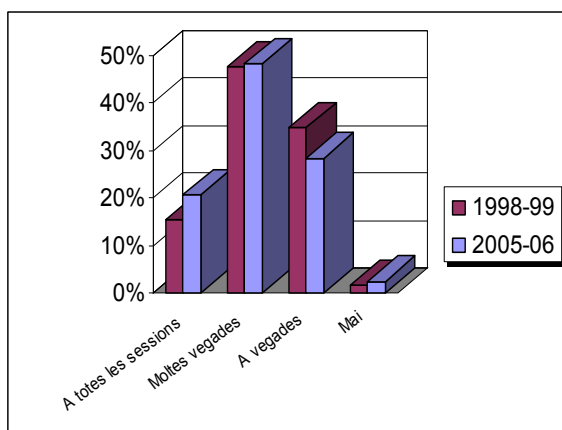
Valoració: com s'ha vist, els percentatges més alts són els que estan més ben valorats pel professorat en tots els aspectes que se'ls preguntava. Els percentatges entre uns aspectes i altres no presenten diferències significatives, de la mateixa manera que tampoc s'observen grans desigualtats entre el curs de la primera aplicació del qüestionari i el curs de la segona.

Sembla evident que la metodologia que utilitzen a les sessions de psicomotricitat els permet atendre força bé la diversitat dels infants que es troben a les aules.

3. Accions, activitats, jocs i hàbits que es treballen a les sessions de pràctica psicomotriu

Continuant amb la dimensió del qüestionari referida a l'enfocament pedagògic de la psicomotricitat, aquest bloc se centra en els resultats de l'activitat infantil.

Un dels aspectes que es preguntava al professorat era si en aquestes sessions **es té en consideració el joc simbòlic.**



Gràfic 55. Consideració del joc simbòlic

1998-99		
	Freqüència	%
A totes les sessions	17	15,60%
Moltes vegades	52	47,71%
A vegades	38	34,86%
Mai	2	1,83%
total	109	100,00%

2005-06		
	Freqüència	%
A totes les sessions	24	20,69%
Moltes vegades	56	48,28%
A vegades	33	28,45%
Mai	3	2,59%
total	116	100,00%

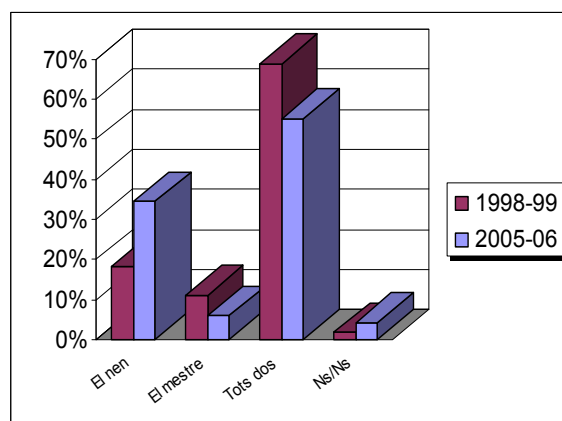
Com reflecteix el gràfic, en les sessions de psicomotricitat realitzades el curs 2005-06 es dona més rellevància a l'activitat simbòlica que en les del curs 1998-99. Es pot comprovar que aquest tipus de joc el tenen en compte "a totes les sessions" el 20,6% el 2005-06, mentre que el 1998-99 ho fan el 15,6%.

Respecte a la categoria "moltes vegades", també s'observa que el curs 2005-06 es té més en compte (el 48,2%) que el curs 1998-99 (el 47,7%).

Seguint amb aquest tipus d'activitat, es volia saber **qui crea el joc simbòlic**, l'infant, el mestre o tots dos.

Segons els resultats obtinguts, tant el curs 1998-99 com el curs 2005-06 el joc simbòlic s'inicia en la majoria dels casos per l'infant i pel mestre conjuntament. En concret, en el 68,8% dels casos el curs 1998-99 i en el 55,1% el curs 2005-06.

Cal destacar la diferència en el percentatge de la categoria "El nen", que el curs 2005-06 és molt superior (34,4%) al del curs 1998-99 (18,3%), com es pot veure seguidament:



Gràfic 56. Qui crea el joc simbòlic?

1998-99		
	Freqüència	%
El nen	20	18,35%
El mestre	12	11,01%
Tots dos	75	68,81%
Ns/Nc	2	1,83%
total	109	100,00%

2005-06		
	Freqüència	%
El nen	40	34,48%
El mestre	7	6,03%
Tots dos	64	55,17%
Ns/Ns	5	4,31%
total	116	100,00%

Valoració: s'ha fet referència anteriorment, a la part teòrica, que el joc simbòlic és, normalment, una part integrant de l'itinerari que realitza el nen i la nena en la sessió de psicomotricitat. D'aquí la inclusió d'aquestes preguntes al qüestionari per obtenir-ne informació. Els resultats mostren que un elevat nombre de mestres (69 i 80 respectivament) té en compte el joc simbòlic sempre o moltes vegades en el transcurs de la sessió. Aquest joc sol ser creat pels mateixos infants: el percentatge de docents que així ho considera en la segona onada de l'estudi ha augmentat el 16%. No obstant això, com es llegeix a les taules, el percentatge més elevat de docents considera que el joc simbòlic el creen tots dos, infant i mestre. Suposem que en aquesta afirmació que el joc simbòlic el creen tots dos pot haver-hi interpretacions i matisos diferents per part dels enquestats, com poden ser els docents que consideren que cal interaccionar amb els infants per saber què estan fent i fer evolucionar el joc, o aquells professionals que indueixen el joc del nen.

Interessava saber, a part del joc simbòlic, en cas que es produeixi, els **diferents tipus d'activitat o de joc que sorgeixen** al llarg de la sessió i **en quin grau es mostren**.

Per presentar la resposta obtinguda en aquest ítem, modificat substancialment en el qüestionari del curs 2005-06, s'ha confeccionat la taula 24, que mostra el tipus d'activitats o jocs que es realitzen i la valoració que en fan els docents. Els resultats es donen en freqüències i percentatges.

TIPUS DE JOC	N C		1		2		3		4		5		6	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Descàrrega	18	16,5	34	31,2	16	14,6	10	9,1	9	8,2	10	9,1	12	11
	10	8,6	10	8,6	11	9,4	15	12,9	16	13,7	33	28,4	21	18,1
Presimbòlics	22	18,9	7	6	10	8,6	20	17,2	28	24,1	21	18,1	8	6,9
Sensoriomotors	11	9,4	1	0,8	2	1,7	8	6,9	22	18,9	34	29,3	38	32,7
Oposició	18	16,5	20	18,3	13	11,9	20	18,3	16	14,6	16	14,6	6	5,5
	13	11,2	10	8,6	22	18,9	26	22,4	20	17,2	17	14,6	8	6,9
Construcció	8	6,9	7	6	4	3,4	15	12,9	23	19,8	41	35,3	18	15,5
Precisió	8	6,9	4	3,4	13	11,2	25	21,5	37	31,9	22	18,9	7	6
Tradicionals	6	5,1	16	13,7	18	15,5	31	26,7	19	16,3	17	14,6	9	7,7
D'expressió	7	6	3	2,5	5	4,3	20	17,2	28	24,1	32	27,5	21	18,1
Rítmics	12	10,3	4	3,4	13	11,2	29	25	31	26,7	19	16,3	8	6,9

Taula 24. Valoració dels tipus de jocs més presents a les sessions

Curs 1998-99 - Curs 2005-06

Com s'ha comentat, aquest ítem es va refer gairebé totalment en el qüestionari del curs 2005-06. Com s'observa a la taula, es va completar amb altres tipus de jocs⁶⁶ que en el disseny del primer qüestionari no s'havien tingut en compte. En aquest cas, no és possible fer una comparació de tots els resultats, ja que tan sols coincideixen en dos

⁶⁶ Fa referència a la classificació dels jocs que s'ha presentat al capítol 3 de la part teòrica.

tipus de jocs, per aquest motiu, bàsicament es farà referència als resultats de la segona aplicació del qüestionari.

Situats en les dues puntuacions de valoració més altes de l'escala (5,6), s'observa que les activitats o jocs sensoriomotors són els que tenen més en consideració els docents (f=72, 62%). Seguidament, consideren importants o molt importants els jocs de construcció (f=59, 50,8%).

En tercer lloc, el 46,5% dels docents (f=54) atorga importància a les activitats de descàrrega, si fem la suma dels valors alts. En aquest cas concret, es pot fer la comparació amb els resultats obtinguts el curs 1998-99. Si prenem com a referència els valors alts de l'escala (5,6) i els valors baixos (1,2), s'observa que la situació pràcticament s'inverteix. Així, el curs 1998-99 el 45% dels docents valorava aquestes activitats com poc o gens importants, i el 18,1% els atorgava importància.

Pel que fa al curs 2005-06, s'inverteixen els percentatges. Les valoracions baixes (1,2) disminueixen significativament i queden reduïdes al 20% dels docents, i les altres augmenten fins al 46,5%.

Per als altres tipus de jocs, i prenent com a referència les mateixes puntuacions (5 i 6), el 45% dels docents (f=53) concedeix importància o molta importància als jocs d'expressió.

Un nombre més reduït de docents (f=29, 25%) valora com a importants els jocs pre-simbòlics, que coincideixen en freqüència i percentatge amb els jocs de precisió.

Continuant amb un ordre decreixent de freqüències, els jocs rítmics tenen una valoració alta del 23,2% dels docents (f=27), seguits dels jocs tradicionals, que el 22,4% dels docents (f=26) els valora com a importants.

La tipologia de joc que té menys incidència per als enquestats són els jocs d'oposició. Tan sols el 21,5% dels enquestats (f=25) els concedeix importància. Les puntuacions baixes i mitjanes de la taula són les que tenen percentatges més alts.

Aquest cas també permet fer la comparació amb els resultats obtinguts els curs 1998-99. Els valors en percentatges de resposta atorgats als jocs d'oposició varien d'un curs a l'altre. La variació més destacable és la disminució en 10 punts percentuals en la consideració d'aquest joc com a gens important: es passa del 18,3% el curs 1998-99 al 8,6% el curs 2005-06. Els altres valors de l'escala han obtingut un percentatge lleugerament més elevat (7 punts màxim) el curs 2005-05 que el curs 1998-99.

Valoració: *com s'ha pogut observar a la taula i en la presentació dels resultats, aquest ítem s'ha completat substancialment.*

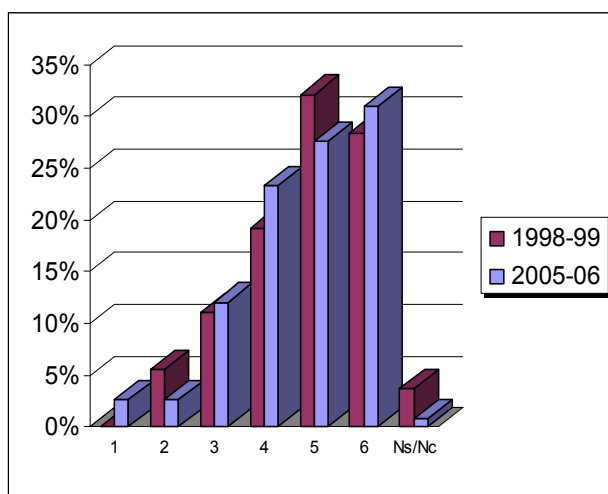
En el primer qüestionari tan sols es van tenir en compte uns tipus de jocs menys habituals, que es tenien en compte en una orientació psicomotriu determinada, i es donava per fet que, a part d'aquests, es realitzaven altres tipus de jocs.

En l'anàlisi dels resultats i la posterior reflexió, a l'hora de revisar el qüestionari per a la segona aplicació, es va evidenciar que la pregunta era molt esbiaixada, i vàrem prendre la decisió d'ampliar els tipus de jocs. D'aquesta manera, les respostes dels enquestats ens podrien aportar informació de la diversitat de jocs que hi pot haver a les sessions de psicomotricitat, ja que,

com hem pogut comprovar, la realitat de cada escola i de cada professional és diferent i molt variada.

No obstant això, els resultats indiquen que un percentatge considerable de professionals dóna importància a aquells tipus de jocs que solen aparèixer quan es parteix de l'activitat motriu espontània de l'infant, és a dir, d'un enfocament metodològic dinàmic de la psicomotricitat.

Un altre aspecte que es vol indagar, per les repercussions que té en la pràctica, és si els mestres **plantejen preguntes, fan propostes i suggeriments que ajudin els infants a interioritzar el que fan, amb qui juguen, amb què...**, durant la sessió de psicomotricitat.



1998-99		
Puntuació	Freqüència	%
1	0	0,00%
2	6	5,50%
3	12	11,01%
4	21	19,27%
5	35	32,11%
6	31	28,44%
Ns/Nc	4	3,67%
total	109	100,00%

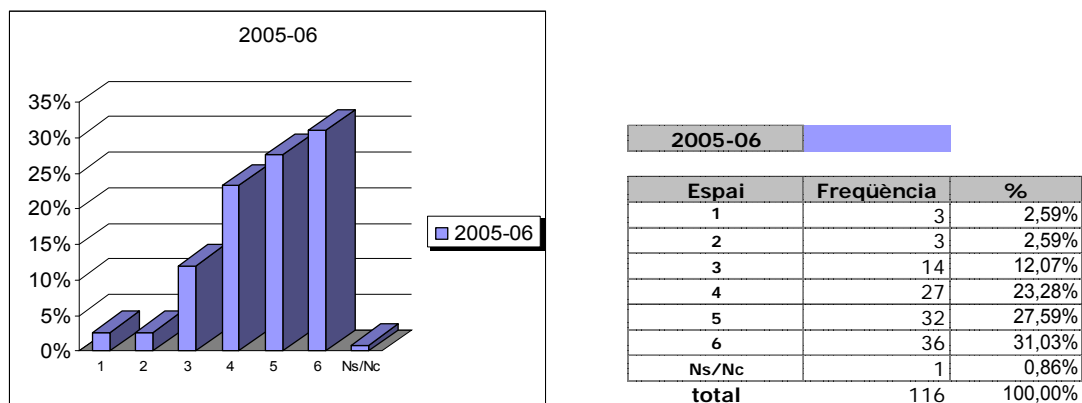
2005-06		
Espai	Freqüència	%
1	3	2,59%
2	3	2,59%
3	14	12,07%
4	27	23,28%
5	32	27,59%
6	36	31,03%
Ns/Nc	1	0,86%
total	116	100,00%

Gràfic 57. Plantejament de preguntes per facilitar la interiorització

De les respostes donades pel professorat a la qüestió plantejada, es pot observar en el gràfic que el curs 1998-99 un percentatge considerable (60,5%) de respostes, sumant les puntuacions 5 i 6, fan qüestionaments als infants per ajudar-los a interioritzar el que estan fent o el que han fet. El curs 2005-06 el sumatori de respostes dels valors alts (5 i 6) és del 58,6%.

Valoració: *en aquest cas s'esperava que un percentatge més elevat de docents, si més no en el segona onada de l'estudi, concedís més valor al fet de plantejar preguntes i fer suggeriments per tal d'emmirallar els nens i nenes i ajudar-los a prendre consciència i a interioritzar el que fan, amb qui juguen, amb què, on estan situats, entre altres aspectes que es poden considerar, és a dir, acompanyar-los en el seu procés d'aprenentatge perquè esdevinguin al més autònoms possible.*

Amb relació a la tipologia d'activitats que es poden tenir en compte en una sessió de psicomotricitat, el curs 2005-06 es va considerar adient incloure una nova pregunta referida a si es **proposa alguna activitat de relaxació o de tornada a la calma en acabar el temps d'activitat motriu i joc.**



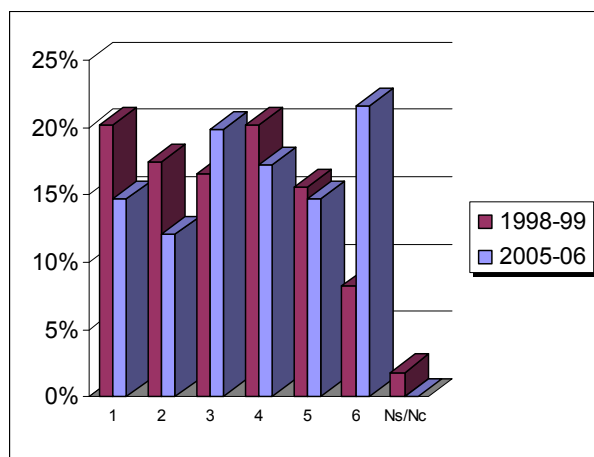
Gràfic 58. Realització d'activitats de relaxació

Com mostra el gràfic del curs 2005-06, el professorat té molt en compte la realització d'activitats de relaxació. En concret, el 27,9% dels professors valora les activitats de tornada a la calma com importants (5) i el 31% les considera molt importants (6), és a dir, les valoracions se situen en la direcció ascendent de l'escala.

Cal destacar l'alta participació dels enquestats en aquesta pregunta. Tan sols un (f=1) ha deixat de respondre-la.

Valoració: en una sessió de psicomotricitat s'hauria de contemplar alguna activitat de tornada a la calma després de la intensa activitat motriu que sol caracteritzar la sessió. En ocasions, per raons organitzatives, l'esmentada activitat no sempre es realitza en el mateix moment de la sessió, però, tant si es fa al final de l'activitat motriu i joc com després de la representació, el que és important és tenir-la en compte per tal que els infants marxin tranquils de la sala.

Amb relació a si el professorat **preveu activitats de representació (conversa, dibuix, modelatge, construccions amb fustes...)** al final de les sessions, els resultats mostren que la realització d'aquestes activitats no és gaire habitual, es valoren amb percentatges alts els valors baixos de l'escala d'estimació (1, 2 i 3), especialment el curs 1998-99. Els percentatges augmenten el curs 2005-06, que es pot observar un considerable increment de la valoració màxima (6), amb el 21,55%, i una disminució en els valors baixos respecte del curs 1998-99, com es pot apreciar en el gràfic 59.



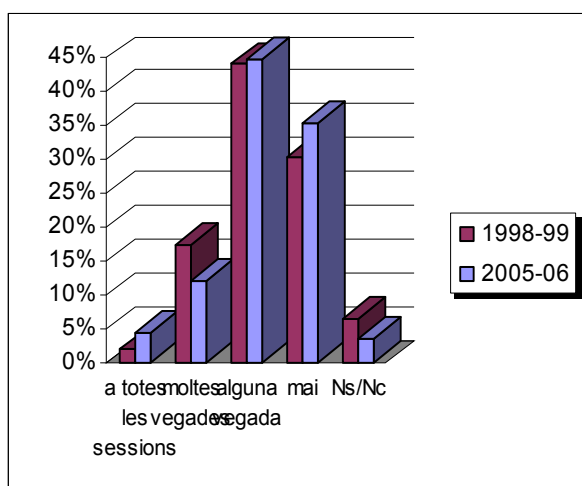
1998-99		
Puntuació	Freqüència	%
1	22	20,18%
2	19	17,43%
3	18	16,51%
4	22	20,18%
5	17	15,60%
6	9	8,26%
Ns/Nc	2	1,83%
total	109	100,00%

2005-06		
Espai	Freqüència	%
1	17	14,66%
2	14	12,07%
3	23	19,83%
4	20	17,24%
5	17	14,66%
6	25	21,55%
Ns/Nc	0	0,00%
total	116	100,00%

Gràfic 59. Realització d'activitats de representació

Valoració: els resultats evidencien que els docents no tenen gaire en compte les activitats de representació al final de la sessió. Tot i que es detecta una notable millora el curs 2005-06, aquestes activitats encara no formen part, en molts casos, de la sessió de psicomotricitat. Com s'ha descrit anteriorment, a la part teòrica, es considera la fase de representació com una de les parts integrants de la sessió i considerem que s'hauria de contemplar sempre.

En el cas dels docents que realitzen activitats de representació al final de la sessió, a vegades, per motius organitzatius, no poden fer-les al mateix espai on s'ha fet la pràctica. Per això es preguntava si **el treball de representació es trasllada de la sala de psicomotricitat a l'aula.**



1998-99		
Puntuació	Freqüència	%
a totes les sessions	2	1,83%
moltes vegades	19	17,43%
alguna vegada	48	44,04%
mai	33	30,28%
Ns/Nc	7	6,42%
total	109	100,00%

2005-06		
Espai	Freqüència	%
a totes les sessions	5	4,31%
moltes vegades	14	12,07%
alguna vegada	52	44,83%
mai	41	35,34%
Ns/Nc	4	3,45%
total	116	100,00%

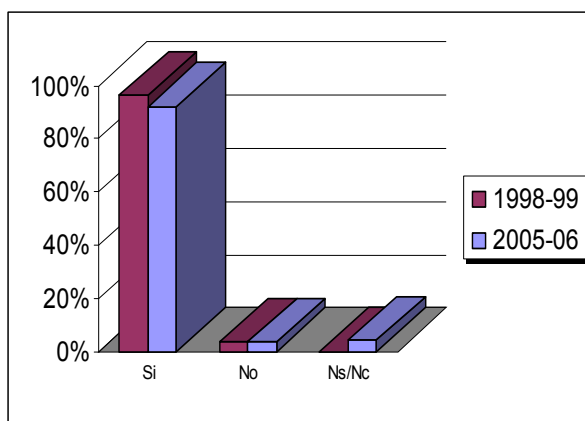
Gràfic 60. La representació es fa a l'aula

Del gràfic es pot extreure que durant el curs 2005-06 van augmentar més del 5% els docents que "mai" traslladen el treball de representació de la sala de psicomotricitat a l'aula.

Un altre punt interessant que cal assenyalar de la comparativa dels dos cursos és la diferència també de 5 punts percentuals a favor del curs 1998-99 en l'opció "moltes vegades".

Valoració: de les dades es desprèn que han respost aproximadament el 95% dels enquestats, amb independència de si contemplaven o no l'activitat representativa, com mostra l'ítem anterior, fet que dificulta saber el percentatge de docents que fan aquesta activitat a la mateixa sala i els que no contemplen mai aquest tipus d'activitat. Possiblement, si en l'enunciat de la pregunta s'hagués especificat que tan sols es respongués en cas de fer-se l'activitat, els resultats serien més reals i precisos.

Un altre aspecte que cal destacar en les sessions de psicomotricitat és l'aprenentatge d'hàbits, de valors i de compliment de normes. Amb aquest propòsit es preguntava als enquestats si els infants **practiquen hàbits o rutines quotidianes** en aquestes sessions.



1998-99		
Puntuació	Freqüència	%
Si	105	96,33%
No	4	3,67%
Ns/Nc	0	0,00%
total	109	100,00%

2005-06		
Espai	Freqüència	%
Si	107	92,24%
No	4	3,45%
Ns/Nc	5	4,31%
total	116	100,00%

Gràfic 61. Treball d'hàbits a les sessions

Com mostra clarament el gràfic, es pot afirmar que en més del 90% dels casos, tant el curs 1998-99 com el curs 2005-06, a les sessions de pràctica psicomotriu es fa un treball d'hàbits.

A continuació es presenta una taula en què s'anomenen els hàbits que, com diuen els docents, es practiquen més a les sessions de psicomotricitat.

De la mateixa manera que en algun ítem anterior, es vol recordar que el tractament de la qüestió provoca que hi hagi respostes múltiples i que augmenti l'univers de l'enquesta fins a 190 el curs 1998-99 i fins a 273 el curs 2005-06.

ESTRATÈGIES PER AFAVORIR L'AUTONOMIA PERSONAL			
Cura d'un mateix	Higiene i salut	34	32
	Vestit i calçat	8	23
	Autonomia, autoestima i valoració d'un mateix	25	5
	Posturals		1
Cura dels objectes de l'entorn	Ordre	52	46
	Respectar el material	14	15
	Recollir, ordenar		19
Socials: respecte, cura i atenció cap als altres	Hàbits socials		3
	Respectar els companys	25	45
	Respectar l'adult	1	1
	Respectar el torn de paraula	7	22
	Escoltar, atenció	10	25
	Relació, convivència i ajut als altres	12	28
	Respectar les normes	1	6
Tots els habituals		1	2
No responen		14	12

Taula 25. Hàbits que s'acostumen a treballar més en psicomotricitat

Curs 1998-99 - Curs 2005-06

S'observa que la participació dels enquestats va ser més alta en la segona aplicació del qüestionari.

Els resultats indiquen que un dels hàbits més comuns que assenyalen molts docents és l'ordre, que té una valoració destacada en els dos cursos de l'estudi.

Un dels valors que també es té molt en compte i que en els resultats gairebé s'ha doblat el curs 2005-06 és de caire social, el respecte vers els companys.

Els hàbits d'higiene i salut tenen una valoració destacada en les respostes dels docents, tant en el primer com en el segon qüestionari.

Pel que fa a la valoració de les altres rutines indicades, en general han augmentat el curs 2005-06 tant en freqüència com en varietat; no obstant això, una excepció és la disminució en la valoració de l'autonomia, l'autoestima i la valoració d'un mateix respecte als resultats del curs 1998-99.

Valoració: com s'aprecia en els resultats, els docents que van participar en la segona onada de l'estudi van ser més explícits a l'hora de donar informació dels hàbits o rutines que es practiquen més en les sessions de psicomotricitat. Hi ha hagut un augment considerable que valorem com a positiu, en tractar-se d'una situació educativa que permet l'organització i l'autonomia dels nens i les nenes. Es creu que, per les seves característiques, la sessió de psicomotricitat és un context educatiu que afavoreix la pràctica i la interiorització d'estratègies per afavorir l'autonomia personal.

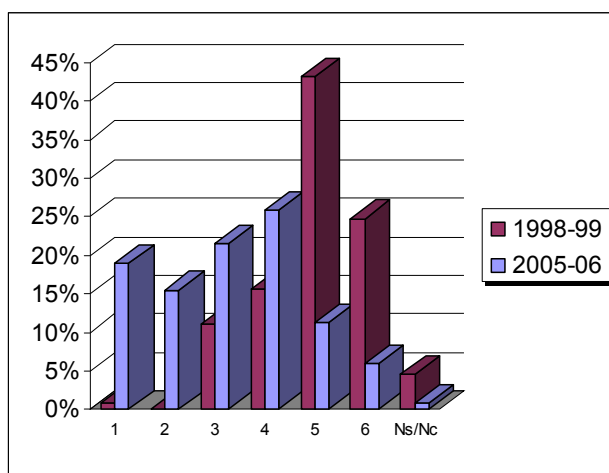
Aquestes rutines o hàbits s'han agrupat en tres categories, que, segons els resultats, queden força equilibrades. Tot i això, destaca el grup referit als hàbits socials, que ha duplicat els resultats de l'inici al final de l'estudi. També cal dir que ens ha sorprès que més del 10% dels docents no hagi donat cap resposta.

Com s'ha comentat, la sessió de psicomotricitat és un context d'aprenentatge d'actituds, de valors i de normes, components molt relacionats entre si. Com afirmen M. Prat i S. Soler (2003), les actituds, en no ser innates, són susceptibles d'aprenentatge, es modifiquen i maduren, per tant, són educables, de la mateixa manera que ho són els valors en què aquestes es fonamenten. Això implica que els valors s'expressen, es concreten i s'assoleixen amb el desenvolupament de les actituds.

4. Observació i avaluació

L'observació i l'avaluació són elements que no poden mancar en un projecte educatiu. Com que ens interessava cercar informació sobre aquests aspectes, es van incloure en el qüestionari les quatre preguntes que es presenten en aquest bloc referides a l'actuació docent.

Una de les preguntes feia referència a si els mestres **enregistren les observacions fetes durant la sessió i les anoten posteriorment amb precisió.**



Gràfic 62. Registre de les observacions

S'observa que la tendència a enregistrar i anotar les observacions ha disminuït clarament el curs 2005-06. El curs 1998-99 aquesta tendència era molt valorada, com es mostra en el gràfic, en què la puntuació 5, amb el 43,1%, i la puntuació 6, amb el 24,7%, eren les més habituals.

En canvi, el curs 2005-06 aquesta tendència canvia, ja que veiem que la puntuació 5, amb l'11,2%, i la 6, amb el 6%, són molt menors.

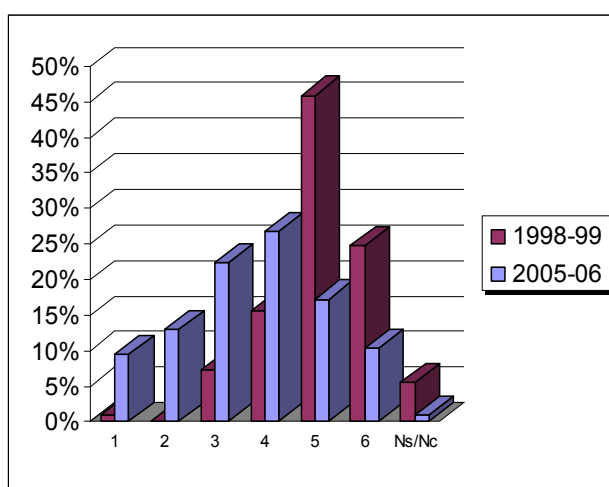
Valoració: *tot i la dificultat que suposa intervenir i alhora observar i, especialment, enregistrar les observacions, ens han sorprès els resultats.*

1998-99		
Puntuació	Freqüència	%
1	1	0,92%
2	0	0,00%
3	12	11,01%
4	17	15,60%
5	47	43,12%
6	27	24,77%
Ns/Nc	5	4,59%
total	109	100,00%

2005-06		
Espai	Freqüència	%
1	22	18,97%
2	18	15,52%
3	25	21,55%
4	30	25,86%
5	13	11,21%
6	7	6,03%
Ns/Nc	1	0,86%
total	116	100,00%

S'esperava que el professorat valorés més aquesta qüestió i, com s'aprecia, no tan sols no s'han mantingut els resultats amb relació a la primera onada de l'estudi, sinó que han experimentat una davallada. Se sap que no és una tasca fàcil i, tot i que els motius poden ser diversos, caldria esbrinar-los per tal de fer alguna actuació, de buscar estratègies que ajudin a millorar l'hàbit d'anotar amb precisió les observacions de les sessions.

Continuant amb el tema de l'observació, es preguntava als professionals si **contrasten les observacions de les sessions amb les previsions, el que es pretén i el que passa, per poder valorar l'adequació i el compliment del seu projecte de treball i poder-lo ajustar, si és el cas.**



1998-99		
Puntuació	Freqüència	%
1	1	0,92%
2	0	0,00%
3	8	7,34%
4	17	15,60%
5	50	45,87%
6	27	24,77%
Ns/Nc	6	5,50%
total	109	100,00%

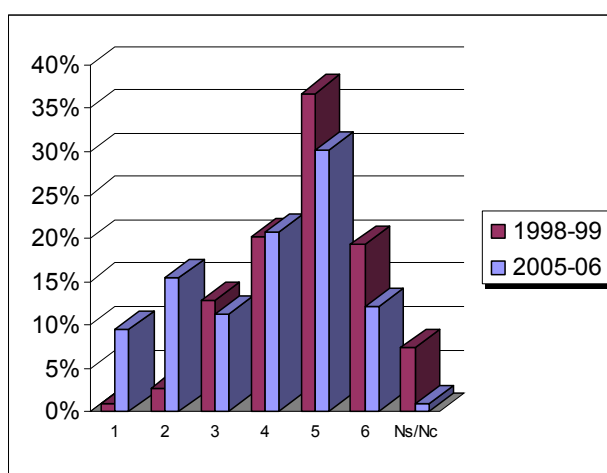
2005-06		
Espai	Freqüència	%
1	11	9,48%
2	15	12,93%
3	26	22,41%
4	31	26,72%
5	20	17,24%
6	12	10,34%
Ns/Nc	1	0,86%
total	116	100,00%

Gràfic 63. Adequació del projecte de treball

Aquest ajust del qual parla l'enunciat de la pregunta és més habitual el curs 1998-99 que el curs 2005-06. De les puntuacions que donen els entrevistats, si es prenen les puntuacions més altes: puntuen amb un 6 el curs 1998-99 el 24,7% i el 10,3% el curs 2005-06. I, pel que fa a la puntuació 5, tenim el 45,8% el curs 1998-99 i el 17,2% el curs 2005-06.

Valoració: *en aquest ítem s'observen valors similars als precedents. Com en el cas anterior, els resultats obtinguts per part dels enquestats s'han quedat per sota de les expectatives. Si ens cenyim als resultats, el percentatge de professorat que el curs 2005-06 valora aquesta qüestió en la franja alta de l'escala (valors 5 i 6) és del 27,58%, i cal destacar que ha sofert una davallada significativa (43%) respecte del curs 1998-99. Aquests resultats no deixen de sorprendre si es té en compte que en un projecte educatiu, en aquest cas de psicomotricitat, els professionals sovint han d'anar ajustant les previsions a les necessitats del grup, del moment i de la situació.*

Es preguntava si **es fa un intercanvi d'opinions amb l'equip docent de cicle sobre diferents aspectes, situacions i conductes dels infants que puguin sorgir en les sessions de psicomotricitat.** Els resultats dels i les mestres es mostren a continuació.



Gràfic 64. Reflexió de l'equip de cycle

1998-99		
Puntuació	Freqüència	%
1	1	0,92%
2	3	2,75%
3	14	12,84%
4	22	20,18%
5	40	36,70%
6	21	19,27%
Ns/Nc	8	7,34%
total	109	100,00%

2005-06		
Espai	Freqüència	%
1	11	9,48%
2	18	15,52%
3	13	11,21%
4	24	20,69%
5	35	30,17%
6	14	12,07%
Ns/Nc	1	0,86%
total	116	100,00%

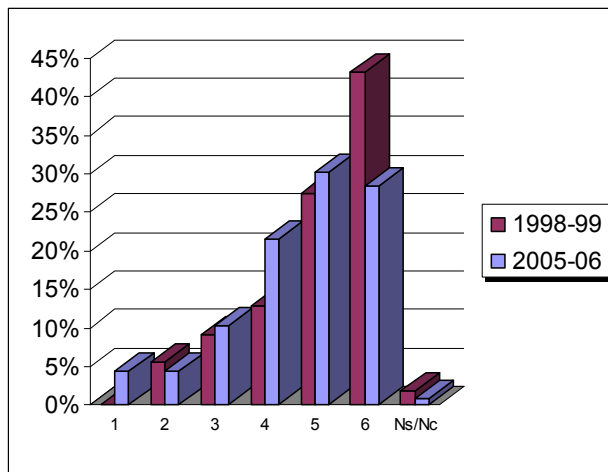
Seguint la tendència marcada per les dues preguntes precedents, en aquest cas es pot observar que el curs 1998-99 els docents donaven més importància a la reflexió compartida amb els altres companys que el curs 2005-06.

Si es pren com a referència la puntuació màxima (6), es veu com el curs 2005-06 obté el 12,07%, mentre que el curs 1998-99 el percentatge obtingut és del 19,27%. Reforçant aquesta idea, el 30,17% dels entrevistats puntua amb un 5 el curs 2005-06 per un 36,7% el curs 1998-99.

Valoració: *aquests resultats segueixen desconcertant-nos. De la mateixa manera que en els ítems anteriors del bloc, la valoració que els docents fan de la qüestió queda lluny de les expectatives que es preveien. Considerem molt importants les reunions de l'equip docent de cycle per intercanviar opinions i punts de vista que els ajudaran a conèixer millor els infants.*

Aquest coneixement dels infants també contribueix a fer una avaluació més ajustada.

Per últim, interessava saber si la informació procedent de les sessions de psicomotricitat contribueix a dissenyar els informes d'avaluació que mostren a les famílies els aprenentatges dels seus fills.



1998-99		
Puntuació	Freqüència	%
1	0	0,00%
2	6	5,50%
3	10	9,17%
4	14	12,84%
5	30	27,52%
6	47	43,12%
Ns/Nc	2	1,83%
total	109	100,00%

2005-06		
Espai	Freqüència	%
1	5	4,31%
2	5	4,31%
3	12	10,34%
4	25	21,55%
5	35	30,17%
6	33	28,45%
Ns/Nc	1	0,86%
total	116	100,00%

Gràfic 65. Contribució de la psicomotricitat al disseny dels informes

S'observa en el gràfic que en la majoria dels casos la informació procedent de les sessions de psicomotricitat es té en compte per dissenyar els informes. Tant el curs 1998-99 com el curs 2005-06 les valoracions més destacades dels docents es van situar a la franja alta de l'escala (4, 5 i 6).

Cal remarcar la diferència que s'observa en la valoració 6, que el curs 1998-99 tenia un percentatge del 43,1% i el curs 2005-06 només del 28,4%. Aquesta diferència ha quedat distribuïda en l'augment que han obtingut altres valors més baixos (5, 4, 3 i 1).

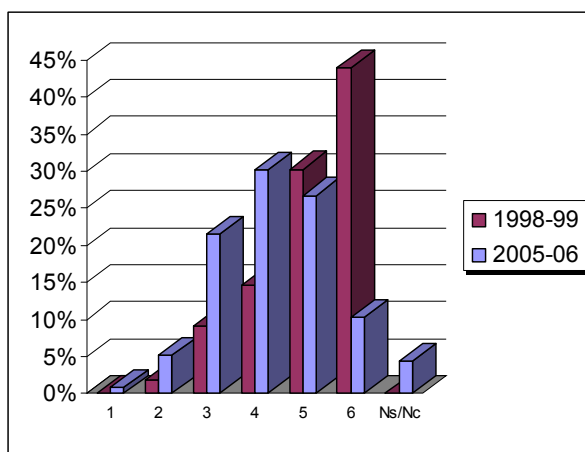
Valoració: els resultats d'aquest ítem, l'últim del bloc, i que també tanca la dimensió pedagògicodidàctica de la psicomotricitat, ha obtingut valoracions més altes per part dels docents del curs 2005-06. Les respostes obtingudes en la segona aplicació del qüestionari indiquen que ha augmentat el nombre de mestres que utilitza la informació procedent de les observacions fetes a les sessions de psicomotricitat per dissenyar els informes. Aquesta informació ofereix una visió global de l'evolució dels nens i nenes i complementa la que es rep en altres contextos educatius.

A l'hora de fer els informes, creiem que és important que la psicomotricitat formi part de l'informe lliurat, ja que és una manera de transmetre la importància d'aquesta activitat a les famílies.

4. LA PSICOMOTRICITAT EN EL CURRÍCULUM

La darrera dimensió del qüestionari tenia per objectiu cercar informació del tractament de la psicomotricitat en el currículum d'Educació Infantil⁶⁷ i de l'opinió dels professionals amb relació a la qüestió. Així, els ítems d'aquesta dimensió fan referència a elements curriculars: objectius i continguts que els i les mestres consideren rellevants en la programació de la pràctica psicomotriu.

Un dels aspectes que es volia saber per part dels docents és **la importància que creuen que dona el currículum d'Educació Infantil a la pràctica psicomotriu.**



1998-99		
Puntuació	Freqüència	%
1	0	0,00%
2	2	1,83%
3	10	9,17%
4	16	14,68%
5	33	30,28%
6	48	44,04%
Ns/Nc	0	0,00%
total	109	100,00%

2005-06		
Espai	Freqüència	%
1	1	0,86%
2	6	5,17%
3	25	21,55%
4	35	30,17%
5	31	26,72%
6	12	10,34%
Ns/Nc	5	4,31%
total	116	100,00%

Gràfic 66. Importància de la psicomotricitat en el currículum d'EI

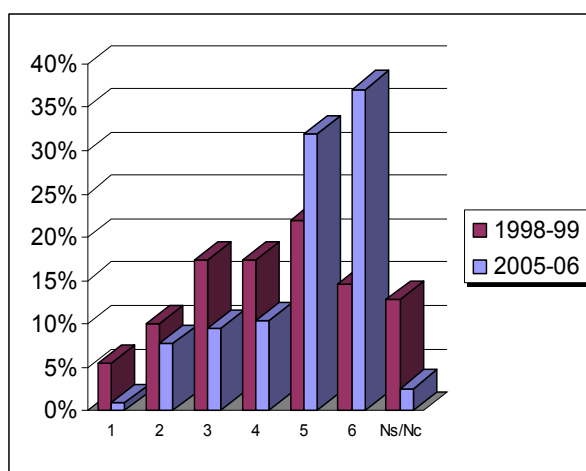
Com s'observa en el gràfic, el curs 1998-99 els resultats respecte a la valoració que els docents creuen que es dona a la pràctica psicomotriu en el currículum va obtenir puntuacions altes en l'escala de valoració (5 i 6), amb un percentatge de respostes del 74%. En canvi, el curs 2005-06 el percentatge de respostes més alt el té el valor 4, amb el 30,17%, amb una tendència decreixent en els valors més alts de l'escala.

Valoració: davant la comparativa dels resultats, és òbvia la tendència decreixent pel que fa a la consideració de la psicomotricitat en el currículum d'Educació Infantil. Una possible explicació podria ser que els enquestats de la segona aplicació del qüestionari tinguessin un coneixement més aprofundit del currículum i dels continguts psicomotrius, i que consideressin que no queden suficientment explicitats en el document curricular. El que es pot afirmar és que el terme psicomotricitat no hi apareix.

Si es parteix de la idea que els aprenentatges en aquesta etapa educativa són significatius i globalitzats, interessava obtenir informació sobre si **les vivències i les situacions que es donen a les sessions de psicomotricitat serveixen per treballar altres aspectes curriculars a l'aula**, donada la motivació i la significativitat que pot su-

⁶⁷ Currículum Educació Infantil (1992) (LOGSE). Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

posar per al nen i la nena tractar aquella vivència i/o situació des d'una perspectiva diferent de la corporal.



1998-99		
Puntuació	Freqüència	%
1	6	5,50%
2	11	10,09%
3	19	17,43%
4	19	17,43%
5	24	22,02%
6	16	14,68%
Ns/Nc	14	12,84%
total	109	100,00%

2005-06		
Espai	Freqüència	%
1	1	0,86%
2	9	7,76%
3	11	9,48%
4	12	10,34%
5	37	31,90%
6	43	37,07%
Ns/Nc	3	2,59%
total	116	100,00%

Gràfic 67. Les vivències de les sessions es traspassen al treball de l'aula

Com es pot comprovar, les experiències de les sessions de psicomotricitat es traslladen a l'aula de forma molt més habitual el curs 2005-06 que el curs 1998-99. Aquesta afirmació es desprèn del que s'observa en el gràfic, en el qual les puntuacions altes (5 i 6) són molt més elevades el curs 2005-06, amb més de 10 i 20 punts percentuals de diferència respectivament.

Valoració: els i les mestres han atorgat una qualificació creixent a la qüestió. És un indicador del fet que els docents tenen cada cop més en compte els principis que fonamenten l'Educació Infantil, com poden ser els aprenentatges globalitzats, que contribueixen al desenvolupament integral dels infants, o el plantejament d'activitats que tinguin interès i significat per als infants.

Una de les tasques docents és programar. Un dels elements presents en la programació són els objectius. Amb la finalitat d'obtenir informació de quins són per al docent els **objectius més rellevants en la programació de psicomotricitat**, es va incloure en el qüestionari aquest ítem, en què se'ls demanava que n'especificuessin cinc.

En tractar-se d'una pregunta qualitativa, s'han establert categories per agrupar els 488 objectius obtinguts dels 545 possibles en cas que la resposta hagués estat unànime. Aquestes dades són les referents al curs 1998-99. Pel que fa al curs 2005-06, s'han obtingut 505 respostes de les 580 possibles.

Per categoritzar aquestes respostes ens basem en els cinc blocs de continguts presentats en el capítol 2 del marc teòric.

		1	2	3	4	5	total							
Bloc 1	El cos i la pròpia identitat	Conèixer el propi cos, acceptar les seves possibilitats motrius i els seus límits	35	33	7	10	5	10	3	5	2	4	52	62
		Conèixer algunes parts del cos internes i externes	8	8	2	2	1	-	2	1	1	1	12	13
		Conèixer i acceptar la pròpia identitat, les seves possibilitats afectives i de relació i progrés en l'autonomia i la iniciativa personal	3	3	3	9	2	1	4	4	2	1	14	18
		Conèixer, identificar i manifestar les pròpies emocions	1	-	2	5	2	-	1	-	6	2	12	7
		Descobrir l'eix corporal i la dominància lateral			1		-		-	1	2		3	1
		Acceptar i adoptar hàbits de salut i higiene personal i les normes bàsiques de convivència		2	-	1	3	5	3	5	8	8	14	21
		Ser conscient i controlar la respiració							2	-	-		2	-
		Ser capaç de comprendre i descriure les pròpies emocions i les dels altres						1					-	1
		Tolerar progressivament la frustració						1					-	1
		Total bloc												109
Bloc 2	Les possibilitats del propi cos. El moviment	Control progressiu dels desplaçaments, girs i salts	8	9	10	11	10	16	8	6	9	4	45	46
		Control postural i de l'equilibri estàtic i dinàmic	7	7	15	9	5	4	9	2	5	-	41	22
		Adaptació progressiva del to i de la postura	5	2	2	2	1	4	-	-	-		8	8
		Experimentar amb plaer les accions i situacions bàsiques	3	7	5	-	2	4	1	1	4		15	12
		Imitar postures de forma directa o diferida	2	-	-	1	4	-	-	1	4	1	10	3
		Controlar progressivament la coordinació ull-mà i ull-peu	1	-	1	1	4	2	4	1	2	2	12	6
		Adquirir confiança en els propis moviments i constatació de les pròpies accions	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	6	6
		Definir la dominància lateral	1	1	1	1	2	1	3	1	1		8	4
		Controlar progressivament els moviments segmentaris			3	-	2	-	1	-	1		7	
		Conèixer els límits de manera progressiva				1	3	3	2	3	-		5	7
		Passar del moviment al repòs. Vivenciar la immobilitat		1	-	-	-	-	-	1	3	5	3	7
Total bloc												160	121	
Bloc 3	El joc. Comunicació i relació	Gaudir de les seves accions i conquestes i de les possibilitats del joc	4	7	5	4	2	6	8	4	5	12	24	33
		Vivenciar els jocs del propi nivell maduratiu i el plaer sensoriomotor compartit	4	6	-	5	3	3	2	4	3	3	12	21
		Vivenciar el fet de compartir jocs i rols	3	-	-	-	5	2	2	4	2	7	12	13
		Ser capaç de fer servir materials i donar-los significat	1	-	-	6	1		-	1	1		3	7
		Mostrar imaginació i creativitat	1	4	4		4	4	1	5		2	10	15
		Interaccionar correctament amb els altres nens i nenes i amb l'adult mitjançant les pròpies capacitats expressives: corporals, verbals, etc.	1	-	3	5	4	4	1	8	-	2	9	19
		Explorar les possibilitats expressives i comunicatives del cos: gest, mirada, moviment, postura	1	-	2	3	3	3	5	5	4	-	15	11
		Representar seqüències en el joc simbòlic	1	-	2	-	1	4	1	2	1	3	6	9
		Respectar els companys		6	4	2	1	1	2	3	3	4	10	16
		Mantenir l'atenció sostinguda en una tasca			2	-	4	2	1	2	-		7	4
		Ser capaç de col·laborar buscant estratègies i per organitzar un espai de joc		1	-	2	2	1	1		1		4	4
		Saber resoldre conflictes entre iguals de forma pacífica i autònoma							1	-	-	-	1	-
		Constatar la norma per jugar als jocs reglats						1	1	-	1	1	2	2
Alliberar pors i emocions per mitjà de la fantasia										1	-	1		
Total bloc												115	154	

Bloc 4	Estructuració perceptiva	Reconèixer les sensacions i distingir els sentits que les capten	5	-	5	-	1	-	2	1	3	2	16	3
		Aplicar nocions espacials bàsiques d'orientació a partir dels objectes i de les pròpies sensacions	1	1	8	9	11	4	6	7	6	6	32	27
		Reconèixer els objectes, les seves característiques i qualitats perceptives		1	3	5	1	5	4	2	-	2	8	15
		Respectar els materials, la sala i l'entorn			3	2	2		1	1	2	2	8	5
		Integrar progressivament les nocions espai-temps		1	2	2	2	1	5	1	1	2	10	7
		El ritme i les danses			1		-	5	6	1	3	1	10	7
		Ser capaç de percebre el temps amb relació a les activitats quotidianes		1	-	1	2	-	1	1	1	2	4	5
		Total bloc												88
Bloc 5	La representació	Memoritzar fets i situacions					1	-	-	1	1	2	2	3
		Explicar les experiències viscudes durant l'activitat motriu i el joc						1	1	2	1	6	2	9
		Representar escenes corporalment								1	1	-	1	1
		Fer una descripció ordenada de fets i situacions amb el llenguatge adequat per tal que la narració sigui entenedora						1						1
		Representar-se mitjançant la paraula, el traç o el dibuix, el modelat								1				1
		Ser capaç de distanciar-se progressivament de les emocions								1				1
		Total bloc												5
Nuls			4	5	2	4	4	3	-	6	1	3	11	21
No responen			9	11	10	11	11	11	12	19	15	23	57	75

Curs 1998-99 - Curs 2005-06

Taula 26. Objectius més rellevants en la programació de psicomotricitat

Els resultats indiquen que els objectius més destacats pels mestres que van participar el curs 1998-99 són els que conformen el bloc referit al “**moviment**”, i els del bloc del “**joc**” el curs 2005-06, resultats que en la segona posició s’inverteixen.

Els objectius del bloc relacionat amb “**el cos i la pròpia identitat**” també són força anomenats pels docents en les dues aplicacions del qüestionari.

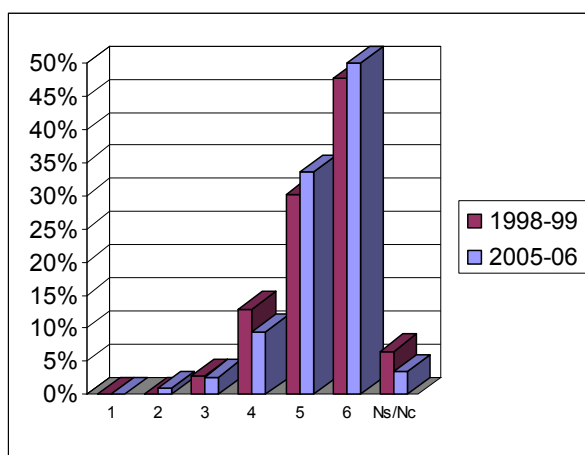
“**L’estructuració perceptiva**” sembla que no té tanta rellevància en la definició dels objectius com els blocs mencionats anteriorment, i, comparant els dos cursos, els resultats de la segona aplicació disminueixen lleugerament.

En cinquena posició, i a molta distància dels anteriors, se situen els objectius relacionats amb “la representació”. Aquests són poc considerats pels docents, tot i que els resultats gairebé es tripliquen el curs 2005-06.

Els continguts en el currículum⁶⁸ d’Educació Infantil s’organitzen al voltant de tres grans àrees d’aprenentatge i coneixement. Aquestes haurien d’entendre’s des de la globalitat, partint del que l’infant és (actitud), fa (procediment) i sap (concepte).

Per saber en quin grau els docents tenen en compte els tres tipus de continguts, se’ls va demanar que valoressin **els continguts procedimentals, conceptuals i actitudinals en funció de la importància que els atorguen en la programació de psicomotricitat.**

⁶⁸ Es fa referència al currículum d’Educació Infantil de la LOGSE (1992), vigent en el període que es va realitzar l’estudi.

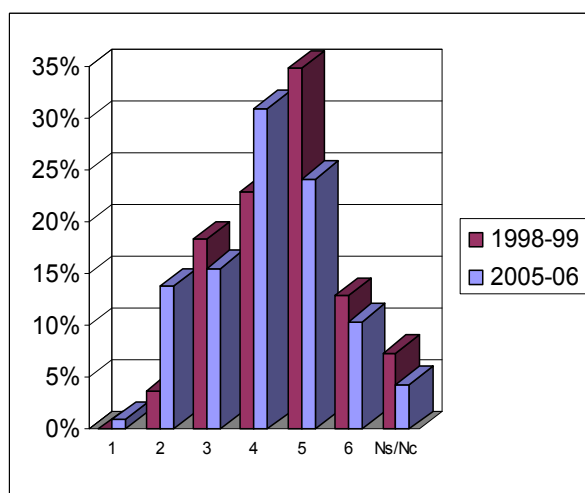


Gràfic 68. Continguts de procediments

1998-99		
Puntuació	Freqüència	%
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	3	2,75%
4	14	12,84%
5	33	30,28%
6	52	47,71%
Ns/Nc	7	6,42%
total	109	100,00%

2005-06		
Espai	Freqüència	%
1	0	0,00%
2	1	0,86%
3	3	2,59%
4	11	9,48%
5	39	33,62%
6	58	50,00%
Ns/Nc	4	3,45%
total	116	100,00%

Com es comprova en el gràfic, als continguts procedimentals se'ls atorga molta importància en la programació, tant el curs 1998-99 com el curs 2005-06. En les dues puntuacions altes de l'escala (5 i 6), s'observa que aquest tipus de continguts és molt valorat pels docents en els dos cursos de l'estudi ($f=85$, 77,9% i $f=97$, 83,6% respectivament), és a dir, un percentatge molt elevat de mestres els tenen molt presents, percentatge que va augmentar el curs 2005-05.

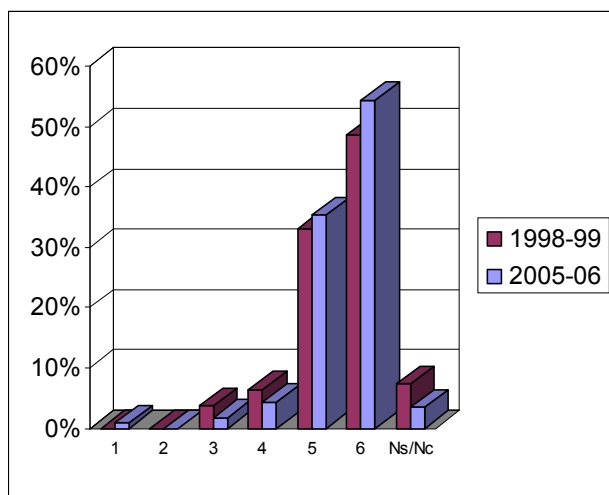


Gràfic 69. Continguts de fets i conceptes

1998-99		
Puntuació	Freqüència	%
1	0	0,00%
2	4	3,67%
3	20	18,35%
4	25	22,94%
5	38	34,86%
6	14	12,84%
Ns/Nc	8	7,34%
total	109	100,00%

2005-06		
Espai	Freqüència	%
1	1	0,86%
2	16	13,79%
3	18	15,52%
4	36	31,03%
5	28	24,14%
6	12	10,34%
Ns/Nc	5	4,31%
total	116	100,00%

Respecte als continguts conceptuals, la puntuació és una mica més baixa en els dos cursos de l'estudi. Es pot comprovar que la puntuació màxima, 6, s'ha vist bastant reduïda. En aquest cas, les puntuacions de l'escala més habituals són 4 i 5 el curs 1998-99, que sumen un percentatge del 57,7% dels entrevistats. Prenent la mateixa referència, el curs 2005-06 el percentatge de docents que té en compte aquests continguts se situa en el 51,1%, 6,5 punts per sota del primer curs de l'estudi.



Gràfic 70. Continguts d'actituds, valors i normes

1998-99		
Puntuació	Freqüència	%
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	4	3,67%
4	7	6,42%
5	36	33,03%
6	53	48,62%
Ns/Nc	8	7,34%
total	109	100,00%

2005-06		
Espai	Freqüència	%
1	1	0,86%
2	0	0,00%
3	2	1,72%
4	5	4,31%
5	41	35,34%
6	63	54,31%
Ns/Nc	4	3,45%
total	116	100,00%

Els enquestats tenen molt en compte els continguts actitudinals. Es comprova que les puntuacions més altes de l'escala (5 i 6) són les que tenen percentatges de resposta més elevats tant el curs 1998-99 com el 2005-06.

En concret, el curs 1998-99 el 81,6% dels docents va quantificar la qüestió amb un 5 o amb un 6. El curs 2005-06 el percentatge de mestres que va concedir aquesta puntuació suma el 89,6%, la qual cosa incrementa el percentatge en 8 punts respecte a l'anterior.

Valoració: els resultats dels tres gràfics d'aquest ítem s'analitzen conjuntament. En primer lloc, cal destacar que la comparativa entre les dues aplicacions del qüestionari permet extreure que la relació que es manté en cada tipus de contingut és compensada, i oscil·la de 8 a 5,7 punts de diferència.

Els percentatges més elevats els obtenen els continguts actitudinals, seguits dels procedimentals i, a més distància, els continguts conceptuals.

En una pràctica de psicomotricitat és lògic i coherent que el tipus de continguts més habituals siguin els procedimentals. També es concedeix molta importància als actitudinals, però en aquest cas sorprèn que hagin estat els més destacats pels docents.

Un altre element essencial en tota programació són els continguts. Seguint el mateix criteri que amb els objectius, es volia rebre informació de quins són els **continguts que els docents consideren fonamentals en la programació de psicomotricitat**, i se'ls demanava que n'especificuessin cinc.

En aquest cas, el tractament de la pregunta també s'ha fet seguint la classificació presentada anteriorment.⁶⁹ Els resultats rebuts s'han agrupat en categories, amb 463 respostes de les 545 possibles en cas que el percentatge hagués estat total. Aquestes dades són les referents al curs 1998-99. Pel que fa al curs 2005-06, s'han obtingut 520 respostes de les 580 possibles.

		1		2		3		4		5		total		
Bloc 1	El cos i la pròpia identitat	Coneixement del propi cos, acceptació de les seves possibilitats motrius i els seus límits	21	34	11	14	6	9	3	4	2	1	43	62
		Coneixement d'algunes parts del cos internes i externes	6	5	3	4	2	2	-	2	-	-	11	13
		Coneixement i acceptació de la pròpia identitat, les seves possibilitats afectives i de relació i progrés en l'autonomia i la iniciativa personal	3	1	5	2	2	7	1	2	2	-	13	12
		Coneixement de l'eix corporal i de la dominància lateral	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
		Característiques físiques pròpies	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	2	1
		Acceptació progressiva en l'adopció d'hàbits de salut i higiene personal i de normes bàsiques de convivència		2	3	5	1		2	3	5	7	11	17
		Coneixement, identificació i manifestació i control de les pròpies emocions		5	1	4	3	4	-		3	2	7	15
		Consciència i control respiratori				1	-	1	1	1	5	1	6	4
		Comprensió dels estats emocionals i capacitat de descriure progressivament les pròpies emocions i les dels altres mitjançant la paraula								2		1		3
		Total bloc											94	127
Bloc 2	Les possibilitats del propi cos. El moviment	Control progressiu dels desplaçaments, girs i salts	17	17	17	23	13	9	12	16	5	3	64	68
		Control postural i de l'equilibri estàtic i dinàmic	15	15	20	17	7	18	5	6	2	7	50	63
		Experimentació amb plaer d'accions i situacions bàsiques	2	2	2	3	-	2	-	-	-	-	4	7
		Adaptació progressiva del to i de la postura a les accions	1	3	3	2	6	2	3	-	-	1	13	8
		Imitació de postures de forma directa o diferida	1	-	1	-	4	-	4	-	3	-	13	-
		Control progressiu de la coordinació ull-mà i ull-peu	1	-	3	5	5	4	4	-	1	4	14	13
		Adquisició de confiança en els propis moviments i constatació de les pròpies accions	1	-	-	1	1		5	2	2	3	9	6
		Definició de la dominància lateral		2	1	1	1	5	4	2	2	-	8	10
		Control progressiu dels moviments segmentaris			1	1	-	1	-	2	1	-	2	4
		Pas del moviment al repòs. Vivència de la immobilitat								2	5	7	5	9
		Coneixement progressiu dels seus límits						2	-	1	-	1	-	4
Total bloc											182	192		

⁶⁹ Per categoritzar les respostes d'aquest ítem, ens basem en els cinc blocs de continguts presentats en el capítol 2 del marc teòric.

Bloc 3 El joc. Comunicació i relació	Exploració de les possibilitats expressives i comunicatives del cos: gest, mirada, moviment, postura	5	2	-	3	3	-	8	6	8	5	24	16
	Gaudi de les seves accions i conquestes i de les possibilitats del joc	4	-	4	2	2	6	3	1	3	2	16	11
	Vivència de compartir jocs i rols i de participar activament	4	6	2	1	1	5	1	3	2	2	10	17
	Vivència de jocs del propi nivell maduratiu i del plaer sensoriomotor compartit	1	3	2	2	3	4	1	2	2	3	9	14
	Interacció i comunicació amb els altres nens i nenes i amb l'adult mitjançant les pròpies capacitats expressives: corporals, verbals, etc.	1	2	-	-	2	1	1	4	1	3	5	10
	Respecte pels altres companys	1	-	-	1	-	-	1	-	2	-	4	1
	Representació de seqüències en el joc simbòlic	1	1	-	-	-	2	3	5	-	2	4	10
	Habilitat de col·laborar per buscar estratègies i per organitzar un espai de joc	1	-	1	-	-	1	2	1	-	-	4	2
	Manteniment de l'atenció sostinguda en una tasca	1	1	-	-	-	-	1	1	2		4	2
	Constatació de les normes per jugar als jocs reglats							2	-	-	1	2	1
	Manifestació de la imaginació i la creativitat						1	-	-	-		-	1
	Capacitat de fer servir materials i donar-los significat								2	1	-	1	2
	Total bloc											83	87
Bloc 4 Estructuració perceptiva	Reconeixement de sensacions i distinció dels sentits que les capten	1	1	-	2	-	2	-	1	-	-	1	6
	Aplicació de nocions espacials bàsiques d'orientació a partir dels objectes i de les pròpies sensacions	5	5	6	6	16	8	11	11	12	6	50	36
	Reconeixement dels objectes, les seves característiques i qualitats perceptives		1	3	1	1	4	2	3	-	5	6	14
	Respecte als materials, la sala i l'entorn			3	-	-	-	-	-	-	-	3	-
	Integració progressiva de les nocions espai-temps			2	3	7	7	3	3	2	7	14	20
	Percebre el temps amb relació a les activitats quotidianes					4	-	5	2	1	7	10	9
	El ritme i les danses					3	1	4	3	8	2	15	6
Total bloc											99	85	
Bloc 5 La representació	Explicació de les experiències viscudes durant l'activitat motriu i el joc								8	2	9	2	17
	Representació d'escenes corporalment									1	1	1	1
	Memorització de fets i situacions				1	-	-	-	-	-	2	-	3
	Ús del vocabulari propi de la sala: nom dels materials i accions realitzades				1	-	-	-	-	-	2	-	3
	Representar-se mitjançant la paraula, el traç o el dibuix, el modelat.										2	-	2
	Escolta atenta a les explicacions dels altres		1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Total bloc											3	27	
Nuls				1	1	1					1	2	2
No responen	14	8	14	8	15	10	16	14	23	20	82	60	

Curs 1998-99 - Curs 2005-06

Taula 27. Continguts més rellevants en la programació de psicomotricitat

Com s'observa a la taula, els continguts més destacats pels docents són els que corresponen als dos primers blocs. La diferència en els resultats dels dos cursos, 1998-99 i 2005-06, és compensada en la majoria (4 de 5) de blocs de contingut que mostra la taula, amb un creixement (major o menor) en tots els casos a favor del segon curs de l'estudi. L'excepció es dona en el bloc de l'estructuració perceptiva, que el curs 2005-06 pateix una davallada respecte del curs 1998-99.

En primer lloc, el bloc del “**moviment**” és el que els docents prioritzen, seguit a distància del bloc del “**cos i la pròpia identitat**”.

Els blocs referits a “**l'estructuració perceptiva**” i “**el joc**” són els que segueixen en ordre decreixent atenent els valors absoluts.

En cinquena posició, i a molta distància dels anteriors, es troben els continguts atribuïts a “la representació”. Els professionals tenen poc en compte els continguts d'aquest bloc, tot i que en valors absoluts els resultats es multipliquen per 9 el curs 2005-06.

***Valoració:** els continguts que els docents consideren imprescindibles en la programació de psicomotricitat són els que conformen el bloc **del moviment** i el bloc **del cos i la pròpia identitat**, en aquest ordre. És lògic, aquests dos blocs de continguts són fonamentals en la pràctica psicomotriu.*

Si s'analitzen els subgrups de cada bloc, sembla que els continguts més significatius per als docents són els que atenen criteris de control motor i de coneixement del cos i la pròpia identitat. Els subgrups lligats als estats emocionals, als hàbits i normes de convivència i a l'experimentació amb plaer d'accions i situacions bàsiques es tenen poc en compte, tot i que destaca que el curs 2005-06 aquests aspectes han estat més considerats.

En el bloc del joc, comunicació i relació i en el de l'estructuració perceptiva, cal destacar l'augment que el curs 2005-06 hi ha hagut en algun subgrup, com la vivència de compartir jocs i rols, el joc simbòlic, la interacció i comunicació amb els altres i el reconeixement d'objectes. De la mateixa manera, en alguns continguts s'ha reduït el seu valor absolut, és el cas de l'exploració de les possibilitats expressives i comunicatives, l'aplicació de nocions espacials bàsiques, el ritme i les danses, entre d'altres.

Els continguts vinculats a “la representació” el curs 1998-99 gairebé eren inexistents. La consideració que els docents han donat als continguts del bloc 5 el curs 2005-05 ha estat important. Les xifres són baixes, perquè es partia de molt avall, però els resultats s'han multiplicat per 9 aquest últim curs.

De l'anàlisi d'aquest últim bloc, i sense deixar de banda els subgrups comentats més amunt, es creu que aquests resultats poden respondre a un enfocament més dinàmic de la psicomotricitat i a una visió més global de l'infant en què, a més a més de tenir en compte la dimensió motriu de la persona, també es consideren les dimensions socioafectiva i cognitiva.

Per acabar, es presenten els resultats extrets dels cinc continguts aportats pels participants. La totalitat de respostes s'ha classificat atenent les tres tipologies de continguts, com mostra la taula següent:

Continguts	Bloc 1		Bloc 2		Bloc 3		Bloc 4		Bloc 5		Total	
	Conceptuals	58	67	-	-	-	1	13	12	-	8	71
Procedimentals	19	25	179	186	50	65	85	73	3	19	336	368
Actitudinals	17	35	3	6	33	23	1	-	-	-	54	64

Curs 1998-99 - Curs 2005-06

Taula 28. Relació dels continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals

S'observa que els continguts procedimentals tenen un pes molt superior en la programació dels docents que els altres dos tipus de continguts, en què, tant en un curs com en l'altre, la suma dels blocs és molt inferior.

Valoració: els resultats que s'acaben de presentar s'allunyen força dels que s'han donat abans. Com s'ha vist en els gràfics 38, 39 i 40, els percentatges més elevats els obtenen els continguts actitudinals. En canvi, a l'hora d'anomenar els continguts imprescindibles en la seva programació, aquests mateixos docents gairebé no els tenen en consideració i, a més a més de quedar en última posició, queden molt lluny dels resultats del gràfic.

Els continguts procedimentals, que en el gràfic se situaven en segon lloc però amb una puntuació alta, aquí són els més quantificats, i a molta distància dels altres dos. En aquest cas, els resultats són coherents amb els de la taula corresponent.

Els continguts de fets, conceptes i sistemes conceptuals també estan més ben qualificats en el gràfic 39 que en la descripció feta pels docents.

La conclusió, a partir de la comprovació d'aquests resultats i els obtinguts quan se'ls demanava que "valoressin els continguts procedimentals, conceptuals i actitudinals en funció de la importància que els atorguen en la programació de psicomotricitat", és que no es corresponen i que, per tant, són poc fiables.

CAPÍTOL VI.

CONCLUSIONS I PERSPECTIVES

Al llarg del treball s'ha posat de manifest que la psicomotricitat, des dels seus orígens, fa un segle, fins a l'actualitat, ha fet un recorregut que li ha permès constituir-se com a disciplina dels àmbits socioeducatiu, en el qual se centra el treball, i sociosanitari, i que desvetlla un interès creixent en els diferents sectors implicats.

Aquesta investigació analitza l'evolució de la pràctica de la psicomotricitat als centres d'Educació Infantil de les comarques de Tarragona al llarg de set cursos escolars. S'ha realitzat amb la col·laboració dels docents responsables de la intervenció psicomotriu participants en l'estudi. La informació aportada per aquests professionals sobre la seva pròpia realitat ha permès conjuminar diferents perspectives d'un mateix context educatiu i ha estat molt valuosa per al present estudi, en permetre millorar els aspectes quantitatius i qualitatius de la informació recollida. Els resultats exposats, així com les conclusions a les quals es farà referència tot seguit, provenen de l'opinió d'aproximadament un terç de la població total. En tractar-se d'una població amb un nombre elevat de centres (356 per a la primera aplicació del qüestionari i 387 per a la segona), es creu que l'estudi compta amb la garantia i la representativitat del col·lectiu estudiat.

En aquest capítol es presenten les conclusions més significatives de la recerca amb relació als objectius que l'han guiat. Per fer-ho, se segueixen les dimensions del qües-

tionari, definides per característiques comunes a les diferents variables estudiades relacionades amb cadascun dels objectius, com s'ha indicat a la taula 15.⁷⁰

Finalment, es presenten propostes d'intervenció i línies d'investigació futures que es desprenen de l'estudi realitzat.

1. CONCLUSIONS EN RELACIÓ AMB ELS OBJECTIUS DE LA RECERCA

Objectiu 1

Comparar l'evolució de la importància que atorguen a la psicomotricitat els centres educatius al llarg del període estudiat.

Amb la informació obtinguda amb els qüestionaris realitzats pels docents, s'ha pogut conèixer quina evolució ha experimentat la realitat de la psicomotricitat en el període de set cursos acadèmics als centres d'Educació Infantil de les comarques de Tarragona. Com s'ha assenyalat, en general s'ha vist una millora en la situació existent, tot i que es constaten carències en alguns aspectes.

Els **centres** que han participat en l'estudi es troben **repartits** geogràficament per les **deu comarques tarragonines**, la seva distribució ha estat més equitativa en la segona aplicació del qüestionari.

La major part de la població (**al voltant del 50%**) està concentrada a les **zones urbanes**, tot i que les poblacions semiurbanes i rurals estan representades de manera equitativa, aproximadament un 25% dels centres es troben en aquest tipus de poblacions, especialment el curs 2005-06.

La mostra està formada per un **ampli predomini de centres públics**, percentatge que **augmenta en la segona aplicació** de l'instrument. Els centres concertats i els privats tenen una representació molt més baixa, especialment els privats en la segona onada de l'estudi. Aquest fet pot ser degut a la creació de nous CEIP i llars d'infants municipals, que s'han vist incrementats els darrers anys.

La valoració que els centres atorguen a la **psicomotricitat** és **positiva**, les puntuacions més destacades se situen en la franja alta de l'escala en **el 75% dels casos** i globalment coincideixen en **els dos moments de l'estudi**. Sembla que les institucions educatives estan d'acord en la importància de la psicomotricitat per al desenvolupament integral de l'infant.

Cal dir, però, que a la pràctica, i a partir d'observacions fetes pels entrevistats, es creu que s'ha millorat poc i que la importància que s'atorga a la psicomotricitat en molts casos també depèn de la informació o la sensibilització en aquesta àrea de l'equip directiu del centre.

La pràctica psicomotriu té **més incidència en el període de 3 a 6 anys** i és especialment **elevada el curs 2005-06**. Un motiu pot ser la baixa participació de llars d'infants en la mostra que ha format part de l'estudi. La **intervenció** en gairebé la totalitat dels centres **es realitza en l'àmbit educatiu**.

⁷⁰ Descrites en l'apartat "Estructura i contingut del qüestionari", p. 127-128.

Les dades que aporten els professionals dels centres estudiats sobre la valoració de la psicomotricitat no sempre es corresponen amb l'existència d'un **projecte** que organitzi, planifiqui i situï la línia d'escola amb relació a la **psicomotricitat** educativa. Durant la primera fase de recollida de dades, efectuada el curs 1998-99, **gairebé la meitat de les escoles manifestava que no tenia aquest document**. En les dades recollides el **curs 2005-06** s'observa un **augment** d'escoles (**10%**) que manifesten que **no tenen projecte** de psicomotricitat. No obstant això, la pregunta dirigida a les escoles amb projecte que tracta de situar l'antiguitat d'aquest aporta dades incoherents que només poden explicar-se a partir de dos fets: l'existència de plantilles poc estables i la reformulació del concepte de projecte que han pogut fer els professionals participants en l'estudi. A la llum d'aquestes dades, es té el convenciment que la psicomotricitat ha de formar part del Projecte Educatiu de Centre per garantir una línia de treball que no depengui de la mobilitat del professorat i, en molts casos, de la seva assignació a l'últim docent que arriba.

En els casos de centres que han elaborat un projecte psicomotor, els **responsables de definir-lo** solen ser els **mestres especialistes**, també, i en segon terme, són els **mateixos tutors** els que ha dissenyat el projecte, i en menor grau ha estat una tasca conjunta de tutors i especialistes, si es fa referència a la **primera aplicació del qüestionari**. Les dades de la **segona** aplicació varien força, ja que en segon terme aquest treball el realitzen els mestres que formen el grup "**altres professionals**".

Els **termes** més destacats pels docents per **definir** el **concepte** de **psicomotricitat** han estat "**cos**" i "**moviment**" en els **dos moments** de la recopilació de dades. *Cos* i *moviment* entesos més enllà del terme que els descriu, en l'amplitud del concepte, són complementaris i imprescindibles en psicomotricitat, es pot dir que en conformen el nucli. Com s'ha descrit en el primer capítol de la part teòrica, les definicions són múltiples, però aquests dos conceptes formen part de totes.

Objectiu 2

Conèixer les característiques personals i professionals dels docents que realitzen sessions de psicomotricitat.

En l'etapa d'Educació Infantil, el nombre de mestres que hi intervé és molt variable, en funció de l'alumnat del centre. Entre els que han participat en l'estudi, el nombre de mestres més habitual oscil·la entre 5 i 6.

Els anys d'**experiència en psicomotricitat** dels docents se situen **entre 1 i 10 anys**, franja en la qual la freqüència de respostes és més alta, especialment en la **segona aplicació**, en què aquest percentatge **ha augmentat significativament**. Aquests **professionals** són relativament **joves**, un percentatge baix sobrepassa els 40 anys.

El **gènere predominant** dels professionals implicats és **masculí**, el curs **2005-06** l'**augment** d'homes que s'encarreguen de portar a terme la psicomotricitat ha estat **del 18,6%**. En tractar-se d'una etapa educativa en què predominen les docents dones, sorprenen els resultats.

El perfil del **professional** que **realitza la sessió** ha variat al llarg dels set cursos que ha durat la recerca. **A l'inici del període** era **el/la mestre/a tutor/a** qui més freqüentment es feia càrrec de la pràctica psicomotriu; aquest percentatge (al voltant del 40%) s'ha vist igualat **al final del període** per un grup que respon a "**altres professionals**". Aquest grup és heterogeni i està format per perfils diferenciats, com poden ser **mes-**

tres especialistes d'Educació Física, mestres de suport i mestres de les altres especialitats, que són els que en un percentatge més elevat porten a terme les sessions de psicomotricitat. Algunes observacions dels enquestats i dels col·laboradors participants manifesten que, quan un professional no té formació específica, com és el cas dels membres d'aquest subgrup, no disposa de recursos suficients per fer front al repte que suposa la intervenció psicomotriu amb infants d'Educació Infantil. Es considera necessària una formació específica per realitzar aquesta pràctica perquè, com s'ha comentat anteriorment en el bloc referent a la formació del professorat,⁷¹ la formació en psicomotricitat de les especialitats mencionades és nul·la.

En la meitat dels centres (48% i 56%) existeix una persona responsable de realitzar la pràctica psicomotriu, aquest percentatge ha augmentat en la segona aplicació de l'instrument.

A les escoles que tenen responsable, en el **70%** dels casos el seu **perfil docent** és de **mestre psicomotricista**, si es considera la **primera aplicació** de l'instrument. Aquest percentatge queda **reduït al 40%** en la **segona aplicació**. Per tant, hi ha hagut una **davallada considerable (30%)** amb relació al **perfil d'aquest professional**. Si tenim en compte els resultats, en lloc de ser un professional consolidat i que va en augment, es comprova que no tan sols no és així, sinó que hi ha un retrocés en aquest aspecte.

L'existència de **professionals contractats per fer psicomotricitat** als centres és **baixa**, el 15,6% el curs 1998-99 i el 27,5% el curs 2005-06. L'**increment** és gairebé del **12% el curs 2005-06**. El Departament d'Educació no la contempla com a especialitat, la qual cosa fa que als centres públics no es pugui parlar de contractació en hores lectives. En canvi, en algunes escoles concertades s'ha contractat mestres la docència dels quals es limita a la intervenció psicomotriu en els diferents nivells i grups d'Educació Infantil.

La persona **responsable de** realitzar la **psicomotricitat** en el **30%** i el **49%** dels casos **realitza altres activitats**, majoritàriament **Educació Física**. Hi ha centres on els especialistes en Educació Física fan la docència a Primària i completen l'horari en els nivells educatius de parvulari.

Objectiu 3

Analitzar la formació que, en matèria de psicomotricitat, tenen els docents que la imparteixen i l'origen d'aquesta formació en el transcurs del període estudiat.

La informació obtinguda mitjançant els ítems del qüestionari referits a aquest objectiu ha estat satisfactòria. S'ha comprovat l'increment de formació específica al llarg del període i s'ha detectat una creixent demanda de formació en psicomotricitat per un ampli sector d'enquestats, que caldrà tenir en compte. L'assoliment d'aquest objectiu és de gran rellevància per al plantejament de propostes de futur amb vista a millorar la formació específica.

La titulació acadèmica més freqüent dels docents que s'encarreguen de fer psicomotricitat és, en aquest ordre, mestre **d'Educació Física** i mestre **d'Educació Infantil**, percentatge que ha augmentat en ambdós casos **el curs 2005-06**. Arran dels resultats,

⁷¹ Vegeu p. 85.

se'ns plantegen els mateixos interrogants que s'han exposat anteriorment en tractar el perfil del professional que porta a terme la pràctica psicomotriu, i també algun de nou.

Si es té en compte que els primers són mestres de Primària especialistes en EF, com és que en la seva pràctica educativa s'inclou la intervenció en l'etapa d'Educació Infantil? Tenen aquests especialistes els coneixements suficients per atendre els infants d'aquest tram educatiu amb característiques tan pròpies? Alguns dels enquestats, mestres d'Educació Física, han explicat que no estan ben preparats per impartir psicomotricitat als centres.

El **28,4%** i el **44,8%** dels entrevistats ha fet algun tipus de **formació en psicomotricitat**, percentatge que **augmenta** al voltant del **16%** al final del període.

La modalitat més utilitzada per formar-se és la continuada. La formació inicial té una freqüència de respostes baixa (f=8 i f=10 respectivament). Com es deia anteriorment amb relació a la minsa o nul·la formació específica en els estudis inicials, **aquesta s'ha adquirit via formació permanent**.

Es pot afirmar que una **gran majoria de docents**, el 92,6% i el 98,2%, en la primera i la segona aplicació, considera **necessària la formació específica en psicomotricitat**, percentatge **molt alt**, especialment **el curs 2005-06**.

El **47%** dels enquestats, i el **58,6%** en la segona aplicació, creu que aquesta formació hauria d'estar inclosa en el programa d'estudis de la **titulació de mestre** (formació inicial). Un percentatge gens menyspreable de docents, **22% i 33,6%** respectivament, opta per **una diplomatura específica**. En ambdós casos **s'inclinen per la formació inicial**. Sumades les dues opcions, s'està parlant del **69% i el 92% de docents** que opta per aquest tipus de formació, enfront del **17% i el 3,4%** que creu que aquesta formació s'hauria d'adquirir en **estudis de postgrau**.

La implantació dels nous estudis de grau podria donar resposta a aquestes demandes dels professionals. A la Universitat Rovira i Virgili, el grau de Mestre d'Educació Infantil no ho contempla. És una llàstima que s'hagi desaprovechada una ocasió com aquesta per incrementar la formació dels futurs mestres en aquest àmbit. Caldrà, doncs, en última instància, esperar les decisions que prengui la Universitat amb relació a la Menció d'Educació Psicomotriu.

Com a conseqüència d'aquesta demanda de formació específica, **el 76% i el 89%** de docents opina que **l'Administració educativa** hauria de **contemplar** el perfil professional de **l'especialista en psicomotricitat** per a l'etapa d'Educació Infantil, **percentatge** que també s'ha **incrementat el curs 2005-05**.

Objectiu 4

Conèixer els recursos i els aspectes organitzatius de la pràctica psicomotriu per part de les escoles.

S'ha comprovat que tant la tria dels ítems que corresponen a l'objectiu com les respostes aportades pels participants han aportat la informació necessària; alhora, es corrobora, tal com es va assenyalar en la part teòrica i en algunes observacions fetes pels

entrevistats, la importància dels recursos i dels aspectes organitzatius per a la realització d'una pràctica adequada.

Es constata que el **99% dels centres reserven un temps** determinat a realitzar la **sessió de psicomotricitat**. En línies generals, la **freqüència** més alta de les sessions oscil·la entre **dos cops i un cop per setmana**. La **durada** de la sessió en el 80% dels centres és **de 45 o de 60 minuts**. Aquest temps **ha augmentat lleugerament en la segona aplicació** del qüestionari.

El **grup sencer** és el que **predomina** a l'hora de fer psicomotricitat, en un elevat percentatge (91% i 78% respectivament), especialment el curs 1998-99.

Els **espais més habituals** per realitzar la pràctica psicomotriu varien en les dues aplicacions fetes. En la **primera**, la freqüència més alta de respostes (**f=70**) la va obtenir **el pati**. En la **segona aplicació**, ha quedat distribuïda de manera equitativa (**f=48** i **f=48**) entre **el pati i la sala de psicomotricitat**. El **curs 2005-06** hi ha **més centres** que **disposen de sala de psicomotricitat**, espai amb unes condicions determinades per realitzar el treball psicomotor.

La **majoria** de mestres dóna **molta importància a la utilització de materials** per realitzar la pràctica psicomotriu. Se'n verifica l'ús, ja que, com s'ha comentat en el tercer capítol, les potencialitats del material faciliten i completen les accions dels infants. El material afavoreix i augmenta l'activitat motriu, estimula les funcions cognitives i, per la càrrega emocional que l'infant dóna al material, l'introdueix a la dimensió relacional infant-objecte-situació-l'altre.

L'ús de **materials específics** ha **augmentat lleugerament**, en detriment d'aquells que es podrien anomenar *tradicionals*, com les cordes i els cercols. El **material** als centres pot ser **adquirit** per diferents vies, la més habitual, al voltant del **50%**, és que sigui el **mateix centre** el que fa la dotació del material. També **s'utilitzen materials reutilitzats**, així ho manifesta **el 73,28% dels docents en la segona aplicació** del qüestionari. Una bona opció, si es té en compte que aquests materials es troben a l'entorn de l'infant, són coneguts, però possiblement no han tingut l'oportunitat d'haver-los explorat i experimentat. És un material fàcil d'aconseguir i econòmic. Permet sensibilitzar els infants en demanar-los que facin una recollida de material a casa seva, alhora que es pot aprofitar per introduir el tema del reciclatge i la diferenciació de les deixalles.

Objectiu 5

Conèixer les estratègies metodològiques que usa el professorat per portar a terme la pràctica psicomotriu educativa.

Les dades aportades pels docents amb relació a l'objectiu, en algunes de les respostes no han estat prou clares per obtenir una informació òptima. Davant el dubte de si ha estat per poca claredat en la formulació dels ítems o per desconeixement de la persona que respon, es considera que l'objectiu no s'ha aconseguit del tot.

Es constata un **augment** considerable de mestres (**f=39**, **f=96**) que **fonamenten la seva pràctica** en una **metodologia dinàmica** i planifiquen les sessions partint de **l'activitat motriu espontània** dels infants.

Un elevat percentatge de docents (71,56% i 81,9%) planteja el treball psicomotriu **tenint en compte la globalitat de l'infant**, és a dir, tenint en compte els aspectes mo-

tors, emocionals, cognitius i relacionals, **percentatge que ha augmentat** al final del període. Tot i constatar l'augment, es creu que el percentatge hauria de ser molt més elevat. Com s'ha reiterat al llarg del treball, l'infant és global, afirmació avalada pels diversos autors.

Ha augmentat el nombre de docents que propicien situacions educatives en les quals l'infant hagi de prendre la iniciativa i pugui realitzar un treball autònom.

També es constata **poca coherència** amb relació a la intervenció. Els docents han valorat de la mateixa manera, amb un grau d'importància alt, el plantejament metodològic de proposta única per a tot el grup alhora, en què tots els infants realitzen el mateix al mateix temps, i l'enfocament que té en compte el treball individualitzat. Es creu que els resultats no són prou clars, ja que es tracta de **maneres de fer molt diferents amb relació a la intervenció psicomotriu**.

L'enfocament metodològic que parteix de l'**activitat motriu espontània** de l'infant el té en compte **un elevat nombre de mestres** en algun moment de la sessió de psicomotricitat. Destaca un **augment considerable de docents** que, en la **segona aplicació** del qüestionari, utilitzen **aquesta metodologia** durant tota la sessió.

Una de les possibilitats que tenen els mestres a l'hora de preparar la sala de psicomotricitat és fer una **distribució dels materials en espais diferenciats**, que funcionen simultàniament. Aquesta manera d'estructurar l'espai i el material s'ha vist **incrementada**, l'han adoptada més docents **el curs 2005-06**. També atorguen puntuacions elevades a la possibilitat de modificar els materials dels racons en funció de les necessitats dels infants i de la situació.

Les respostes obtingudes sobre **qui dóna el material** en el transcurs de la sessió no convencen. Es donaven tres indicadors perquè el docent en fes la valoració i, en general, **es consideren poc clars els resultats**.

Els criteris que els docents destaquen com a més importants a l'hora de fer la **distribució temporal** de la sessió confirmen que, **cada cop més**, el **protagonista** de l'acció educativa **és l'infant**. Es pot afirmar que la tendència dinàmica va a l'alça al final del període estudiat.

Els professionals cada cop consideren més **important ajustar les seves intervencions** a les necessitats reals de **la situació**. La **metodologia** que utilitza la majoria dels mestres a les sessions de psicomotricitat els **permet atendre la diversitat dels infants**.

S'ha constatat que en la **segona aplicació** del qüestionari el **joc simbòlic** té **més presència** en les sessions de psicomotricitat que en la primera aplicació. Un percentatge elevat de docents considera que el joc simbòlic el creen conjuntament l'infant i l'adult, tot i que el curs 2005-06 baixa lleugerament aquest percentatge en favor que és el mateix nen qui crea el joc.

Els **tipus de jocs més valorats** per un ampli percentatge dels docents són aquells que solen aparèixer quan es **parteix de l'activitat motriu espontània de l'infant**, és a dir, d'un enfocament dinàmic de la psicomotricitat. Es comprova que, en termes generals, aquests corresponen als tipus de jocs descrits anteriorment en el model d'intervenció proposat.

S'ha evidenciat que **el 65% dels docents** dóna importància al fet de **plantejar preguntes** i fer suggeriments per tal d'emmirallar els nens i les nenes i **ajudar-los** a prendre consciència i **a interioritzar el que fan**. No obstant això, s'esperava una valoració més alta, per la repercussió que aquestes qüestions suposen en el procés d'aprenentatge dels infants.

Les **activitats de relaxació**, que proporcionen un clima de calma i concentració després d'una activitat motriu força intensa, no haurien de mancar en la sessió de psicomotricitat. No obstant això, en el primer qüestionari no s'havien considerat. En els resultats de la segona aplicació, la puntuació que els docents fan d'aquestes activitats és **creixent en valor i en percentatge**.

La **presència** de les activitats de **representació** al final de la sessió és **escassa**, tot i que el curs **2005-06** es detecta un **augment** (del 43,9% al 53,3% si se sumen els valors de la franja alta de l'escala) dels docents que consideren importants aquestes tasques. Sorprenen aquests resultats perquè, com s'ha posat de manifest en tractar l'estructura de la sessió, són diversos els autors que justifiquen aquestes activitats. Es creu que la poca dedicació a la representació pot ser per diferents causes, algunes manifestades tant pels professionals col·laboradors com pels mateixos enquestats: per desconeixement del tema, per manca de temps, perquè depèn de com es plantegi és un tema que requereix un cert bagatge i un temps de dedicació per fer el buidatge, el seguiment i l'avaluació.

Es pot afirmar que la gran **majoria dels docents** (96,3% i 92,4% respectivament) **treballa els hàbits** a les sessions de psicomotricitat, percentatge que **ha baixat** lleugerament el **curs 2005-06**. Es tenen en compte els hàbits relacionats amb la cura d'un mateix, la cura dels objectes i de l'entorn, i els socials, de respecte i relació amb els altres.

Un **percentatge** considerable **de docents** (al voltant del **56%**) el curs **2005-06 no anota les observacions** fetes durant la sessió. Aquest **percentatge** ha **augmentat notablement amb relació** als resultats obtinguts en el primer qüestionari, **el curs 1998-99**, en què, sumant les puntuacions baixes de l'escala, els mestres que **no ho enregistren eren el 12%**.

Es constata que els docents, en general, **contrasten poc les observacions amb les previsions** per adequar així el projecte de treball a les necessitats del grup, del moment i de la situació en les sessions de psicomotricitat. Així doncs, si se sumen els dos valors alts de l'escala, s'ha passat del 70% de mestres que ajustava les sessions en funció de l'observació feta al 27% de docents que ho considera. La **davallada** ha estat **significativa al final del període** estudiat.

El grau **d'importància** que dóna el professorat **a les reunions** amb l'equip de cicle per intercanviar punts de vista i **tractar diferents aspectes**, situacions i conductes dels **infants** en les **sessions de psicomotricitat**, és del **56%**, tenint en compte els dos valors alts de l'escala. Aquesta tendència, que es considera poc generalitzada, **ho és menys encara (42%) el curs 2005-06**. Alguns docents manifesten que no disposen de temps per coordinar-se i compartir experiències.

Es pot afirmar que la **informació** procedent de les sessions **de psicomotricitat** contribueix a **dissenyar els informes en el 70% i el 55%** dels casos (s'han tingut en compte els dos valors alts de l'escala). És evident el **descens** en els percentatges **el curs 2005-06**. Si es considera que la informació obtinguda a partir de l'observació de

l'activitat de l'infant és completa i global, ja que recull la forma de ser i de fer de l'infant, és desitjable que en faci ús un nombre més elevat de docents.

Els resultats d'aquest bloc posen en evidència que les aportacions de l'àmbit psicomotor per enriquir l'observació i l'avaluació de l'infant estan desaprofitades. Possiblement la psicomotricitat continua estant deslligada de la resta d'aprenentatges que es realitzen a l'aula i no es consideren les seves potencialitats ni en el desenvolupament integral ni en els aprenentatges dels infants.

L'opinió dels docents amb relació a la **importància** que el **currículum** atorga a la **psicomotricitat** és molt diferent en les dues aplicacions. Tractant-se del mateix currículum,⁷² **el curs 1998-99 el 74% dels docents** considera que el grau d'importància que es dispensa a la pràctica psicomotriu **és alt o molt alt**. En canvi, **el curs 2005-06** aquesta valoració tan sols la fa el **37%** dels enquestats.

Es comprova que cada cop **són més** els i les **mestres** (s'ha passat del **36% al 69%**) que **valoren les situacions** sorgides en les sessions de **psicomotricitat** i les **aprofiten per treballar** altres aspectes curriculars **a l'aula**. Hi estem d'acord i considerem molt important que el treball realitzat en un context tan ric en vivències i experimentacions com és la sessió de psicomotricitat serveixi per integrar i consolidar els aprenentatges dels infants de manera globalitzada.

Una altra constatació és que **els objectius seleccionats** pels docents, en els dos cursos de l'estudi, responen principalment als blocs **referits al moviment, al joc i al cos i a la pròpia identitat**. De la mateixa manera, els continguts que consideren imprescindibles en la programació de psicomotricitat són els que conformen el bloc del moviment i el bloc del cos i la pròpia identitat. També destaquen el bloc del joc, el de comunicació i relació i el de l'estructuració perceptiva, i, en última instància, el bloc de representació.

Per últim, es comprova que **el professorat** responsable de fer psicomotricitat **té en compte els tres tipus de continguts**. Els percentatges més elevats els atorguen als continguts actitudinals, seguits dels procedimentals i, a més distància, els continguts conceptuals. Tot i això, si es **contrasten** aquests **resultats** amb la **descripció dels continguts** aportats pels docents, **no es corresponen els uns amb els altres**.

Com a **CONCLUSIÓ GENERAL de les dimensions analitzades**, cal dir que en moltes de les variables s'ha corroborat una evolució en la valoració de la psicomotricitat del curs 1998-98 al curs 2005-06, que, òbviament, incideix en la seva pràctica.

Aquesta evolució ha estat més notòria en els blocs referents al perfil i la formació dels professionals i en els aspectes corresponents a l'organització, la metodologia, els jocs i les estratègies d'intervenció en psicomotricitat.

En un dels blocs, el que tractava els aspectes relacionats amb l'observació i l'avaluació i la seva incidència en la pràctica psicomotriu i en el disseny d'informes, no tan sols no ha evolucionat, sinó que els resultats de les variables que el conformen han davallat al llarg del període estudiat.

No és estrany que, havent augmentat la formació específica, augmenti el nombre de gent que no sap de què se li parla?

⁷² Com s'ha comentat, durant el període de realització de l'estudi, la Llei d'educació vigent era la LOGSE.

Objectiu 6

Fer propostes d'intervenció per a la millora de la psicomotricitat a les escoles i de la formació dels professionals que atenen els infants de 0 a 6 anys des de la pràctica psicomotriu.

Les conclusions relacionades amb els objectius anteriors, en aprofundir en el coneixement d'alguns factors concrets que incideixen en la qualitat de les pràctiques psicomotrius que es realitzen als centres escolars de les comarques de Tarragona, obren nous plantejaments d'investigació i d'intervenció. Un dels aspectes que s'ha posat de manifest de manera rellevant en l'estudi fa referència a la formació dels docents amb relació a la psicomotricitat. Com s'ha vist, les dades obtingudes dels participants evidencien una formació insuficient, i així és com ho perceben els mateixos implicats. A més a més, transmeten la necessitat de millorar la formació i d'ampliar les seves estratègies per poder intervenir psicomotriument de manera adequada. Això és el que es pretén fer seguidament per donar acompliment a aquest objectiu.

2. NOVES PERSPECTIVES

Aquest treball no és un punt i final, a la llum dels resultats poden definir-se algunes orientacions que facilitin l'elaboració d'un pla de formació en psicomotricitat. També s'apuntaran possibles línies d'investigació que donin pas a futurs estudis relacionats amb el tema.

En el marc teòric exposat en aquest treball, s'ha insistit en la importància de la psicomotricitat per al desenvolupament integral de l'infant: permet el coneixement i el domini d'un mateix i dels altres, possibilita l'adaptació a l'entorn, és un mitjà excel·lent de comunicació verbal i no verbal, facilita el pas de la vivència a la representació mental, està íntimament lligada a l'afectivitat (H. Wallon, J. Piaget, J. le Boulch, B. Aucouturier, C. Àngel i N. Franc són alguns dels autors que s'hi refereixen). Totes aquestes potencialitats de la psicomotricitat referides a l'optimització del desenvolupament global de l'infant es possibiliten mitjançant la intervenció.

Com s'ha posat de manifest, per poder fer una intervenció adequada cal tenir una formació. En el marc teòric s'ha fet referència a la formació específica dels mestres en la disciplina, i els resultats han corroborat que un alt percentatge de professionals reclama la necessitat de formació en psicomotricitat. Per això, dues de les possibles línies de continuïtat s'haurien d'identificar en dos camps diferenciats.

2. 1. La formació dels professionals que es fan càrrec de la psicomotricitat a l'escola

La Universitat Rovira i Virgili, a través de la Fundació de la mateixa universitat (FURV), possibilita la formació permanent en aquest àmbit. Existeixen dos títols propis de postgrau que s'ofereixen amb més o menys periodicitat: un Màster en Reeducació i Teràpia Psicomotriu, que es presenta des del Departament de Psicologia, i un d'Especialista Universitari en Educació Psicomotriu, que es proposa des del Departament de Pedagogia.

En l'última dècada l'oferta formativa ha estat quantitativament significativa, no obstant això, i a la llum dels resultats, que evidencien una manca de formació entre els profes-

sionals que fan la intervenció psicomotriu, se'ns planteja un interrogant: on són els professionals formats en psicomotricitat?

És evident que, tot i l'existència de formació, les mancances detectades en l'estudi i manifestades pels professionals donen peu a la reflexió sobre la necessària transformació del model formatiu dels docents en aquest àmbit. La constatació que un alt percentatge de professionals reclama aquesta formació en els seus estudis inicials fa necessària la implantació, en el grau de Mestre d'Educació Infantil, d'un enfocament educatiu apropiat que permeti millorar els coneixements tant del desenvolupament com de la intervenció psicomotriu.

És el moment adequat de plantejar la necessitat d'una titulació oficial que cobreixi aquesta demanda d'una manera coherent, sistematitzada i amb qualitat.

D'acord amb M. Santandreu (2005), la universitat, com a institució responsable de la formació docent, hauria de portar la iniciativa en matèria de propostes innovadores, ja que la seva funció ha d'anar dirigida a executar, avaluar i millorar aquelles pràctiques que demostrin capacitat de generar excel·lència i competitivitat en la formació de professionals de la docència.

Com s'ha apuntat abans, aquesta formació específica s'hauria de fer en la Menció d'Educació Psicomotriu⁷³ validada per l'ANECA, de la qual la universitat ha de decidir l'activació.

Per això, es presenten algunes orientacions que poden ser útils en la presa de decisions sobre l'especialització en Educació Psicomotriu, que, si fos el cas, podrien ser considerades pels responsables de la universitat amb competències per decidir tirar endavant aquest projecte.

La proposta que es va aprovar és oberta i el programa d'estudis està per dissenyar, l'únic requisit que cal tenir en compte és el nombre de crèdits ECTS que la conformen. Així, la proposta de Menció té assignats 30 crèdits, dels quals 3 són obligatoris i 27 són optatius. Cal, doncs, establir els objectius, els criteris generals, les competències de l'especialista, i seleccionar i definir les matèries i el seu contingut segons les necessitats formatives detectades i les competències que s'atribueixen a aquest professional.

Orientacions per a un pla de formació en Educació Psicomotriu

Considerant el marc teòric del treball i els requisits legals i professionals abans esmentats, es pretén incidir en la formació de mestres capaços de promoure el desenvolupament de persones a partir de la relació educativa. Això vol dir formar professionals competents, capaços de saber aprendre a aprendre, de saber fer, ser i estar en relació amb altres i més, si cal, quan aquesta formació passa pel treball corporal amb una forta implicació de les actituds personals.

Per tal de donar resposta a aquesta necessitat de formació global dels estudiants, es fa una proposta que té el seu punt d'inici en el marc del projecte de Formació en Educació Psicomotriu⁷⁵ (I. Viscarro, 2001) i també es té en compte el plantejament de me-

⁷³ S'ha tractat en el capítol 2, en el bloc de formació, p. 80 i següents.

⁷⁵ Programa de postgrau Especialista Universitari en Educació Psicomotriu. Departament de Pedagogia (document no publicat).

metodologia global, activa i reflexiva per a la formació de mestres presentat per I. Viscarro i M.A. Martínez⁷⁶ (2009).

Així, s'estableixen els objectius i el model estructural i metodològic que es considera més adequat per a aquest tipus d'estudis.

Objectius d'aquesta proposta formativa:

- Reflexionar sobre el paper del psicomotricista en l'àmbit educatiu.
- Aprofundir en els coneixements teòrics i pràctics relacionats amb l'educació psicomotriu.
- Adquirir recursos i competències pràctiques per treballar la psicomotricitat en l'àmbit educatiu.
- Potenciar la formació d'un sistema d'actituds que permeti intervenir de manera adequada i ajustada a les necessitats dels infants en les sessions de psicomotricitat.
- Elaborar instruments d'observació i fer ús de mitjans audiovisuals que permetin observar el grau de desenvolupament psicomotor de l'infant i relacionar-lo amb una visió integrada de l'infant a partir de les escales de maduració.
- Integrar els coneixements teòrics i pràctics adquirits durant tot el procés de formació i plasmar-los en una proposta o disseny d'intervenció psicomotriu adreçat a l'àmbit educatiu.

Possible estructura i metodologia

El model de formació que s'adopti ha de permetre atendre la globalitat, de la mateixa manera que ho ha de fer la metodologia, per poder incidir en la totalitat de la persona.

L'estructura més generalitzada per a aquest tipus de formació es configura en tres grans blocs: els continguts teòrics, el treball o pràctica corporal i l'aplicació didàctica. Aquest esquema de formació en psicomotricitat va ser introduït per A. Lapiere i B. Aucouturier l'any 1973 a Barcelona. L'estructura ha estat i és utilitzada en molts dels programes formatius que es realitzen, això no implica que el seu desenvolupament sigui el mateix; al contrari, hi ha molta varietat de propostes.⁷⁷ Cada institució elabora el programa en funció de diferents variables: els continguts, el nombre de crèdits, l'àmbit d'intervenció, els referents teòrics, etc.

Aquesta manera d'organitzar la formació permanent està àmpliament avalada per diferents institucions i universitats que organitzen estudis específics d'aprofundiment en l'educació psicomotriu, sobretot en el seu vessant educatiu, com és el cas de la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat de les Illes Balears, la Universitat de Vic, la Universitat de La Laguna, l'Associació per l'Expressió i Comunicació (AEC), el Centre de Pràctica PMT (Vigo), la Universitat Alfonso X, la Universitat de Girona, la Universitat de València i la Universitat de Saragossa, per anomenar-ne algunes. També és el cas del curs d'Especialista Universitari en Educació Psicomotriu, que en el seu moment va adoptar aquesta estructura formativa i que, per la valoració dels professio-

⁷⁶ Contribució feta a UNIVEST 09.

⁷⁷ A. Fernández (2003).

nals formats en les diferents edicions del curs, també es considera una estructura adient per a la proposta de Menció.

Caldrà, però, parar atenció en el fet que la bona formació dels professionals trobi el seu ressò en la quotidianitat educativa dels infants, i potenciar que les bones pràctiques dels que ja s'han format serveixin de mirall als que estan fent els seus estudis. En aquest sentit, caldria estructurar un dispositiu de pràctiques que permeti als estudiants compartir l'experiència educativa amb professionals en exercici formats en psicomotricitat. La seva participació activa no s'ha de limitar a la realització de la sessió de psicomotricitat, sinó que ha d'englobar també el procés de programació i planificació, així com el de la reflexió sobre la mateixa pràctica i sobre els aprenentatges dels infants.

Amb relació a les matèries que han de conformar la Menció, es considera adient prendre com a base l'estructura metodològica abans esmentada, els tres eixos diferenciats però alhora molt interrelacionats: la formació teòrica, la formació professional a través del treball corporal i la formació didàctica. Amb aquesta estructura, i d'acord amb el que diu C. Pascual (2002), es pretén atendre les necessitats de formació tant personal com professional de l'alumnat, fet que no sempre és tingut en compte en l'àmbit universitari. Aquesta formació personal i humana que posa en joc els principis actitudinals de la persona és necessària per acollir, contenir, escoltar, comprendre, respectar..., paraules que formen part d'un sistema d'actituds que ha d'adoptar l'adult en la seva intervenció amb els infants.

a) Formació teòrica. No es busca la teoria per la teoria, sinó per donar sentit a la mateixa pràctica. S'entén l'aprenentatge de coneixements formalitzats no en un sentit lineal i progressiu, sinó en un sentit més dinàmic i interactiu en què la persona que aprèn s'enfronta a la complexitat dels sabers per donar-li sentit a partir d'un projecte personal o d'una situació problema plantejada pel professorat.

És en aquest mòdul de formació en què s'han de tractar els temes relacionats amb la psicomotricitat en el marc de l'Educació Infantil. I també els aspectes metodològics i les estratègies que cal tenir en compte per realitzar una intervenció ajustada dins l'àmbit psicomotor. Un altre aspecte que cal tenir molt present és l'observació de l'expressivitat motriu. L'avaluació de l'activitat psicomotriu i el traspàs de la informació als altres mestres i a les famílies mereix especial atenció. Tots els temes que s'acaben de descriure incideixen directament en la intervenció psicomotriu. A més a més, la majoria fa referència als aspectes que s'han detectat més febles en els resultats obtinguts.

En aquesta part teòrica, l'alumnat ha de tenir un paper actiu: a partir de materials com textos, imatges, filmacions, etc., treballant en grup, reorganitza, reestructura, relaciona i dóna significat als conceptes i les teories de manera compartida. Els debats, els fòrums, les exposicions són algunes de les dinàmiques de treball que es proposen.

b) Formació professional a través del treball corporal. Aquest eix formatiu es realitza a la sala de psicomotricitat o al gimnàs. La metodologia és activa i vivencial, és un treball realitzat amb i a través del cos. Les pràctiques corporals estan orientades a vivenciar el cos com a totalitat, el cos en moviment, les sensacions i les emocions, la relació amb l'entorn i tot el que això implica, accions que posen els estudiants en relació amb els altres. Des d'aquesta vivència de l'alteritat es facilita un millor coneixement de si mateix, de la seva manera personal de fer, d'estar i de ser, la qual cosa comporta l'actualització del seu sistema d'actituds i valors, necessari per entendre i relacionar-se amb l'infant i ajudar-lo a evolucionar correctament. Les sessions de treball corporal

busquen fer l'alumnat més conscient del seu propi cos i de la seva manera personal de comunicar, i el sensibilitza i l'obre a la comprensió de l'infant i dels altres. La seva finalitat és que els mestres i les mestres en formació arribin a comprendre i comprendre's, i que esdevinguin el seu propi mirall.

Les propostes de treball pràctic estan relacionades amb els continguts teòrics tractats i es faran de manera simultània, per permetre a l'alumnat anar de la teoria a la pràctica i de la pràctica a la teoria per tal de facilitar la construcció de significats i conceptes que puguin ser usats en diferents situacions. Es proposa treballar els següents aspectes:

- Experimentació i presa de consciència de la relació tonicoemocional.
- Vivència d'un mateix i dels altres a través del joc i del moviment.
- Reconeixement i anàlisi dels indicadors corporals de l'expressivitat motriu.
- Consciència de la pròpia manera de ser i actuar: sistema d'actituds i d'acció.
- Representació i reflexió personal i col·lectiva de les vivències corporals, emocionals i relacionals mitjançant diferents llenguatges.
- Situacions d'exploració de l'acompanyament i de l'escolta de l'altre.
- Reflexió entorn de l'aplicació didàctica de situacions que es produeixen en el treball corporal.

c) *Formació didàctica.* Aquest és un àmbit d'aplicació dels coneixements adquirits en els dos eixos anteriors i de reflexió compartida sobre la mateixa pràctica. Es proposa realitzar-lo amb els nens i nenes de l'escola de Pràctiques de Tarragona i d'altres escoles col·laboradores

La col·laboració entre centres educatius i els estudis de Magisteri és bàsica en la planificació de la Menció perquè:

- La formació pràctica amb els infants és el nucli central del procés de formació. És on conflueixen i es posen en pràctica la formació teòrica i la formació personal rebudes a través del treball corporal.
- L'objectiu d'aquest eix formatiu és l'adquisició de competències i estratègies d'intervenció i d'observació en sessions pràctiques d'educació psicomotriu amb grups d'infants de 2 a 6 anys.

Aquest model de formació hauria de permetre als futurs mestres "especialistes en psicomotricitat" assolir la preparació necessària i adquirir les competències professionals⁷⁹ per enfrontar-se a la pràctica educativa i ser capaços de justificar les decisions preses i d'ajustar-se al moment evolutiu i a les necessitats dels infants, és a dir, ser competents per realitzar una intervenció psicomotriu de qualitat.

Les propostes de millora del tema que ens ocupa no tan sols poden fer-se des de la formació de grau, de postgrau o de cursos de formació permanent. Per això, es con-

⁷⁹ Vegeu "Competències per al psicomotricista".

creten possibles actuacions que poden ajudar a aconseguir canvis i innovacions en la intervenció psicomotriu que es realitza als centres:

- Propiciar l'intercanvi d'experiències, teòriques i pràctiques, entre els professionals de diferents centres que atenen aquest àmbit.
- Desenvolupar pràctiques reflexives amb els companys i companyes del mateix cicle en el context del mateix centre.
- Implicar l'equip directiu responsable d'impulsar i dinamitzar el projecte i d'assignar la persona amb una formació adequada.

2.2. Línies d'investigació futures

Un cop acabada la investigació i coneguts els resultats i les conclusions, es plantegen nous interrogants que poden donar continuïtat a aquest estudi. Així doncs, s'apunten possibles línies d'investigació complementàries a la temàtica estudiada que poden desenvolupar-se en el futur.

La primera línia d'investigació aniria enfocada a l'aprofundiment en alguna de les dimensions ja estudiades. Com que la recerca realitzada s'ha centrat a comparar la situació de la psicomotricitat als centres d'Educació Infantil, per veure'n l'evolució en un període determinat, del curs 1998-99 al curs 2005-06, interessa aprofundir en els últims resultats, per la qual cosa es faria una anàlisi correlacional que permetés establir relacions entre les diverses variables, com poden ser, per concretar-ne algunes: l'existència del projecte, l'existència de responsable, si la persona amb formació és qui fa la intervenció, la valoració del centre cap a la psicomotricitat. Aquesta anàlisi quantitativa es complementaria amb entrevistes al professorat que realitzi la pràctica per tal d'incorporar la seva perspectiva a la interpretació dels resultats i poder obtenir una visió més completa i ajustada de la seva realitat docent.

Una altra línia d'investigació s'encaminaria a ampliar la recerca iniciada a partir dels últims resultats obtinguts, els de la segona aplicació de l'instrument. L'estudi realitzat s'ha centrat en les comarques de Tarragona, i es podria fer extensiu a altres demarcacions per tal d'incrementar el mostreig poblacional i fer que la recerca fos més representativa en l'àmbit de Catalunya. En aquest sentit, ja s'han iniciat contactes per fer un estudi comparatiu de la valoració de la psicomotricitat als centres d'Educació Infantil i de la influència que hi tenen els professionals amb formació específica.

Una de les possibles opcions és mantenir la línia de col·laboració de la Universitat Rovira i Virgili amb el grup de Recerca de Desenvolupament Psicomotor de la Universitat Autònoma de Barcelona i amb professorat de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió Corporal de la Universitat de Girona, ja que ambdues universitats tenen programes de formació de postgrau en psicomotricitat.

Aquests contactes ja iniciats no exclouen aportacions posteriors de professorat d'altres universitats interessades a participar a fer realitat una educació psicomotriu de qualitat en la vida escolar, i de manera especial en l'etapa d'Educació Infantil, tal com apunta el currículum vigent per als dos cicles que la componen.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ACEBEDO, A. (1993). "Escola Municipal d'Expressió i de Psicomotricitat: els programes formatius de la institució. Trajectòria i moment actual. Canvis, ajustaments i avaluació del procés seguit. Prospectiva". A: *Actes del Congrés d'Expressió, Comunicació i Pràctica Psicomotriu*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, p. 28-34.
- AJURIAGUERRA, J. (1979). *Manual de psiquiatria infantil*. Barcelona: Toray-Masson.
- ALEXANDER, G. (1983). *La eutonía*. Barcelona: Paidós.
- AMICALE EPS (1986). *El niño y la actividad física de 2 a 10 años*. Barcelona: Paidotribo.
- ÀNGEL, C. (1980). *El desenvolupament del comportament psicomotor dels nens*. Barcelona: Reforma de l'Escola.
- (1987a). "Concepto y contenido de la psicomotricidad". *Perspectiva Escolar*, 118, p. 2-5.
- (1987b). "La actividad psicomotriz en la escuela infantil". A: MAYOR, J. [dir.]. *La Psicología en la Escuela Infantil*. Madrid: Anaya, p. 161-175.
- ÀNGEL, C., ANTÓN, M. [et. al.] (1982). *La psicomotricitat als primers anys d'escola*. Barcelona: Barcanova.
- ANTÓN, M. (1979). *La psicomotricitat al parvulari*. Barcelona: Laia.
- (1986). *Taller de Psicomotricitat. Col·lecció de vídeos didàctics*. Barcelona: Televisió de Catalunya.
- (1989). "El cos i els objectes (5-6 anys)". *Guix*, 137, p. 25-28.

- (1994). “El cuerpo va a la escuela”. A: *Aula de Innovación Educativa*, 23. Graó, p. 25-30.
- (2003). *Serveis d'atenció a la infància de 0 a 6 anys. El cas de la ciutat de l'Hospitalet*. Universitat Autònoma de Barcelona. [Tesi doctoral]
- (2006). *Desenvolupament Psicomotor. Curs d'Especialista Universitari en Educació Psicomotriu*. Tarragona: Departament de Pedagogia, URV. [Document no publicat]
- [coord.] (2009). *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Barcelona: Graó.
- ANTÓN, M. i SUGRAÑES, E. (2001). “Orientación en el espacio”. A: ANTÓN, M. i MOLL, B. [coord.]. *Educación Infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años)*. Barcelona: Ciss Praxis, p. 70/2 -70/10.
- ARGÓS, J. (1999). “La pràctica pedagògica no es construeix al buit: pensament i acció de l'educador infantil”. *Guix*, 259, p. 7-16.
- ARNAIZ, P. (1984). *Evolución y contexto de la Práctica Psicomotriz en B. Aucouturier*. Múrcia: I.C.E. Universidad de Murcia.
- (1986). *Fundamentación de la Práctica Psicomotriz en B. Aucouturier*. Múrcia: I.C.E. Universidad de Murcia.
- ARNAIZ, P. i BOLARIN, M.J. (2000). “Guía para la observación de los parámetros psicomotores”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, p. 63-85.
- ARNAIZ, P.; RABADÁN, M. i VIVES, I. (2001). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica educativa y preventiva*. Màlaga: Aljibe.
- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. i LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- ARNAL, J. (1997) *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- AUCOUTURIER, B. (1993). “Constructivismo y Reforma”. *Cuadernos de Psicomotricidad*, 9, p. 27-34.
- (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I. i EMPINET, J.L. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducación y terapia*. Barcelona: Científico-Médica.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. i HANESIAN, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Mèxic: Trillas.
- BALLESTEROS, S. (1982). *El esquema corporal*. Madrid: TEA.
- BARTOLOMÉ, M. (1992). “Investigación cualitativa en Educación: ¿Comprender o transformar?”. *Revista de Investigación Educativa*, 20, p. 7-36.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T. i SOLÉ, I. (1996). *Aprender i ensenyar a l'Educació Infantil*. Barcelona: Graó.
- BERMEJO, V. (1994). “Desarrollo de la imagen mental y gráfica”. A: BERMEJO, J. [ed.]. *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Síntesis.
- BERNARD, M. (1980). *El cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- BERRUEZO, P.P. (1990). *La pelota en el desarrollo psicomotor*. Madrid: CEPE.

- (1995). “El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad”. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 49, 1, p. 15-26.
- (1996). “La psicomotricidad en España: de un pasado de incomprensión a un futuro de esperanza”. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 53, 2, p. 57-64.
- (1999). “El psicomotricista, un profesional, para las necesidades especiales”. A: LINARES P.L. i ARRÁEZ J.M. [coord.]. *Motricidad y necesidades especiales*. Granada: AEMNE, p. 330-340.
- (2000). “El contenido de la psicomotricidad”. A: BOTTINI, P. [ed.]. *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Madrid: Miño y Dávila, p. 43-99.
- (2001). *Aspectos psicomotores en la escritura disgráfica*. Universidad de Murcia. [Tesi doctoral]
- (2004). “El cuerpo, eje contenido de la psicomotricidad”. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 16, p. 35-50.
- BERRUEZO, P.P. i GARCÍA, J.A. (1994). *Psicomotricidad y Educación Infantil*. Madrid: CEPE.
- BOSCAINI, F. (1992). “Hacia una especificidad de la psicomotricidad”. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 40, p. 5-49.
- BOSCH, R. i ESCARRÀ, R. (2001). “La evaluación en la práctica psicomotriz”. A: *Desarrollo e intervención psicomotriz*. Barcelona: FAPEE, p. 177-183.
- BOULCH, J. LE (1972). *La educación por el movimiento en edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- (1982). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- (1983). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años*. Madrid: Doñate.
- (1991). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo.
- BOWLBY, J. (1979). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- (1992). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata. [Original 1979]
- BROOKS, C.V. (1996). *Consciencia Sensorial*. Barcelona: Los Libros de la Liebre de Marzo.
- BROZAS, M.P. (1995). “Els objectes: recursos pedagògics en expressió corporal”. *Apunts: Educació Física i Esports*, 40, p. 34-38.
- BRUNER, J. (1984). “Juego, pensamiento y lenguaje”. A: LINAZA, J.L. [ed.]. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, p. 211-219.
- BÜCHER, H. (1982). *Trastornos psicomotores en el niño. Práctica de la reeducación psicomotriz*. Barcelona: Toray-Masson.
- BURSZTEJN, C. (1992). “La representación y su desarrollo desde el punto de vista cognitivo”. A: GOLSE, B. i BURSZTEJN, C. [dir.] (1992). *Pensar, hablar, representar*. Barcelona: Masson.
- CALDERERO, J.F. i CARRASCO, J.B. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.

- CALMELS, D. (1997). "Cuerpo y saber". *Capítulos de Psicomotricidad*. Buenos Aires: D & B.
- (2000). "El juego corporal". A. BOTTINI, P. [ed.]. *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Madrid: Miño y Dávila, p. 155-167.
- CAMPS, M. (1992). "Globalidad, Psicomotricidad y Diseño Curricular en la etapa 0-6 años". A: *Actas XIX Congreso Nacional de Educación Física de las Escuelas Universitarias del Profesorado*. Tarragona, p. 35-45.
- CAMUS, J. LE (1984). *Pratiques psychomotrices (De la R.P.M. aux thérapie, á médiation corporelle)*. Lieja: Pierre Mardaga.
- CARMEN, L. DEL (1996). *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*. Barcelona: ICE-Horsori.
- CARR, W. i KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASTAÑER, M. i CAMERINO, O. (2006) *Manifestaciones básicas de la motricidad*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- CENERINI, G. (1998). "El niño y la cultura psicomotriz". *Entre Líneas. Revista Especializada en Psicomotricidad*, 4. Barcelona, p. 7-9.
- CHICCO, F. (1993). "Integración del niño Down a través de la práctica psicomotriz". A: *Actes Congrès d'Expressió, Comunicació i Psicomotricitat*. Barcelona: Ajuntament Barcelona, p. 260-263.
- CHOCKLER M.H. (1988). *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Cinco.
- CLARA, J.; CORNELLÀ, P. i PUIGBERT, J. (1995). *La Normal de Girona. 150 anys d'història*. Girona: Publicacions de la Universitat de Girona.
- COBOS, P. (1995). *El desarrollo psicomotor y sus alteraciones*. Madrid: Pirámide.
- COHEN, L. i MANION, L. (1990). *Métodos de investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLÁS, M.P. i BUENDÍA, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLL, C. [et. al.] (1986). *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- COLL, C. (1991) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- (1999). "La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares". A: COLL, C. [et. al.]. *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- CONDE, C. (2003). "L'observació de l'infant en la sessió de psicomotricitat". *Curs de Postgrau "Especialista Universitari en Educació psicomotriu"*, 2a ed. Tarragona: Departament de Pedagogia, Universitat Rovira i Virgili. [Document no publicat]
- CONDE, C i VISCARRO, I. (2002). "Representació i construcció de les nocions corporals, espacials i temporals a la sessió de psicomotricitat". *Comunicació Educativa*, 15, p. 28-32.
- (2003). "Representación y construcción del conocimiento psicomotor en la sesión de psicomotricidad". *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación. Monografía II* Madrid: Centro Superior de Estudios La Salle i FAPEE, p. 227-242.

- (2006). “Instrumentos para favorecer la representación en la sesión de psicomotricidad”. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 23, p. 83-106.
- CONDE, J.L. i VICIANA, V. (1997). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Màlaga: Aljibe.
- CONTANT, M. i CALZA, A. (1991). *La unidad psicosomática en psicomotricidad*. Barcelona: Masson.
- COOK, T.D. i REICHARDT, T. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CORRAZE, J. (1988) *Las bases neuropsicológicas del movimiento*. Barcelona: Paidotribo (col·l. Psicomotricidad).
- CRATTY, B.J. (1979). *Motricidad y psiquismo en educación y deporte*. Valladolid: Miñon.
- (1982). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona: Paidós.
- “Decret 74/1992, de 28 abril, per el que s'estableix l'ordenació curricular de l'Educació Infantil”. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 1593 (13 de maig de 1992).
- “Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'Educació Infantil”. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 5216 (16 de setembre de 2008).
- DEFONTAINE, J. (1978). *Manual de reeducación psicomotriz*. Barcelona: Ed. Médica y Técnica.
- (1982). *Manual de Psicomotricidad y relajación*. Barcelona: Toray-Masson.
- DELORS, J. [pres.] (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la Unesco de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI*. Barcelona: UNESCO.
- DELVAL, J. (1990). *Desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- (2003). “Movimiento, emoción y pensamiento”. A: DIVERSOS AUTORS. *Movimiento, emoción y pensamiento*. Madrid: Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle i FAPEE, p. 33-42.
- Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*.
- DOMINGO, Q. (1990). *Psicomotricidad*. Madrid: Seco Olea.
- DROSPY, J. (1987). *Vivir en su cuerpo. Expresión corporal y relaciones humanas*. Barcelona: Paidós.
- DUBOSSON, J. (1980). *Ejercicios de sensomotricidad y percepción*. Barcelona: Paidós.
- DUVERGER, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel Sociológica.
- Education, Loisir et Sport. Education program* (2001). [Recuperat el 2007, <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/educprg2001/educprg2001-040.pdf>]
- ESCRIBÁ, A. (1998). *Los juegos sensoriales y psicomotores en Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- ESCRIBÁ, A. [et. al.] (1999). *Psicomotricidad. Fundamentos teóricos aplicables en la práctica*. Madrid: Gymnos.

- ESTEBAN, L. i PARELLADA, C. (1995). "Reflexions i pràctiques al voltant del tractament de la diversitat en l'Educació Infantil. Monogràfic: Viure en la igualtat, conviure en la diversitat". *Guix*, 217, p. 11-18.
- FERNÁNDEZ, A. (2003). "Formación de Psicomotricidad en el Estado Español. Comisión Formación FAPEE". *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación. Monografía II*. Madrid: Centro Superior de Estudios La Salle i FAPEE, p. 17-29.
- FERNÁNDEZ NÚÑEZ, L. (2006). *Bases metodològiques per a la recerca educativa*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- FERRERES, V. i GONZÁLEZ SOTO A.P. [ed.] (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Praxis.
- FONSECA, V. DA (1988). *Ontogénesis de la motricidad*. Madrid: Núñez Editor.
- (1996). *Estudio y génesis de la Psicomotricidad*. Barcelona: Inde.
- (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona: Inde.
- FONT, C. (2000). "El trabajo corporal en el ciclo de 3 a 6 años". A: ANTÓN, M. i MOLL, B. [coord.]. *Educación Infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años)*. Barcelona: Ciss Praxis.
- FOX, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Navarra: EUNSA. [Versió original 1969]
- FRAISSE, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Madrid: Morata.
- FRANC, N. (1996). "Psicomotricidad y Relación Psicomotriz". *Entre Líneas. Revista Especializada en Psicomotricidad*, núm. 0. Barcelona, p. 9-14.
- (2001a). "La intervención psicomotriz en educación". *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 1, p. 5-18.
- (2001b). "La organización tónica en el desarrollo de la persona". *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 3, p. 21-32.
- (2001c). "La psicomotricidad en el marco educativo y preventivo". A: DIVERSOS AUTORS. *Desarrollo e intervención psicomotriz*. Barcelona: FAPEE, p. 27-37.
- (2003). "La participació del psicomotricista en el joc de l'infant. Treball de recerca" [En línia]. *Papers d'Educació*, núm. 0 (juliol 2004). <<http://www.papers.uvic.cat>> [Consulta: 18/01/2009]
- (2004). "Propuesta de categorías e indicadores para analizar la participación del psicomotricista en el juego del niño y la niña". *Entre líneas*, 16, p. 21-26.
- FROSTLING, M. i MASLOW, P. (1984). *Educación del movimiento. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- GARAIGORDOBIL, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco Olea.
- GARCÍA ROLDÁN, J.L. (1995). *Cómo elaborar un proyecto de investigación*. Alacant: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Alicante.
- GARCÍA, E. i RUIZ, F. (2001). *Educación Física a través del juego. Materiales no convencionales*. Madrid: Gymnos.
- GARCÍA, J.A. i BERRUEZO, P.P. (1996). *Psicomotricidad y Educación Infantil*. Madrid: CEPE.
- GARCÍA NÚÑEZ, J.A. i FERNÁNDEZ VIDAL, F. (1994). *Juego y psicomotricidad*. Madrid: CEPE.

- GARCÍA, M. J. i HOLGADO, A. (1990). *Metodologías de intervención psicomotriz en el aula y propuesta de diseño curricular*. Salamanca: Amarú.
- GASSIER, J. (1983). *Manual del desarrollo psicomotor del niño*. Barcelona: Toray Masson.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1981). *Orientacions i Programes. Parvulari i Cicle Inicial d'Educació General Bàsica*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- (1992). *Currículum. Educació Infantil*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- (1999). *Programa Educació 2000-2004*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- (2009). *El desplegament del Currículum i la Programació al segon cicle de l'Educació Infantil*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- GESSELL, A. i AMATRUDA, C. (1972). *Embrionología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós. [Original 1945]
- GIL FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- GIMENO, S. i MARQUÉS, L. (2005). *Desenvolupament físic. Curs de Postgrau "Especialista Universitari en Educació psicomotriu"*, 3a ed. Tarragona: Departament de Pedagogia, Universitat Rovira i Virgili. [Document no publicat]
- GIMENO, S. i VISCARRO, I. (1989). "Educación física, educación vivenciada". A: *VI Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de EGB*. Universidad de La Laguna.
- GOLDSCHMIED, E. (1993). *El joc heurístic amb els objectes*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Patronat Municipal de les Llars Infantils.
- GOLDSCHMIED, E. i JACKSON, S. (2000). *La educación infantil 0-3 años*. Madrid: Morata.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, J.; MARQUÉS, S.; MAYORDOMO, A. i SAUREDA, B. (2002). *Tradició i renovació pedagògica, 1898- 1939*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- GROTBORG, D. (1997). "La resiliencia en acción". A: *Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales*. Universidad Nacional de Lanús, Fundación Van Leer.
- GRUP DE FORMACIÓ PERMANENT DE L'HOSPITALET (2000). "Análisis de las representaciones en el segundo momento de la sesión de psicomotricidad". *Entre líneas*, 8, p. 12-16.
- GUILMAIN, E. (1981). *Evolución psicomotriz desde el nacimiento hasta los doce años*. Barcelona: Médica y Técnica.
- GUTIÉRREZ DELGADO, M. (1991). *La educación psicomotriz y el juego en la edad escolar*. Sevilla: Wanceulen.
- HARROW, A. (1978). *Taxonomía del ámbito psicomotor*. Alcoi: Marfil.
- HENGSTENBERG, E. (1994). *Desplegándose*. Barcelona: La Liebre de Marzo.
- HERNÁNDEZ, M. (1992). "El patrón de crecimiento humano. Factores que regulan el crecimiento". *Pediatría*, supl. 50, p. 5-18.
- HERRANZ, E. (2005). *Análisis de la psicomotricidad en el inicio de la escolarización: un estudio psicogenético y observacional del durante el tercer año de vida*. Universidad del País Vasco, Servicio Editorial. [Tesi doctoral]

- HOMAR, K; FONT, C. i VIVES, I. (1994). "La pràctica psicomotora educativa i preventiva en el marc de la reforma". *Guix*, 204, p. 5-7.
- ITARD, J. (1994). *Victor de l'Aveyron, précédé de Le Docteur Itard entre l'énigme et l'échec par François Dagognet*. París: Éditions Allia.
- JONNAERT, P.; BARRETTE, J.; BOUFRAHI, S. i MASCIOTRA, D. (2004). "Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité". *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XXX, 3, p. 667-696.
- JUNTA NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES (1971). *Guía didáctica del área de expresión dinámica*. Madrid: Doncel.
- JUSTO E. (2000). *Desarrollo psicomotor en educación infantil. Bases para la intervención en psicomotricidad*. Almería: Publicaciones Universidad.
- KAMII, C. i DEVRIES, R. (1987). *El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Siglo XXI. [Treball original publicat el 1978]
- KAMII, C. i LEWIS, B. (1996). "Contribució de Jean Piaget a l'Educació Infantil". *In-fancia*, 96, p. 7-9.
- LACOMBE, J. (1996). *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans. Approche théorique et activités corporelles*. Brussel·les: De Boeck.
- LAPIERRE, A. (1982). *El adulto frente al niño*. Barcelona: Científico-Médica.
- LAPIERRE, A. i AUCOUTURIER, B. (1977a) *Educación vivenciada. Asociación de contrastes, estructuras y ritmos*. Barcelona: Científico-Médica.
- (1977b). *Educación vivenciada Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona: Científico-Médica.
- (1977c) *Los matices*. Barcelona: Científico-Médica.
- (1977d). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-Médica.
- (1980). *El Cuerpo y el Inconsciente en educación y terapia*. Barcelona: Científico-Médica.
- LÁZARO, A. (1990). "El juego en el desarrollo del niño". *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 35, p. 83-92.
- (2000). *Nuevas experiencias en educación psicomotriz*. Saragossa: Mira Editores.
- LEÓN, G.O. i MONTERO, I. (1993). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- "Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación i Financiamiento de la Reforma Educativa". *Boletín Oficial del Estado*, núm. 187 80 (6 d'agost de 1970).
- "Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación". *Boletín Oficial del Estado*, núm. 159 (4 de juliol de 1985).
- "Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)". *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238 (4 d'octubre de 1990).
- "Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes". *Boletín Oficial del Estado*, núm. 278 (21 de noviembre de 1995).
- "Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación". *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307 (24 de desembre de 2002).

- “Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106 (4 de maig de 2006).
- LIEVRE, B. DE i SATES, L. (1992). *La psicomotricité au service de l'enfant. notions et applications pédagogiques*. París: Bellin.
- LINARES, P.L. (1993). *Educación Psicomotriz y aprendizaje escolar*. Madrid: Polibea.
- LINAZA, J.L. (1992). *Jugar y aprender*, Madrid: Alhambra Longman.
- LLEIXÀ, T. (1993). *La Educación Física de 3 a 8 años (Segundo ciclo de Educación Infantil y Ciclo Inicial de Enseñanza Primaria)*. Barcelona: Paidotribo.
- LLORCA, M. i VEGA, A. (1998). *Psicomotricidad y globalización del currículum de educación infantil*. Màlaga: Aljibe.
- LURÇAT, L. (1979). *El niño y el espacio*. Mèxic: Fondo Cultura Económica.
- LURIA, A.R. (1984). *Sensación y percepción*. Barcelona: Martínez Roca.
- MAIGRE, A. i DESTROOPER, J. (1984). *La educación psicomotora*. Madrid: Narcea.
- MARTÍNEZ, M. (1999). “Criterios para la superación del debate metodológico Cuantitativo/Cualitativo”. *Revista Interamericana de Psicología*, 33, 1, p. 79-107.
- MARTÍNEZ CRIADO, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍNEZ MÍNGUEZ, L. (2008). *Educación física, transversalidad y valores*. Barcelona: Cisspraxis.
- MARTÍNEZ MÍNGUEZ, L. i VIVES, I. (2006). “L’espai i jo?... Jo i l’espai?”. A: *Actes III Jornades de Reflexió: Psicomotricitat i Escola*. Bellaterra: UAB, p. 62-67.
- MARTÍNEZ VERA, A. i VISCARRO, I. (2007). *La construcció de l’espai i del temps. Apunts Desenvolupament Psicomotor*. [Document no publicat]
- MATA, M. (1985). “L’escola de Mestres Rosa Sensat de Barcelona”. *Perspectives*, vol. XV, 1.
- MATA, M. i UDINA, M.J. (1982). *Pensemos en la nueva educación*. Madrid: Nuestra Cultura.
- MAURI, T. (1996). “El currículum y la práctica de la enseñanza”. A: ESCORIZA, J. [et. al.]. *Psicología de la Instrucción*, vol. 5. Barcelona: EUB.
- MELÉNDEZ, A. (1996). “Crecimiento, maduración y desarrollo”. A: CASTILLO, S. *Curso de especialización en educación física para la Educación primaria*, vol. III. Madrid: UNED.
- MENDIARA, J. (1997). *Educación Física y Aprendizajes Tempranos*. Universidad de Zaragoza. [Tesi doctoral no publicada]
- (2005). *El gozo de hacer psicomotricidad. Conferencia inaugural impartida en el Curs de Postgrau “Especialista Universitari en Educació psicomotriu”, 3a ed.* Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. [Document no publicat]
- MENDIARA, J. i GIL P. (2003). *Psicomotricidad. Evolución, corrientes y tendencias actuales*. Sevilla: Wanceulen.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1982). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid.
- (1985). *Anteproyecto para la reformulación de Enseñanzas en el Ciclo Inicial de la EGB*. Madrid.

- (1986). *Anteproyecto de Marco Curricular para la educación infantil. Programa experimental de Educación Infantil*. Madrid.
- (1989). *Diseño Curricular Base para Educación Infantil*. Madrid.
- MIR, M. (2006). “Psicomotricista, un@ professional competent amb què?”. A: *Actes III Jornades de Reflexió: Psicomotricitat i Escola*. Bellaterra: UAB, p. 6-19.
- MONTESSORI, M. (1937). *El método de la pedagogía científica*. Barcelona: Arluce.
- MUNIÁIN, J.L. (1997). “Noción/Definición de Psicomotricidad”. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 55, 1, p. 53-86.
- (2001). “Elementos para una noción de psicomotricidad de integración (PMI)”. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 68-69.
- ONRUBIA, J. (1996). “Mediación y construcción de significados en la interacción profesor/alumnos y en la interacción entre alumnos”. A: BARCA, A. [et. al]. *Psicología de la Instrucción*, vol. 3, Barcelona: EUB.
- ORTEGA, R. (1996). “El juego en la Educación Primaria”. *Cultura y Educación*, 1, p. 115-128.
- PALACIOS, J.; COLL, C. i MARCHESI, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- PARRINHA, M. (1993). “Formació de formadors: una reflexió sobre l'especificitat i la importància del formador en pràctica psicomotriu”. A: *Actes del Congrés d'Expressió, Comunicació i Psicomotricitat*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, p. 67-70.
- PASCUAL, C. (1996). “Negociación del currículum en la Formación inicial del profesorado de E.F.: un ejemplo”. A: PASTOR PRADILLO, J.L. [ed.]. *Actas del III Congreso Nacional de E.F. de Facultades de Educación y XIV de E.U. de Magisterio*. Universidad de Alcalá, p. 309-316.
- (2002). “La pedagogía crítica en la formación del profesorado en educación física, sobre todo una pedagogía ética”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, p. 123-135.
- (2004). “Formación del profesorado, reflexión, acción y ética del trabajo bien hecho”. *Tándem*, 15, p. 18-25.
- PASTOR PRADILLO, J.L. (1993). “El Esquema Corporal”. A: DIVERSOS AUTORS. *Educación Física y su Didáctica*. Madrid: Publicaciones I.C.C.E., p. 49-60.
- (1994). *Psicomotricidad escolar*. Guadalajara: Servicio Publicaciones Universidad de Alcalá.
- (2001). “La significación educativa del movimiento”. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, 3, p. 5-20.
- (2002). *Fundamentación conceptual para una intervención psicomotriz en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- PERINAT (2003). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: UOC.
- PIAGET, J. (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. París: P.U.F.
- (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- (1975). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

- (1985). “On va l'educació?”. A: COLL, C. [comp.]. *Escrits per a educadors*. Vic: Eumo, p. 279-294. [Original 1972]
- PIAGET, J. i INHELDER, B. (1968). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- (1982). *El desarrollo de las cantidades en el niño*. Barcelona: Hogar del Libro.
- PICQ, L. i VAYER, P. (1977). *Educación Psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Científico-Médica. [Original 1969]
- PIKLER, E. (1985). *Moverse en libertad*. Madrid: Narcea.
- PRAT, M. i SOLER, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Inde.
- PRATS, J. (2006). “La crisi de la Logse a la contrareforma de la LOCE”. A: ARACIL, R.; MOYANO, A. i SEGURA, A. [ed.]. *Memòria de la transició a Espanya i a Catalunya*, vol. VI-VII. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- PULIDO, C.; ANGLÉS, A.; BOSCH, R.; ESCARRÀ, R. i VILARGONTER, M.A. (1999). “Jugar, escoltar i aprendre”. A: *Dossier ICE*. Tarragona: URV.
- QUIRÓS, J.B. DE i SCHRAGER, O.L. (1979). *Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad*. Buenos Aires: Americana.
- “Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de Ordenación de la Educación General Básica y Fijación de las Enseñanzas Mínimas para el Ciclo Inicial”. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 15 (17 de gener de 1981).
- RECHE, E. (2002). “La psicomotricitat com una resposta”. A: *Projecte de Pràctica Psicomotriu Educativa*. Tarragona: Departament de Pedagogia, URV. [Document no publicat]
- RIGAL, R. (1987). *Motricidad humana. Fundamentos y aplicaciones pedagógicas*. Madrid: Pila Teleña.
- RIGAL, R.; PAOLETTI, R. i PORTMANN, M. (1979). *Motricidad. Aproximación psicofisiológica*. Madrid: Pila Teleña.
- RINCÓN, C. (1995). *Tècniques d'investigació en Ciències Socials*. Madrid: Dykinson.
- RINCÓN, D. DEL; ARNAL, J.; LATORRE, A. i SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- RIUS, L. (2003). “Psicomotricitat i Valors Teresians”. A: *Jornades de formació Centre d'estudis Enric d'Ossó*. Tarragona. [Document no publicat]
- RIZO, M. (2009). “Les primeres conquestes de l'infant”. A: *Curs “Psicomotricitat: una practica educativa”*. Departament de Pedagogia, URV. [Document no publicat]
- ROBERTS, D.A. (1982). “The place of qualitative research in science education”. *Journal of Research in Science Teaching*, 19 (4), p. 277-292.
- RODRÍGUEZ, M. (2009). “El nou currículum 0-6 anys”. A: *Curs de Formació Permanent del Centre de Recursos Pedagògics del Tarragonès*. [CRP Tarragonès]
- ROGERS, C.R. (1991). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona: Paidós. [Original 1983]
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- ROSSEL, G. (1971). *Manual de educación psicomotriz*. Barcelona: Masson. [Original 1967]

- ROTA, J. (1996). "Marco específico de la práctica psicomotriz". *Entre Líneas*, 0, p. 6-8.
- ROTA, J. i RABADÁN, M. (1997). "Marco curricular de la Práctica Psicomotriz". *Entre Líneas*, 1, p. 5-9.
- RUTER, M. (1993). "Resiliencia: consideraciones conceptuales". *Journal of Adolescent Health*, vol. 14, núm. 8.
- SALADRIGAS, R. (1973). *L'Escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.
- SAMI-ALÍ, M. (1976). *El espacio imaginario*. Buenos Aires: Amarrortu.
- SÁNCHEZ, J. i LLORCA, M. (2001). "El rol del psicomotricista". *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 3, p. 57-76.
- SASANO, M. i BOTTINI, P. (1992). "Psicomotricidad: antecedentes, evolución y realidad actual". *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 40, 1, p. 51-64.
- SERRABONA, J. (2003). *La psicomotricidad dentro del marco educativo*. Universitat Ramon Llull, Blanquerna. [Tesi doctoral, registre: 047643 C/ T]
- SCHILDER, P. (1977). *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. Buenos Aires: Paidós. [Original 1935]
- SCHINCA, M. (1989). *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Madrid: Escuela Española.
- SIERRA BRAVO, R. (1984). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- SILVEIRA, M.C. (2002). "Rutines, activitat a l'escola". *Infancia*, 43, p. 19-26.
- SOLÉ, I. (1994). "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje". A: COLL, C. [et al.]. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- SPITZ, R. (1979). *El primer año de vida del niño*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- STAMBAK, M. (1978). *Tono y Psicomotricidad*. Madrid: Pablo del Río.
- SUGRAÑES, E. i ÀNGEL, M.A. (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años)*. Barcelona: Graó.
- TAYLOR, S.J. i BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TEJADA, J. (1988). "Modelos de evaluación en la innovación". A: GONZÁLEZ SOTO, A.P. *Estrategias para la innovación didáctica*, vol. I. Madrid: UNED.
- (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- TEJEDOR, P. (2002). "La práctica psicomotriz educativa y la relación de identidad en educación". *Aula d'Innovació Educativa*, 109. Barcelona, p. 18-20.
- TERMCAT. *Diccionari d'Educació*. Departament d'Educació.
- THOMAS, J.R. i NELSON, J.K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- VACA, M. (1987). *El cuerpo entra en la escuela*. Salamanca: ICE.
- (1996). *La Educación Física en la Educación Formal*. Palencia: Asociación Cultural Cuerpo, Educación y Motricidad.
- VACA, M. i VARELA, M.S. (2008). *Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona: Graó.

- VALLÉS, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VAYER, P. (1971). *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico-Médica.
- (1977). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico-Médica.
- (1982). *El equilibrio corporal*. Barcelona: Científico-Médica.
- VAYER, P. i TOULOUSE, P. (1987). *Psicosociología de la acción. El motivo y la acción*. Barcelona: Científico-Médica.
- VÁZQUEZ, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.
- VENDRELL, R. (2003). *La capacitat representativa dels nens petits amb síndrome de Down. Anàlisi de casos a través del joc*. Fundació Blanquerna, Universitat Ramon Llull. [Tesi doctoral, en xarxa TDX]
- VENINI, E. (2008). *Seminari de formadors de formadors d'educació física 2008-09*. Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Rovira i Virgili. [Document no publicat]
- VILA, I. (1986). *Introducción a la obra de Henri Wallon*. Barcelona: Anthropos.
- VISCARRO, I. (1992). "El espacio sensoriomotor: un espacio de evolución en el niño". A: *Actas 9º Congreso Nacional de Educación Física de las Escuelas Universitarias del profesorado*. Tarragona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, p. 474-480.
- (1993). "Conductas Psicomotrices". A: DIVERSOS AUTORS. *La Educación Física y su didáctica*. Madrid: ICCE.
- (1999). *Situación actual de la psicomotricidad en el currículum de educación infantil. Su tratamiento en los centros escolares de las comarcas de Tarragona. Treball de recerca*. Tarragona: Departament de Pedagogia, URV. [Document no publicat]
- (2000). "La psicomotricitat en el marc de l'Educació Infantil". *Comunicació Educativa*, 13, p. 27-30.
- (2003). "L'educació psicomotriu a l'àmbit educatiu". A: *Curs de Postgrau "Especialista Universitari en Educació psicomotriu", 2a ed.* Tarragona: Departament de Pedagogia, Universitat Rovira i Virgili. [Document no publicat]
- VISCARRO, I. i CAMPS, C. (1998). *Moure's per conèixer. Vídeo didàctic*. Tarragona: Unitat d'audiovisuals de la Universitat Rovira i Virgili.
- (1999). "Propuesta de educación psicomotriz objetivos y fases de la sesión". A: *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*, vol. I. Huelva: I.A.D., p. 517-525.
- (2000). "La psicomotricitat". A: *Actes Jornades d'Educació Infantil. In memoriam Cèlia Artiga*. ICE-URV, p. 36-45.
- (2001). "Una propuesta integradora entre las corrientes generales de la psicomotricidad". A: VALLS, A. [ed.]. *Desarrollo e intervención psicomotriz*. Barcelona: FAPEE, p. 281-291.
- VISCARRO, I.; COMÍ, D.; SOLÉ, M.P. i SOLSONA, J. (2004). "El material reutilitzat a les sessions de psicomotricitat". *Comunicació Educativa*, 17, p. 30-33.
- VISCARRO, I. i FUGUET, J. (1996). "Treballem la psicomotricitat a parvulari". *Comunicació Educativa*, 9, p. 43-47.

- VISCARRO, I. i MARTÍNEZ, M.A. (2009). "Com formar persones capaces de treballar amb persones". A: *Actes UNIVEST 09. Claus per a la implicació dels estudiants a la universitat*. Universitat de Girona.
- VISCARRO, I.; MARTÍNEZ, M.A. i CAÑABATE, D. (2009). "La psicomotricidad, un contexto educativo para el desarrollo de las capacidades en educación infantil". A: RUIZ, F.; CHECA, J. i ROS, E. [coord.]. *Centro escolar promotor de actividad física-deportiva-recreativa saludable. Respuestas a problemas de sedentarismo y obesidad*. Ceuta: FEADDEF i ADEFIS.
- VIVES, I. (2009). "Formació Personal". A: *Curs "Especialista Universitari en Intervenció Psicomotriu en l'àmbit educatiu", 2a ed.* Universitat de Girona. [Document no publicat]
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- (1994). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade. [Original 1934]
- WALLON, H. (1969). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Lautaro. [Original 1934]
- (1978). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psiqué. [Original 1942]
- (1976). *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires: Psiqué. [Original 1947]
- (1980). *Psicología del niño: una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*, vol. 1. Madrid: Pablo del Río.
- WOOLFOLK, A. (1996). *Psicología educativa*. Mèxic: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- ZABALZA, M. (1987). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Morata.
- ZARCO, J. (1992). *Desarrollo infantil y Educación física*. Màlaga: Aljibe.

ÍNDIX DE FIGURES, TAULES I GRÀFICS

<i>Figura 1. Elements del desenvolupament psicomotor (N. Franc, 2001)</i>	22
<i>Figura 2. Continguts psicomotors (M. Antón, 2006)</i>	23
<i>Figura 3. Components de l'organització espacial (R. Rigal, 1988)</i>	33
<i>Figura 4. Evolució del concepte, final s. XIX - principi s. XX</i>	40
<i>Figura 5. Evolució del concepte des del final del s. XX</i>	41
<i>Figura 6. Evolució del concepte</i>	41
<i>Figura 7. Concepte de psicomotricitat (I. Viscarro, 2003)</i>	44
<i>Figura 8. Elements curriculars LOE (E. Venini, 2008)</i>	57
<i>Figura 9. Globalització dels aprenentatges (modificat a partir de M. Rodríguez, 2009)</i>	58
<i>Figura 10. Estructura de la sessió de psicomotricitat</i>	79
<i>Figura 11. Procés de l'observació</i>	89
<i>Figura 12. Escala de valoració dels ítems</i>	106
<i>Taula 1. Consciència corporal</i>	31
<i>Taula 2. Construcció del temps (modificada a partir de N. Franc, 1996)</i>	36
<i>Taula 3. Aportacions de diferents autors a la psicomotricitat</i>	42
<i>Taula 4. Models psicomotors de l'àmbit educatiu</i>	47
<i>Taula 5. Comparativa model LOGSE i LOE</i>	56
<i>Taula 6. Relació entre els components del currículum</i>	61

<i>Taula 7. Blocs de continguts de les àrees curriculars</i>	61
<i>Taula 8. Continguts psicomotors</i>	63
<i>Taula 9. Contribució de la psicomotricitat al desenvolupament de les capacitats</i>	67
<i>Taula 10. Tendències psicomotrius</i>	74
<i>Taula 11. Tipus de materials</i>	78
<i>Taula 12. Seqüenciació temporal de la sessió</i>	84
<i>Taula 13. Competències del psicomotricista</i>	87
<i>Taula 14. Fases de la investigació</i>	95
<i>Taula 15. Estructura i contingut del qüestionari</i>	99
<i>Taula 16. Total de població i nivell de participació dels centres distribuïts per comarques</i>	104
<i>Taula 17. Municipis que han participat en l'estudi</i>	109
<i>Taula 18. Distribució dels centres per comarques i localitats</i>	110
<i>Taula 19. Altres activitats docents</i>	134
<i>Taula 20. Materials més usats pels docents</i>	146
<i>Taula 21. Fonamentació teòrica dels professionals</i>	150
<i>Taula 22. Indicadors que tenen en compte els docents en la distribució temporal de la sessió</i>	160
<i>Taula 23. Aspectes que es tenen en compte per atendre la diversitat</i>	162
<i>Taula 24. Valoració dels tipus de jocs més presents a les sessions</i>	164
<i>Taula 25. Hàbits que s'acostumen a treballar més en psicomotricitat</i>	170
<i>Taula 26. Objectius més rellevants en la programació de psicomotricitat</i>	178
<i>Taula 27. Continguts més rellevants en la programació de psicomotricitat</i>	182
<i>Taula 28. Relació dels continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals</i>	184
<i>Gràfic 1. Distribució dels centres participants per comarques</i>	111
<i>Gràfic 2. Tipus de població</i>	111
<i>Gràfic 3. Tipus de centre</i>	112
<i>Gràfic 4. Valoració de la psicomotricitat</i>	113
<i>Gràfic 5. Franja d'edat curs 1998-99</i> <i>Gràfic 6. Franja d'edat curs 2005-06</i>	114
<i>Gràfic 7. Àmbit d'intervenció curs 1998-99</i> <i>Gràfic 8. Àmbit d'intervenció curs 2005-06</i>	115
<i>Gràfic 9. Existència de projecte de psicomotricitat</i>	115
<i>Gràfic 10. Any de realització del projecte</i>	116
<i>Gràfic 11. Qui ha definit el projecte?</i>	117
<i>Gràfic 12. Docent que realitza la intervenció</i>	118
<i>Gràfic 13. Nombre de docents que realitzen psicomotricitat al centre</i>	119
<i>Gràfic 14. Coordinació entre els docents que realitzen psicomotricitat</i>	120
<i>Gràfic 15. Termes significatius amb relació al concepte de psicomotricitat</i>	123

Gràfic 16. Nombre de mestres que intervenen en l'etapa d'Educació Infantil	124
Gràfic 17. Responsable de psicomotricitat	125
Gràfic 18. Situació professional	126
Gràfic 19. Perfil professional	126
Gràfic 20. Formació en psicomotricitat	127
Gràfic 21. Origen de la formació	128
Gràfic 22. Experiència docent en psicomotricitat	130
Gràfic 23. Distribució de mestres per edats	130
Gràfic 24. Distribució dels mestres per gènere	131
Gràfic 25. Tipus de contracte del mestre psicomotricista	132
Gràfic 26. Situació contractual dels psicomotricistes	133
Gràfic 27. Realització d'altres activitats docents	134
Gràfic 28. Necessitat de formació específica	135
Gràfic 29. Modalitats de formació	136
Gràfic 30. Valoració del reconeixement professional	137
Gràfic 31. Temps reservat a la sessió	139
Gràfic 32. Freqüència setmanal de sessions	140
Gràfic 33. Durada de les sessions	141
Gràfic 34. Tipologia del grup	142
Gràfic 35. Espai on es realitza la sessió	143
Gràfic 36. Altres espais on es realitza la sessió	143
Gràfic 37. Importància del material	144
Gràfic 38. Materials més utilitzats pels docents	145
Gràfic 39. Procedència del material	146
Gràfic 40. Altres vies d'obtenció de material	147
Gràfic 41. Ús de material reutilitzat	147
Gràfic 42. Materials més emprats	148
Gràfic 43. Atenció a la globalitat de l'infant	151
Gràfic 44. Valoració del treball autònom	152
Gràfic 45. La mateixa activitat per a tot el grup	153
Gràfic 46. Treball individualitzat de l'infant	153
Gràfic 47. Activitat motriu espontània de l'infant	155
Gràfic 48. Treball per racons	155
Gràfic 49. Treball per racons curs 2005-06	156
Gràfic 50. Modificació dels racons	156
Gràfic 51. El nen el pot agafar	157
Gràfic 52. El demana quan el necessita	158

Gràfic 53. Es dóna el material necessari	159
Gràfic 54. Ajust de les intervencions a la situació	161
Gràfic 55. Consideració del joc simbòlic	163
Gràfic 56. Qui crea el joc simbòlic?	163
Gràfic 57. Plantejament de preguntes per facilitar la interiorització	166
Gràfic 58. Realització d'activitats de relaxació	167
Gràfic 59. Realització d'activitats de representació	168
Gràfic 60. La representació es fa a l'aula	168
Gràfic 61. Treball d'hàbits a les sessions	169
Gràfic 62. Registre de les observacions	171
Gràfic 63. Adequació del projecte de treball	172
Gràfic 64. Reflexió de l'equip de cicle	173
Gràfic 65. Contribució de la psicomotricitat al disseny dels informes	174
Gràfic 66. Importància de la psicomotricitat en el currículum d'EI	175
Gràfic 67. Les vivències de les sessions es traspassen al treball de l'aula	176
Gràfic 68. Continguts de procediments	179
Gràfic 69. Continguts de fets i conceptes	179
Gràfic 70. Continguts d'actituds, valors i normes	180

ANNEXOS

QÜESTIONARI 1



Benvolgut/da director/a:

Com a professora de l'especialitat d'Educació Infantil de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la URV, estic elaborant un treball d'investigació en l'àmbit de la **psicomotricitat**.

L'objectiu del treball és realitzar un estudi que reflecteixi la situació actual de la psicomotricitat als centres d'educació infantil i primària de les nostres comarques, donada la importància que té l'àrea l "Descoberta d'un mateix", en el currículum d'Educació Infantil en la formació del mestre.

És per això que li agrairia que dediquéssis uns minuts del teu temps a respondre les preguntes del qüestionari que li adjuntem amb aquesta carta i d'acord amb la seva experiència professional.

Sens dubte la seva opinió serà de gran utilitat per a la formació professional dels futurs mestres.

Li garantim la confidencialitat de les seves respostes.

Per qualsevol consulta o dubte estic a la seva disposició al telèfon 977558091.

Molt agraïda per endavant per la seva col·laboració.

Isabel Viscarro Tomàs

Professora de l'àrea de Didàctica de l'Expressió Corporal

Tarragona, 10 de febrer de 1999

16. Qui realitza la sessió de psicomotricitat?

- mestre/a tutor/a mestre/a especialista ambdós

17. Hi ha responsable de la pràctica psicomotriu al centre? sí no

18. En cas afirmatiu, hi és en qualitat de:

- mestre/a tutor/a mestre/a psicomotricista altres

19. Quina titulació acadèmica té la persona responsable?.....

20. Té formació específica en psicomotricitat? sí no

21. En cas afirmatiu, quin tipus de formació?

- formació inicial màster o postgrau seminaris
 cursos formació permanent

Especifica la formació feta, la durada i el lloc on l'has fet:.....

.....

22. La persona responsable de la pràctica psicomotriu:

- quants anys d'experiència té en aquest àmbit?
- quina edat té?
- és home o dona?

23. Si al centre existeix la figura específica del psicomotricista, quin tipus de contracte té?

- jornada sencera mitja jornada hores concertades

24. Qui l'ha contractat?.....

25. Realitza altres activitats docents a part de les sessions de psicomotricitat?

- sí no

Quines?.....

26. Consideres convenient una formació específica en psicomotricitat? sí no

27. Per què?.....

.....

28. Com s'hauria d'organitzar aquesta formació?

- Dins els estudis de mestre
- Diplomatura específica que contempli l'àrea educativa i terapèutica
- Màster o postgrau
- Cicle formatiu de grau superior
- Altres

29. Creus que l'Administració educativa hauria de contemplar la figura de l'especialista en psicomotricitat en l'etapa d'Educació Infantil? sí no

30. En cas afirmatiu, per què?.....

31. Quants mestres al teu centre, a part de tu, realitzen sessions de psicomotricitat?.....

32. Valora la importància que es dóna a la pràctica psicomotriu en el disseny curricular d'Educació Infantil: **1...2...3...4...5...6**

33. L'equip de mestres d'educació infantil s'ha plantejat el treball psicomotriu per donar respostes en aquest nivell educatiu? **1...2...3...4...5...6**

34. En quins autors o metodologies et fonamentes per preparar les sessions de psicomotricitat?

.....
.....

35. Anomena cinc objectius essencials de la teva programació de psicomotricitat:

1.
2.
3.
4.
5.

36. En la programació de psicomotricitat tens en compte els continguts:

- | | |
|----------------|------------------------------|
| procedimentals | 1...2...3...4...5...6 |
| conceptuals | 1...2...3...4...5...6 |
| actitudinals | 1...2...3...4...5...6 |

37. Enumera per ordre d'importància els continguts psicomotors que sols treballar a les sessions:

1.
2.
3.
4.
5.

38. Per fer les sessions de psicomotricitat, de quin espai disposes?

- gimnàs aula sala de psicomotricitat
 pati altres

39. De quin material disposes? Anomena els cinc que més usis:

1.
2.
3.
4.
5.

40. Quin material creus que et manca per realitzar el teu treball?

.....
.....

41. En les sessions de psicomotricitat, facilites situacions en les quals els infants hagin de prendre la iniciativa i/o planificar la seva acció (treball autònom)?

1...2...3...4...5...6

42. En les sessions de psicomotricitat, tens en compte que les activitats respectin els ritmes individuals de cada infant?

1...2...3...4...5...6

43. A les sessions de psicomotricitat les normes de joc les posen els infants?

1...2...3...4...5...6

44. En aquestes sessions les propostes de joc les fan els infants?

1...2...3...4...5...6

45. En el transcurs de la sessió, qui dóna el material?

- el nen el pot agafar **1...2...3...4...5...6**

- el demana per crear el seu projecte de joc **1...2...3...4...5...6**

- dónes el material necessari per treballar
els continguts de la sessió **1...2...3...4...5...6**

46. En plantejar les sessions de psicomotricitat, tens en compte el treball des de la globalitat de l'infant?

1...2...3...4...5...6

47. A les sessions de psicomotricitat, organitzes els materials en espais de joc o racons diferenciats que funcionen simultàniament? si no

48. En cas afirmatiu, què fan els nens en aquests racons?

.....
.....
.....

49. Es poden modificar (tu o ells) aquests racons, segons l'evolució de la sessió i les necessitats del moment? **1...2...3...4...5...6**
50. A les sessions de psicomotricitat:
- ensenyes exercicis? **1...2...3...4...5...6**
 - fas propostes obertes? **1...2...3...4...5...6**
51. A les sessions de psicomotricitat:
- els ensenyes la motricitat? **1...2...3...4...5...6**
 - deixes que experimentin amb el què saben i es marquin reptes? **1...2...3...4...5...6**
52. En la distribució temporal de la sessió, què tens en compte?
- la teva programació **1...2...3...4...5...6**
 - la demanda dels nens **1...2...3...4...5...6**
 - la diversitat de nivells **1...2...3...4...5...6**
 - el cansament dels nens **1...2...3...4...5...6**
 - el final del joc **1...2...3...4...5...6**
53. En el teu plantejament de la psicomotricitat, tens en compte l'activitat motriu espontània dels nens en algun moment de la sessió?
- principi final tota la sessió no en fan
54. El següents tipus joc, sorgeixen durant la sessió? en quin grau?
- jocs de descàrrega **1...2...3...4...5...6**
 - jocs d'oposició **1...2...3...4...5...6**
 - jocs de lluita **1...2...3...4...5...6**
55. Durant la sessió, plantejges preguntes, fas suggeriments, etc. que ajudin els nens a interioritzar el que fan, amb qui juguen, amb què...? **1...2...3...4...5...6**
56. En les sessions de psicomotricitat, es treballa l'activitat simbòlica?
- a totes les sessions moltes vegades alguna vegada mai
57. Qui crea el joc simbòlic?
- el nen el mestre tots dos
58. Al final de les sessions, preveus activitats de representació (conversa, dibuix, modelatge, construccions amb fustes)? **1...2...3...4...5...6**

59. Trasllades el treball simbòlic i de representació de la sala de psicomotricitat a l'aula?

- a totes les sessions moltes vegades alguna vegada mai

60. A les sessions de psicomotricitat, treballes hàbits? sí no

Quins?.....

61. Varies les teves previsions i ajustes les teves intervencions a les necessitats reals de la situació? **1...2...3...4...5...6**

62. Enregistres les observacions fetes durant la sessió i les anotes posteriorment amb precisió? **1...2...3...4...5...6**

63. Contrastes les observacions de les sessions amb les previsions, el que es pretén i el que passa, per poder valorar l'adequació i el compliment del teu projecte de treball i poder-lo anar ajustant? **1...2...3...4...5...6**

64. Treballes i eflexiones col·lectivament amb l'equip docent del cycle diferents aspectes, situacions, conductes dels infants que puguin sorgir en les sessions de psicomotricitat? **1...2...3...4...5...6**

65. Creus que la metodologia que utilitzes a les sessions et permet atendre la diversitat dels infants en els aspectes següents?

- interessos **1...2...3...4...5...6**
- cultures **1...2...3...4...5...6**
- motivacions **1...2...3...4...5...6**
- capacitats **1...2...3...4...5...6**
- mancances **1...2...3...4...5...6**

66. La informació procedent de les sessions de psicomotricitat contribueix a dissenyar els informes? **1...2...3...4...5...6**

QÜESTIONARI 2



Benvolgut/da director/a:

Com a professora de l'especialitat d'Educació Infantil de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la URV, estic realitzant una investigació en l'àmbit de la **psicomotricitat**.

L'objectiu del treball és fer una anàlisi de l'evolució de la psicomotricitat a l'etapa d'educació infantil de les nostres comarques en el període 1998-2006.

Per tal de concloure el treball iniciat el curs 1998-99, li agrairia que fes arribar el qüestionari adjunt a la persona o persones que porten a terme la pràctica psicomotriu als diferents nivells d'educació infantil. Sens dubte, aquestes opinions seran de gran utilitat per a la formació professional dels futurs mestres.

Garantim la confidencialitat de les seves respostes.

Per qualsevol consulta o dubte estic a la seva disposició.

Telèfon 977558091. Adreça electrònica: isabel.viscarro@urv.cat

Molt agraïda per endavant per la seva col·laboració.

Isabel Viscarro Tomàs

Professora de l'àrea de Didàctica de l'Expressió Corporal

Tarragona, 15 de març de 2006

15. Com s'organitzen els grups que participen a la sessió?

- grup classe mig grup petit grup

16. Qui realitza la sessió de psicomotricitat?

- mestre/a tutor/a mestre/a amb formació específica ambdós
 altres, en aquest cas especifica qui:.....

17. Hi ha responsable de la pràctica psicomotriu al centre? sí no

18. En cas afirmatiu, hi és en qualitat de:

- mestre/a tutor/a mestre/a psicomotricista altres

19. Quina titulació acadèmica té la persona responsable?.....

20. Té formació específica en psicomotricitat? sí no

21. En cas afirmatiu, quin tipus de formació?

- formació inicial màster postgrau seminaris
 cursos formació permanent altres

Especifica la formació feta, la durada i el lloc on l'has fet:.....
.....

22. La persona responsable de la pràctica psicomotriu:

- quants anys d'experiència té en aquest àmbit?
- quina edat té?
- és home o dona?

23. Si al centre existeix la figura específica del psicomotricista, quin tipus de contracte té?

- jornada sencera mitja jornada hores concertades altres

24. Qui l'ha contractat?.....

25. Realitza altres activitats docents a part de les sessions de psicomotricitat?

- sí no

Quines?.....

26. Consideres convenient una formació específica en psicomotricitat? sí no

Per què?.....
.....

27. Com s'hauria d'organitzar aquesta formació?

- Dins els estudis de mestre
- Diplomatura específica que contempli l'àrea educativa i terapèutica
- Màster
- Postgrau
- Cicle formatiu de grau superior
- Altres

28. Creus que l'Administració educativa hauria de contemplar la figura de l'especialista en psicomotricitat en l'etapa d'Educació Infantil? sí no

En cas afirmatiu, per què?.....

29. Quants mestres al teu centre, a part de tu, realitzen sessions de psicomotricitat?.....

30. Valora la importància que es dóna a la pràctica psicomotriu en el disseny curricular d'Educació Infantil: **1...2...3...4...5...6**

31. Les vivències i situacions que es produeixen a les sessions de psicomotricitat serveixen per treballar altres aspectes curriculars a l'aula?

1...2...3...4...5...6

32. En quins autors o metodologies et fonamentes per preparar les sessions de psicomotricitat?

.....
.....

33. Anomena cinc objectius essencials de la teva programació de psicomotricitat:

1.
2.
3.
4.
5.

34. En la programació de psicomotricitat tens en compte els continguts:

procedimentals **1...2...3...4...5...6**

conceptuals **1...2...3...4...5...6**

actitudinals **1...2...3...4...5...6**

35. Enumera per ordre d'importància els continguts psicomotors que sols treballar a les sessions:

1.
2.
3.
4.
5.

36. Per fer les sessions de psicomotricitat, de quin espai disposes?

- gimnàs aula sala de psicomotricitat
 pati altres

37. Consideres que el material específic és important per realitzar les sessions de psicomotricitat? **1...2...3...4...5...6**

38. De quin material disposes? Anomena els cinc que més usis:

1.
2.
3.
4.
5.

39. Quin material creus que et manca per realitzar el teu treball?

.....
.....

40. Fas servir materials no convencionals i/o reutilitzats? sí no

En cas afirmatiu, quins?.....

41. En plantejar les sessions de psicomotricitat, tens en compte el treball des de la globalitat de l'infant? **1...2...3...4...5...6**

42. En les sessions de pràctica psicomotriu, facilites situacions en les quals els infants hagin de prendre la iniciativa i/o planificar la seva acció (treball autònom)?

1...2...3...4...5...6

43. A les sessions de psicomotricitat:

- ensenyes exercicis? **1...2...3...4...5...6**

- deixes que experimentin a partir del que saben i que es marquin reptes? **1...2...3...4...5...6**

44. En el teu plantejament de la psicomotricitat, tens en compte l'activitat motriu espontània dels nens en algun moment de la sessió?

- principi final tota la sessió no en fan

45. A les sessions de psicomotricitat, fas propostes de treball per a tot el grup a partir d'un material concret?

- sempre moltes vegades alguna vegada mai

46. A les sessions de psicomotricitat, organitzes els materials en espais de joc o racons diferenciats que funcionen simultàniament?

- sempre moltes vegades alguna vegada mai

47. En cas afirmatiu, què fan els nens en aquests racons?

.....
.....
.....

48. Es poden modificar (tu o ells) aquests racons, segons l'evolució de la sessió i les necessitats del moment?

1...2...3...4...5...6

49. En les sessions que prepares, la teva actitud és de:

- partir del desig del nen i fer suggeriments

per facilitar l'evolució de l'activitat

1...2...3...4...5...6

- dirigir les seves accions

1...2...3...4...5...6

50. En el transcurs de la sessió, qui dóna el material?

- el nen el pot agafar

1...2...3...4...5...6

- el demana per crear el seu projecte de joc

1...2...3...4...5...6

- dónes el material necessari per treballar

els continguts de la sessió

1...2...3...4...5...6

51. En la distribució temporal de la sessió, què tens en compte?

- la teva programació

1...2...3...4...5...6

- la demanda dels nens

1...2...3...4...5...6

- el cansament dels nens

1...2...3...4...5...6

- el final del joc

1...2...3...4...5...6

52. Varies les teves previsions i ajustes les teves intervencions a les necessitats reals de la situació?

1...2...3...4...5...6

53. En les sessions de psicomotricitat, es treballa l'activitat simbòlica?

a totes les sessions

moltes vegades

alguna vegada

mai

54. Qui crea el joc simbòlic?

el nen

el mestre

tots dos

55. A part del joc simbòlic, en cas que es produeixi, quin tipus d'activitats o de jocs sorgeixen durant la sessió i en quin grau?

- jocs de descàrrega

1...2...3...4...5...6

- jocs presimbòlics

1...2...3...4...5...6

- jocs d'oposició

1...2...3...4...5...6

- jocs de construcció

1...2...3...4...5...6

- jocs sensoriomotors

1...2...3...4...5...6

- jocs de precisió

1...2...3...4...5...6

- jocs d'expressió 1...2...3...4...5...6
- jocs tradicionals 1...2...3...4...5...6
- jocs rítmics 1...2...3...4...5...6
56. Durant la sessió, plantejes preguntes, fas suggeriments, etc. que ajudin els nens a interioritzar el que fan, amb qui juguen, amb què...? 1...2...3...4...5...6
57. Al final de les sessions, preveus activitats de representació (conversa, dibuix, modelatge, construccions amb fustes)? 1...2...3...4...5...6
58. Trasllades el treball de representació de la sala de psicomotricitat a l'aula?
- a totes les sessions moltes vegades alguna vegada mai
59. A les sessions de psicomotricitat, treballes hàbits? sí no
- Quins?.....
60. Creus que la metodologia que utilitzes a les sessions et permet atendre la diversitat dels infants en els aspectes següents?
- ritmes 1...2...3...4...5...6
- interessos 1...2...3...4...5...6
- cultures 1...2...3...4...5...6
- motivacions 1...2...3...4...5...6
- capacitats 1...2...3...4...5...6
- mancances 1...2...3...4...5...6
61. Enregistres les observacions fetes durant la sessió i les anotes posteriorment amb precisió? 1...2...3...4...5...6
62. Contrastes les observacions de les sessions amb les previsions, el que es pretén i el que passa, per poder valorar l'adequació i el compliment del teu projecte de treball i poder-lo anar ajustant? 1...2...3...4...5...6
63. Reflexiones col·lectivament amb l'equip docent del cicle diferents aspectes, situacions, conductes dels infants que puguin sorgir en les sessions de psicomotricitat? 1...2...3...4...5...6
64. La informació procedent de les sessions de psicomotricitat contribueix a dissenyar els informes? 1...2...3...4...5...6

Observacions: anota el que creguis que no ha quedat prou recollit.