



TREBALL FI DE GRAU

ELS BENEFICIS DE LA PSICOMOTRICITAT EN EL PROCÉS D'INICI DE LA LECTOESCRITURA A 15

Autora: Marta Luis Martin
marta.luis@estudiants.urv.cat
Dirigit per: Fabrícia castro Da Silva
fabricia.castro@urv.cat
El Vendrell, 30 de maig del 2025

AGRAÏMENTS

Arribar fins aquí ha estat un viatge intens, ple de reptes, aprenentatges i moments que mai oblidaré. Però sobretot, ha estat un viatge compartit, i no puc tancar aquesta etapa sense agrair a totes les persones que han estat al meu costat.

En primer lloc, vull agrair de tot cor a la meva professora de TFG, pel seu suport constant, la seva paciència infinita i per creure en el meu treball fins i tot quan jo dubtava. La seva guia ha estat clau en aquest procés i sempre recordaré la seva confiança i dedicació.

A la meva família, especialment als meus pares i avis, gràcies per ser el meu pilar, per estar sempre al meu costat, per donar-me força, per escoltar-me i per creure en mi fins i tot en els moments en què jo dubtava. Gràcies per estimar-me incondicionalment i acompanyar-me en cada pas del camí.

A les meves amigues de la universitat, que s'han convertit en una segona família. Hem compartit nits llargues d'estudi, nervis abans d'exàmens, però també tants riures i complicitats que fan que tot aquest procés sigui molt més bonic.

Als amics de sempre i els que han anat apareixent pel meu camí al llarg dels meus 24 anys, gràcies per no deixar mai de ser-hi, per saber escoltar-me sense jutjar, per oferir-me la vostra espatlla en els dies més durs i celebrar amb mi cada petit pas.

Aquest treball és també vostre. Sense vosaltres, no seria qui soc avui.

Gràcies per ser part d'aquest capítol tan especial de la meva vida.

I per últim, a mi mateixa, per la força, la constància i la confiança que m'han permès créixer, superar els reptes i arribar fins aquí amb determinació i dedicació.

RESUM

Aquest treball fi de grau neix de les meves ganes d'entendre millor com es relaciona el desenvolupament psicomotor amb els primers passos en la lectoescriptura dels infants d'una classe d'15. He utilitzat una metodologia mixta que combina dades quantitatives —com el Dictat de Teberosky i l'escala EPP (escala d'avaluació de la psicomotricitat)— amb entrevistes a professionals de la psicomotricitat, que m'han aportat una visió molt real del que passa a l'aula.

Durant tres mesos he tingut l'oportunitat de treballar amb un grup d'15, i això m'ha permès recollir dades molt valuoses. He pogut observar com, a mesura que els infants guanyaven destresa en la motricitat fina, també feien passes endavant en el seu aprenentatge de la lectura i l'escriptura. M'ha quedat molt clara la relació entre el control corporal i la seguretat amb què s'expressen per escrit. Quan el cos acompanya, la paraula flueix amb més confiança.

Els resultats que he anat recollint al llarg d'aquest procés m'han confirmat la hipòtesi que tenia des del principi: existeix una connexió molt evident entre el desenvolupament psicomotor —sobretot pel que fa a la motricitat fina— i els primers passos dels infants en la lectoescriptura. Aquesta relació no només l'he vist reflectida en les dades, sinó que també ha sortit de manera molt evident en les converses amb les professionals entrevistades i en tot el marc teòric que he anat treballant.

El treball s'ha anat teixint a partir de referents com Piaget, Wallon i Vygotsky, que m'han ajudat a mirar el desenvolupament infantil des d'una perspectiva molt més àmplia. Gràcies a ells, he entès que no podem separar el que pensen els infants de com se senten, de com es relacionen i, sobretot, de com es mouen i viuen amb el seu cos.

Després d'aquest procés, tinc clar que cal apostar per propostes educatives que realment respectin el ritme i les necessitats de cada infant, mirant-lo de manera integral, com el que és: un tot.

Com a tancament del treball, presento *El quadern màgic del cos i de les lletres*, un recurs que he creat amb molta il·lusió i que vol reforçar el vincle entre cos, emoció i llenguatge. També busca implicar les famílies i crear un pont entre casa i escola, perquè tot el que viu l'infant tingui coherència i continuïtat.

Paraules clau: psicomotricitat, lectoescriptura, educació infantil, motricitat fina, Dictat de Teberosky, EPP (Escala d'avaluació de la psicomotricitat), desenvolupament infantil, enfocament global, metodologia mixta, personalització de l'aprenentatge.

RESUMEN

Este trabajo de final de grado nace de mis ganas de entender mejor cómo se relaciona el desarrollo psicomotor con los primeros pasos en la lectoescritura de los niños de una clase de I5. He utilizado una metodología mixta que combina datos cuantitativos —como el Dictado de Teberosky y la escala EPP (Escala de evaluación de la psicomotricidad)— con entrevistas a profesionales de la psicomotricidad, que me han aportado una visión muy real de lo que pasa en el aula.

Durante tres meses he tenido la oportunidad de trabajar con un grupo de I5, y esto me ha permitido recoger datos muy valiosos. He podido observar cómo, a medida que los niños ganaban destreza en la motricidad fina, también avanzaban en su aprendizaje de la lectura y la escritura. Me ha quedado muy clara la relación entre el control corporal y la seguridad con que se expresan por escrito. Cuando el cuerpo acompaña, la palabra fluye con más confianza.

Los resultados que he ido recogiendo a lo largo de este proceso me han confirmado la hipótesis que tenía desde el principio: existe una conexión muy evidente entre el desarrollo psicomotor —sobre todo en cuanto a la motricidad fina— y los primeros pasos de los niños en la lectoescritura. Esta relación no solo la he visto reflejada en los datos, sino que también ha salido de manera muy evidente en las conversaciones con las profesionales entrevistadas y en todo el marco teórico que he ido trabajando.

El trabajo se ha ido tejiendo a partir de referentes como Piaget, Wallon y Vygotsky, que me han ayudado a mirar el desarrollo infantil desde una perspectiva mucho más amplia. Gracias a ellos, he entendido que no podemos separar el que piensan los niños de cómo se sienten, de cómo se relacionan y, sobre todo, de cómo se mueven y viven con su cuerpo.

Después de este proceso, tengo claro que hay que apostar por propuestas educativas que realmente respeten el ritmo y las necesidades de cada niño, mirándolo de manera integral, como el que es: un todo.

Como cierre del trabajo, presento El cuaderno mágico del cuerpo y de las letras, un recurso que he creado con mucha ilusión y que quiere reforzar el vínculo entre cuerpo, emoción y lenguaje. También busca implicar a las familias y crear un puente entre casa y escuela, porque todo el que vive el niño tenga coherencia y continuidad.

Palabras clave: psicomotricidad, lectoescritura, educación infantil, motricidad fina, Dictado de Teberosky, EPP (Escala de evaluación de la psicomotricidad), desarrollo infantil, enfoque global, metodología mixta, personalización del aprendizaje.

ABSTRACT

This final degree project arises from a deep interest in understanding the relationship between psychomotor development and the early stages of literacy in children within an I5 classroom setting. To explore this connection, I employed a mixed-methods approach that combined quantitative tools—such as the Teberosky Dictation and the EPP Scale—with qualitative insights gathered through interviews with psychomotor development professionals. These interviews provided a grounded and authentic perspective on classroom dynamics.

Over a three-month period, I worked closely with an I5 group, which allowed me to observe and document meaningful patterns. I found that as children enhanced their fine motor skills, there was a parallel improvement in their reading and writing abilities. The data clearly pointed to a strong correlation between bodily control and the confidence children display in written expression. When their bodies supported them, their words emerged with greater ease and assurance.

The findings confirmed my initial hypothesis: there is a significant and tangible link between psychomotor development—particularly fine motor coordination—and the foundational steps in literacy. This connection was evident not only in the data collected but also in the voices of the professionals I interviewed and throughout the theoretical framework developed for this project.

The work is grounded in the contributions of key developmental theorists such as Piaget, Wallon, and Vygotsky, whose perspectives allowed me to approach child development in a holistic and integrated manner. Their theories reinforced the idea that cognition, emotion, social interaction, and physical movement are inseparable dimensions of the learning process.

As a result of this research, I am more convinced than ever of the need for educational practices that honor each child's individual pace and developmental needs, viewing them not in isolation, but as whole beings.

To conclude the project, I introduce *The Magic Notebook of the Body and Letters*, a resource I developed to strengthen the connection between body, emotion, and language. This tool also encourages family involvement, aiming to build a coherent and continuous bridge between home and school experiences.

Keywords: psychomotricity, literacy, early childhood education, fine motor skills, Teberosky Dictation, EPP (Psychomotor assessment scale), child development, holistic approach, mixed methodology, personalized learning.

INDEX

1.	INTRODUCCIÓ.....	8
1.1.	Justificació.....	8
1.2.	Objectius del treball.....	9
2.	MARC TEÒRIC.....	10
2.1.	Concepte de psicomotricitat.....	10
2.1.1.	Origen del terme psicomotricitat.....	11
2.1.2.	Desenvolupament psicomotor.....	11
2.1.3.	Rol del mestre en la integració d'activitats psicomotrius.....	12
2.2.	Concepte de lectoescriptura.....	13
2.2.1.	Grafomotricitat.....	13
2.2.2.	Fases de l'aprenentatge de la lectoescriptura.....	14
2.2.3.	Importància de la lectoescriptura a educació infantil.....	16
2.2.4.	Rol del mestre en la integració d'activitats de lectoescriptura.....	17
2.3.	Relació entre psicomotricitat i lectoescriptura.....	19
2.4.	Teories rellevants relacionades amb la psicomotricitat i la lectoescriptura.....	20
2.4.1.	Piaget i la teoria del desenvolupament cognitiu- relacionada amb la lectoescriptura.....	20
2.4.2.	Wallon i la teoria del desenvolupament psicogenètic- relacionada amb la psicomotricitat.....	21
2.4.3.	Vygotsky i la teoria sociocultural del desenvolupament- relacionada amb la psicomotricitat i la lectoescriptura.....	22
3.	NORMATIVA VIGENT.....	23
3.1.	Normativa vigent de la psicomotricitat.....	23
3.2.	Normativa vigent de la lectoescriptura.....	23
4.	MARC METODOLÒGIC.....	24
4.1.	Punt de partida/ Pregunta/ Hipòtesi.....	24
4.2.	Objectius de l'estudi.....	25
4.3.	Mapa conceptual del treball.....	28
4.4.	Disseny.....	29
4.4.1.	Temporalització.....	29
4.4.2.	Metodologia.....	30
4.4.3.	Mostra.....	30
4.5.	Instrument de recollida de dades.....	31
4.5.1.	Elaboració del dictat de Teberosky.....	31
4.5.2.	Elaboració de l'escala d'avaluació de la psicomotricitat a preescolar (EPP).....	32
4.5.3.	Elaboració de l'entrevista.....	33
5.	RESULTATS.....	34
5.1.	Anàlisi dels resultats del dictat de Teberosky.....	34
5.2.	Anàlisi dels resultats de l'escala d'avaluació de la psicomotricitat a preescolar (EPP).....	36
5.3.	Anàlisi dels resultats de l'entrevista.....	37
5.4.	Producte final.....	38
5.4.1.	Què és?.....	38
5.4.2.	Objectius.....	39
5.4.3.	Relació amb la teoria.....	39
5.4.4.	El seu funcionament i el format del quadern.....	40

5.4.4.1.	Quadern del mestre/a.....	41
5.4.4.2.	Quadern de les famílies i infants.....	42
5.4.5.	Classificació de les activitats per dificultats (colors).....	43
5.4.6.	Gomets d'autoavaluació de l'infant i la família.....	43
6.	CONCLUSIONS.....	45
6.1.	Proposta de millora.....	46
7.	REFERÈNCIES CONSULTADES.....	47
8.	ANNEXOS.....	50

ÍNDIX DE TAULES:

Taula 1:	Anàlisi dels coneixements de l'alumnat sobre el sistema alfabètic.....	17
Taula 2:	Estadis del desenvolupament segons Henri Wallon.....	23
Taula 3:	Relació entre els objectius d'investigació i la hipòtesi de l'estudi.....	28
Taula 4:	Temporalització realitzada durant el treball fi de grau.....	29
Taula 5:	Comparativa de l'entrevista entre mestres de psicomotricitat.....	37

ÍNDIX DE GRÀFICS

Gràfic 1:	Evolució de les Etapes de la lectoescriptura a I5 (Dictat de Teberosky).....	34
Gràfic 2:	Evolució del Desenvolupament Psicomotriu (EPP) per Activitat.....	36
Gràfic 3:	Distribució de l'Assoliment Psicomotriu per Activitat.....	36
Gràfic 4:	Distribució de la dominància manual en l'activitat de llançar.....	73
Gràfic 5:	Comparativa progressió: motricitat fina vs gruixuda.....	73

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1:	Components específics del àrea psicomotriu.....	10
Figura 2:	Mapa conceptual general sobre el Treball Fi de Grau.....	28

1. INTRODUCCIÓ

Aquest treball fi de grau, titulat “Els beneficis de la psicomotricitat a l’inici de la lectoescriptura a Educació Infantil a 15”, té com a finalitat analitzar la relació existent entre el desenvolupament psicomotor i el procés d’adquisició de la lectoescriptura en infants de cinc anys. L’interès per aquesta temàtica neix de la necessitat d’explorar com els aspectes motrius, especialment la motricitat fina i el control postural, poden influir de manera directa en les primeres habilitats lectores i escriptores dins l’etapa d’educació infantil.

El marc normatiu que guia aquesta recerca és el Decret 21/2023, de 7 de febrer, d’ordenació dels ensenyaments de l’educació infantil, el qual estableix que l’aprenentatge durant aquesta etapa s’ha de produir en entorns que afavoreixin la curiositat, el joc, el moviment i la relació (art. 2.3). Aquest enfocament reforça la importància de la psicomotricitat com a pilar fonamental per al desenvolupament integral dels infants i, en particular, per a la consolidació de processos com la lectoescriptura.

Amb l’objectiu de donar resposta a la pregunta d’investigació “Quina influència té el desenvolupament psicomotor en el procés d’adquisició de la lectoescriptura en infants de 5 anys?”, el treball s’estructura en dues parts diferenciades però complementàries. La primera part és de caràcter teòric i recull els fonaments conceptuals i legislatius que justifiquen la relació entre cos i aprenentatge. La segona part és pràctica i s’ha desenvolupat mitjançant una metodologia mixta que combina la recollida de dades quantitatives —a través del Dictat de Teberosky i de l’Escala d’Avaluació de la Psicomotricitat a Preescolar (EPP)— amb dades qualitatives obtingudes mitjançant entrevistes semiestructurades a docents especialistes en psicomotricitat.

Aquest enfocament metodològic ha permès analitzar el procés des de diferents perspectives i amb una visió global, posant en relleu la importància d’un acompanyament pedagògic que respecti els ritmes maduratsius de cada infant i incorpori el moviment com a eina d’aprenentatge significativa. En aquest sentit, el present treball pretén aportar reflexions i propostes pràctiques que contribueixin a una educació infantil més coherent amb les necessitats reals dels infants i amb els principis d’inclusió, individualització i desenvolupament integral que promou la normativa vigent. La recerca vol esdevenir una eina útil tant per als docents com per als futurs mestres que vulguin incorporar una mirada més holística i corporal al procés de la lectoescriptura.

1.1. Justificació

Des de fa un temps, he anat descobrint que important és la psicomotricitat en el desenvolupament dels infants, i no només pel que fa al moviment. Aquesta àrea té molt a veure amb el seu creixement global: físic, mental, emocional i social. A infantil, quan els nens i nenes comencen a moure’s amb més seguretat, no només aprenen a controlar el seu cos, sinó que això també repercuteix en altres aspectes com la concentració, el llenguatge o, especialment, l’inici de la lectoescriptura. La manera com agafen un llapis, mantenen l’equilibri o coordinen moviments fins està molt lligada a com, més endavant, llegiran i escriuran.

Aquesta elecció no és casual, sinó que neix de la meua pròpia experiència durant les pràctiques fetes el curs passat. Vaig tenir la sort de compartir aula amb una mestra de psicomotricitat que, sense voler-ho, em va obrir un món nou. Veure com treballava, com utilitzava el joc i el moviment per estimular els infants, em va fer adonar que allò anava molt més enllà del simple “fer exercici”. Estava afavorint, sense imposar res, la base per a molts altres aprenentatges.

Recordo especialment una nena d’13 que em va impactar molt. A mitjans de curs, ja llegia paraules de tres síl·labes i escrivia amb una facilitat sorprenent per la seva edat. No només destacava en això, sinó que també tenia una gran precisió a l’hora de fer activitats que requerien motricitat fina: sabia agafar el llapis amb la pinça correcta, feia traços segurs i s’organitzava molt bé a l’espai del full. Això em va fer pensar: podria ser que la seva habilitat motriu estigués relacionada amb el seu avanç en lectoescriptura?

A partir d’aquella experiència, em vaig començar a preguntar si el treball psicomotor podria tenir un impacte real en com els infants aprenen a llegir i escriure. Per això, vaig decidir que aquest seria el tema del meu treball fi de grau. El que vull és analitzar aquesta possible relació, veure si realment el desenvolupament motriu pot facilitar el progrés en lectoescriptura. I sobretot, si potenciar aquestes habilitats a l’aula, des d’etapes molt primerenques, pot afavorir un aprenentatge més ric i natural.

Per dur a terme aquesta recerca, vaig aprofitar les pràctiques de 4t, que van durar del setembre al desembre. Avaluaré dos aspectes clau amb dues eines específiques: per una banda, l’Escala de Valoració de la Psicomotricitat en Preescolar (EPP) per valorar el desenvolupament psicomotor; i per l’altra, el Dictat Teberosky, que em permetrà observar els progressos en lectoescriptura. Ambdues eines em serviran per comparar i extreure conclusions sobre si hi ha una relació clara i significativa entre els dos processos.

1.2. Objectius del treball

Amb la voluntat d’aprofundir en la relació entre el desenvolupament psicomotor i l’adquisició de la lectoescriptura, aquest estudi ha estat guiat per una sèrie d’objectius que han permès enfocar la recerca de manera clara i coherent. A continuació, es presenten els objectius que han orientat el treball, tant des d’una perspectiva teòrica com pràctica.

- 1.** Analitzar la influència del desenvolupament psicomotor en el procés d’adquisició de la lectoescriptura en infants de 5 anys.
 - 1.1.** Analitzar com el desenvolupament psicomotor influeix en l’adquisició de la lectoescriptura en infants de 5 anys.
 - 1.2.** Identificar les habilitats psicomotrius relacionades amb les fases de la lectoescriptura.
 - 1.3.** Valorar activitats psicomotrius aplicades a l’aula i el seu impacte en el procés lectoescriptor.

2. MARC TEÒRIC

2.1. Concepte de psicomotricitat

Al principi em pensava que la psicomotricitat només tenia a veure amb moure el cos, però investigant vaig anar veient que és molt més profund que això. Segons l'article de Julián Pérez Porto i María Merino al diccionari de la Real Acadèmia Espanyola (RAE), aquest concepte té tres significats diferents. El primer parla de la capacitat de moure's que ve de la ment. El segon, de com es relacionen les funcions mentals amb les motrius. I el tercer fa referència a les tècniques que ajuden a coordinar-ho tot plegat.

Gràcies a això, he entès que la psicomotricitat no només serveix per fer moviments físics, sinó que també implica com pensem, com ens sentim i com expressem tot això amb el cos. És a dir, no és només caminar, saltar o agafar un objecte; també és tot allò que passa dins nostre i que es reflecteix en com actuem. Per això és tan útil treballar-ho en l'educació, ja que pot ajudar molt en el creixement personal i emocional de cadascú.

En aquest sentit, la definició de Bucher em va fer molt de sentiment. Ell diu que "hablamos de psicomotricidad al campo de conocimiento que pretende estudiar los elementos que intervienen en cualquier vivencia y movimiento, desde los procesos perceptivomotores hasta la representación simbólica, pasando por la organización corporal y la integración sucesiva de las coordenadas espaciotemporales de la actividad" (Bucher, 1976, p. 9).

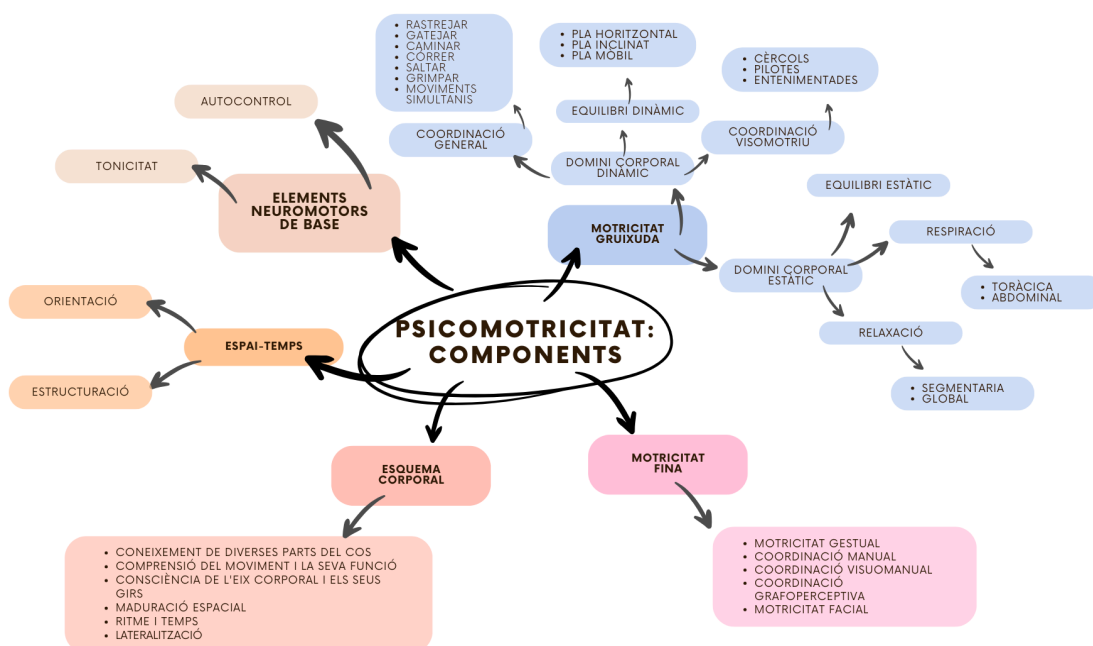


Figura 1: Components específics del àrea psicomotriu, elaborada a partir de *Psicomotricidad en la educación infantil: recursos pedagógicos*, por M. J. Comellas & A. Perpinyà i Torregrosa, 2003, CEAC, p. 11. (Annex 1).

2.1.1. Origen del terme psicomotricitat

Tal com expliquen Julián Pérez Porto i María Merino en una publicació del diccionari de la Real Academia Española (RAE), el concepte de psicomotricitat va començar a fer-se servir a principis del segle XX. Va ser el neuròleg Ernest Dupré qui el va introduir per referir-se a la manera com certes alteracions psíquiques o mentals poden influir en el moviment i en el sistema motor de les persones. Aquesta visió la van ampliar més tard altres investigadors, com el francès Henri Wallon, que va destacar el paper fonamental del moviment en el desenvolupament mental dels infants.

Avui dia, la psicomotricitat s'entén com una eina clau per expressar-se, moure's i crear. A través de diferents tècniques, es busca millorar la relació entre acció i intenció corporal, adaptant-la a les necessitats de cada activitat per afavorir el desenvolupament global de la persona.

2.1.2. Desenvolupament psicomotor

El desenvolupament psicomotor és un procés bàsic i essencial en la primera infància, ja que articula l'evolució de les capacitats motrius amb el desenvolupament cognitiu, afectiu i social de l'infant. Es tracta d'un procés global on el moviment esdevé l'eina principal a través de la qual el nen o la nena descobreix el seu cos, l'entorn i es relaciona amb els altres.

Segons l'Enciclopèdia de Medicina i Salut (s.d.), el desenvolupament psicomotor es defineix com "el conjunt de canvis que es produeixen en l'activitat motriu d'un subjecte al llarg de la seva vida, caracteritzats per un control progressiu sobre l'expressió motora". Aquesta definició posa de manifest que no es tracta únicament de moviments físics, sinó d'una evolució integrada que reflecteix la maduració neurològica i la interacció amb l'entorn.

Una de les característiques fonamentals del desenvolupament psicomotor és la seva progressivitat i seqüencialitat, ja que els infants passen per etapes ordenades, des del control del cap fins a la marxa autònoma i les habilitats fines. Tanmateix, aquest procés no és lineal ni homogeni per a tots els infants, perquè, com destaca Margarit Tomàs (2019), "cada infant té un ritme propi de desenvolupament, influenciat per factors biològics i ambientals" (p. 12).

Un altre aspecte clau és la interrelació entre dimensions. El desenvolupament motor no es pot desvincular del desenvolupament emocional, cognitiu i social. Així, a mesura que l'infant millora la seva motricitat, també amplia la seva capacitat d'exploració, de comunicació i de construcció del pensament. En aquest sentit, la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya- l'XTEC (s.d.) assenyala que "l'activitat motriu és la base de l'activitat intel·lectual en els primers anys de vida" (p.5), reforçant la idea que el moviment és fonamental per al desenvolupament global.

A més, és imprescindible destacar la importància del moviment lliure com a motor del desenvolupament psicomotor. Forçar postures o accelerar processos pot ser contraproductiu. Com afirma Margarit Tomàs (2019), “accelerar moviments o imposar postures pot provocar efectes perjudicials, tant en l'àmbit psíquic com motor” (p. 15). Per això, cal oferir espais segurs i estimulants on l'infant pugui moure's amb llibertat, experimentar i desenvolupar-se al seu propi ritme.

Finalment, l'acompanyament respectuós per part dels adults és una peça clau. L'entorn familiar i educatiu ha de proporcionar estímuls adequats, evitant sobreprotegir o limitar innecessàriament l'activitat motriu. Tal com recull l'Enciclopèdia de Medicina i Salut (s.d.), el desenvolupament psicomotor depèn en gran manera de “l'estimulació ambiental i les relacions afectives que envolten l'infant”.

2.1.3. Rol del mestre en la integració d'activitats psicomotrius

El desenvolupament psicomotor és una peça clau en l'educació infantil, ja que articula el creixement físic amb aspectes cognitius, emocionals i socials de l'infant. En aquest context, el rol del mestre o educador psicomotor esdevé fonamental per garantir un acompanyament adequat i significatiu en aquest procés global de maduració.

Tal com assenyalava Sánchez i Llorca (2008), el rol del psicomotricista “es fonamenta en la capacitat d'observació i escolta, l'expressivitat psicomotriu i l'ús d'estratègies per afavorir el desenvolupament infantil” (p. 38). Això implica que l'educador no actua només com a guia externa, sinó com a part activa d'una relació educativa basada en la comunicació, la comprensió i l'ajust a les necessitats de cada infant.

Una de les funcions bàsiques del mestre dins de les activitats psicomotrius és la d'observar i escoltar. No es tracta només de veure què fan els infants, sinó de comprendre el que expressen a través del seu moviment, el seu joc i la seva relació amb l'espai i els materials. Aquesta observació activa permet al docent adaptar les seves intervencions i plantejar propostes ajustades al moment evolutiu del grup i de cada nen o nena (Sánchez & Llorca, 2008).

A més, l'educador ha de saber integrar-se en el joc dels infants de manera simbòlica, actuant com un company que acompanya i facilita la maduració a través del joc lliure i espontani. En paraules d'Aucouturier (1985), citat per Sánchez i Llorca (2008), “el psicomotricista entra en el joc del nen com un company més, deixant de banda el poder d'ensenyar per comunicar i respondre” (p. 43). Aquesta actitud respectuosa afavoreix un clima de confiança i seguretat emocional, essencial per al desenvolupament psicomotor.

D'altra banda, el mestre és responsable de crear un entorn segur i estructurat, establint límits clars, però flexibles que permetin la llibertat d'expressió dins d'un marc de convivència. Tal com indiquen Sánchez i Llorca (2008), “el psicomotricista representa la llei dins la sala, assegurant l'ordre i la seguretat sense imposicions rígides” (p. 46). Aquesta funció normativa és clau per a la regulació dels conflictes i per fomentar l'autonomia dels infants.

Finalment, una altra funció essencial del mestre és la de reflexionar sobre la mateixa pràctica. L'autoobservació i l'anàlisi de les mateixes intervencions permeten detectar possibles millores i ajustar l'acompanyament a les necessitats reals dels infants. Com apunten els autors, "acceptar cada infant com és i no com ens agradaria que fos suposa un treball personal profund per part del psicomotricista" (Sánchez & Llorca, 2008, p. 39).

2.2. Concepte de lectoescriptura

En l'article d'Euroinnova, la lectoescriptura es defineix com la capacitat d'adquirir i desenvolupar les habilitats per llegir i escriure. És una habilitat clau en l'educació, ja que implica la comprensió i producció de textos, així com la capacitat de transformar els pensaments en paraules. La lectoescriptura no només és essencial per la comunicació, sinó també per l'aprenentatge i el desenvolupament cognitiu de les persones, especialment en els primers anys d'educació.

Segons Alejandro Rodriguez Puerta en l'article Lifer "Niveles de lectoescritura: concepto, etapas y características", en general es distingeixen quatre etapes per les quals passen els infants a l'hora de començar a escriure (concreta, presil·làbica, sil·làbica i alfabètica), en canvi, per aprendre a llegir només tres (presil·làbica, sil·làbica i alfabètica).

2.2.1. Grafomotricitat

La grafomotricitat és una de les primeres habilitats que es treballen a l'escola en el marc de l'aprenentatge de la lectoescriptura. Implica el domini del moviment de la mà per traçar formes, però també la coordinació òculo-manual, la lateralitat i l'orientació espacial. Aquest conjunt d'habilitats s'entrena habitualment mitjançant fitxes i activitats repetitives, ja que es considera que preparar el traç és un requisit previ per a escriure. Tal com s'indica: "és la primera habilitat que l'escola normalment sol entrenar [...] perquè es considera un requisit previ per l'aprenentatge primerenc de l'escriptura" (Ferri, 2020, p. 31).

L'autora denuncia que moltes de les activitats de grafomotricitat a les aules responen a una concepció d'ensinistrament i repetició, sense tenir en compte la necessitat de vincular el moviment amb el sentit i l'expressió. Com planteja Ferri (2020), "la realitat és ben clara: un infant incapaç, sense cap autonomia, una espècie de ninot de carn i ossos que l'escola dona per descomptat que necessita ensinistrament" (p. 32). Aquesta crítica remarca la importància de no veure l'infant com un receptor passiu de tècniques, sinó com un subjecte actiu capaç de construir significat a través del gest i la creació.

Davant d'aquesta visió mecanicista, és fonamental oferir als infants espais on el traç i el moviment neixen de la necessitat d'explorar, de comunicar-se i de representar. Com es veu en els dibuixos d'infants que l'autora mostra, el més important no és seguir un model exacte, sinó expressar la mateixa identitat a través del gest gràfic: "És centren a retratar aspectes peculiars de la mateixa identitat a través de l'expressivitat de les parts que componen el rostre" (Ferri, 2020, p. 33).

Per això, el traç no hauria d'estar lligat exclusivament a fitxes de repàs, sinó a experiències que aportin sentit i vivència. Activitats com “dibuixar amb materials diversos, construir amb gran varietat d'objectes, crear en tres dimensions amb fang, plasmar formes amb filferro” (Ferri, 2020, p. 33) són exemples de propostes que integren el cos, el pensament i l'expressió emocional. Aquest tipus d'activitats afavoreixen un desenvolupament global i ofereixen una connexió real entre el moviment i el llenguatge escrit.

A més, la imposició prematura de l'escriptura pot comportar conseqüències educatives negatives. Sovint es valora que un infant sap escriure perquè domina la lletra lligada, però això no implica que entengui per a què serveix l'escriptura ni que sigui capaç d'utilitzar-la com a mitjà d'expressió. Tal com afirma l'autora: “Nens i nenes que surten de l'etapa d'infantil escrivint [...] i que a primària no tenen ni idea de com utilitzar la seva cal·ligrafia quasi perfecta per comunicar-se o expressar-se” (Ferri, 2020, p. 37).

Finalment, cal entendre que la grafomotricitat no hauria de ser una finalitat en si mateixa, sinó una eina que acompanya el desenvolupament integral de l'infant. Més enllà del traç correcte o de la repetició mecànica de línies, el que realment importa és que l'infant trobi sentit al que fa, que experimenti el moviment com una forma d'expressió i d'apropament al món. El treball gràfic ha de néixer de la necessitat d'explorar, de comunicar, de representar i de crear, i no pas d'una pressió externa per assolir un resultat tècnic precoç.

En aquest sentit, l'educació infantil hauria de garantir espais lliures, materials diversos i propostes obertes que permetin als infants desenvolupar el traç de manera natural i significativa. Només així es podrà vincular la motricitat fina amb el plaer de crear, amb el descobriment i amb la construcció del propi pensament. Quan el moviment de la mà està al servei del que es vol dir i no només del qual s'ha d'imitar, la grafomotricitat es converteix en una vertadera porta d'entrada cap a la comunicació escrita i l'autenticitat expressiva.

2.2.2. Fases de l'aprenentatge de la lectoescriptura

Segons Rodríguez Puerta (s.d), en l'article publicat a Lifeder “Niveles de lectoescritura: concepto, etapas y características”, en general es distingeixen quatre etapes per les quals passen els infants a l'hora de començar a escriure (concreta, presil·làbica, sil·làbica i alfabètica); en canvi, per aprendre a llegir només se'n consideren tres: (presil·làbica, sil·làbica i alfabètica).

L'etapa concreta es dona quan el nen encara no comprèn el funcionament de l'escriptura ni la forma de les lletres, però intenta imitar els adults. Si vol copiar la lletra cursiva, dibuixa una línia contínua amb corbes, mentre que si imita la lletra d'impremta, fa formes separades. Els seus dibuixos no tenen relació amb paraules reals ni amb les lletres de l'alfabet.

L'etapa presil·làbica, en aquesta segona etapa, el nen ja pot reproduir algunes lletres, però encara no en comprèn el significat. Tot i això, entén que cada lletra representa un so diferent i intenta reflectir-ho en la

seva escriptura. Per això, combina les lletres que coneix per formar paraules, però ho fa de manera aleatòria, arribant fins i tot a utilitzar una sola lletra per representar síl·labes o paraules senceres.

L'etapa sil·làbica, en aquest nivell, el nen encara no coneix exactament el so de cada lletra, però intenta deduir-lo. Pot creure, per exemple, que la "m" sempre es llegeix com "me" o "ma". És capaç de dividir les paraules en síl·labes i escriure-les de manera aproximada, però encara no domina completament la relació entre el que escriu i els sons que vol representar.

I finalment, **l'etapa alfabètica**, l'última etapa s'assoleix quan el nen comprèn quin so representa cada lletra i les combina correctament. A partir d'aquí, els seus únics obstacles seran ortogràfics, no de procés d'escriptura.

Teberosky (1989), assenyala que aquests són els diferents nivells de coneixements:

ESCRITURES PRESIL·LÀBIQUES
<ul style="list-style-type: none"> ● Dibuix: Escriure el nom de l'objecte és l'objecte mateix. ● Escriitures indiferenciades: igual sèrie de grafies, sigui quin sigui l'enunciat que l'infant es proposa escriure. Marques gràfiques que simulen l'escriptura (gargots, lletres inventades, lletres conegudes...). ● Escriitures diferenciades: A objectes diferents, escriptures diferents. No s'escriu igual <i>tren</i> que <i>gat</i>. ● Lletres inventades: ○ (CADIRA). ● Lletres conegudes: IAOS (CADIRA). ● Lletres del propi nom amb combinacions diferents: SONIA- OISOAI (CADIRA).
ESCRITURES SIL·LÀBIQUES
<ul style="list-style-type: none"> ● Correspondència d'allò que sona amb allò que s'escriu. Una grafia per a cada sil·laba. <ul style="list-style-type: none"> ○ Sil·làbiques: A E D (CA-DI-RA). ○ Sil·làbiques vocàliques: A I A (CA-DI-RA). ○ Sil·làbiques consonàntiques: C D R (CA-DI-RA).
ESCRITURES SIL·LÀBICOALFABÈTIQUES
<ul style="list-style-type: none"> ● Més d'una grafia per a cada síl·laba: <ul style="list-style-type: none"> ○ CA D RA (CA-DI-RA).
ESCRITURES ALFABÈTIQUES
<ul style="list-style-type: none"> ● Correspondència entre el so i la grafia amb valor sonor convencional: <ul style="list-style-type: none"> ○ CA DI RA (CA-DI-RA).

Taula 1: Anàlisi dels coneixements de l'alumnat sobre el sistema alfabètic, extret de Teberosky (1989), citada a Díez de

Ulzurrun Pausas i Argilaga Pellisé (1998, p. 13).

2.2.3. Importància de la lectoescriptura a Educació Infantil

La lectoescriptura és una de les habilitats fonamentals que es comença a treballar durant l'etapa d'educació infantil i que incideix directament en el desenvolupament cognitiu, lingüístic, emocional i social dels infants. Més enllà de ser una eina de comunicació, representa un procés complex que afavoreix la construcció del pensament i l'estructuració del llenguatge.

Entre els beneficis principals de la lectoescriptura es troba la millora de la memòria, la capacitat d'atenció i el desenvolupament de la creativitat. Tal com afirma la Universidad Europea (2023), "leer y escribir fomenta la creatividad y la imaginación, además de mejorar la concentración y la memoria" (Universidad Europea, 2023). Aquests aspectes són fonamentals en els primers anys de vida, ja que són els pilars sobre els quals es construeixen futurs aprenentatges.

A més, la lectoescriptura potencia el desenvolupament del llenguatge oral i escrit, fet que incideix directament en les habilitats comunicatives. Segons Twinkl (2022), "a través de la lectoescritura se mejora la expresión oral y se amplía el vocabulario, permitiendo una comunicación más fluida y eficaz" (Twinkl, 2022). Aquesta ampliació del llenguatge ajuda l'infant a comprendre millor el seu entorn i a expressar-se de manera més precisa i coherent.

D'altra banda, és essencial reconèixer el valor emocional i identitari que aporta el procés lectoescriptor. Lezkairu Educa (2022) destaca que la lectoescriptura "permite al niño poner en palabras sus emociones, vivencias o pensamientos" (Lezkairu Educa, 2022), afavorint així l'autoexpressió i l'autoconeixement. Aquesta capacitat per donar nom a allò que es viu o se sent té un paper clau en la construcció de la identitat infantil.

Pel que fa a l'inici del procés, els autors coincideixen en la importància de començar-lo a edats primerenques, però sempre respectant els ritmes individuals. Com assenyala Twinkl (2022), "es importante que se adapte a las características y necesidades de cada niño y niña, garantizando que el aprendizaje sea significativo". Això implica oferir contextos estimulants, motivadors i amb sentit, on la lectura i l'escriptura es visquin com una descoberta i no com una imposició.

En conclusió, la lectoescriptura és molt més que aprendre a llegir i escriure. És un procés essencial per al desenvolupament integral de l'infant, ja que incideix en la seva capacitat d'aprendre, comunicar-se, pensar i sentir. Acompanyar aquest procés des del respecte, la motivació i l'estimulació adequada marcarà una diferència significativa en la seva trajectòria educativa.

Per això, és fonamental oferir entorns rics en llenguatge i experiències significatives que connectin amb el món emocional i corporal dels infants. Només així podrem garantir una base sòlida per a futurs aprenentatges i una relació positiva amb la lectura i l'escriptura.

2.2.4. Rol del mestre en la integració d'activitats de lectoescriptura

L'aprenentatge de la lectoescriptura en l'etapa d'educació infantil no hauria de reduir-se a la memorització de lletres o a l'adquisició tècnica del traç, sinó que hauria de respondre a un procés global, actiu i significatiu. En aquest sentit, el paper de l'educador és fonamental a l'hora de crear contextos d'aprenentatge que respectin els ritmes, les necessitats i els interessos de cada infant.

Des d'una mirada constructivista, és imprescindible dissenyar metodologies que fomentin l'autonomia, la motivació i la construcció activa del coneixement. El treball amb el llenguatge escrit ha d'estar vinculat a la vivència, a la funcionalitat i a la interacció social. En aquesta línia, Díez de Ulzurrun i Argilaga (1998) proposen un conjunt de recomanacions metodològiques orientades a fer de la lectoescriptura un procés més viu, proper i personalitzat, que tingui en compte no només què s'ensenya, sinó com i per què s'ensenya.

A continuació, es presenten les principals recomanacions metodològiques que, segons les autores, afavoreixen l'aprenentatge significatiu de la lectura i l'escriptura a l'educació infantil (Díez de Ulzurrun & Argilaga, 1998):

- **Fomentar la participació activa de l'alumnat**

"Els infants han de sentir-se protagonistes del seu procés d'ensenyament-aprenentatge" (p. 16). Participar en la tria de contes, activitats o racons potencia la seva motivació, implicació i sentit del que fan.

- **Oferir opcionalitat i diversificació**

"Posem l'accent en els racons [...] que s'adaptin a aquesta estructura" (p. 16). Cal oferir una varietat d'activitats i materials que s'ajustin als diferents estils d'aprenentatge, cosa que permet l'elecció i fomenta l'autonomia.

- **Tenir en compte els coneixements previs dels infants**

"El procés d'aprenentatge [...] comença abans d'entrar a l'escola" (p. 17). És essencial partir del que l'infant ja coneix i ha viscut per construir-hi nous aprenentatges amb sentit.

- **Relacionar continguts amb la Zona de Desenvolupament Proper (ZDP)**

"Establir relacions constants entre allò que l'escolar sap i el nou contingut" (p. 17). Aquest enfocament, inspirat en Vygotsky, permet un acompanyament progressiu que connecta els sabers previs amb els objectius escolars.

- **Donar sentit i funcionalitat a les activitats**

"Hem d'intentar que [les activitats] siguin al màxim de properes possible a situacions reals" (p. 17). Els infants han de veure l'escriptura com una eina útil per comunicar, crear i expressar-se, no com

un fi en si mateix.

- **Afavorir la interacció i el treball cooperatiu**

La interacció amb iguals genera aprenentatge compartit, intercanvi d'idees i construcció conjunta del coneixement lingüístic i escrit.

- **Adaptar-se a la motivació i interessos de cada alumne**

Quan l'infant connecta emocionalment amb el que fa, el procés lectoescriptor adquireix més significat i s'integra de manera natural.

- **Utilitzar materials diversos i creatius**

Llibres, lletres adhesives, retalls, titelles, contes visuals... tot allò que desperti la curiositat i faciliti la manipulació té un gran valor pedagògic.

- **Crear espais de reflexió i avaluació significativa**

"Crear espais de síntesi" i valorar els esforços i progressos individuals reforça la consciència de l'aprenentatge i afavoreix la metacognició (p. 18).

- **Propiciar l'autoestima i la confiança**

L'aprenentatge fluït neix d'un ambient segur, on l'error es veu com a oportunitat, i no com a fracàs. Quan l'infant se sent valorat, s'atreveix a provar i aprendre.

El mestre juga un paper clau com a guia, observador i facilitador del procés lectoescriptor. La seva tasca no hauria de ser la de transmetre coneixements de manera uniforme, sinó la d'acompanyar cada infant des del seu punt de partida. Això implica observar amb atenció, escoltar les seves produccions orals i escrites, i dissenyar propostes que s'ajustin a les seves necessitats i possibilitats reals (Díez de Ulzurrun & Argilaga, 1998).

A més, el docent ha de vetllar perquè les activitats de lectura i escriptura tinguin sentit i funcionalitat dins del context d'aula. Tal com apunten les autores, és important que l'ensenyant comuniqui amb claredat els objectius i criteris de les activitats i que aquestes estiguin "el màxim de properes possible a situacions reals" (Díez de Ulzurrun & Argilaga, 1998, p. 17), afavorint així l'aprenentatge significatiu.

També té un rol fonamental en la creació d'un ambient de confiança, on els infants sentin que poden expressar-se lliurement, equivocar-se i millorar. Ha de ser capaç de plantejar preguntes obertes, generar diàleg i recollir les aportacions dels alumnes, especialment dels que mostren més dificultats.

En definitiva, el mestre ha de ser mediador entre els sabers previs dels infants i els nous continguts, entre l'espontaneïtat i el progrés estructurat, entre la llibertat creativa i la guia pedagògica. La seva capacitat per ajustar-se a la realitat del grup i de cada nen o nena és el que marcarà la diferència en un procés d'aprenentatge real, profund i transformador.

2.3. Relació entre psicomotricitat i lectoescriptura

La relació entre la psicomotricitat i la lectoescriptura és essencial per entendre com es construeix l'aprenentatge del llenguatge escrit en les primeres etapes educatives. L'adquisició de la lectura i l'escriptura no és un procés exclusivament cognitiu o lingüístic, sinó que està profundament vinculat al desenvolupament psicomotor, especialment a través de la motricitat fina, la coordinació visomotora i l'esquema corporal.

Tal com afirma Viera (2024), "la psicomotricidad estimula el desarrollo del pensamiento infantil y el aprendizaje progresivo de habilidades cada vez más complejas, tales como la lectoescritura" (p. 1110). Aquesta afirmació posa de manifest que el moviment i el desenvolupament corporal són fonaments imprescindibles per accedir a competències més abstractes com el llenguatge escrit.

Les habilitats psicomotrius, en especial la coordinació òculo-manual, l'orientació espacial i el control postural, tenen un impacte directe en la capacitat de l'infant per escriure i llegir amb fluïdesa. Segons Coloma i Bayas (2024), "los estudiantes con mayores dificultades psicomotrices presentaron un desempeño significativamente menor en las actividades de lectura y escritura" (p. 734). Això evidencia que un dèficit en el desenvolupament psicomotor pot traduir-se en problemes d'aprenentatge lectoescriptor, com dificultats per mantenir la direccionalitat del traç, confusions espacials entre lletres o una mala postura corporal que dificulta l'escriptura.

A més, s'ha demostrat que la implementació de programes psicomotrius és clau per preparar l'infant abans d'iniciar formalment el procés lectoescriptor. Cervantes et al. (2023) conclouen que "la aplicación de un programa psicomotor en niños de tercer año de preescolar es necesaria para afirmar lo necesario para adquirir la lectura y la escritura" (p. 102), destacant la importància d'integrar aquest tipus d'activitats dins del currículum d'educació infantil.

Per tant, la psicomotricitat no només facilita el domini tècnic del traç o la postura, sinó que també contribueix al desenvolupament cognitiu, emocional i simbòlic, factors essencials per a una comprensió significativa de la lectura i l'escriptura. Una planificació adequada d'activitats psicomotrius permet a l'infant desenvolupar la seva autonomia, autoestima i capacitat de concentració, aspectes que influeixen directament en l'èxit del procés lectoescriptor (Viera, 2024).

A més, el moviment corporal afavoreix la connexió entre pensament i acció, essencial per a processos de simbolització i representació gràfica. Aquest vincle entre cos i ment esdevé clau per consolidar aprenentatges de manera vivencial i significativa. D'aquesta manera, la psicomotricitat es converteix en un pilar fonamental per iniciar el camí cap a una lectoescriptura plena, funcional i emocionalment connectada.

2.4. Teories rellevant relacionades amb la psicomotricitat i la lectoescriptura

2.4.1. Piaget i la teoria del desenvolupament cognitiu- relacionada amb la lectoescriptura

Jean Piaget és considerat un dels grans referents en el camp de la psicologia evolutiva i de l'educació. La seva teoria del desenvolupament cognitiu defensa que el coneixement es construeix activament a través de la interacció de l'infant amb l'entorn, i que aquest desenvolupament segueix una sèrie d'etapes universals (EOC, s.d.). Segons Piaget, "el desenvolupament intel·lectual és un procés continu que es basa en l'activitat del propi infant" (Formació Professional, teoria de Jean Piaget, p. 2), deixant enrere la idea que l'aprenentatge és simplement una transmissió de coneixements.

El motor d'aquest desenvolupament cognitiu són els processos d'assimilació i acomodació, que permeten a l'infant adaptar-se a noves situacions i reorganitzar els seus esquemes mentals. Tal com destaca Artigas (1988), "cada nou aprenentatge implica una reestructuració de les nocions prèvies, generant un equilibri progressiu" (p. 344).

Piaget descriu quatre grans etapes, cadascuna amb estructures de pensament pròpies que determinen com l'infant entén i interpreta el món:

1. Estadi sensoriomotor (0-2 anys)

Durant aquesta etapa, "el nen actua sobre el medi amb el seu cos, utilitzant els sentits i la motricitat com a vies principals d'aprenentatge" (Formació Professional, teoria de Jean Piaget, p. 3). L'infant no pensa en termes simbòlics, sinó que aprèn mitjançant l'experiència directa. La gran fita d'aquest període és la permanència de l'objecte, que indica l'inici del pensament representatiu (Artigas, 1988, p. 345).

2. Estadi preoperacional (2-7 anys)

En aquest estadi, "el desenvolupament del llenguatge i del pensament simbòlic permet a l'infant representar mentalment la realitat" (EOC, s.d.). No obstant això, el seu pensament és encara egocèntric, i domina la intuïció per sobre de la lògica. Segons Artigas (1988), "l'infant és incapaç de descentrar-se del seu punt de vista i mostra dificultats per comprendre relacions reversibles" (p. 346). Aquesta etapa és clau per a l'inici de la lectoescriptura, ja que l'infant comença a entendre els símbols, però necessita suport psicomotor i vivencial per consolidar aquest aprenentatge.

3. Estadi d'operacions concretes (7-12 anys)

Aquí es desenvolupa la capacitat de raonament lògic aplicat a situacions concretes. "L'infant comença a dominar conceptes com la conservació, la seriació i la classificació" (Formació Professional, teoria de Jean Piaget, p. 5). És una etapa on la lectoescriptura es consolida, ja que el nen pot comprendre normes i estructures més complexes (Artigas, 1988, p. 348).

4. Estadi d'operacions formals (a partir dels 12 anys)

Finalment, es produeix el salt cap al pensament abstracte. Segons EOC (s.d.), "l'adolescent és capaç de formular hipòtesis, pensar en termes abstractes i plantejar raonaments hipotètic-deductius". Aquesta capacitat permet treballar amb conceptes desvinculats de la realitat immediata.

La teoria de Piaget demostra que l'accés al llenguatge escrit no pot forçar-se abans que l'infant hagi assolit una maduresa cognitiva adequada. A l'etapa preoperacional, el pensament simbòlic encara necessita estar estretament vinculat al joc, al moviment i a l'experiència concreta. Com afirma Artigas (1988), "és imprescindible que l'aprenentatge s'adapti a l'estructura mental pròpia de cada etapa per evitar dificultats posteriors" (p. 349).

2.4.2. Wallon i la teoria del desenvolupament psicogenètic- relacionada amb la psicomotricitat

Henri Wallon (1879–1962) va ser un psicòleg francès que va desenvolupar una teoria integral sobre el desenvolupament infantil, coneguda com la Teoria del Desenvolupament Psicogenètic. Aquesta teoria destaca la interacció contínua entre els aspectes biològics i socials en el desenvolupament de la personalitat i la intel·ligència de l'infant.

(Wallon, 1942) proposa que el desenvolupament humà és un procés dialèctic en què es produeix una transició des del que és biològic o natural cap al que és social o cultural, gràcies a la presència de l'altre. Aquesta perspectiva implica que tant els factors socials com els biològics poden ser considerats innats o adquirits, ja que uns es construeixen gràcies a la presència dels altres.

Segons Wallon, el desenvolupament de l'infant es divideix en diversos estadis, cadascun caracteritzat per una funció dominant i una orientació específica (Wallon, 1942).

ESTADI	EDAT APROXIMADA	FUNCIÓ DOMINANT	ORIENTACIÓ
Estadi 1: Impulsivitat motriu i emocional	0-1 any	Emoció	Cap a fins (construcció, individualitat)
Estadi 2: sensoriomotor i projectiu	1-3 any	Moviment i percepció	Cap a fora (relació amb objectes i altres)
Estadi 3: Personalista	3-6 any	Afirmació del jo	Cap a dins (afirmació personal)
Estadi 4: Pensament categorial	6-11 any	Coneixement del món exterior	Cap a fora (coneixement i raonament)
Estadi 5: Pubertat i adolescència	A partir dels 11 anys	Reflexió personal i conflicte	Cap a dins (identitat personal)

Taula 2: Estadis del desenvolupament segons Henri Wallon, adaptat de Wikipedia (2024).

2.4.3. Vygotsky i la teoria sociocultural del desenvolupament- relacionada amb la psicomotricitat i la lectoescriptura

La teoria sociocultural de Lev Vygotsky representa una de les aportacions més rellevants per entendre com es desenvolupa el pensament humà en relació amb l'entorn social i cultural. Vygotsky defensa que el desenvolupament cognitiu no es produeix de manera individual o aïllada, sinó que és el resultat de la interacció social, la cultura i el llenguatge. Segons Chaves Salas (2001), "les funcions superiors del pensament són producte de la interacció cultural" (p. 60), deixant clar que la cultura és el motor que impulsa el desenvolupament psicològic.

Un dels pilars fonamentals d'aquesta teoria és la idea que tot procés psicològic té un origen social abans de ser interioritzat. Vygotsky (1978) va establir la seva coneguda Llei Genètica General del Desenvolupament, segons la qual "tota funció en el desenvolupament cultural del nen apareix dues vegades: primer en el pla social (interpsíquic) i després en el pla individual (intrapíquic)" (citada per Chaves Salas, 2001, p. 61). Això significa que l'aprenentatge sempre té lloc primer a través de la relació amb altres persones abans que esdevingui una capacitat pròpia de l'infant.

El concepte més conegut i aplicat de la teoria de Vygotsky és la Zona de Desenvolupament Proper (ZDP), definida com "la distància entre el nivell real de desenvolupament i el nivell potencial, que l'infant pot assolir amb l'ajuda d'un adult o un company més competent" (Carrera & Mazzarella, 2001, p. 43). Aquesta idea trenca amb la visió tradicional que l'aprenentatge només ha d'atendre el que l'infant ja sap fer sol, i planteja que el veritable progrés s'aconsegueix quan es treballa dins d'aquesta zona on l'infant pot avançar gràcies a la mediació.

Un altre element clau és el llenguatge, que Vygotsky considera com la principal eina de mediació cultural. El llenguatge no només serveix per comunicar-se, sinó que estructura el pensament i permet a l'infant planificar, reflexionar i autoregular-se. "El moment més significatiu en el desenvolupament del nen és quan el llenguatge i l'activitat pràctica convergeixen" (Chaves Salas, 2001, p. 61), transformant el desenvolupament de biològic a sociohistòric.

La teoria també posa èmfasi en el paper dels instruments i signes com a mediadors del pensament, destacant que eines com l'escriptura o el càlcul són construccions culturals que modifiquen la manera com l'infant processa la informació (Carrera & Mazzarella, 2001).

Aquests instruments no només faciliten la comunicació, sinó que també transformen les funcions mentals superiors, potenciant el raonament, la memòria i l'atenció. Així, l'aprenentatge esdevé un procés profundament social i cultural, on les interaccions amb l'entorn i amb altres persones són fonamentals.

3. NORMATIVA VIGENT RELACIONADA AMB LA PSICOMOTRICITAT I LA LECTOESCRITURA

3.1. Normativa vigent relacionada amb la psicomotricitat

La psicomotricitat, tot i no estar recollida com a àrea específica dins del currículum oficial d'educació infantil a Catalunya, forma part de manera transversal del desenvolupament global dels infants. El marc legal que regula aquesta etapa educativa és el Decret 21/2023, de 7 de febrer, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil.

Aquest decret posa èmfasi en la importància de crear contextos d'aprenentatge significatius que tinguin en compte les necessitats naturals dels infants. A l'article 2.3 s'hi especifica que:

“L'etapa d'educació infantil ha de promoure entorns que potenciïn la curiositat natural i els desigs d'aprendre dels infants, oferint oportunitats de joc, moviment, relació, experimentació i descans.”

(Decret 21/2023, de 7 de febrer, Art. 2.3)

Aquesta menció evidencia el paper central del moviment i del joc com a eines pedagògiques essencials, elements clau dins la pràctica psicomotriu. La psicomotricitat treballa el desenvolupament motor, cognitiu, afectiu i social de l'infant a través del cos en moviment i, per tant, es pot considerar plenament alineada amb els principis educatius que recull la normativa vigent.

Des del punt de vista educatiu, aquesta orientació implica que els mestres han de proporcionar experiències motrius variades i significatives dins l'espai educatiu, afavorint l'exploració, la coordinació motriu, el domini del cos i la consciència corporal. Tot això resulta fonamental no només per al benestar físic i emocional de l'infant, sinó també com a base per a l'assoliment de competències bàsiques com la lectoescriptura.

Per tant, tot i que el terme “psicomotricitat” no s'esmenta de manera explícita al decret, es pot afirmar que el seu enfocament està plenament present en els plantejaments curriculars de l'educació infantil, consolidant-se com un recurs pedagògic indispensable en aquesta etapa.

3.2. Normativa vigent relacionada amb la lectoescriptura

L'ensenyament i aprenentatge de la lectoescriptura a l'etapa d'educació infantil no està regulat com una competència pròpia, sinó que s'inclou dins del desenvolupament global de la competència comunicativa, lingüística i audiovisual, tal com estableix el Decret 21/2023, de 7 de febrer, que regula l'ordenació dels ensenyaments d'aquesta etapa educativa a Catalunya.

En aquest decret s'assenyala que un dels objectius fonamentals és:

“Desenvolupar la competència comunicativa, lingüística i audiovisual a través de les diverses formes d'expressió i comprensió, acompanyant els infants en el descobriment del llenguatge escrit i oferint

oportunitats per iniciar-se en el seu ús en contextos significatius.”

(Decret 21/2023, Annex 1 – Objectius de l’etapa)

Aquesta afirmació reflecteix que l’acostament a la lectura i a l’escriptura ha de produir-se de forma vivencial, contextualitzada i adaptada al ritme de cada infant. L’etapa d’educació infantil no té per objectiu que els infants dominin tècnicament la lectura o l’escriptura, sinó que s’iniciïn en el seu ús funcional i simbòlic, mitjançant activitats que despertin la seva curiositat i interès pel llenguatge escrit.

A més, el decret insisteix en la necessitat d’oferir contextos rics en llenguatge oral i escrit, que permetin als infants interpretar, crear i compartir significats, contribuint així a la construcció de les bases per a l’aprenentatge formal de la lectoescriptura en etapes posteriors.

D’aquesta manera, la normativa vigent estableix un enfocament global i respectuós amb el desenvolupament evolutiu dels infants, en què la lectoescriptura s’introdueix com un procés progressiu i significatiu, estretament vinculat amb altres àmbits com la psicomotricitat, la comunicació i l’expressió.

4. MARC METODOLÒGIC

4.1. Punt de partida/ Pregunta/ Hipòtesi

L’interès per investigar la relació entre psicomotricitat i lectoescriptura neix, en part, de la meua pròpia experiència durant les pràctiques realitzades l’any passat en una escola d’educació infantil. Va ser precisament en aquest context on vaig viure una situació que em va fer reflexionar: una nena de tan sols 3 anys, al mes d’abril, era capaç de llegir i escriure paraules de fins a tres síl·labes de manera autònoma. La seva fluïdesa i autonomia a l’hora d’acostar-se al llenguatge escrit em van sorprendre i van despertar en mi moltes preguntes.

Com podia ser que una nena tan petita presentés un domini tan avançat d’una habilitat que sovint s’associa a edats més avançades? Quins factors havien afavorit aquest aprenentatge tan precoç? Tenia alguna relació amb el seu desenvolupament motor, el context familiar, l’estimulació rebuda, o una combinació de tots aquests elements?

A partir d’aquest moment, vaig començar a fixar-me amb més atenció en la manera com els infants s’apropen a la lectura i a l’escriptura, però també en com utilitzen el seu cos per explorar, comunicar i representar. Aquesta observació em va portar a pensar que potser hi havia una connexió més profunda entre el desenvolupament psicomotor i el procés lectoescriptor, que sovint no és prou considerada en l’àmbit educatiu.

D’aquesta manera, la recerca es construeix a partir de la següent pregunta d’investigació:

- **Quina influència té el desenvolupament psicomotor, en el procés d'adquisició de la lectoescriptura en infants de 5 anys?**

A partir de la pregunta d'investigació anterior, parteixo de la hipòtesi que:

“El desenvolupament psicomotor, especialment la motricitat fina, té una influència significativa en el procés d'adquisició de la lectoescriptura en infants d'15.”

Considero que aquells infants que han assolit un bon nivell de coordinació, control i precisió en els moviments de les mans i dits tenen més facilitat per apropar-se a la lectura i l'escriptura de manera autònoma i fluïda. Per contra, una maduresa psicomotriu insuficient podria dificultar aquest procés, ja que el cos i el moviment estan estretament vinculats al desenvolupament cognitiu i lingüístic en aquestes primeres edats.

Per tal de donar resposta a la pregunta d'investigació i fonamentar aquesta hipòtesi, he dut a terme una recerca prèvia consultant autors i autores al CRAI de la Universitat Rovira i Virgili, així com fonts en línia, llibres especialitzats i articles acadèmics.

Tot el contingut teòric obtingut està recollit i organitzat dins dels diferents apartats del marc teòric del treball, i m'ha permès construir una base sòlida sobre la qual desenvolupar l'estudi i interpretar els resultats obtinguts posteriorment.

4.2. Objectius de l'estudi

Amb aquesta pregunta d'investigació i la hipòtesi plantejada, es pretén aprofundir en la relació existent entre el desenvolupament psicomotor i l'adquisició de la lectoescriptura en l'etapa d'educació infantil, concretament en infants de 5 anys. Es considera essencial analitzar aquesta connexió des d'una perspectiva global, integrant de manera harmoniosa els aspectes corporals i cognitius implicats en el procés d'aprenentatge.

Amb l'objectiu de donar resposta a aquesta inquietud i estructurar la recerca de manera rigorosa i coherent, s'han definit un objectiu general i diversos objectius específics que permeten abordar la temàtica des de diferents enfocaments i obtenir una visió més àmplia i fonamentada de la realitat educativa observada.

Aquest marc analític possibilitarà la identificació tant dels beneficis com de les possibles dificultats derivades d'aquesta interrelació, i oferirà les bases per a l'elaboració de propostes pedagògiques fonamentades, que afavoreixin una pràctica educativa més inclusiva, respectuosa i ajustada al desenvolupament evolutiu dels infants.

OBJECTIUS		HIPÒTESI
OBJECTIU GENERAL	Analitzar la influència del desenvolupament psicomotor en el procés d'adquisició de la lectoescriptura en infants de 5 anys	El desenvolupament psicomotor, especialment la motricitat fina, té una influència significativa en el procés d'adquisició de la lectoescriptura en infants d'15.
OBJECTIUS ESPECÍFICS	Analitzar com el desenvolupament psicomotor influeix en l'adquisició de la lectoescriptura en infants de 5 anys.	
	Identificar les habilitats psicomotrius relacionades amb les fases de la lectoescriptura.	
	Valorar activitats psicomotrius aplicades a l'aula i el seu impacte en el procés lectoescriptor.	

Taula 3: Relació entre els objectius d'investigació i la hipòtesi de l'estudi.

4.3. Mapa conceptual del treball

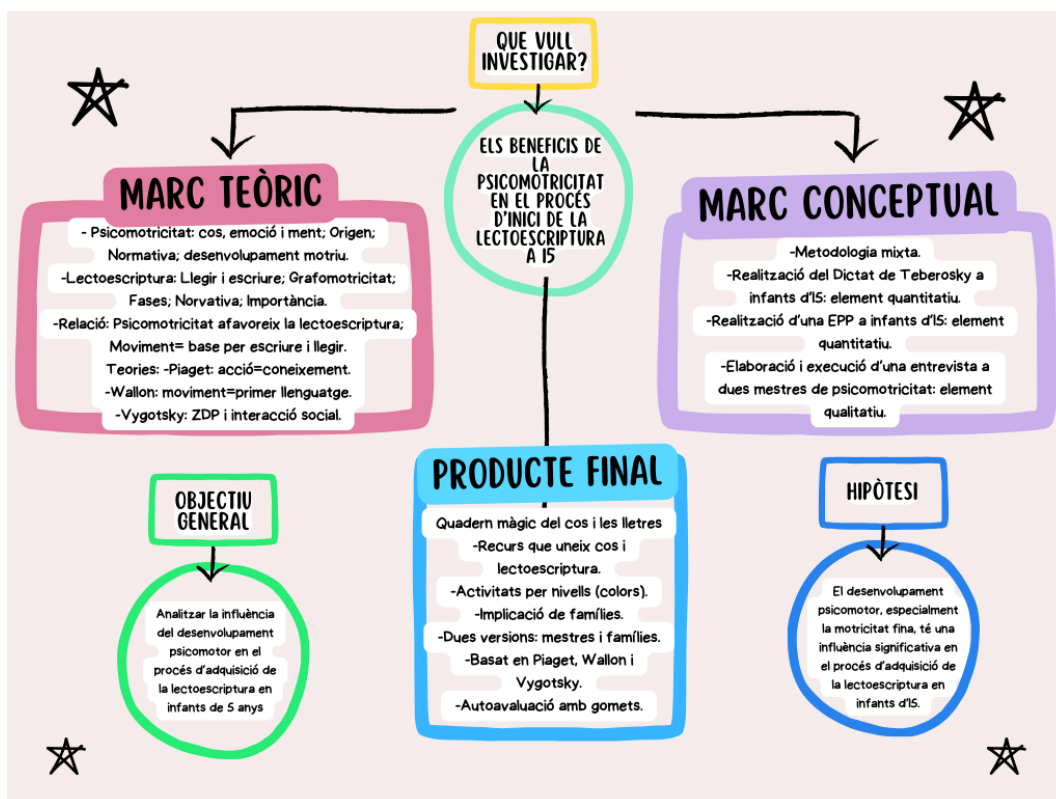


Figura 2: Mapa conceptual general sobre el treball fi de grau.

4.4. Disseny

En aquest treball he volgut analitzar com el desenvolupament psicomotor influeix en el procés d'adquisició de la lectoescriptura en infants de 5 anys. Per poder donar resposta a aquesta pregunta, he considerat imprescindible dissenyar un marc metodològic clar, coherent i ajustat als objectius del meu estudi. Aquesta estructura m'ha permès organitzar de manera ordenada les accions dutes a terme, els instruments utilitzats i les decisions preses al llarg de tot el procés d'investigació.

Seguint el que apunta Azuero (2019), "el marco metodológico le permite al investigador precisar cómo se desarrollará su investigación, qué hará, cómo y con qué medios lo hará" (p. 112). Per tant, aquest apartat del treball no només descriu el camí que he seguit, sinó que també justifica per què he triat determinades estratègies d'anàlisi i recollida de dades.

Aquest marc metodològic ha estat fonamental per connectar les bases teòriques del meu treball amb la realitat educativa viscuda durant les pràctiques. M'ha servit per entendre millor les dinàmiques d'aula, percebre les habilitats motrius i comunicatives dels infants, i relacionar aquestes observacions amb els processos inicials de lectoescriptura. Tal com afirma l'autor, "el marco metodológico también debe ser una guía que oriente el rigor de la investigación y su coherencia con el planteamiento teórico" (Azuero, 2019, p. 113).

4.4.1. Temporalització

TEMPORALITZACIÓ DE L'ESTUDI	
ACCIONS	MESOS DE L'ANY
- Primera tutoria.	SETEMBRE
- Elecció del tema. - Realització de la pregunta d'investigació, la hipòtesi i els objectius (generals i específics). - Inici del marc teòric. - Creació de recollida de dades (Dictat de Teberosky i EPP). - Inici de la recollida de dades a l'escola (Dictat de Teberosky i EPP).	OCTUBRE
- Elaboració de l'índex. - Progrés de la recollida de dades a l'escola (Dictat de Teberosky i EPP).	NOVEMBRE
- Final de la recollida de dades a l'escola (Dictat de Teberosky i EPP).	DESEMBRE
- Progrés del marc teòric.	GENER
- Segona tutoria. - Final del marc teòric.	FEBRER
- Inici del marc metodològic.	MARÇ
- Progrés del marc metodològic. - Tercera entrevista. - Validacions dels instruments de recollida de dades	ABRIL

(Entrevista). - Realització de les entrevistes a les dues mestres de psicomotricitat.	
- Final del marc metodològic. - Elaboració del producte final i de les propostes de millora. - Creació resum executiu. - Entrega treball fi de grau.	MAIG
- Exposició treball fi de grau.	JUNY

Taula 4: Temporalització realitzada durant el treball fi de grau.

4.4.2. Metodologia

En el desenvolupament del meu Treball Fi de Grau he optat per una metodologia mixta, combinant tècniques quantitatives (com l'Escala d'Avaluació de la Psicomotricitat i el Dictat de Teberosky) amb instruments qualitius (entrevistes a mestres de psicomotricitat). Aquesta elecció no ha estat aleatòria, sinó que respon a la necessitat de respondre a la pregunta/hipòtesi inicial: la relació entre el desenvolupament psicomotor i l'adquisició de la lectoescriptura en infants d'15.

Tal com exposen Morales, Rojas i Pino (2020), l'ús de mètodes mixtos és especialment útil quan es vol "captar diferents dimensions del problema d'investigació, tant les mesurables com les subjectives" (p. 2). En aquest sentit, les dades quantitatives m'han permès obtenir una visió estructurada i objectiva del nivell de desenvolupament psicomotor i lectoescriptor dels infants, mentre que les entrevistes qualitatives han aportat una mirada profunda i contextualitzada, basada en les vivències i percepcions de les mestres.

A més, aquesta combinació metodològica afavoreix una anàlisi més completa, ja que, com assenyalen els autors, "les metodologies mixtes parteixen del reconeixement que cap enfocament per si sol és suficient per entendre la realitat en tota la seva amplitud" (Morales et al., 2020, p. 3). Així, l'articulació entre instruments m'ha permès triangulació de dades, millorant la validesa i la riquesa dels resultats obtinguts.

Per tot això, considero que la metodologia mixta ha estat l'estratègia més adequada per al meu estudi, ja que m'ha permès integrar dades objectives amb experiències humanes, reforçant la rellevància i aplicabilitat educativa del treball.

4.4.3. Mostra

Per al desenvolupament del meu estudi, he considerat fonamental escollir una mostra que reflecteixi la diversitat real que podem trobar en un context educatiu. En aquest sentit, per a la utilització dels dos primers instruments —el Dictat de Teberosky i l'Escala d'Avaluació de la Psicomotricitat a Preescolar (EPP)— he treballat amb un grup d'infants d'15 d'una escola de Roda de berà, consta de 20 alumnes 10 nenes i 10 nens d'entre 4-5 anys, que es caracteritza per ser força variat pel que fa al ritme d'aprenentatge, les habilitats motrius i les competències lectoescriptores.

Aquesta diversitat ha estat especialment enriquidora, ja que dins del grup he pogut observar casos d'infants amb dificultats ja detectades, així com altres infants amb possibles necessitats educatives encara per identificar. Aquest fet m'ha permès analitzar com el desenvolupament psicomotor i la lectoescriptura no avancen de manera lineal, sinó que cada infant segueix el seu propi procés evolutiu, condicionat per múltiples factors. Considero que aquesta heterogeneïtat aporta valor al meu estudi, ja que em permet extreure conclusions més realistes i aplicables a l'aula.

Pel que fa al tercer instrument, he decidit ampliar la visió del meu treball mitjançant una entrevista a dues professores especialistes en psicomotricitat de diferents escoles. La seva experiència i perspectiva m'han semblat claus per entendre com es viu i s'aplica el desenvolupament psicomotor en contextos educatius diversos. Crec que incorporar la veu de professionals amb trajectòries diferents m'aporta una mirada complementària a l'observació directa amb els infants, i em permet contrastar la teoria amb la pràctica diària de l'escola.

4.5. Instrument de recollida de dades

Per a la recollida de dades del meu marc metodològic, he seleccionat tres instruments que m'han permès analitzar la relació entre el desenvolupament psicomotriu i l'adquisició de la lectoescriptura en infants d'15 des d'una perspectiva global.

En primer lloc, he utilitzat el **Dictat de Teberosky** per valorar el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura, ja que aquesta eina identifica de manera precisa en quina fase es troba cada infant (Generalitat de Catalunya, 2015).

En segon lloc, he aplicat l'**Escala d'Avaluació de la Psicomotricitat a Preescolar (EPP)** per observar aspectes com la motricitat, la coordinació i l'equilibri, amb una avaluació flexible i adaptada al ritme de cada alumne (Segura Meix, 2021).

Finalment, he complementat aquestes dades amb una **entrevista a dues professores de psicomotricitat**, amb l'objectiu de recollir la seva visió pràctica i reflexiva sobre com la psicomotricitat influeix en l'inici de la lectoescriptura.

4.5.1. Elaboració del dictat de Teberosky

Per a la recollida de dades del present estudi, he escollit utilitzar el Dictat de Teberosky com a eina principal d'avaluació. Aquesta elecció es basa en la seva eficàcia per analitzar el procés d'adquisició de la llengua escrita en infants, especialment en les primeres etapes de l'escolarització. El Dictat de Teberosky, desenvolupat a partir dels estudis d'Emilia Ferreiro i Ana Teberosky, permet identificar de manera precisa en quina fase del desenvolupament de l'escriptura es troba cada alumne, oferint així informació valuosa per adaptar la intervenció educativa a les necessitats reals de cada infant (Generalitat de Catalunya, 2015).

Segons *Actividades Infantil* (s.d.), aquesta prova "ajuda a conèixer el nivell evolutiu en què es troba el nen o nena pel que fa a l'adquisició de la lectoescriptura". La seva finalitat no és corregir errors ortogràfics, sinó comprendre com l'infant conceptualitza l'escriptura i quines estratègies utilitza per representar el llenguatge escrit, aspecte fonamental per a un enfocament pedagògic respectuós i adaptatiu.

La prova es duu a terme de manera individual, garantint un ambient tranquil que afavoreixi la concentració de l'infant i assegurant que les consignes siguin clares. L'estructura del dictat és progressiva: comença amb la diferenciació entre dibuix i grafia, continua amb el dictat de paraules i frases senzilles, i finalitza amb la producció d'un text lliure. Aquesta metodologia permet observar aspectes com la direccionalitat del traç, la separació entre paraules, la correspondència entre sons i lletres, i l'ús espontani del codi escrit (Generalitat de Catalunya, 2015).

Un dels avantatges principals d'aquesta eina és la seva capacitat per situar l'infant dins de les diferents etapes d'adquisició del codi escrit: des de la fase presil·làbica fins a l'ortogràfica, passant per les fases sil·làbica i alfabètica. A més, tal com ressalta *Actividades Infantil* (s.d.), "és important recordar que cada nen o nena té el seu propi ritme d'aprenentatge", fet que converteix aquest instrument en una eina essencial per respectar la diversitat dins l'aula i per orientar adequadament les estratègies d'ensenyament.

4.5.2. Elaboració de l'escala d'avaluació de la psicomotricitat a preescolar (EPP)

Per a complementar la recollida de dades d'aquest estudi, he escollit utilitzar L'Escala d'Avaluació de la Psicomotricitat a Preescolar (EPP) com a eina específica per valorar el desenvolupament psicomotor dels infants. Aquesta elecció respon a la necessitat d'obtenir una visió global i sistemàtica de les capacitats motrius, cognitives i emocionals dels alumnes d'15, aspectes clau per entendre la seva evolució en relació amb l'adquisició de la lectoescriptura.

L'Escala d'Avaluació de la Psicomotricitat a Preescolar (EPP) és una eina dissenyada per avaluar de manera estructurada el desenvolupament psicomotriu en l'etapa d'educació infantil. Aquesta escala permet observar dimensions com la motricitat global, la coordinació, l'equilibri, la gestió emocional i les habilitats relacionals, integrant tots aquests aspectes dins d'una perspectiva global del desenvolupament infantil (Segura Meix, 2021).

Segons *PsicoEdu* (s.d.), aquesta escala "facilita al docent la recollida d'informació objectiva sobre les capacitats motrius, cognitives i afectives de l'infant mitjançant l'observació directa en activitats psicomotrius". La seva estructura es basa en una sèrie d'indicadors clars i flexibles, adaptables a les dinàmiques de cada aula, i això permet valorar tant l'autonomia personal com la manera en què l'infant es relaciona i s'expressa corporalment.

Un dels punts forts de l'Escala d'Avaluació de la Psicomotricitat a Preescolar (EPP) és la seva orientació cap a una avaluació contínua, que respecta el ritme maduratiu de cada infant. Tal com destaca Segura Meix

(2021), "l'avaluació ha de ser un procés que ajudi a créixer l'infant i no pas l'etiqueti o condicioni negativament" (p. 89), fet que la converteix en una eina idònia per a contextos educatius on es vol promoure un seguiment personalitzat i respectuós del desenvolupament.

4.5.3. Elaboració de l'entrevista

Finalment, com a tercera eina de recollida de dades, vaig decidir incorporar una entrevista a dues mestres de psicomotricitat que han estat significatives en el meu recorregut formatiu. Una d'elles la vaig conèixer durant el meu primer període de pràctiques, on vaig tenir l'oportunitat d'observar de prop com treballava la psicomotricitat a l'aula amb passió i sensibilitat. L'altra va ser una de les professores que em va impartir una assignatura durant la carrera, i em va transmetre una mirada molt rica i reflexiva sobre el desenvolupament integral dels infants. Ambdues han estat fonts d'inspiració, i vaig sentir que escoltar-les més a fons em podia aportar una perspectiva molt valuosa per al meu treball.

Tal com exposa Sanjuán Núñez (2019), les entrevistes dins la recerca qualitativa permeten accedir al significat que les persones donen a la seva pròpia experiència. Són una eina potent que no només recull informació, sinó que construeix coneixement des del diàleg, la relació i el context (p. 10). Per això, vaig optar per realitzar una entrevista semiestructurada, que em permet combinar preguntes clau amb espais per a la conversa més espontània, confiant que aquest intercanvi enriquiria les dades obtingudes de forma més tècnica a través del Dictat de Teberosky i de l'Escala d'Avaluació de la Psicomotricitat a Preescolar (EPP).

Per dur a terme l'entrevista i obtenir una visió més propera i reflexiva, s'han dissenyat les següents preguntes, considerades rellevants per guiar la conversa i recollir la informació necessària:

1. Anys que portes treballant en el sector de l'educació psicomotriu?
2. A quin cicle has impartit psicomotricitat? Infantil, primària o ambdues?
3. Quins canvis observes en els infants al llarg del temps gràcies a la pràctica i al desenvolupament de la psicomotricitat?
4. Com valores la influència del desenvolupament psicomotriu en l'inici de la lectoescriptura?
5. Has viscut alguna experiència especialment significativa o transformadora amb algun infant?
6. Has detectat dificultats en la lectoescriptura relacionades amb mancances psicomotrius? Podries posar-ne algun exemple?
7. Creus que un bon treball psicomotor pot prevenir dificultats d'aprenentatge relacionades amb la lectoescriptura?
8. En quin moment creus que és adequat iniciar la lectoescriptura tenint en compte la maduresa motriu i emocional dels infants?
9. Quins indicadors et fan pensar que un nen o nena encara no està preparat per començar aquest procés?

10. Tenint en compte que el mestre d'aula és qui percep les mancances en lectoescriptura i l'especialista en psicomotricitat és qui treballa activitats per desenvolupar les habilitats psicomotrius de l'infant, com creus que s'haurien de coordinar perquè la seva dedicació doni els màxims resultats en els infants des del punt de vista del desenvolupament psicomotriu i la lectoescriptura?

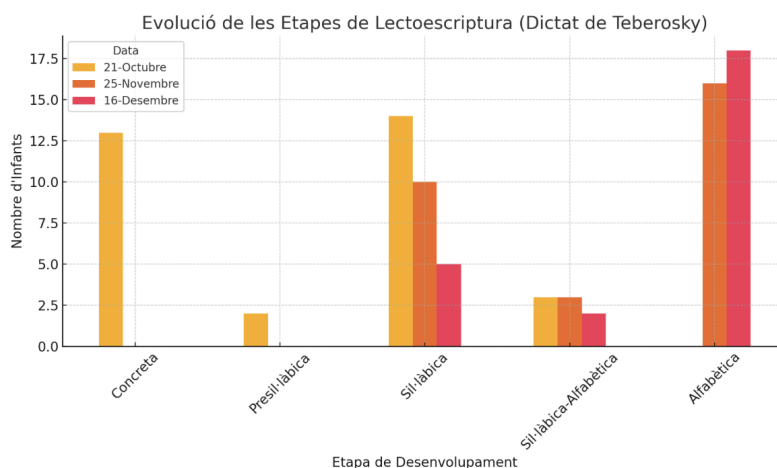
11. Com es podria millorar aquest enfocament educatiu per integrar millor la psicomotricitat i la lectoescriptura?

Les preguntes van ser validades per la Dra.Mònica López Bages, Filòloga catalana, la qual porta 17 anys d'experiència docent, professora a la Universitat Rovira i Virgili.

5. RESULTATS

5.1. Anàlisi dels resultats del dictat de Teberosky

Després d'analitzar els resultats obtinguts amb el **Dictat de Teberosky**, puc afirmar que l'evolució dels infants durant aquests tres mesos ha estat molt significativa. Aquesta eina m'ha permès observar de manera clara com els infants avancen en el procés d'adquisició de la lectoescriptura, passant de les etapes més inicials a una comprensió funcional del codi escrit.



Gràfic 1: Evolució de les Etapes de la lectoescriptura a 15 (Dictat de Teberosky).

Tenint en compte el gràfic anterior he obtingut diverses respostes, les quals, en primer lloc, volia destacar la següent pregunta:

★ **Quan s'ha produït el salt més significatiu cap a l'etapa Alfabètica?**

Una de les coses que més m'ha cridat l'atenció ha estat el salt cap a l'etapa alfabètica, especialment entre octubre i novembre. Em va sorprendre veure com en tan poc temps es va produir aquest canvi, passant de no tenir cap infant en aquesta etapa a comptar amb 16 infants que ja comencen a dominar el sistema alfabètic. Aquesta evolució em confirma el que ja apunten fonts com *Actividades Infantil* (s.d.), quan assenyalen que "el dictat de Teberosky permet detectar ràpidament quan l'infant fa el pas cap a la

comprensió real del codi escrit". Va ser una prova clara que, quan es donen les condicions adequades, els infants poden fer avenços molt importants en poc temps.

Una altra resposta a destacar, ve derivada de la pregunta següent:

★ ***Existeix una progressió generalitzada en el grup cap a etapes més avançades del codi escrit?***

D'altra banda, en revisar la distribució final dels infants al mes de desembre, vaig poder comprovar que la gran majoria, exactament 18 infants (el 90 % de la mostra), havien assolit l'etapa alfabètica. Aquest resultat em va confirmar que el procés d'aprenentatge havia estat positiu i que l'evolució havia estat generalitzada dins del grup. Tal com recull la Generalitat de Catalunya (2015), és evident que "amb l'acompanyament adequat, els infants superen progressivament les fases intuïtives fins a comprendre el valor sonor i convencional de l'escriptura", i així ho vaig poder constatar a través d'aquesta experiència.

Aquesta observació m'ha fet reflexionar sobre la importància de respectar els ritmes d'aprenentatge i de disposar d'eines com el Dictat de Teberosky, que no només permeten avaluar, sinó també comprendre com pensa i construeix l'escriptura cada infant. Veure desaparèixer progressivament les etapes inicials i com els infants avançaven cap a una escriptura més autònoma i significativa em va demostrar que la lectoescriptura és un procés viu i evolutiu, on cada petit progrés té un significat profund.

En definitiva, aquesta experiència m'ha permès valorar encara més la necessitat d'una avaluació respectuosa i adaptativa, que reconegui la trajectòria individual de cada infant, i m'ha aportat una visió més pròxima i realista de com evoluciona el procés lectoescriptor dins l'aula d'infantil.

La resta de preguntes i respostes sobre el Dictat de Teberosky es troben a (*l'Annex 4*).

5.2. Anàlisi dels resultats de l'escala d'avaluació de la psicomotricitat a preescolar (EPP)

Després d'analitzar els resultats obtinguts a través de l'**Escala d'Avaluació de la Psicomotricitat a Preescolar (EPP)**, puc afirmar que l'evolució dels infants ha estat molt positiva al llarg dels tres mesos d'observació.

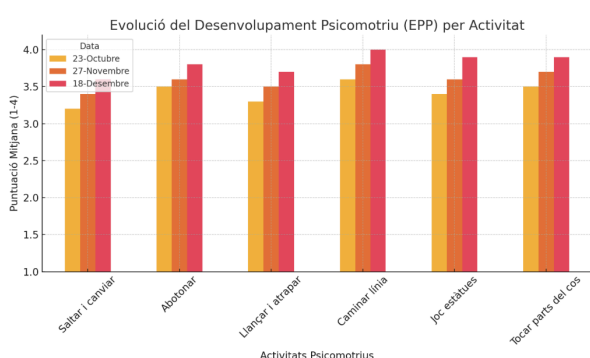
Tenint en compte les diverses respostes que he obtingut, en primer lloc, volia destacar la següent pregunta:

★ ***Quina activitat psicomotriu mostra una progressió més notable al llarg dels tres mesos?***

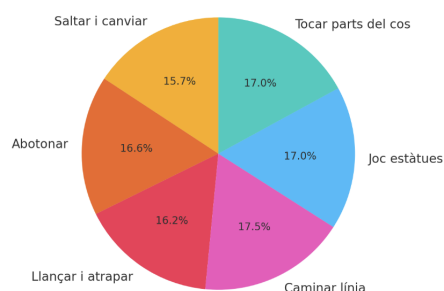
Una de les primeres coses que em va cridar l'atenció va ser veure com l'activitat de **saltar sobre un peu i canviar** mostrava la **progressió més notable**. Aquesta millora constant em va fer reflexionar sobre la importància del treball de la **motricitat gruixuda** i com, amb la pràctica, els infants guanyen confiança en els seus moviments. Tal com assenyala Segura Meix (2021), "el desenvolupament de la motricitat gruixuda és clau per a la consolidació de l'equilibri i l'autonomia en l'espai" (p. 80), i ho vaig poder comprovar

directament en aquest procés.

Ho podem observar millor en els següents gràfics:



Gràfic 3: Distribució de l'Assoliment Psicomotriu per Activitat (Desembre)



Gràfic 2: Evolució del Desenvolupament Psicomotriu (EPP) per Activitat

Gràfic 3: Distribució de l'Assoliment Psicomotriu per Activitat

Una altra resposta a destacar, ve derivada de les preguntes següents:

★ **Quina és la diferència de puntuació mitjana entre octubre i desembre en les activitats de motricitat fina?**

★ **Quina activitat presenta un progrés més lent i podria requerir reforç específic?**

També vaig detectar que l'activitat d'**abotonar i desabotonar** presentava una evolució més lenta. La diferència de puntuació entre octubre i desembre va ser menor respecte a altres activitats, cosa que em va fer prendre consciència de la necessitat de reforçar la **motricitat fina** dins de les propostes d'aula. Segons Segura Meix (2021), "les habilitats de motricitat fina requereixen més temps de maduració i pràctica per consolidar-se" (p. 83), i crec que és essencial tenir-ho en compte per no pressionar els infants abans d'hora, sinó oferir-los activitats variades i motivadores que afavoreixin aquest desenvolupament.

Una altra resposta a destacar, ve derivada de la pregunta següent:

★ **Existeix una tendència general d'increment en les puntuacions psicomotrius dels infants?**

Pel que fa a la visió global, vaig observar una **tendència general d'increment** en totes les activitats, cosa que considero molt positiva. L'EPP m'ha permès fer un seguiment real d'aquest progrés i entendre com l'evolució psicomotriu no sempre és immediata, però sí constant quan es treballa de manera continuada. Aquesta idea queda reflectida en el que comenta Segura Meix (2021) sobre la importància de l'**avaluació contínua** com a eina per visibilitzar els petits avanços diaris (p. 81).

Finalment, una última resposta a destacar, ve derivada de la pregunta següent:

★ **Quin percentatge global d'assoliment psicomotor s'ha aconseguit al desembre?**

Em va satisfer veure que al desembre s'havia assolit un **95% del desenvolupament global**. Aquest percentatge em va confirmar que la majoria dels infants havien adquirit un bon nivell d'autonomia i control corporal, fet que considero essencial no només des del punt de vista motor, sinó també com a base per altres aprenentatges, com la lectoescriptura.

En definitiva, aquesta experiència amb l'EPP m'ha ajudat a valorar encara més la importància d'observar i entendre el desenvolupament psicomotor com un procés integral, on cada infant avança al seu ritme i on és fonamental adaptar les propostes educatives per potenciar al màxim les seves capacitats.

La resta de respostes sobre l'anàlisi de l'escala d'avaluació de la psicomotricitat a preescolar (EPP) es troben a (*l'Annex 5*).

5.3. Anàlisi dels resultats de l'entrevista

PREGUNTES / MESTRES	MESTRA 1:	MESTRA 2:
Pregunta 1: Anys treballant en psicomotricitat.	Entre 15 i 20 anys.	17 anys.
Pregunta 2: Cicles impartits	Infantil i primer cicle.	Infantil.
Pregunta 3: Canvis observats.	Més llibertat, transversalitat, introducció de continguts.	Desenvolupament global, influència en totes les dimensions.
Pregunta 4: Influència en la lectoescriptura	Crucial; base prèvia per a l'escriptura, relació directa amb maduresa psicomotriu.	Fonamental; cos com a eix per a la maduració i accés al pensament.
Pregunta 6: Dificultats relacionades amb la psicomotricitat.	Sí, dificultats clares en traç, equilibri, descoordinació.	Sí, influència de to muscular, esquema corporal, percepció espacial.
Pregunta 8: Moment adequat per iniciar la lectoescriptura.	Inici real a primer; a 15 només prèvia lúdica i grafonètica.	Hauria de començar realment a primer; a 15 només preparació.
Pregunta 9: Indicadors de què no estan preparats.	No agafa bé el llapis, no fa la pinça, no coneix sons.	Inhibició motriu, percepció corporal, relació amb moviment.
Pregunta 10: Coordinació mestre-psicomotricista.	Coordinació ideal seria setmanal i vivencial; dificultats de temps.	S'ha de treballar conjuntament, sense separar.
Pregunta 11: Millores en l'enfocament educatiu.	Cal donar valor a la psicomotricitat; més temps i observació.	Cal formació universitària en psicomotricitat educativa; integració cos-joc-lecto.

Taula 5: Comparativa de l'entrevista entre mestres de psicomotricitat

L'anàlisi de les entrevistes amb la Mestre 1 i la Mestre 2 m'ha ajudat molt a entendre, des d'una mirada pràctica i real, com està de connectat el desenvolupament psicomotor amb els inicis de la lectoescriptura. Les dues mestres ho tenen claríssim: en aquestes edats, tot comença pel cos i pel moviment. Sense aquest punt de partida, l'aprenentatge no flueix igual. I la veritat és que aquesta idea em ressona molt amb el que plantejava Henri Wallon, que deia que el desenvolupament dels infants arrenca justament de la motricitat i les emocions. Són dues dimensions clau per arribar al pensament simbòlic i, amb el temps, al llenguatge escrit (Wallon, 1942).

Totes dues coincideixen també en el fet que molts infants encara no estan prou preparats motriument per començar amb la lectoescriptura, i això es nota molt sovint en dificultats com la manca de pinça, problemes d'orientació espacial o un to muscular que no està regulat. Aquestes observacions encaixen molt bé amb les fases del desenvolupament que proposa Piaget, especialment la fase preoperatòria (de 2 a 7 anys), on l'infant encara pensa a través del que fa i experimenta. Tal com explica Piaget (1970), abans d'arribar a comprendre símbols com lletres o paraules, l'infant necessita viure, moure's, tocar, experimentar.

Pel que fa al paper de la interacció i del context, les dues mestres van insistir molt en la importància que els docents i els especialistes vagin plegats, i en el valor del joc com a via d'aprenentatge. Aquesta mirada està molt en la línia del que planteja Vygotsky, amb la seva teoria sociocultural, que defensa que aprenem a través de la relació amb els altres i en contextos significatius. En especial, dins d'allò que ell anomena la Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP) (Vygotsky, 1978). Quan la Mestra 1 parla de la importància de fer activitats vivencials i la Mestra 2 de no parcel·lar els rols entre mestres, totes dues defensen una concepció col·laborativa de l'ensenyament, pròpia d'un enfocament socioconstructivista.

Una altra aportació destacable és que ambdues entrevistes reclamen una mirada més global i lenta cap a la lectoescriptura. No es tracta de forçar un procés per motius curriculars, sinó de respectar el ritme maduratiu de cada infant, prioritzant activitats psicomotrius que enforteixin la base corporal i emocional. Aquesta reflexió s'alinea amb el plantejament de Ferreiro i Teberosky (1979), que afirmen que l'infant no aprèn a llegir i escriure per repetició o entrenament, sinó per construcció pròpia basada en les seves experiències i significats.

En definitiva, les veus de la Mestra 1 i la Mestra 2 no només han enriquit el meu treball, sinó que han donat sentit i coherència a la resta de dades obtingudes. Les seves aportacions demostren com la pràctica i la teoria poden coincidir, i em confirmen que el desenvolupament psicomotor no és un complement, sinó una base imprescindible per garantir una iniciació a la lectoescriptura que sigui respectuosa.

Es pot veure les entrevistes senceres a (*l'Annex 1 i 2*).

5.4. Producte final

"EL QUADERN MÀGIC DEL COS I LES LLETRES"

5.4.1. Què és?



Per a mi, El quadern màgic del cos i de les lletres és molt més que un recurs didàctic: és una manera de fer visibles aquells primers passos invisibles que els infants fan quan comencen a llegir i escriure. Aquest quadern neix del meu desig d'unir dos mons que sovint es treballen per separat: el cos i el llenguatge.

Imatge 1: Portada quadern

L'he anomenat màgic perquè crec que hi ha una màgia real en com els infants connecten amb la paraula a través del moviment, del joc i de les emocions. Perquè abans que una paraula escrita aparegui sobre el paper, hi ha un cos que l'ha viscut, un gest que l'ha expressat o una emoció que l'ha inspirat.

M'he inspirat en teories que m'han acompanyat durant aquest procés, com Wallon, que diu que l'infant es construeix a través del moviment i l'afecte; com Vygotsky, que ens recorda que el llenguatge neix dins de la relació amb els altres; o com Piaget, que ens mostra que aprenem actuant, tocant, explorant. I tot això ho he volgut recollir en aquest quadern.

També he de dir que la idea em va sorgir pensant en les maletes viatgeres, un recurs molt conegut i estimat en el cicle d'infantil. Com que el funcionament és molt similar —el fet que l'infant s'endugui el material a casa i el comparteixi després amb el grup—, crec que serà fàcilment entenedor, familiar i pràctic tant per als infants com per a les famílies. Aquesta proximitat metodològica facilita que l'activitat s'integri de manera natural dins de la dinàmica de l'aula i el dia a dia de l'infant.

Amb aquesta proposta, busco crear un espai on els infants puguin moure's, expressar com se senten i començar a descobrir les lletres i les paraules amb calma, respecte i intenció. Un espai compartit amb la família, que dona valor a l'experiència i no només al resultat, i que permet establir ponts entre l'escola, la llar i l'infant.

Per mi, aquest quadern és una invitació a mirar la lectoescriptura no com una fita que cal assolir, sinó com un camí que comença al cos, passa per les emocions i es transforma, amb el temps, en paraula escrita. El podem trobar al (*Annex 3*).

5.4.2. Objectius

- Relacionar el moviment del cos amb les primeres paraules i lletres.
- Donar als infants espais per expressar com se senten i què pensen.
- Fer partícips a les famílies en l'aprenentatge de l'infant.
- Potenciar la creativitat i la imaginació a través del joc i el llenguatge.
- Ajudar els infants a començar a escriure de manera natural i significativa.
- Enfortir el vincle entre casa i escola.

5.4.3. Relació amb la teoria

Quan vaig començar a imaginar El quadern màgic del cos i de les lletres, tenia molt clar que volia crear un recurs que estigués realment connectat amb les idees que sostenen el meu TFG. No volia només un material divertit, sinó una proposta amb una base pedagògica sòlida, molt arrelada en el pensament de Piaget, Wallon i Vygotsky.

Des del principi, m'hi vaig sentir molt alineada amb la teoria d'Henri Wallon, que defensa que el desenvolupament del pensament passa pel cos, pel moviment i per l'expressió emocional. Com diu ell mateix, "el moviment és el primer llenguatge del nen" (Wallon, 1942, citat per Palacios, Marchesi & Coll, 2009, p. 74), i això és justament el que vol transmetre el quadern: oferir als infants l'oportunitat de comunicar-se amb el cos abans de fer-ho amb paraules. Escriure, en aquest sentit, neix primer des de dins, des del que es viu i se sent.

També hi ha un vincle clar amb la teoria de Jean Piaget, especialment amb la seva visió sobre com els infants aprenen: explorant, tocant, fent. Piaget (1970) explica que a l'etapa preoperatòria (de 2 a 7 anys), els nens i nenes utilitzen el pensament simbòlic, però encara molt lligat a l'experiència concreta. Per aquest motiu, aquest quadern busca que l'infant pugui construir significats a partir del joc, del dibuix, del moviment i de l'acció, abans d'arribar a posar-ho en paraules.

I finalment, no podia faltar l'aportació de Lev Vygotsky, que ens recorda que aprendre és sempre un procés compartit. Vygotsky (1978) ens parla de la Zona de Desenvolupament Pròxim, i ens diu que el llenguatge —tant oral com escrit— apareix gràcies a l'acompanyament dels altres. Per això he volgut que les famílies formessin part activa d'aquest recurs, perquè crec que l'aprenentatge és molt més potent quan passa en un entorn afectiu, proper i compartit.

Amb aquest recurs he volgut unir cos, emoció, paraula i relació. Ho he fet pensant en el ritme i la manera de ser de cada infant, amb respecte i sensibilitat. Més que un quadern, és una manera de fer ponts: entre teoria i pràctica, entre moviment i escriptura, entre escola i família.

5.4.4. El funcionament i el format del quadern

El quadern màgic del cos i de les lletres viatja cada setmana a casa d'un infant de la classe. L'objectiu és compartir, a través d'una activitat senzilla i lúdica, una experiència que connecti el cos, les emocions i la paraula.

Pas a pas:

- 1. Cada setmana, un infant s'endú el quadern a casa:** el mestre pot assignar una activitat concreta o bé deixar que l'infant i la família triïn depenent el criteri del mestre sobre el moment maduratiu de cada infant, entre les quals trobaran a la pàgina corresponent, diferenciades per colors segons la dificultat.

 **Activitat fàcil.**

 **Dificultat mitjana.**


 **Activitat més elaborada.**


2. L'activitat es realitza a casa amb la família:

- a. Pot ser un dibuix, una petita creació, un gest, una paraula, una frase escrita amb ajuda, o una foto.
- b. No cal que l'infant escrigui sol: el més important és compartir l'experiència.

3. Quan acaben, enganxen un gomet per valorar com ha anat l'activitat:

 "M'ho he passat molt bé i m'ha estat fàcil."

 "M'ha costat una mica, però ho he fet!"

 "M'ha costat força o m'he sentit insegur."

4. L'infant torna el quadern a l'escola la setmana següent:

- a. Comparteix breument amb el grup com ha viscut l'activitat.
- b. El/la mestre/a pot recollir observacions i fer servir el quadern com a punt de partida per a activitats a l'aula.

5. Important per a les famílies:

- a. No cal fer l'activitat d'un dia per l'altre. Que trobin el seu moment tranquil i que ho comparteixin com un joc.
- b. Respectar el ritme del seu fill/a. No es busca perfecció, sinó viure el procés amb emoció i sentit.

Hi haurà dues versions del quadern: una per als mestres i una altra per a les famílies, ja que cadascú necessita informació diferent segons el seu paper en el procés.

5.4.4.1. Quadern del mestre/a

1. Portada general:

- a. Inclourà el títol "El quadern màgic del cos i de les lletres", amb espai per escriure el nom de l'aula i el curs escolar.

2. Guia d'ús per al mestre/a:

- a. Explicació clara del funcionament setmanal del quadern.
- b. Indicacions per presentar-lo a l'aula i fomentar la motivació.
- c. Sugeriments per fer-ne seguiment a l'aula de forma col·lectiva.
- d. Activitats intercanviables.
- e. Tancament i retorn.

3. Graella de registre d'ús del quadern:

- a. Per controlar l'ordre i retorn de les activitats setmanals. (Annex).

4. Graella de seguiment d'activitats dels infants per colors:

- a. Per veure quines activitats ha fet cada infant, el nivell i una petita retroacció perquè el mestre mateix tingui en compte a l'hora de dur a terme futures activitats i per poder-ho comentar amb la de psicomotricitat i que puguin intercanviar opinions.

5. Anelles amb activitats intercanviables:

- a. Activitats impreses i plastificades en format fitxa en diferents colors, depenent de la dificultat. Aquest format modular permet:
 - i. Afegir noves activitats al llarg del curs.
 - ii. Substituir activitats si alguna no funciona amb el grup.
 - iii. Escollir les activitats segons el moment evolutiu del grup i adaptar-les fàcilment.

5.4.4.2. Quadern de les famílies i infants

1. Portada general:

- a. Inclourà el títol "El quadern màgic del cos i de les lletres", amb espai per escriure el nom de l'aula i el curs escolar, i un espai per col·locar una targeta amb el nom de l'infant que el tingui aquella setmana. D'aquesta manera, cada nen/a se'n sentirà protagonista.

2. Guia d'ús per a les famílies:

- a. Col·locada just després de la portada.
- b. Explicació clara i pas a pas de com fer servir el quadern.
- c. Recomanacions: fer-ho com un joc compartit, no jutjar el resultat, prioritzar el moment viscut junts.
- d. Recordatori visual per enganxar un gomet en funció de com l'infant ha viscut l'activitat:

 M'ha agradat molt / M'ha estat fàcil.




 M'ha costat una mica.

 M'ha costat molt.

3. Anelles amb activitats intercanviables:

- a. Activitats impreses i plastificades en format fitxa en diferents colors, depenent de la dificultat.
- b. Es poden extreure i modificar sense crear un quadern.

4. Fitxa d'activitat per a cada infant:

- a. Títol de l'activitat.
- b. Icona del nivell (//).
- c. Proposta breu i clara.
- d. Espai per dibuixar, enganxar fotos.


- e. Butxaca final per recollir les aportacions, espai de reflexió familiar.
- f. Casella per enganxar el gomet de valoració emocional.


5. Materials complementaris dins del quadern:


- a. **Sobre amb gomets de tres colors:** Perquè la família amb l'infant puguin enganxar el que millor representa com ha anat l'activitat després d'haver reflexionat conjuntament.
- b. **Anelles amb targetes per a la reflexió familiar:** ex: "Com heu viscut l'activitat en família?".

5.4.5. Classificació de les activitats per dificultats (Colors)

Per tal de respectar el ritme evolutiu i les diferències individuals dels infants, les activitats del Quadern màgic del cos i de les lletres estan classificades per nivells de dificultat, identificables visualment mitjançant tres colors:

 **Color verd – Nivell inicial:** Activitats senzilles i obertes que conviden a expressar-se amb el cos, a dibuixar o a compartir una emoció. Estan pensades perquè tots els infants puguin participar de manera autònoma o amb suport mínim.

 **Color groc – Nivell mitjà:** Activitats que combinen moviment, reflexió i inici de codificació escrita, com ara relacionar una emoció amb una paraula, resseguir lletres amb plastilina o inventar una frase curta.


 **Color vermell – Nivell avançat:** Activitats que requereixen més capacitat d'abstracció, seqüenciació o representació simbòlica, com inventar un conte a partir d'un gest corporal o escriure paraules que simbolitzin vivències personals.

Organitzar les activitats d'aquesta manera ajuda molt que cada infant se senti a gust i pugui participar des del punt on es troba, sense pressions. Això fa que guanyi confiança, que es vagi sentint més autònom i capaç. Tal com explica Vygotsky (1978), "les activitats d'aprenentatge més efectives són aquelles que es troben dins de la Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP)", o sigui, aquelles que encara no poden fer sols, però sí amb una mica de suport. Si adaptem el que proposem al ritme de cadascú, aconseguim que l'aprenentatge es visqui amb ganes, amb emoció i de forma realment significativa.

5.4.6. Gomets d'autoavaluació de l'infant i la família

Al final de cada activitat, l'infant (amb ajuda de la família) enganxa un gomet per expressar com s'ha sentit fent-la:

 **Gomet blau:** "M'ha costat molt".

 **Gomet groc:** "M'ha costat una mica".

 **Gomet verd:** "M'ho he passat molt bé i m'ha resultat fàcil".

Tot i ser una autoavaluació simbòlica, té un gran valor. Permet que l'infant expressi com s'ha sentit durant l'activitat i, al mateix temps, ofereix a la mestra una mirada útil per valorar com estan funcionant les propostes, ajudant-la a decidir quines activitats mantenir i quines caldria adaptar o canviar.



Imatge 2: fitxa d'activitat



Imatge 3 i 4: guies d'ús del mestre i les famílies



Imatge 5 i 6: Portades dels quaderns



Imatge 7: Targetes de reflexió familiar



Imatge 8: Targetes d'activitats

Links editables sobre El quadern màgic del cos i de les lletres:

<https://docs.google.com/document/d/1P8eHsHVjLLX0IEqCvIHP7mGNFDcc-V7z7oZnsMslPxxw/edit?usp=sharing>

6. CONCLUSIONS

A partir dels resultats obtinguts al llarg del treball, es pot concloure que tant la hipòtesi com els objectius plantejats inicialment han estat confirmats de manera satisfactòria. L'anàlisi conjunta de les dades extretes a través del Dictat de Teberosky, de l'Escala d'Avaluació de la Psicomotricitat (EPP) i de les entrevistes a les mestres especialistes en psicomotricitat ha permès evidenciar que el desenvolupament psicomotor, i especialment la motricitat fina, exerceix una influència directa i significativa en el procés d'adquisició de la lectoescriptura en infants de cinc anys.

Els infants que han mostrat millores en aspectes com la coordinació ull-mà, el control postural, la precisió en els moviments o la capacitat de manipulació d'objectes petits han estat, en la seva majoria, els mateixos que han experimentat avenços en les diferents etapes del desenvolupament lectoescriptor. Aquest fet valida l'objectiu general del treball i reforça la idea que la consolidació d'habilitats motrius específiques pot afavorir la fluïdesa i seguretat en la lectura i l'escriptura.

També s'ha pogut identificar quines habilitats psicomotrius tenen una vinculació més estreta amb cada etapa del procés lectoescriptor, i s'ha valorat positivament l'efecte d'algunes propostes psicomotrius aplicades a l'aula. Aquestes aportacions confirmen la necessitat de desenvolupar propostes didàctiques integradores que connectin el cos i el llenguatge en les primeres etapes educatives.

Una altra aportació destacable del treball és la constatació que els infants no progressen tots al mateix ritme ni de la mateixa manera. L'aplicació de les dues proves durant tres mesos ha posat de manifest la variabilitat dels processos d'aprenentatge, remarcant la importància de respectar la individualitat de cada infant. Aquesta realitat evidencia la necessitat d'impulsar metodologies d'avaluació contínua, flexible i adaptativa, que permetin entendre l'evolució de manera global i personalitzada.

Les entrevistes a les mestres han estat també un element fonamental per complementar la lectura dels resultats quantitius i aportar una mirada més contextualitzada. El seu testimoni ha reforçat el valor de la pràctica psicomotriu en el desenvolupament integral dels infants i ha posat en relleu algunes mancances del sistema educatiu actual.

En definitiva, les dades recollides i analitzades al llarg de la investigació permeten afirmar que s'han assolit els objectius fixats i que la hipòtesi plantejada inicialment ha estat validada. El treball posa de manifest la necessitat de considerar el desenvolupament psicomotor com un element essencial i transversal en l'educació infantil, especialment quan es tracta de fomentar l'aprenentatge de la lectoescriptura. A més, reforça el compromís amb una educació que sigui realment respectuosa amb els ritmes evolutius, inclusivament en les seves pràctiques i coherent amb les necessitats reals dels infants en els primers anys de vida escolar.

6.1. Proposta de millora

Arran dels resultats obtinguts i de l'anàlisi d'aquesta recerca, es poden extreure diverses propostes de millora que podrien contribuir a millorar la pràctica educativa, especialment pel que fa a la integració de la psicomotricitat en el procés d'adquisició de la lectoescriptura en infants de 5 anys.

En primer lloc, cal destacar la necessitat de reforçar la presència de la psicomotricitat dins del currículum d'educació infantil. Aquesta no hauria de ser entesa com una activitat aïllada o esporàdica, sinó com un eix vertebrador que travessi de manera transversal les diferents àrees d'aprenentatge. Activitats relacionades amb el moviment poden integrar-se perfectament en espais de llengua, matemàtiques, arts o joc simbòlic, potenciant així una aproximació més global, vivencial i significativa al coneixement. El cos, com a primera eina d'exploració i aprenentatge, hauria de tenir un paper protagonista en el dia a dia de l'aula.

En segon lloc, es proposa fomentar la incorporació de materials didàctics que vinculin el moviment amb el llenguatge, com ara la proposta "El quadern màgic del cos i de les lletres". Recursos d'aquest tipus poden facilitar una experiència d'aprenentatge més emocional, propera i respectuosa amb els ritmes individuals dels infants. A més, quan aquestes activitats es comparteixen amb la família i es traslladen a l'entorn de la llar, es reforça el vincle escola-família i es genera un entorn de confiança i col·laboració que beneficia el procés d'aprenentatge.

D'altra banda, és fonamental promoure una formació més específica i pràctica per al professorat en relació amb el desenvolupament psicomotor i la seva connexió amb la lectoescriptura. Molts docents no han rebut una preparació suficient en aquest àmbit durant la seva etapa formativa, i això dificulta l'aplicació d'estratègies adequades a l'aula. Formacions actualitzades, contextualitzades i orientades a la pràctica real podrien oferir als mestres eines concretes per observar, detectar dificultats i intervenir de manera eficaç.

A més, cal continuar impulsant propostes que fomentin la col·laboració activa amb les famílies. La comunicació escola-família és clau per garantir un seguiment coherent i compartit del desenvolupament dels infants. Activitats conjuntes, quaderns viatgers o espais de trobada poden afavorir que les famílies entenguin millor el que viuen els seus fills i se sentin participants del procés educatiu.

Finalment, es considera imprescindible revisar els models d'avaluació que s'utilitzen a l'etapa infantil. Cal apostar per una avaluació contínua, flexible i qualitativa, centrada en el procés i no únicament en el resultat final. L'observació directa, les rúbriques descriptives, els diaris de classe o la documentació pedagògica són instruments que poden proporcionar una visió més realista i profunda de l'evolució dels infants. Aquest enfocament està alineat amb els principis recollits al Decret 21/2023, que defensa una avaluació global, formativa i orientadora.

En conjunt, aquestes propostes tenen com a objectiu fer avançar l'educació infantil cap a un model més respectuós, inclusiu i centrat en el desenvolupament integral dels infants.

7. REFERÈNCIES CONSULTADES

- Actividades Infantil. (s.d.). *El dictado de palabras de Teberosky*. Recuperat de <https://actividadesinfantil.com/archives/10438>
- Artigas, J. (1988). *El desenvolupament cognitiu*. *Butlletí de la Societat Catalana de Pediatria*, 48, 343–349.
- Azuero, A. E. (2019). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(8), 110–127. <https://doi.org/10.35381/r.k.v4i8.274>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41–44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Cervantes, N., González, J. B., Domínguez, S., & Quintana, E. (2023). La psicomotricidad en el proceso de lectoescritura. Un estudio con niños y niñas de preescolar de Chihuahua. *Revista Científica*, 15(2), 100–110. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/311/229>
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 25(2), 59–65. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>
- Coloma, C. E., & Bayas, Z. R. (2024). La relación de la psicomotricidad en el aprendizaje de lectoescritura en niños de 6 años de segundo de educación general básica. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 733–751. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3041>
- Comellas, M. J., & Perpinyà i Torregrosa, A. (2003). *Psicomotricidad en la educación infantil: Recursos pedagógicos*. Barcelona: CEAC.
- Díez de Ulzurrun Pausas, A., & Argilaga Pellisé, D. (1998). *L'aprenentatge de la lectoescriptura des d'una perspectiva constructivista*. Barcelona: Graó.
- EOC. (s.d.). *Teoria de Piaget: desenvolupament cognitiu*. Recuperat de <https://eoc.cat/ca/teoria-piaget/>
- Ferri, G. (2020). *Més enllà de la «lectoescriptura» a l'educació infantil* (1a ed.). Barcelona: Rosa Sensat.
- Generalitat de Catalunya. (2015). *Avaluació de l'escriptura en els primers nivells de l'escolarització*. Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístics.
- Generalitat de Catalunya. (2023). *Decret 21/2023, de 7 de febrer, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil*. Recuperat de <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=962428>
- Lezkairu Educa. (2022). *La importancia de la lectoescritura*. <https://lezkairueduca.com/la-importancia-de-la-lectoescritura>

- Morales, L., Rojas, C., & Pino, J. (2020). La lógica de la investigación con métodos mixtos: Un enfoque para la comprensión de la realidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 139–165. <https://mexicanadesociologia.unam.mx/index.php/v82n1/401-v82n1a6>
- Palacios, J., Marchesi, A., & Coll, C. (2009). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1970). *La psicología del niño*. Madrid: Morata.
- PsicoEdu. (s.d.). *Evaluación de la psicomotricidad en preescolar*. Recuperat de <https://www.psicoeu.org/evaluacion-psicomotricidad-preescolar/?v=682c0ad28385>
- Sanjuán Núñez, L. (2019). *L'anàlisi de dades en recerca qualitativa*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://www.uoc.edu>
- Sánchez Rodríguez, J., & Llorca Llinares, M. (2008). El rol del psicomotrista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 35–60. Recuperat de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27414780004>
- Segura Meix, M. (2021). *Psicomotricitat i desenvolupament integral*. Barcelona: Graó.
- Segura Meix, M. (2021). Indicadors d'avaluació per recollir informació a les sessions de psicomotricitat del segon cicle d'educació infantil. *Comunicació Educativa*, (34), 75–89. <https://doi.org/10.17345/comeduc3475-89>
- Teoria_de_jean_piaget.pdf. (s.d.). *Teoria del desenvolupament cognitiu de Piaget*.
- Twinkl. (2022). *La importancia de la lectoescritura infantil*. <https://www.twinkl.cl/blog/la-importancia-de-la-lectoescritura-infantil>
- Universidad Europea. (2023). *Beneficios de la lectoescritura en Educación Infantil*. <https://universidadeuropea.com/blog/lectoescritura-infantil/>
- Vidal, F. (2008). *Henri Wallon: Emoción, cuerpo y desarrollo*. Madrid: Narcea.
- Viera Prada, L. I. (2024). La psicomotricidad en el desarrollo de la lectoescritura en educación inicial. Revisión documental. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 1108–1121. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.786>
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wallon, H. (1942). *Psychologie et éducation de l'enfance*. Presses Universitaires de France.

8. ANNEXOS

8.1. Annex 1: Entrevista Mestre 1 de psicomotricitat

ENTREVISTA:

1. Anys que portes treballant en el sector de l'educació psicomotriu?

Resposta: Quinze, pot ser una mica més, 20 anys.

2. A quin cicle has impartit psicomotricitat?

Resposta: Infantil i primer cicle.

3. Quins canvis observes en els infants al llarg del temps gràcies a la pràctica i al desenvolupament de la psicomotricitat?

Resposta: Doncs que hi ha més llibertat de moviment, que no és un joc tan dirigit, que abans era com més dirigit, més compactat, ara és més expressiu, més emocional.

Què més et podria dir? Ha canviat també, els infants són diferents. Al principi era com més enfocat a l'esquema corporal, com més limitat. Ara ho treballem tot, molt global, molt transversal, intentem ficar també coneixements, si posem pilotes i treballem també els números, ara és més globalitzat. Les pilotes són vuit, ja hi estan introduint les matemàtiques, abans no, només ficaven només en el moviment, en l'aparell motor, com més quadriculat, ara és més globalitzat, més transversal, hi ha una evolució.

4. Com valors la influència del desenvolupament psicomotriu en l'inici de la lectoescriptura?

Resposta: Per mi és crucial, no només la psicomotricitat grossa, sinó també la motricitat fina. Llavors, quan treballes aquests passos i no saltem, segon Piaget, llavors és més fluïda després. Li costa menys, si no treballa una psicomotricitat fina i la grossa, llavors després costa molt més plasmar en aquest petit format que és l'escriptura. Llavors sí que es nota, si s'ha treballat d'alguna manera lúdica, que arriba l'hipotàlamo, que a més a més va directe, és com que surt més sense problemes.

Llavors estem parlant que no hi hagi una condició que hi limiti, no sé, que hi hagi una dislèxia, que llavors s'hauria de treballar d'una altra manera. Però per mi és crucial que hi hagi un treball previ.

5. Has viscut alguna experiència especialment significativa o transformadora amb algun infant?

Resposta: Sí, en això que t'he dit de la dislèxia, per exemple, o en nens hiperactius, doncs el tema de l'equilibri... Si s'ha saltat aquesta fase de petit, és molt rellevant.

Per sort, vaig estar a l'etapa de 0 a 3, sis anys com a directora d'una llar d'infants, i allà observàvem molt. Gravàvem el moviment, miràvem si passaven pel gateig... Si se salta el gateig i passen directament a caminar, llavors aquesta fase —que és madurativa— després és superimportant.

Sobretot en nens que són hiperactius: moltes vegades no han gatejat, directament han començat a posar-se drets i a caminar. Però aquesta coordinació manual i pèdica —del peu i de la mà—, si se la salten i no està ben treballada...

Per això, abans hi havia com una cursa per fer-ho tot corrent. “Vinga, que el meu ha de caminar”, “el meu ja t’agafa la mà”... Ara no. Ara deixem estar, perquè cada nen es desenvolupa d’una manera, i cal donar-li aquest temps, aquesta paciència, aquesta tenacitat de dir: “doncs n’hi ha que caminen als 11 mesos, i n’hi ha que caminen als 18”.

M’ho invento, però més o menys. No hi ha pressa. Si veiem que hi ha algun tema físic amb l’esquema corporal, llavors sí que cal entrar en una altra zona. Però si està físicament bé, podria caminar als 10 mesos com podria caminar als 20 mesos. És a dir, no hi ha una franja exacta.

I abans era: “Ui, si ja no té l’any, ha de caminar!”, “Ui, li passa alguna cosa als malucs”, “Ui, és que alguna cosa no va bé!” I no li passava res. Simplement li havien de donar aquest temps.

Això sí que ho he vist: que ara la psicomotricitat —ja siguin petits, i he tingut la sort de tocar aquesta etapa, com a infantil, com a primer cicle— és superimportant perquè és madurativa. Evoluciona i és madurativa.

Llavors, han de donar el temps, el temps que necessita. Igual que les dents li surten a un als vuit mesos i a un altre li surten a l’any, doncs això també s’ha de treballar. I no s’ha de saltar cap etapa. El que seria correcte és que no se saltés cap etapa evolutiva.

Has detectat dificultats en la lectoescriptura relacionades amb mancances psicomotrius?

Resposta: Sí, costa molt perquè en un principi, quan t'enfoques en el tema general, no li trobes la relació fins que s'enfronten ja a l'agrafia i no és el traç. Perquè clar, en el principi saps que hi ha un traç, s'ha de treballar a la dalt, a baix... La grafo, llavors sí, això no s'ha treballat bé, i a més a més hi ha un problema, tu veus que cauen molt, li costa la psicomotriz del que fem diferents, ja ho saps, és com un circuit o estances o alguna activitat, llavors després al paper sí que hi ha connexions i veus això que són traç molt toscos, igual que els moviments no ho controla o són apotònics i llavors després costa molt que es fixin i alomillor et fa una E gran i una E petita i no la fan igual, que tot és evolutiu, que això m'ha durat com el de girar, perquè en un nen petit giri els números o les lletres vol dir que després això no evolucioni, sí que és veritat que fins al 6 o als 8 no hi ha aquestes fixacions, no ho veu més clar, però sí que hi ha relació, sí que ho he vist, costa molt per cert.

6. Creus que un bon treball psicomotriu pot prevenir dificultats d'aprenentatge relacionades amb la lectoescriptura?

Resposta: Jo crec que ajuda molt, ajuda molt, sí que és veritat, que quan hi ha un problema real que persisteix, que necessita un treball constant o que hi ha un diagnòstic, que sigui una discalculia, una lectoescriptura o una dislèxia, tot això ajuda molt a nivell sobretot de psicomotricitat fina. Tot això ajuda molt a que arribi a un objectiu mínim. No t'ho farà un grafisme impressionant, perquè millor li costarà molt, però ajuda molt. Jo crec que sí que és una feina que complementa molt.

7. En quin moment creus que és adequat iniciar la lectoescriptura tenint en compte la maduresa motriu i emocional dels infants?

Resposta: Home, jo crec que per exemple de 0 a 3 totalment, per mi, estaria inadequada, perquè molts comencen als 3 anys ja a introduir, penso que madurativament, en qüestió genètica no estan preparats, perquè se salta una etapa que és molt important, que és la de la llibertat de moviment. Hi ha moltes postures, des de petit, que si tu l'esforces i dius que el nen el posem boc a baix, costa molt, i llavors la postura basal seria mirant cap a dalt, perquè si podem girar-se pel costat, i forçant, després hi ha un retrocés. És com el tema del taca taca, que abans era, quan m'has preguntat abans l'Evolució, abans eren les troncs i buf, les troncs eren i deixaven els crios ahí. El taca taca, per qui és? Per l'adult o per el nen? Per l'adult, perquè el nen el que fa és distorsionar una realitat, frenar molt el tema de caminar, o sobretot el tema de l'esquema corporal llimitar-lo. Perquè després tu li treus el taca taca i el nen... Uf, les distàncies són molt diferents.

Penso que infantil diguéssim que és la prèvia de tota aquesta... la prèvia sonora, la prèvia gràfica... I, per mi, personalment, seria molt important començar al que és la lecto pura i dura a primer. Que ja ho fem. Però treballar més intensament en els tres anys, així com evolutivament, I3, I4, I5, i la lecto com a tal, en primer. Però no ho faria en I5, tal qual, allí faria la prèvia, una prèvia important. És com dir treballem molt la grafo-grafo, perquè si no has treballat la grafo, després sortirà fluït. Si no has treballat tot el que és la fonètica, el tema sonor i tal, després no te'n sortirà. No cal córrer, però sí que piano piano i tranquil·lament. I tranquil·lament. Penso que després tot el que et sembla reculleix. A principi sí. Es feia com un treball fitxat quan jo era joveneta. Fitxat, i... i com molt molt mecànic. Després no. Va ser tot el contrari, més happy, i ara tornem a que sí.

Hem de fer això, un treball molt intens, i sobretot evolutiu, i veure com tira el grup, i mirar aquestes diferències que hi ha, perquè la realitat a dia d'avui hi ha moltes diferències, sí. I després, doncs una ràtio, jo vinc d'una ràtio de 28 ara. Llavors és molt complicat arribar. Sort que a vegades tens l'ajuda d'alguna companya i tal, però no pots anar-hi a més. Llavors jo crec que l'equilibri és la virtut, no? He trobat que aquest equilibri és la virtut. Costarà molt, perquè el sistema és el que tenim.

8. Quins indicadors et fan pensar que un nen o nena encara no està preparat per començar aquest procés?

Resposta: Com agafar el llapis a l'hora de l'escriptura, com fa el traç, si fa o no fa la pinça. Després a l'hora de la lecto, doncs si no té previ el tema del so abans que la lletra, ens interessa el so d'on ve aquesta lletra. Si és la C, doncs aquest so. Llavors és l'indicador de no saber ja ni el so, i aquí tenim una prèvia, no? I a veure i relacionar moltes coses fins arribar a això.

9. Tenint en compte que el mestre d'aula és qui percep les mancances en lectoescriptura i l'especialista en psicomotricitat és qui treballa activitats per desenvolupar les habilitats psicomotrius de l'infant, com creus que s'haurien de coordinar perquè la seva dedicació doni els màxims resultats en els infants des del punt de vista del desenvolupament psicomotriu i la lectoescriptura?

Resposta: Home, l'important —que és el que sempre diem als centres— és que no tenim temps per coordinar-ho, i aquesta és una realitat.

L'ideal seria, una vegada a la setmana, mirar com va, no? Dir què estan treballant a l'aula, a la part de tutoria, per després poder planificar o programar a l'hora de fer la psicomotricitat. Per exemple, si estan treballant —m'ho invento— jo què sé... les rodones, això és molt important a l'hora de programar la psicomotricitat.

Jo què sé, treballarem amb aros, treballarem amb pilotes, amb cercles... Farem activitats que puguin relacionar-se amb aquesta rodona, perquè automatitzin això. Si no és vivencial, és molt difícil després que ells tinguin aquest concepte.

Clar, perquè estem parlant de coses abstractes, no? És molt complicat: "això és la A, la U..." però tu no la pots tocar. Llavors, la A, la U, la T, el so... Tot això, com ho podem fer de manera vivencial?

Això, les coses que veuen: "Mira, hem treballat amb les pilotes, i la pilota s'assembla a una O", "Sí, una O!", "Hem fet un joc que som una rotllana..." Tot això, després, són aprenentatges.

Estaria bé que es poguessin coordinar una vegada a la setmana. I sobretot, si l'especialista està treballant —m'ho invento— pujar i baixar, perquè són grafismes, nosaltres podem fer-ho a la psicomotricitat també, un treball paral·lel.

Jo et deia que això sí que és veritat que ho he notat. Evolutivament, abans no es treballava així. Tu anaves a fer psicomotricitat i era com: "S'han de moure i ja està." I ara no.

Ara és veritat que no, que ens agradaria molt coordinar-nos. Però per això estan les sessions d'avaluació: "Això ho fa? No ho fa? I per què no ho fa?" És veritat, perquè jo he observat que... És veritat que no agafa... que certa matèria no la toca, o que li costa molt fer la croqueta.

I per què no ho fa? Si la croqueta són voltes... Tot això, després, amb la grafia té molta relació. I això seria l'ideal: un cop a la setmana, o així, seria l'ideal.

Però diria que també m'he de reunir amb el d'anglès, també amb el de música...

10. Com es podria millorar aquest enfocament educatiu per integrar millor la psicomotricitat i la lectoescriptura?

Resposta: Primer de tot, donar-li el valor que es mereix. Perquè és veritat que moltes vegades programem coses i la gent —fins i tot gent de la docència— no veu la importància que té la psicomotricitat. I això és un valor afegit al que estan fent.

És a dir, això és molt important, el que et diré: l'infant, nen o nena, és actiu per naturalesa. Llavors, què passa? Que intentem passar de 0 a 3, on estan pràcticament en llibertat de moviment, estan pel terra, es mouen, exploren... I ara, a 13, 14, 15, pretenem ficar-los 6 hores en unes cadires i en unes taules.

Que ha de tenir el seu moment? Sí. Que hem de fer el trast, treballar-ho i tal? Perquè si no s'ha treballat, una hora de psicomotricitat venen... Estan esbarrats, perquè passen moltes hores en una aula quadrada. Són actius per naturalesa. Ja arribaran a certes coses.

Si no s'ha treballat, jo sempre ho dic: mínim, dues sessions. Però què passa? Que jo les faria d'hora i mitja. Estaria molt bé poder fer hora i mitja perquè l'adult hauria de fer una observació. Això costa molt. Si tens una ràtio de 28 i estàs sola a l'aula, necessites fer una observació. Això seria meravellós, que pogués ser així, però no ho és. Ni tens l'hora i mitja, ni tens una altra persona.

Moltes vegades, la persona que ve és perquè algun infant té algun diagnòstic... però no per sistema. Et trobes que aquestes observacions, que són tan importants, no les pots fer. Estàs limitada.

Com a psicomotricista, és molt important donar-li valor perquè, un cop arribes a l'escola, tot moment és educatiu: ja sigui motriu, ja sigui didàctic. Igual que els tallers, igual que els racons, igual que el tema de les capses d'aprenentatge —que ara està de moda—, o el tema de les propostes, digue-li X: propostes, tallers, racons, projectes...

Tot això, si es pogués relacionar —que és molt complicat— amb la part motriu i psicomotriu, seria ideal, perquè l'infant agafaria moltes coses.

Suposo que si se li donés aquest valor... A vegades no se li dona, però es detecten moltes coses. Hi ha vegades que dius: a mi, el nen o la nena que ve amb moltes ganes d'activitat... i a primer, si realment no està actiu, és que li passa alguna cosa. És el contrari.

Llavors, clar, hem de veure com ho treballen, això, i de quina manera. No estem en un salting. Estem en unes activitats, perquè volem pujar i baixar, controlar l'equilibri, poder relacionar-me amb un altre, igual que jo, que és un altre company, perquè juguem amb una pilota.

I després, la grossa: és molt important l'esquema corporal, però també treballar la lateralitat, que vindrà després, i ja passarem a coses més grans. Però aquestes cosetes petites, com és agafar la pinça per un llapis, hi hem d'arribar perquè hem treballat moltes coses prèviament.

Jo crec que això: primer, donar-li importància. Després, que hi hagués un sistema educatiu real a les aules, amb més temps i una persona que pogués observar. Que aquestes observacions es poguessin coordinar amb la tutora i amb la resta d'especialistes.

Perquè, clar, si a música li dius: "Vinga, fem aquesta cançó i hem de picar de mans", això és coordinació pura i dura, perquè és un tema globalitzat. I cal donar-li importància perquè tot moment és educatiu.

Si partim de la base que el nen és actiu per naturalesa, necessita això. Igual que les estades al pati, que ja són més de desbarjo, però aquestes, si estan pensades, programades i organitzades, deixen una llibertat però amb una observació sistemàtica.

Tu estàs disponible i has posat un material perquè sí, amb un objectiu. No és "Avui em ve de gust posar el tobogan i que baixin i pugin", no. Per què ho hem posat? Anem a veure si fan una filera, com la fan, com es llancen, si al matalàs hi ha una seguretat, però també una intenció.

Potser salten quan surten del tobogan. És important que hi hagi una programació, una coordinació amb el tutor, i que tot això no caigui en un sac trencat. Que puguin observar si passa alguna cosa, si hi ha algun problema.

Jo he pogut detectar nens o nenes amb peus plans, sense veure-ho a simple vista. Nens i nenes que després, a l'hora de la grafia, no ho feien bé perquè perdien molt l'equilibri. O el tema del genu valgo (els genolls cap endins) o el genu varo (els genolls cap a fora), problemes de base motriu que després afecten altres aprenentatges.

Temes emocionals que també surten allà: nens que tenen molt d'aferrament, que han estat com en una bombolla, i després surten allà i tenen por. Això es treballa deixant-los el seu temps. O nens que, per inseguretat, van de puntetes, cauen sovint...

Això és un treball: deixar-los aquesta confiança per poder veure com ho podem fer. Sense mitjons, que puguin tocar diferents textures, per poder posar aquesta seguretat. I ja no cauran.

L'objectiu és que no caiguin, però segur que això també té a veure amb el tema de la lectoescriptura. Hauríem d'observar quina relació hi ha. No és fàcil, ja t'ho dic, no és fàcil... però són etapes que no s'haurien de saltar.

8.2. Annex 2: Entrevista Mestra 2 de psicomotricitat

ENTREVISTA:

1. Anys que portes treballant en el sector de l'educació psicomotriu?

Resposta: Porto uns 17 anys.

2. A quin cicle has impartit psicomotricitat?

Resposta: Infantil, perquè a primària el que feia era un treball d'expressió corporal.

3. Quins canvis observes en els infants al llarg del temps gràcies a la pràctica i al desenvolupament de la psicomotricitat?

Resposta: Doncs mira, el desenvolupament és un treball global, el que fem a la sala de psicomotricitat, perquè des de la psicomotricitat entenem que no només ens centrem en la part de desenvolupament motor, sinó que és un desenvolupament global. I això influirà en cada una de les dimensions d'aquest desenvolupament. Llavors té molt a veure. Depenent de com és el desenvolupament d'aquest control motor dels nens i de les nenes, això es veurà reflectit en tota la seva manera d'aprendre el desenvolupament de llenguatge, de relacions amb els iguals, de relació amb l'adult... Per tant, és molt important que no només ens centrem en la part motora.

4. Com valores la influència del desenvolupament psicomotriu en l'inici de la lectoescriptura?

Resposta: Bueno, jo crec que és un tema, com el que et deia, que és un tema que no s'ha de veure de forma específica, sinó que la psicomotricitat té un enfocament que prioritza la maduració integral, i que aquesta maduració es fa via sensoriomotora, i que, per tant, el que està fent és afavorir la vivència corporal, la percepció del propi cos i la representació corporal que té els nens i les nenes.

Què és el que passa? Que a través del joc que ofereix la sala de psicomotricitat i del plaer de jugar, de tenir com a protagonista aquesta possibilitat de percebre el seu propi cos, això és el que afavoreix que els processos neurològics favoreixin aquesta maduració integral. Per tant, com que és el cos a través del qual experimenten i exploren des de les primeres edats els nens i les nenes, i després aquesta exploració es va

transformant en un plaer de jugar, això és el que d'alguna manera apropa als nens des de l'acció al pensament.

5. Has viscut alguna experiència especialment significativa o transformadora amb algun infant?

Resposta: Aquí hi ha una cosa que és molt interessant, perquè el propi Bernard Acouturier deia en repetides ocasions que no podem tenir com a objectiu, o pretendre, que la psicomotricitat té uns efectes pedagògics immediats en el desenvolupament del nen, sobretot de cara a aquest pensament, a aquesta part cognitiva que ens interessa tant.

I ell deia que no podien veure una resposta pedagògica immediata. I és veritat que no sempre hi ha una resposta pedagògica immediata, però, a l'inici de la meva carrera o de la meva trajectòria com a psicomotricista, vaig veure com una nena, que a nivell corporal li feia molt de por —estem parlant d'15, i que començaven amb tot el procés de la lectura—, tenia molta por a totes les possibilitats que li donava el seu cos.

No s'atrevia a pujar a les espatlles, molt menys a saltar, estava tot el dia enganxada a mi, tota la sessió enganxada a mi. Estava com amb una necessitat de, primer, agafar seguretat.

Jo li vaig comentar a la tutora que estava molt preocupada, perquè estàvem al final del primer trimestre, i que les lletres bàsiques, les consonants amb què comencen a llegir —que són la M i la P—, no aconseguia connectar-les amb les vocals per fer aquesta lectura. També la lectura, aquest inici de la lectura, no vol dir comprensió lectora.

Jo li vaig comentar a la tutora que, quan aquesta nena agafés més seguretat amb el seu cos, segurament s'aproparia amb més facilitat a la lectura. I va ser així.

En el moment en què la nena es va deixar anar i va començar a pujar a les espatlles, a buscar la meva mirada com a adult —de “m'encanta això que estàs fent, això que estàs intentant”—, aquesta nena, al cap d'unes setmanes, es va deixar anar amb la lectura.

Aquesta va ser com la primera vegada que vaig pensar: què està passant amb la psicomotricitat i el desenvolupament aquest, sobretot el pas a aquest pensament?

Després, porto des de fa tres anys dirigint i realitzant aquest projecte d'escriptura amb nens i nenes del Barri del Vallès, d'aquí de Barcelona, de la comarca de Barcelona, al principi del Vallès Occidental.

El que hem fet és justament veure com els nens i les nenes —el primer any va ser una recerca—, a través de la vivència del plaer des del joc, milloraven els aspectes neurològics d'apropar-se als aspectes cognitius de la lectoescriptura.

Vam aplicar un test, que és el Pròlec-R, per veure les dificultats amb la lectura. Vam fer un pretest, després vam fer sessions d'intervenció amb psicomotricitat i joc, i el posttest, i els canvis van ser espectaculars.

Vam comparar dos grups: un grup que tenia dificultats —els dos grups en tenien—, però un no va assistir al taller de psicomotricitat i l'altre sí. Els canvis són impressionants.

De fet, l'article el tenim a la revista Graó, i ara suposo que sortirà també en els actes d'un congrés que es diu Lúdica, aquesta recerca.

Aquesta és l'experiència que tinc.

Has detectat dificultats en la lectoescriptura relacionades amb mancances psicomotrius? Podries posar-ne algun exemple?

Resposta: Sí, mira, quan no hi ha... És a dir, quins són els conceptes motrius o els... Sí, els conceptes motrius o els sabers motrius —que ara està de moda parlar de "sabers" amb el currículum— que tenen a veure...

No és només un tema d'habilitats motrius bàsiques. Saltar, córrer, grimpar... Tot això és molt important, però sí: molts nens no arriben a aquesta part de les habilitats motrius si no han desenvolupat les seves capacitats perceptivomotrius.

Què vol dir això? Que el nen ha de percebre a si mateix, al seu propi cos. I per això, els tons de mà, de l'esquema corporal, el procés de la lateralització, el to muscular, l'ajust postural... Totes aquestes capacitats, que tenen a veure amb el coneixement del seu propi cos, influeixen directament en la lectoescriptura.

És a dir, un nen que no sap ajustar el seu cos perquè el to muscular no li ho permet, o no ha tingut experiències motrius primerenques d'exploració, d'experimentació... Aquest nen tindrà moltes dificultats per mantenir-se assegut en una cadira i llegir de dreta a esquerra i de dalt a baix.

Llavors, això és el primer.

Després, hi ha la percepció també de l'entorn des del seu propi cos. És a dir, com percep l'espai i com percep el temps. Això ajudarà —o no— que l'infant pugui seguir la lectura en una línia, de dreta a esquerra, sense baixar-se de línia ni perdre's durant la lectura.

Si aquest nen no sap seguir la lectura, hauríem de mirar què passa amb la percepció del seu propi espai.

Quan el nen evoluciona de forma normotípica en aquesta adquisició de l'esquema corporal, del to muscular, del desenvolupament del seu to muscular —que li permetrà aquest ajust postural—, i ha tingut experiències sensorials a nivell de sensacions exteroceptives, propioceptives, interoceptives... Tot això influirà en les habilitats motrius bàsiques.

Si ja tenim nens que no han explorat i experimentat, vol dir que no han fet el pas d'aquestes postures intermèdies de què parla Emmi Pikler, en relació amb arribar al gateig. Abans d'arribar al gateig, han d'haver passat per una sèrie de postures intermèdies que, si no han viscut, això influirà directament.

Perquè tot el moviment afavoreix els aspectes neurològics de la plasticitat del cervell. I si el nen no té experiències, el cervell no se li desenvolupa. Si no se li desenvolupa, és molt difícil que arribi als elements cognitius propis de la lectura, l'escriptura, la lògica, el raonament, etcètera.

Creus que un bon treball psicomotriu pot prevenir dificultats d'aprenentatge relacionades amb la lectoescriptura?

Resposta: Sí, bueno, mira, jo, d'entrada, a mi no m'agrada qualificar el treball. És a dir, no és que sigui un bon treball psicomotriu. És que jo crec que s'ha de fer una intervenció psicomotriu adequada al context en què s'està desenvolupant. Això no vol dir que sigui ni bo ni dolent.

És a dir, si una sessió de psicomotricitat a l'escola no té en compte el context dels nens, de les necessitats i tal, no ajudarà. Per tant, no és que sigui bo o dolent. És que hem de pensar que aquella intervenció sigui ajustada a les necessitats d'aquests nens i nenes, i sobretot a les característiques també de l'escola, de l'espai, del temps que tinguis.

El que no podem fer és anar reduint. "No, és que ja surten al pati, ja juguen i ja es mouen." No.

La psicomotricitat, perquè funcioni, ha de tenir una estructura de temps, d'espai, de materials i, sobretot, d'actitud del psicomotricista, perquè realment afavoreixi.

Una de les coses... Perquè cada any que fem aquest taller tenim entrevistes amb les famílies, perquè ens expliquin una miqueta el que, des de casa, també hi veuen. I el que ens diuen és que els seus nens i nenes, els seus fills i filles, el que adquireixen més a través del taller és la seguretat en si mateixos. I que no passa res per equivocar-nos.

Imagina't l'abast que realment ha de tenir la psico. No és tant perquè siguin molt bons a desenvolupar unes habilitats o unes capacitats motrius, sinó el fet que, a partir d'aquest joc i d'aquest plaer sensoriomotor que tenen, adquireixen seguretat en si mateixos. I això és el que els permet apropar-se als aprenentatges d'una altra manera.

És a dir, la psico no fa màgia. Hi ha tot un dispositiu d'espai, temps, materials i actitud del psicomotricista que és el que realment ha d'acompanyar l'infant. I jo crec que aquest és el punt clau.

No és un tema de si està ben feta o no ben feta. El context, les necessitats i, sobretot, que l'actitud del psicomotricista sigui adequada, sigui realment dins d'aquest sistema d'actitud del qual tant parla Bernard Aucouturier.

6. En quin moment creus que és adequat iniciar la lectoescriptura tenint en compte la maduresa motriu i emocional dels infants?

Resposta: Jo crec que ens equivoquem iniciant-la a I5. Jo crec que la lectura hauria d'iniciar-se realment a primer, perquè és quan, maduratívament, els nens estan més preparats.

A I5, pensa que... Jo sempre poso aquest exemple: els nens i les nenes tenen cadascú el seu ritme de desenvolupament o de maduresa. Tenim nens i nenes que la primera dent els surt als quatre mesos, però hi ha nens i nenes a qui les dents no els surten fins als sis mesos. Això vol dir que està malament el seu desenvolupament? No. És que cadascú té un ritme que pot estar influït per l'entorn, per l'alimentació...

I després ve la caiguda de les dents, que és una altra: comencen a caure als cinc anys, però hi ha nens que als quatre ja els han caigut, o nens que fins als sis o set anys no els cau la primera dent. Llavors, tot depèn del moment maduratiu en què estan.

Per tant, hem de ser, com a mestres, conscients d'això també, i que l'aprenentatge també depèn d'aquesta maduresa. Per tant, no és que hi hagi un bon moment per llegir, perquè hi ha nens que, maduratívament, estan molt ben preparats i alguns comencen a llegir a I4. Però perquè ho fan d'una forma natural, ningú els està obligant.

Quan tu poses aquest estrès en una cosa per a la qual el nen encara no està preparat... Perquè ho veig amb nens de segon. Jo treballo amb nens de segon de primària, en aquest taller de lectura, des de la psico. I quan veus aquest estrès de "No! Si t'acabo d'ensenyar quina és la lletra A!" quan ja la veuen al costat d'una altra, l'estrès és tan gran que anul·les l'aprenentatge. M'explico?

Quan, maduratívament, no estem preparats, estem provocant estrès. I què és el que ens diuen els experts com Francisco Mora? Que tota la part emocional té a veure amb l'aprenentatge, no?

Llavors, realment, estem pressionant els nens i les nenes perquè aprenguin a llegir quan no estan preparats? Jo crec que sí. Que la lectoescriptura potser hauria de començar a finals d'I5 —finals del segon trimestre, principis del tercer trimestre— i que és un procés que ha de durar primer i segon de primària.

Però, clar, tots volem que les coses siguin tan ràpides... Les famílies volen que ja els nens aprenguin, que hi ha escoles que es plantegen començar a ensenyar a llegir i escriure a I4. I dius: "No pot ser!"

I, a més, ara, amb totes les investigacions que s'estan fent des de la neuroeducació, ens diuen que el cervell del nen d'I4 i d'I5 no està totalment preparat per aprendre a llegir i escriure. Estan preparats —i el que haurien de fer— és tenir experiències i explorar a través del joc, del moviment i del cos.

I quan realment treballes des del cos, des del moviment i des del joc —que és una cosa en què insisteix molt el nostre currículum actual—, per què no ho fem?

Llavors, jo crec que ens estem... És a dir, estem escoltant poc la neuroeducació per tenir clar que hi ha moments evolutius, i estem insistint a fer-ho abans. Tot ho volem molt ràpid.

I després tenim nens molt accelerats, que ho volen tot ràpid i immediat. És que els hem educat així. No?

7. Quins indicadors et fan pensar que un nen o nena encara no està preparat per començar aquest procés?

Resposta: Mira, el tema del moviment és molt important. Aquestes capacitats perceptivomotrius i aquestes habilitats motrius bàsiques són un dels primers indicadors: com es mou, com juga, com es relaciona, si sap aturar el seu moviment, si hi ha aquesta capacitat d'inhibició motriu... Jo crec que serien els primers paràmetres a tenir en compte per després passar a la lectoescriptura.

Nens que no saben estar quietos, que els costa molt aturar el cos, no poden passar al pensament, perquè el cos els distreu. Per això, als nens amb hiperactivitat els costa tant els aprenentatges: perquè no poden inhibir el moviment. Per tant, jo crec que el primer, abans de començar-nos a posar a llegir, és treballar molt sobre el control del seu propi cos.

Per això, en Bernard Aucouturier —amb la psicomotricitat vivencial— proposa un ritual d'entrada. Un ritual d'entrada en què l'infant s'ha de preparar per al que ve a fer: seure, escoltar les consignes, recordar les normes de la sessió, preveure què podem fer en la sessió.

Llavors hi ha tota una part de pulsionalitat. Aucouturier treballa molt a través del mur, però altres psicomotricistes hem anat buscant altres maneres de treballar aquesta impulsivitat, aquesta pulsio. I és això: treure tota aquesta energia amb la qual arriben a la sala, expulsar-la, i llavors comencem a jugar.

Després ve tot el moment del joc, en què l'infant es relaciona amb el seu propi cos, però també amb el cos de l'altre i amb el de l'adult.

I després ve el moment de la representació: com es parla, com juga, si destrueix o no destrueix... Aquests paràmetres psicomotors, de què ja parlava Futurier, i que Josep Bolarini i Pilar Arnaiz han investigat molt, són claus per entendre aquest procés.

Per mi, el moment de la representació és el moment clau de la psicomotricitat. Aquesta capacitat que ha de tenir l'infant és el pas a pensar. I aquest "passar a pensar" és recordar què he fet, amb qui he jugat, com he jugat, com m'he mogut, i plasmar-ho a través del dibuix, del modelatge, de la construcció o, simplement, de l'expressió oral.

Però aquí ja passem a tot el procés de l'assimilació del símbol, perquè la lectura i l'escriptura no deixen de ser l'ús de símbols. Llavors, si jo m'acostumo a dibuixar, a modelar o a construir allò que he jugat, separat de l'emoció, aquest infant podrà accedir amb molta més facilitat a l'aprenentatge, perquè ja s'ha mogut.

I aquest "passar a pensar" es desenvolupa en els primers processos cognitius, que és el que vaig investigar en la meva tesi doctoral: com el pas de l'acció al pensament —a través del dibuix, el modelatge, la construcció o l'expressió oral— afavoreix processos cognitius com l'atenció, la memòria, la velocitat de processament... que són tan importants per iniciar-se en el procés lector.

Jo diria que són aquests.

8. Tenint en compte que el mestre d'aula és qui percep les mancances en lectoescriptura i l'especialista en psicomotricitat és qui treballa activitats per desenvolupar les habilitats psicomotrius de l'infant, com creus que s'haurien de coordinar perquè la seva dedicació doni els màxims resultats en els infants des del punt de vista del desenvolupament psicomotriu i la lectoescriptura?

Resposta: Crec que d'entrada ja ens equivoquem, perquè quan pensem amb el mestre d'aula i pensem amb l'especialista, ja estem parcialitzant l'ensenyament. I el nostre currículum ens diu que l'ensenyament ha de ser global, perquè hi hagi un aprenentatge global i que sigui significatiu per als nens i les nenes. El que no puc fer és que la mestra treballi tot el tema de la lectura i jo només treballi la psicomotricitat. Tornem a parcialitzar els nens i les nenes. Tornem a veure desmembrats. Jo només m'ocupo de lo motriu i tu només de lo cognitiu. No. Hem de treballar de la mà. I és molt important que convingem perquè a l'aula han de treballar-ho tot asseguts? Per què no es poden moure l'aula? Per què no podem incorporar l'aula a aprenentatge físicament actiu per motivar els nens i les nenes a participar d'una altra manera el seu aprenentatge? Per què no utilitzem a l'aula elements que ens dona la pràctica psicomotriu d'aquest tipus d'intervenció? que realment pugui afavorir all desenvolupament global dels nens i les nenes? És aquí on ens equivoquem, a separar-ho. Hem de treballar de la mà.

Jo parlava amb les tutores cada setmana perquè m'expliquessin com anava el tema de la lectura dels nens i les nenes que s'iniciaven en I5. Hem trobava amb la relació amb el desenvolupament motor a la sala de psico. Hem de tenir paciència perquè tot el tema de l'ajust postural li costa molt el canvi de postura. Anem a veurem si té hipotonia o alguna altra cosa. Resultava que hi havia relació. No pot ser que insistim encara a separar el que fa la mestra i el que fa el psicomotricista. Perquè el psicomotricista per ser psicomotricista ha de tenir la carrera de mestra, per tant, no som dues coses diferents. Som paral·lels. I com a paral·lels hem de treballar. És una realitat que avui és difícil. És molt difícil i no pot ser. Ens estem equivocant. Jo espero que amb coses com les que el que feu és el que feu i puguem tenir una altra mirada. L'hem de tenir. No és un espai com el pati, és diferent.

9. Com es podria millorar aquest enfocament educatiu per integrar millor la psicomotricitat i la lectoescriptura?

Resposta: Jo crec que les universitats haurien d'insistir molt en la formació dels futurs mestres des de la pràctica psicomotiva, perquè comporta una intervenció així. I després, això d'entrada, crec que les universitats haurien de deixar de banda les que ensenyen educació física a infantil. Si no, continuem amb la mateixa dicotomia. Què fa el mestre d'educació física? L'interès en les habilitats i les capacitats. Cada vegada l'educació física està de forma global, però continua amb aquesta. És una mica de la que ens culpen a nosaltres.

Els psicomotricistes veu el cos i no. És una mirada més global del nen i de la nena, perquè mirem moltes coses a la sala de psico, sense fer teràpies. Des de la intervenció educativa podem observar moltíssimes coses de forma global. Jo crec que l'entrada és que formem els futurs mestres i futures mestres des d'una mirada molt psicomotriu, educativa. Jo no entraria en temes... Per exemple, hi ha una cosa que no m'agrada, que és entrar en el tema psicològic dels fantasmes d'acció, perquè estem parlant d'educació. No vaig a mirar què hi ha dins de la motxilla del nen, sinó simplement veig en el que el nen juga. Com a universitat, també hem de formar els futurs i futures mestres amb un tema de sistema d'aptituds. És a dir, hem de tenir mestres que sàpiguen què vol dir l'empatia, què vol dir escoltar el cos, què vol dir ser company simbòlic i ser autoritat a l'aula. Perquè crec que també hi ha una mancança important i això es reflecteix després a la feina. Jo tinc les meves hores, jo treballo el que treballo, s'encarrega la psicomotricista i jo no, no va per aquí.

Jo crec que és això, per què aniria. I després, que moltes vegades dins de la carrera no podem ensenyar tantíssimes coses, perquè estaríem anys formant-nos, i quan acabes la teva formació, has de pensar que has de continuar formant-te. I això és bàsic. I hem d'aprofundir, i això ens toca a tots, aprofundir en el que la psicomotricitat aporta a l'aprenentatge dels nens i de les nenes i hem d'aprofundir amb el que, com hem d'ensenyar la lectoescriptura. Perquè això és una altra cosa que és la desafecció escolar. I per això l'Ajuntament de Badia està tan preocupat amb aquest tipus d'intervencions. Perquè la desafecció escolar, independent de quins contextos, afecta moltíssim. Un nen que veu que cada dia li estan insistint que la M amb la A sona MA i que no li donem un altre tipus d'eines, i que no li donen un altre tipus d'eines, desconnecta.

Jo crec que si introduïm estratègies com aquesta, de la lectura, treballar la lectoescriptura des del moviment, des del cos i des del joc, les coses canviaran. I canviaran a altres elements, com la grafomotricitat, que és una altra oblidada i les coses començarien a anar diferent, i que tu arribes a l'escola i la grafomotricitat són fitxes de línies rectes, curves, quebrades i ja està. L'objectiu només és tenir bona lletra, i no, la grafomotricitat és un altre element important del procés motor, del desenvolupament motor de l'infant.

10. Tenint en compte que el mestre d'aula és qui percep les mancances en lectoescriptura i l'especialista en psicomotricitat és qui treballa activitats per desenvolupar les habilitats psicomotrius de l'infant, com creus que s'haurien de coordinar perquè la seva dedicació doni els màxims resultats en els infants des del punt de vista del desenvolupament psicomotriu i la lectoescriptura?

Resposta: Crec que d'entrada ja ens equivoquem, perquè quan pensem amb el mestre d'aula i pensem amb l'especialista, ja estem parcialitzant l'ensenyament. I el nostre currículum ens diu que l'ensenyament ha de ser global, perquè hi hagi un aprenentatge global i que sigui significatiu per als nens i les nenes. El que no puc fer és que la mestra treballi tot el tema de la lectura i jo només treballi la psicomotricitat. Tornem a parcialitzar els nens i les nenes. Tornem a veure desmembrats. Jo només m'ocupo de lo motriu i tu només de lo cognitiu. No. Hem de treballar de la mà. I és molt important que convinem perquè a l'aula han de treballar-ho tot asseguts? Per què no es poden moure l'aula? Per què no podem incorporar l'aula a aprenentatge físicament actiu per motivar els nens i les nenes a participar d'una altra manera el seu aprenentatge? Per què no utilitzem a l'aula elements que ens dona la pràctica psicomotriu d'aquest tipus d'intervenció? que realment pugui afavorir all desenvolupament global dels nens i les nenes? És aquí on ens equivoquem, a separar-ho. Hem de treballar de la mà.

Jo parlava amb les tutores cada setmana perquè m'expliquessin com anava el tema de la lectura dels nens i les nenes que s'iniciaven en 15. Hem trobava amb la relació amb el desenvolupament motor a la sala de psico. Hem de tenir paciència perquè tot el tema de l'ajust postural li costa molt el canvi de postura. Anem a veurem si té hipotonia o alguna altra cosa. Resultava que hi havia relació. No pot ser que insistim encara a separar el que fa la mestra i el que fa el psicomotricista. Perquè el psicomotricista per ser psicomotricista ha de tenir la carrera de mestra, per tant, no som dues coses diferents. Som paral·lels. I com a paral·lels hem de treballar. És una realitat que avui és difícil. És molt difícil i no pot ser. Ens estem equivocant. Jo espero que amb coses com les que el que feu és el que feu i puguem tenir una altra mirada. L'hem de tenir. No és un espai com el pati, és diferent.

11. Com es podria millorar aquest enfocament educatiu per integrar millor la psicomotricitat i la lectoescriptura?

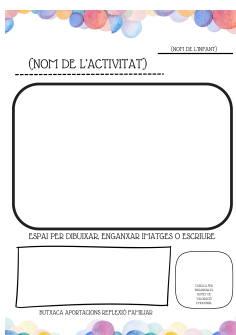
Resposta: Jo crec que les universitats haurien d'insistir molt en la formació dels futurs mestres des de la pràctica psicomotiva, perquè comporta una intervenció així. I després, això d'entrada, crec que les universitats haurien de deixar de banda les que ensenyen educació física a infantil. Si no, continuem amb la mateixa dicotomia. Què fa el mestre d'educació física? L'interès en les habilitats i les capacitats. Cada vegada l'educació física està de forma global, però continua amb aquesta. És una mica de la que ens culpen a nosaltres.

Els psicomotricistes veu el cos i no. És una mirada més global del nen i de la nena, perquè mirem moltes coses a la sala de psico, sense fer teràpies. Des de la intervenció educativa podem observar moltíssimes coses de forma global. Jo crec que l'entrada és que formem els futurs mestres i futures mestres des d'una mirada molt psicomotriu, educativa. Jo no entraria en temes... Per exemple, hi ha una cosa que no m'agrada, que és entrar en el tema psicològic dels fantasmes d'acció, perquè estem parlant d'educació. No vaig a mirar què hi ha dins de la motxilla del nen, sinó simplement veig en el que el nen juga. Com a universitat, també hem de formar els futurs i futures mestres amb un tema de sistema d'aptituds. És a dir, hem de tenir mestres que sàpiguen què vol dir l'empatia, què vol dir escoltar el cos, què vol dir ser company simbòlic i ser autoritat a l'aula. Perquè crec que també hi ha una mancança important i això es reflecteix després a la feina. Jo tinc les meves hores, jo treballo el que treballo, s'encarrega la psicomotricista i jo no, no va per aquí.

Jo crec que és això, per què aniria. I després, que moltes vegades dins de la carrera no podem ensenyar tantíssimes coses, perquè estaríem anys formant-nos, i quan acabes la teva formació, has de pensar que has de continuar formant-te. I això és bàsic. I hem d'aprofundir, i això ens toca a tots, aprofundir en el que la psicomotricitat aporta a l'aprenentatge dels nens i de les nenes i hem d'aprofundir amb el que, com hem d'ensenyar la lectoescriptura. Perquè això és una altra cosa que és la desafecció escolar. I per això l'Ajuntament de Badia està tan preocupat amb aquest tipus d'intervencions. Perquè la desafecció escolar, independent de quins contextos, afecta moltíssim. Un nen que veu que cada dia li estan insistint que la M amb la A sona MA i que no li donem un altre tipus d'eines, i que no li donen un altre tipus d'eines, desconecta.

Jo crec que si introduïm estratègies com aquesta, de la lectura, treballar la lectoescriptura des del moviment, des del cos i des del joc, les coses canviaran. I canviaran a altres elements, com la grafomotricitat, que és una altra oblidada i les coses començarien a anar diferent, i que tu arribes a l'escola i la grafomotricitat són fitxes de línies rectes, curves, quebrades i ja està. L'objectiu només és tenir bona lletra, i no, la grafomotricitat és un altre element important del procés motor, del desenvolupament motor de l'infant.

8.3. Annex 3: Imatges de “El quadern màgic del cos i de les lletres”



Imatge 2: fitxa d'activitat



Imatge 3 i 4: guies d'ús del mestre i les famílies





Imatge 5 i 6: Portades dels quaderns



Imatge 7: Targetes de reflexió familiar



Imatge 8: Targetes d'activitats

Links editables sobre El quadern màgic del cos i de les lletres:

<https://docs.google.com/document/d/1P8eHsHVjLLX0IEqCvIHP7mGNFDcc-V7z7oZnsMslPxxw/edit?usp=sharing>

8.4. Annex 4: Anàlisi complet dels resultats del Dictat de Teberosky

- Quina és la distribució inicial dels infants segons les etapes de lectoescriptura a l'octubre?

En la primera aplicació del Dictat de Teberosky, el 21 d'octubre de 2024, la majoria dels infants es trobaven en etapes inicials del procés lectoescriptor. Segons les dades recollides, 13 infants (52%) es situaven en l'etapa Concreta, 2 (8%) en la Presil·làbica, 14 (56%) en la Sil·làbica, i només 3 infants (12%) havien començat a apropar-se a l'etapa Sil·làbica-Alfabètica, sense que cap infant (0%) arribés encara a l'etapa Alfabètica.

Aquestes dades coincideixen amb el que assenyala la Generalitat de Catalunya (2015), quan indica que "en les primeres etapes d'escolarització és habitual que molts infants es trobin en fases inicials on encara no hi ha una correspondència estable entre sons i grafies".

- **Quan s'ha produït el salt més significatiu cap a l'etapa Alfabètica?**

L'evolució més destacada cap a l'etapa Alfabètica es produeix entre l'octubre i el novembre, moment en què es passa de 0 infants (0%) a 16 infants (64%) en aquesta fase. Aquest progrés ràpid reflecteix com, gràcies a la maduració i a l'estimulació adequada, els infants poden avançar de manera significativa en poc temps. Tal com destaca Actividades Infantil (s.d.), "el dictat de Teberosky permet detectar ràpidament quan l'infant fa el pas cap a la comprensió real del codi escrit, mostrant un salt qualitatiu en poc temps quan es donen les condicions adequades".

- **Quina és la distribució final dels infants segons les etapes de lectoescriptura al desembre?**

A la darrera observació, el 16 de desembre de 2024, es va constatar que la gran majoria dels infants, 18 (72%), ja es trobaven en l'etapa Alfabètica, mentre que només quedaven 2 infants (8%) en l'etapa Sil·làbica-Alfabètica i 5 (20%) en la Sil·làbica. No es va registrar cap infant (0%) a les etapes Concreta ni Presil·làbica.

Aquest resultat reforça la idea que "cada infant avança en el seu propi ritme, però amb el temps la majoria acaben assolint una comprensió funcional del sistema d'escriptura" (Generalitat de Catalunya, 2015).

- **Existeix una progressió generalitzada en el grup cap a etapes més avançades del codi escrit?**

Les dades mostren clarament una progressió generalitzada cap a les etapes més avançades, especialment cap a la consolidació de l'etapa Alfabètica. Aquesta evolució és coherent amb el plantejament de Ferreiro i Teberosky, que defensen que "el desenvolupament de la lectoescriptura és un procés evolutiu en què l'infant construeix significats a mesura que interactua amb l'escriptura" (citada per Generalitat de Catalunya, 2015).

- **Quantes etapes han desaparegut completament al final de l'observació?**

Al desembre, les etapes Concreta i Presil·làbica havien desaparegut completament (0 infants, 0%). Aquest fet evidencia que tots els infants han superat les fases més bàsiques d'aproximació al codi escrit. Segons Actividades Infantil (s.d.), aquest pas és clau, ja que "abandonar les etapes inicials implica que l'infant comença a entendre que l'escriptura no és només una reproducció gràfica, sinó un sistema de representació del llenguatge".

8.5. Annex 5: Anàlisi complet dels resultats de l'Escala d'avaluació de la psicomotricitat (EPP)

- **Quina activitat psicomotriu mostra una progressió més notable al llarg dels tres mesos?**

L'activitat que presenta una progressió més destacada és Saltar sobre un peu i canviar, amb un increment mitjà de 0,45 punts, el que suposa una millora del 18% respecte a la puntuació inicial. Aquesta activitat implica coordinació, equilibri i força, aspectes fonamentals de la motricitat gruixuda. L'augment progressiu

de la puntuació reflecteix com els infants han anat adquirint seguretat en els seus moviments, tal com assenyala Segura Meix (2021), qui destaca que "el desenvolupament de la motricitat gruixuda és clau per a la consolidació de l'equilibri i l'autonomia en l'espai" (p. 80).

- **S'ha assolit un nivell òptim (puntuació 4) en alguna de les activitats observades?**

Sí, en l'activitat de Caminar sobre una línia s'ha arribat a una puntuació mitjana de 4 al desembre, assolida per un 100% dels infants. Això indica que tots han aconseguit dominar completament aquesta habilitat. Aquesta activitat és indicadora d'un bon control postural i equilibri, elements essencials dins del desenvolupament psicomotriu. Segons PsicoEdu (s.d.), "l'assoliment de puntuacions màximes en activitats d'equilibri reflecteix una maduresa motriu que facilita altres processos d'aprenentatge".

- **Quina és la diferència de puntuació mitjana entre octubre i desembre en les activitats de motricitat fina?**

En el cas d'Abotonar i desabotonar, l'evolució ha estat de 0,3 punts, el que representa una millora del 12% respecte a la puntuació inicial. Tot i que la progressió és positiva, es tracta de l'activitat amb una millora més lenta. Això confirma que les habilitats de motricitat fina requereixen més temps i pràctica per consolidar-se, especialment perquè impliquen precisió i coordinació òculo-manual (Segura Meix, 2021, p. 83).

- **Quina activitat presenta un progrés més lent i podria requerir reforç específic?**

De nou, l'activitat d'Abotonar és la que mostra menys progressió, amb un increment mitjà de només 0,3 punts (12%). Aquest resultat evidencia la necessitat de reforçar activitats relacionades amb la motricitat fina dins de la planificació educativa, ja que aquestes habilitats són fonamentals no només per a la vida quotidiana sinó també per a processos com la lectoescriptura.

- **Les activitats relacionades amb la motricitat gruixuda (com saltar o caminar sobre línia) evolucionen al mateix ritme que les de motricitat fina (com abotonar)?**

No exactament. La **motricitat gruixuda** ha mostrat una evolució lleugerament superior, amb un increment mitjà de **0,40 punts (16%)**, respecte a la **motricitat fina**, que ha augmentat **0,30 punts (12%)**. Aquesta diferència és coherent amb la literatura, que afirma que "els grans moviments solen desenvolupar-se abans que els moviments precisos" (PsicoEdu, s.d.). Això no només respon a una qüestió motriu, sinó també a la maduració neurològica dels infants.

- **És homogènia la progressió entre les diferents activitats observades o hi ha diferències destacables?**

La desviació estàndard dels resultats és baixa (0,06 punts), fet que indica una progressió força homogènia entre les activitats. Tot i això, es poden observar petites diferències segons el tipus d'habilitat (fina o

gruixuda), però en general, el grup ha evolucionat de manera equilibrada, amb una variabilitat inferior al 2,5%.

- **Existeix una tendència general d'increment en les puntuacions psicomotrius dels infants?**

Sí, la tendència global és clarament ascendent, amb una mitjana d'increment de 0,37 punts, equivalent a una millora general del 14,8% respecte a la puntuació inicial. Aquest fet demostra que el treball psicomotriu regular dins l'aula contribueix significativament al desenvolupament dels infants. Com apunta Segura Meix (2021), "una observació continuada en psicomotricitat permet evidenciar avenços progressius que sovint passen desapercibuts si no es registren adequadament" (p. 81).

- **Quin percentatge global d'assoliment psicomotriu s'ha aconseguit al desembre?**

El percentatge global d'assoliment ha estat del 95%, un indicador molt positiu que reflecteix un alt grau de domini de les activitats plantejades. Això suggereix que la majoria dels infants han arribat a un nivell d'autonomia i control corporal adequat per a la seva edat.

- **Quina relació es pot establir entre l'augment de les puntuacions en l'EPP i la progressió en la lectoescriptura durant el mateix període?**

He pogut observar que els infants que han mostrat una evolució constant en l'EPP (95%) també han progressat de manera fluida en la lectoescriptura. En canvi, aquells infants que s'han estancat, especialment en activitats de motricitat fina amb increments inferiors al 10%, també han presentat més dificultats en el traç i en la comprensió del codi escrit. Aquest fet es pot explicar per la relació directa que existeix entre el desenvolupament psicomotriu i l'adquisició de competències acadèmiques, ja que "la psicomotricitat no només afavoreix el moviment, sinó també processos cognitius com la concentració, l'organització espacial i la coordinació necessària per a la lectoescriptura" (PsicoEdu, s.d.).

8.6. Annex 6: Dictat de Teberosky

NOM:

DATA I CURS:

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

A QUINA ETAPA ES TROBA?

PRIMITIVA	PRESIL·LÀBICA	SIL·LÀBICA	SIL·LÀBIC-ALFABÈTIC	ALFABÈTIC	SEGMENTACIÓ

OBSERVACIONS: _____

Link editable:

https://www.canva.com/design/DAGRhJHP9_k/udIRLS6wzUH0YRdB_eSbTQ/edit?utm_content=DAGRhJHP9_k&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Link graella d'observació dictat:

<https://docs.google.com/document/d/1-caW4Fm0fkDNf0AO10oyLjyPbOREAKrMYzbcuDva8/edit?usp=sharing>

8.7. Annex 7: l'Escala d'avaluació de la psicomotricitat (EPP)

Link amb la graella editable:

<https://docs.google.com/document/d/1fDztKr4fjbN9fD2E1vnVq5kV36gRNtyEWTPDRlmw824/edit?usp=sharing>

ÍNDEX DE TAULES

Taula 1: Anàlisi dels coneixements de l'alumnat sobre el sistema alfabètic.

ESCRITURES PRESIL·LÀBIQUES
<ul style="list-style-type: none"> ● Dibuix: Escriure el nom de l'objecte és l'objecte mateix. ● Escriitures indiferenciades: igual sèrie de grafies, sigui quin sigui l'enunciat que l'infant es proposa escriure. Marques gràfiques que simulen l'escriptura (gargots, lletres inventades, lletres conegudes...). ● Escriitures diferenciades: A objectes diferents, escriptures diferents. No s'escriu igual <i>tren</i> que <i>gat</i>. ● Lletres inventades: ○ (CADIRA). ● Lletres conegudes: IAOS (CADIRA). ● Lletres del propi nom amb combinacions diferents: SONIA- OISOAI (CADIRA).
ESCRITURES SIL·LÀBIQUES
<ul style="list-style-type: none"> ● Correspondència d'allò que sona amb allò que s'escriu. Una grafia per a cada sil·laba. <ul style="list-style-type: none"> ○ Sil·làbiques: A E D (CA-DI-RA). ○ Sil·làbiques vocàliques: A I A (CA-DI-RA). ○ Sil·làbiques consonàntiques: C D R (CA-DI-RA).
ESCRITURES SIL·LÀBICOALFABÈTIQUES
<ul style="list-style-type: none"> ● Més d'una grafia per a cada síl·laba: <ul style="list-style-type: none"> ○ CA D RA (CA-DI-RA).
ESCRITURES ALFABÈTIQUES
<ul style="list-style-type: none"> ● Correspondència entre el so i la grafia amb valor sonor convencional: <ul style="list-style-type: none"> ○ CA DI RA (CA-DI-RA).

Taula 2: Estadis del desenvolupament segons Henri Wallon, adaptat de Wikipedia (2024).

ESTADI	EDAT APROXIMADA	FUNCIÓ DOMINANT	ORIENTACIÓ
Estadi 1: Impulsivitat motriu i emocional	0-1 any	Emoció	Cap a fins (construcció individualitat)
Estadi 2: sensoriomotor i projectiu	1-3 any	Moviment i percepció	Cap a fora (relació amb objectes i altres)
Estadi 3: Personalista	3-6 any	Afirmació del jo	Cap a dins (afirmació personal)
Estadi 4: Pensament categorial	6-11 any	Coneixement del món exterior	Cap a fora (coneixement i raonament)
Estadi 5: Pubertat i adolescència	A partir dels 11 anys	Reflexió personal i conflicte	Cap a dins (identitat personal)

Taula 3: Relació entre els objectius d'investigació i la hipòtesi de l'estudi

OBJECTIUS		HIPÒTESI
OBJECTIU GENERAL	Analitzar la influència del desenvolupament psicomotor en el procés d'adquisició de la lectoescriptura en infants de 5 anys	El desenvolupament psicomotor, especialment la motricitat fina, té una influència significativa en el procés d'adquisició de la lectoescriptura en infants d'15.
OBJECTIUS ESPECÍFICS	Analitzar com el desenvolupament psicomotor influeix en l'adquisició de la lectoescriptura en infants de 5 anys.	
	Identificar les habilitats psicomotrius relacionades amb les fases de la lectoescriptura.	
	Valorar activitats psicomotrius aplicades a l'aula i el seu impacte en el procés lectoescriptor.	

Taula 4: Temporalització realitzada durant el treball fi de grau

TEMPORALITZACIÓ DE L'ESTUDI	
ACCIONS	MESOS DE L'ANY
- Primera tutoria.	SETEMBRE
- Elecció del tema. - Realització de la pregunta d'investigació, la hipòtesi i els objectius (generals i específics). - Inici del marc teòric. - Creació de recollida de dades (Dictat de Teberosky i EPP). - Inici de la recollida de dades a l'escola (Dictat de Teberosky i EPP).	OCTUBRE
- Elaboració de l'índex. - Progrés de la recollida de dades a l'escola (Dictat de Teberosky i EPP).	NOVEMBRE
- Final de la recollida de dades a l'escola (Dictat de Teberosky i EPP).	DESEMBRE
- Progrés del marc teòric.	GENER

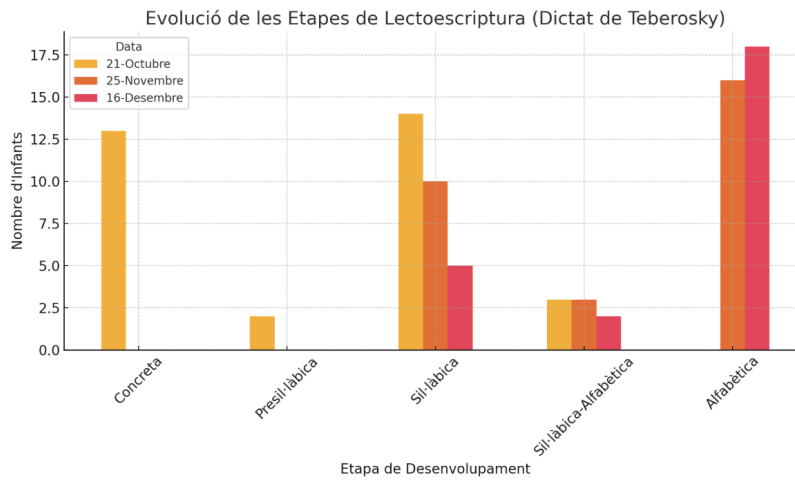
<ul style="list-style-type: none"> - Segona tutoria. - Final del marc teòric. 	FEBRER
<ul style="list-style-type: none"> - Inici del marc metodològic. 	MARÇ
<ul style="list-style-type: none"> - Progrés del marc metodològic. - Tercera entrevista. - Validacions dels instruments de recollida de dades (Entrevista). - Realització de les entrevistes a les dues mestres de psicomotricitat. 	ABRIL
<ul style="list-style-type: none"> - Final del marc metodològic. - Elaboració del producte final i de les propostes de millora. - Creació resum executiu. - Entrega treball fi de grau. 	MAIG
<ul style="list-style-type: none"> - Exposició treball fi de grau. 	JUNY

Taula 5: Comparativa de l'entrevista entre mestres de psicomotricitat

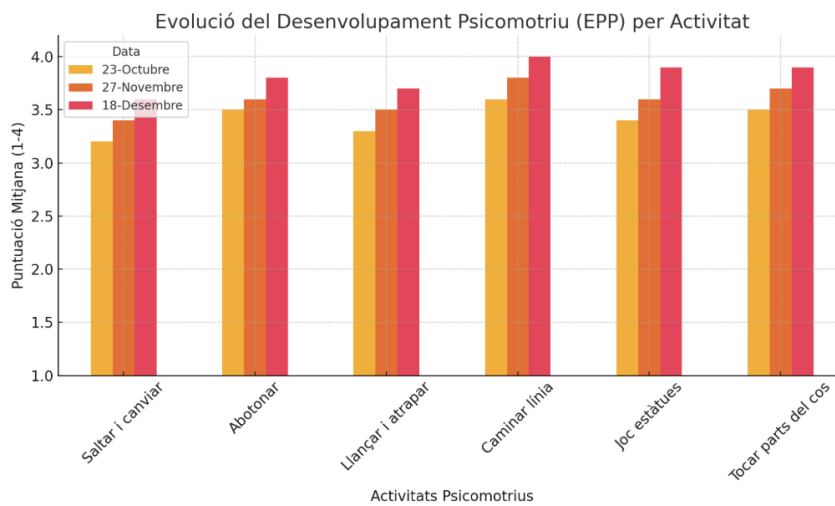
PREGUNTES / MESTRES	MESTRA 1:	MESTRA 2:
Pregunta 1: Anys treballant en psicomotricitat.	Entre 15 i 20 anys.	17 anys.
Pregunta 2: Cicles impartits	Infantil i primer cicle.	Infantil.
Pregunta 3: Canvis observats.	Més llibertat, transversalitat, introducció de continguts.	Desenvolupament global, influència en totes les dimensions.
Pregunta 4: Influència en la lectoescriptura	Crucial; base prèvia per a l'escriptura, relació directa amb maduresa psicomotriu.	Fonamental; cos com a eix per a la maduració i accés al pensament.
Pregunta 6: Dificultats relacionades amb la psicomotricitat.	Sí, dificultats clares en traç, equilibri, descoordinació.	Sí, influència de to muscular, esquema corporal, percepció espacial.
Pregunta 8: Moment adequat per iniciar la lectoescriptura.	Inici real a primer; a I5 només prèvia lúdica i grafonètica.	Hauria de començar realment a primer; a I5 només preparació.
Pregunta 9: Indicadors de què no estan preparats.	No agafa bé el llapis, no fa la pinça, no coneix sons.	Inhibició motriu, percepció corporal, relació amb moviment.
Pregunta 10: Coordinació mestre-psicomotricista.	Coordinació ideal seria setmanal i vivencial; dificultats de temps.	S'ha de treballar conjuntament, sense separar.
Pregunta 11: Millores en l'enfocament educatiu.	Cal donar valor a la psicomotricitat; més temps i observació.	Cal formació universitària en psicomotricitat educativa; integració cos-joc-lecto.

ÍNDEX DE GRÀFICS

Gràfic 1: Evolució de les Etapes de la lectoescriptura a I5 (Dictat de Teberosky).

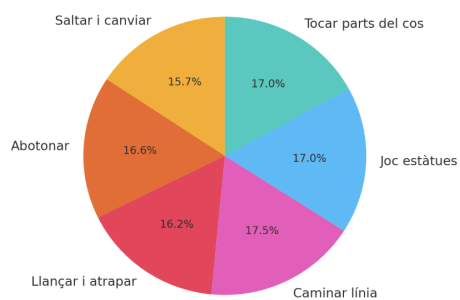


Gràfic 2: Evolució del Desenvolupament Psicomotriu (EPP) per Activitat.



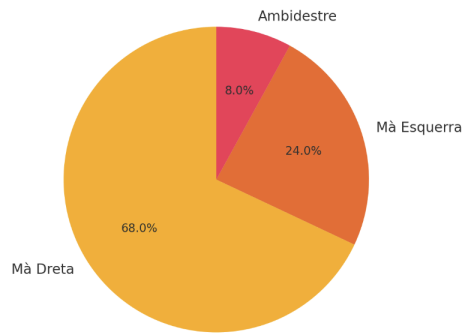
Gràfic 3: Distribució de l'Assoliment Psicomotriu per Activitat.

Distribució de l'Assoliment Psicomotriu per Activitat (Desembre)

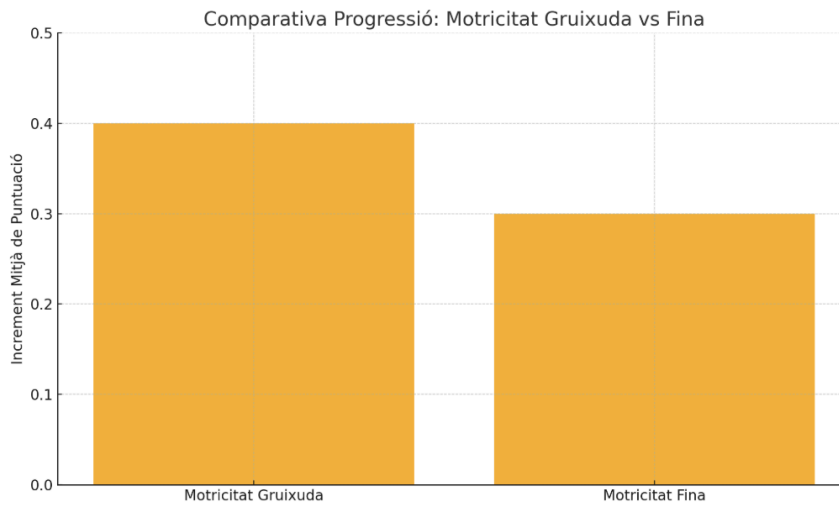


Gràfic 4: Distribució de la dominància manual en l'activitat de llançar

Distribució de la Dominància Manual en l'Activitat de Llançar



Gràfic 5: Comparativa progressió: motricitat fina vs gruixuda



ÍNDEX DE FIGURES

Figura 1: Components específics de l'àrea psicomotriu

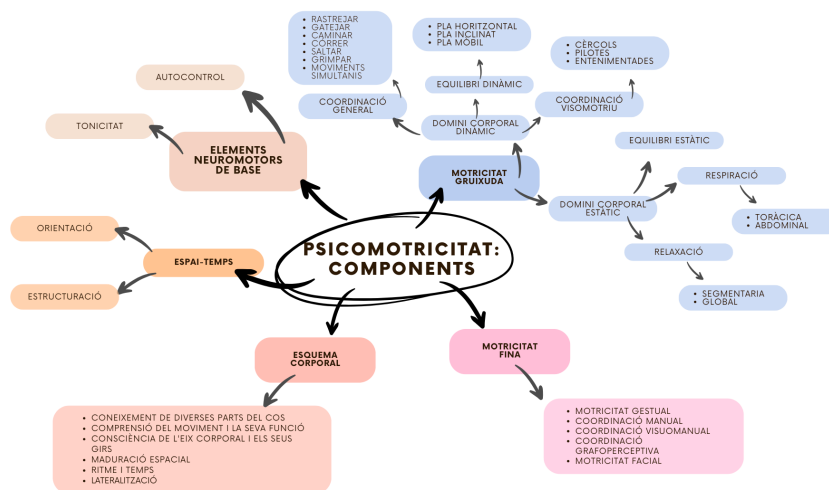


Figura 2: Mapa conceptual general sobre el Treball Fi de Grau

