



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

**Del cos viscut al cos representat.
Correlació entre acció, representació i cognició.**
Tesi Doctoral



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

**Del cos viscut al cos representat.
Correlació entre acció, representació i cognició.**

Tesi Doctoral

Presentada per:

María del Carmen González-André

Dirigida per:

Dra. Lurdes Martínez-Mínguez

Facultat de Ciències de l'Educació.
Departament de Didàctica de l'Expressió
Musical, Plàstica i Corporal.
Universitat Autònoma de Barcelona.
Barcelona, 2020.

Mariona i Laia per ser la força que m'empeny a ser millor persona
i per ser la meva inspiració en tot moment.

Albert per compartir el camí, avançant plegats a nivell personal i
per ser motor important en aquest procés acadèmic.

Luisa, la meva germana, perquè en la distància
sempre ha estat present.

Isabel i Kathy per ser la mà que mai m'ha deixat sola.

A la memòria del meu pare, Luis Carlos González Loya.

AGRAÏMENTS.

La Tesi Doctoral que aquí es presenta és el reflex d'un camí recorregut; un camí de vegades plaent, de vegades amb pujada de gran desnivell, amb vistes espectaculars i esperançadores, de vegades amb senders foscos i sense gaire visió del que t'espera davant, amb declivitat abrupta..., sigui com sigui el camí en arribar a la fita sempre va acompanyat d'una sensació de plenitud difícil de descriure, hi ha un cansament físic molt gran, però la satisfacció de trepitjar el cim produeix una sensació de plenitud, satisfacció i abundància que es conjuren en un estat d'eufòria absoluta.

Aquest camí recorregut no s'hauria fet realitat sense totes aquelles persones que han estat part del camí i que ara és de justícia mencionar perquè d'una forma o un altre han col·laborat en la realització d'aquest projecte: a aquelles que han estat en algun moment recolzant amb les seves aportacions; a aquelles que han estat presents en tot el procés, seguint-lo molt de prop i fent-lo créixer; a aquelles que han estat part del procés; a aquelles que no han deixat mai d'interessar-se i creure en el projecte i finalment qui simplement amb el seu saber ser-hi ha afavorit l'espai per respirar i pair el procés.

En primer lloc vull mencionar a la meva directora, la Doctora Lurdes Martínez-Minguez, que en tot moment m'ha donat assistència metodològica i ha orientat científicament la tasca per anar donant forma i sentit al plantejament; però el més important ha estat el seu suport humà incondicional que ha expressat en tot moment. Els seus comentaris, la seva actitud propera, la seva capacitat d'escolta, el seu compromís cap a la recerca i cap a la meva persona m'han facilitat el transit en aquest camí.

Als membres del Tribunal de Seguiment, per les seves paraules d'ànims, pel reconeixement de la tasca realitzada i per les seves aportacions sobre la recerca que m'ha permès modificar, reconduir i millorar aspectes del treball.

A la Doctora Laura Arnau Sabatés del Departament de Teories de l'Educació i Pedagogia Social de la Universitat Autònoma de Barcelona, per la seva disponibilitat incondicional en assessorar elements metodològics de la recerca que han permès aprofundir i enriquir la Tesi.

A la Doctora Maite Mas Parera per disponibilitat en assessorar elements del marc teòric a partir de la seva gran experiència en el coneixement del desenvolupament de l'infant.

Al Doctor Manel Puigcerver, del Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i la Matemàtica de la Universitat de Barcelona per la seva disponibilitat, paciència, coneixements i assessories en el tractament estadístic dels resultats de la nostra recerca.

Al Doctor Miguel Àngel Lira, professor associat del Departament de Didàctiques Aplicades, secció Educació Física de la Universitat de Barcelona per l'ajuda incondicional en orientar metodològicament alguns aspectes del treball de recerca.

A l'Escola Pia Sant Antoni de Barcelona, com a institució de la qual he estat mestra durant quinze anys i on he après i gaudit d'aquesta meravellosa professió, i molt especialment al seu exdirector Ramón Beringues per creure en el projecte de la psicomotricitat dins de l'escola i en tots aquells projectes que es van gestar a partir de la psicomotricitat, fet que ha portat a empoderar-me per traduir-lo en la Tesi que aquí es presenta. A la directora pedagògica Yolanda Ambrosio per autoritzar i facilitar la realització del treball de camp a les aules de P3. Finalment a la coordinadora d'Infantil Neus Casa per facilitar els espais i temps per la realització del treball de camp.

A tots i cada un dels alumnes que han format part del projecte, però també a cada un dels alumnes que al llarg d'aquests quinze anys m'han ajudat a consolidar el meu amor incondicional cap a l'educació, cap a la psicomotricitat i cap als infants, em sento la persona més privilegiada del món. Cada un dels seus gestos, cada una de les seves mirades, rialles, conquestes dins de la sala de

psicomotricitat ha omplert cada minut de la meva tasca com a mestra i psicomotricista ajudant-me a millorar dia a dia.

A la meva meravellosa família mexicana que sempre ha estat, donant suport, ànims i empoderant-me a superar tots els obstacles que han aparegut al llarg d'aquest camí.

A tots vosaltres, moltes gràcies.

SUMARI

Dedicatòria.	
Agraïments.	i
Sumari.	v
Índex de figures.	vii
Índex de taules.	x
Llistat d'acrònims i abreviatures.	xvi
INTRODUCCIÓ.	4
PART I. PRESENTACIÓ GENERAL DEL DISSENY DE RECERCA.	
Capítol 1. Aproximació al disseny d'investigació.	13
1.1. Plantejament del problema.	15
1.2. Objectius de recerca.	22
PART II. MARC TEÒRIC.	
Capítol 2. Desenvolupament de l'infant.	29
2.1 Aspectes generals del desenvolupament.	31
2.2. L'infant de tres anys.	36
2.2.1. Desenvolupament motriu.	39
2.2.2. Desenvolupament social.	42
2.2.3. Desenvolupament del llenguatge.	46
2.2.4. Desenvolupament cognitiu.	49
2.2.4.1. Funcions cognitives bàsiques.	54
Capítol 3. La Psicomotricitat.	68
3.1. Aproximació conceptual.	68
3.2. Models de psicomotricitat en l'àmbit d'intervenció educativa.	79
3.2.1. L'educació corporal.	79
3.2.2. El model psicocinètic.	83
3.2.4. L'educació vivenciada.	85
3.2.5. El model integrador.	94
3.3. La Pràctica Psicomotriu Aucouturier.	100
3.3.1. Dispositiu espacial i temporal de la PPA.	108
3.3.2. La figura del psicomotricista.	112
Capítol 4. La representació.	123
4.1. Aproximació conceptual.	124
4.2 L'evolució de les representacions.	131
4.3. Formes de representació.	135
4.3.1 Dibuix.	135
4.3.2 Construccions.	140
4.3.3 Modelatge.	142
4.3.4 Expressió verbal.	144
4.4. El moment de la representació en la sessió de psicomotricitat.	145
PART III. DISSENY I FASES DE RECERCA.	

Capítol 5. Característiques i integració metodològica.	156
5.1 Justificació metodològica.	156
5.1.1. Paradigma emergent.	157
5.1.2. Recerca sobre la pròpia pràctica.	159
5.1.3. Metodologia mixta.	160
5.2 Disseny metodològic.	163
5.2.1. Fases de recerca.	163
5.3. Anàlisi de dades.	182
PART IV. PRESENTACIÓ DE RESULTATS.	
Capítol 6. Anàlisi de resultats.	197
6.1 Anàlisi univariant.	198
6.1.1 Instrument: Test Merrill-Palmer.	198
6.1.2 Instrument: Bitàcola de representacions.	209
6.2. Anàlisi bivariant.	216
6.3 Anàlisi qualitativa.	225
6.3.1. Anàlisi qualitativa dels perfils individuals.	273
PART V. DISCUSSIÓ	
Capítol 7. Discussió.	
7.1. Discussió.	299
PART VI. CONCLUSIONS, LIMITACIONS I PROSPECTIVES.	
Capítol 8. Conclusions.	
8.1. Conclusions.	320
Capítol 9. Limitacions i Prospectiva de la recerca.	
9.1. Limitacions.	327
9.2. Prospectiva de la recerca.	330
REFERÈNCIES.	334
ANNEXES	
Annex I.	
Consentiment Informat.	353
Annex II.	
Diari de Sessions. Grup A. Cargols.	359
Diari de Sessions. Grup B. Marietes.	399
Diari de Sessions. Grup C. Formigues.	442

Índex de figures.

Figura 1.	
Elements del plantejament del problema.	19
Figura 2.	
Contingut del capítol 2.	31
Figura 3.	
L'interaccionisme entre els determinants ambientals i el determinants biològics en el desenvolupament del ésser humà.	32
Figura 4.	
Elements que influeixen en el desenvolupament infantil.	34
Figura 5.	
Desenvolupament de l'infant.	38
Figura 6.	
Procés evolutiu d'adquisició del llenguatge.	48
Figura 7.	
Models teòrics d'abordatge dels canvis cognitius.	50
Figura 8.	
Nivell de processament.	52
Figura 9.	
Esquema de funcions cognitives.	54
Figura 10.	
Sistema de memòria.	55
Figura 11.	
El procés perceptiu.	57
Figura 12.	
Tipus d'atenció.	59
Figura 13.	
Resum del capítol 2.	64
Figura 14.	
Contingut del capítol 3.	68
Figura 15.	
Postulat bàsics de la intervenció psicomotriu.	92
Figura 16.	
Marc pel projecte d'intervenció.	92
Figura 17.	
Desenvolupament motor.	94
Figura 18.	
Metodologia psicomotriu.	98
Figura 19.	
Moments dels dispositiu de les sessions.	109
Figura 20.	
Aportacions de la psicomotricitat.	118
Figura 21.	
Dispositiu de la Pràctica Psicomotriu Aucouturier (PPA).	119
Figura 22.	
Contingut del capítol 4.	124
Figura 23.	
Funció semiòtica de la representació.	130

Figura 24.	
La representació de les vivències infantils.	132
Figura 25.	
Moments de les sessions de psicomotricitat.	146
Figura 26.	
Procés de la representació.	147
Figura 27.	
Resum del capítol 4.	150
Figura 28.	
Contingut del capítol 5.	156
Figura 29.	
El procés de recerca sobre la pròpia pràctica.	159
Figura 30.	
Recol·lecció de dades.	163
Figura 31.	
Fases de la recerca.	164
Figura 32.	
Ecotò del barri de Sant Antoni.	165
Figura 33.	
Població i mostra.	167
Figura 34.	
Distribució del percentatge de sessions amb representacions.	168
Figura 35.	
Instruments per la recerca.	168
Figura 36.	
Instrument quantitatiu: test Merrill-Palmer.R.	171
Figura 37.	
Instruments qualitatius: Diari de sessions i bitàcola de representacions.	177
Figura 38.	
Plantilla pel diari de sessions.	178
Figura 39.	
Plantilla per quadern de bitàcola de representacions.	180
Figura 40.	
Obtenció de dades a partir d'instruments qualitatius.	184
Figura 41.	
Correlació entre representació i processos cognitius.	186
Figura 42.	
Contingut del capítol 6.	197
Figura 43.	
Fases del tractament de les dades quantitatives.	201
Figura 44.	
Histograma de freqüències per determinar distribució normal a partir de l'edat cronològica abans del pretest.	203
Figura 45.	
Fases del tractament de dades qualitatives.	210
Figura 46.	
Mitjana Individual en representació inicial i final. Grup B.	213
Figura 47.	
Mitjana Individual en representació inicial i final. Grup C.	214

Figura 48.	
Organització de dades.	226
Figura 49.	
Anàlisi de les dades de la representació del dibuix i les dades de les escales relacionades de Motricitat Fina, Coordinació Visomotora en el grup B.	279
Figura 50.	
Anàlisi de les dades de la representació de la construcció i les dades de les escales relacionades de Motricitat Fina, Coordinació Visomotora i Velocitat de Processament en el grup B.	281
Figura 51.	
Anàlisi de les dades de la representació del modelatge i les dades de les escales relacionades de Motricitat Fina, Coordinació Visomotora en el grup B.	283
Figura 52.	
Anàlisi de les dades de la representació del dibuix i les dades de les escales relacionades de Motricitat Fina, Coordinació Visomotora en el grup C.	289
Figura 53.	
Anàlisi de les dades de la representació de la construcció i les dades de les escales relacionades de Motricitat Fina, Velocitat de Processament i Coordinació Visomotora en el grup C.	291
Figura 54.	
Anàlisi de les dades de la representació del modelatge i les dades de les escales relacionades de Motricitat Fina i Coordinació Visomotora del grup C.	293
Figura 55.	
Recorregut per la Discussió.	300

Índex de taules.

Taula 1.	
Quadre de teories de desenvolupament.	35
Taula 2.	
Desenvolupament motor de l'infant de 3-4anys.	41
Taula 3.	
Desenvolupament social de l'infant de 3-4 anys.	46
Taula 4.	
Desenvolupament del llenguatge de l'infantil de 3-4 anys.	49
Taula 5.	
Formes de recordar.	61
Taula 6.	
Desenvolupament cognitiu de l'infant de 3-4 anys.	61
Taula 7.	
Camps i plantejaments de la psicomotricitat.	73
Taula 8.	
Continguts psicomotors del model dirigit.	83
Taula 9.	
Continguts psicomotors del model vivenciat.	89
Taula 10.	
Tipus de sessions.	98
Taula 11.	
Relacions accions-demandes (de l'infant)-reaccions (del psicomotricista).	116
Taula 12.	
Manifestacions de la funció semiòtica de Piaget.	131
Taula 13.	
Evolució de les representacions.	132
Taula 14.	
Tipus de representacions.	144
Taula 15.	
Metodologia de la investigació.	160
Taula 16.	
Aportacions de la metodologia mixta.	162
Taula 17.	
Revisió d'instruments per mesurar el rendiment dels processos cognitius.	169
Taula 18.	
Punts d'inici de la Bateria Cognitiva.	174
Taula 19.	
Eina de buidatge de dades obtingudes en l'aplicació del test.	176
Taula 20.	
Identificació de l'alumne en la eina de buidatge de dades.	176
Taula 21.	
Fases de tractament estadístic de les dades quantitatives de BCMP. ...	182
Taula 22.	
Buidat de verbalitzacions de cada infant per sessió.	185

Taula 23.	
Fases del tractament estadístic de les dades quantitatives de la Bitàcola de representacions.	185
Taula 24.	
Fases d'anàlisi de dades qualitatives.	187
Taula 25.	
Bitàcola de representació de cada infant per la representació del dibuix, del modelatge i de la construcció.	187
Taula 26.	
Paràmetres de representació pel dibuix.	188
Taula 27.	
Paràmetres de representació per la construcció.	188
Taula 28.	
Paràmetres de representació pel modelatge.	188
Taula 29.	
Equivalències del valor dels paràmetres.	189
Taula 30.	
Perfil individual de les representacions.	189
Taula 31.	
Taula dels principals elements de la fase experimental.	190
Taula 32.	
Dades en pretest del Grup A.	199
Taula 33.	
Dades en posttest del Grup A.	199
Taula 34.	
Dades en pretest Grup B.	200
Taula 35.	
Dades en posttest Grup B.	200
Taula 36.	
Dades en pretest en Grup C.	200
Taula 37.	
Dades en posttest en Grup C.	200
Taula 38.	
Estadístics del procediment Freqüències i prova Kolmogorov-Smirnov per l'edat cronològica en pretest pels grups A, B i C.	202
Taula 39.	
Estadístic de prova. Kruskal-Wallis. Entre grups A-B-C en pretest.	204
Taula 40.	
Estadístic de prova. Rangs amb signe de Wilcoxon. Grup A en pretest i posttest.	205
Taula 41.	
Estadístic de prova. Rangs amb signe de Wilcoxon. Grup B en pretest i posttest.	205
Taula 42.	
Estadístic de prova. Rangs amb signes de Wilcoxon. Grup C en pretest i posttest.	205
Taula 43.	
Estadístic de prova. Kruskal-Wallis. Entre grups A-B-C. En posttest. ...	206

Taula 44.	
Estadístic de prova. U de Mann-Whitney. Variables en grups A/B en pretest i posttest.	207
Taula 45.	
Estadístic de prova. U de Mann Whitney. Variables en grups A/C en pretest i posttest.	208
Taula 46.	
Estadístic de prova. U de Mann Whitney. Variables en grups B/C en pretest i posttest.	209
Taula 47.	
Evolució individual en la representació. Grup B.	210
Taula 48.	
Evolució individual en la representació. Grup C.	211
Taula 49.	
Evolució de les representacions. Càlcul de la Mitjana pel grup B.	212
Taula 50.	
Evolució de les representacions. Càlcul de la Mitjana pel grup C.	214
Taula 51.	
Estadístic de prova. Rangs amb signes de Wilcoxon. Mitjanes de representació entre grup B i C.	215
Taula 52.	
Prova Rho Spearman Correlacions amb Índex Global del grup B en posttest.	216
Taula 53.	
Prova Rho Spearman Correlacions amb Índex Global del grup C en posttest.	217
Taula 54.	
Prova Rho Spearman Correlacions amb Cognició del grup B en posttest.	217
Taula 55.	
Prova Rho Spearman Correlacions amb Cognició del grup C en posttest.	218
Taula 56.	
Prova Rho Spearman Correlacions amb Motricitat Fina del grup B en posttest.	219
Taula 57.	
Prova Rho Spearman Correlacions amb Motricitat Fina del grup C en posttest.	219
Taula 58.	
Prova Rho Spearman Correlacions amb Llenguatge del grup B en posttest.	220
Taula 59.	
Prova Rho Spearman Correlacions amb Llenguatge del grup C en posttest.	221
Taula 60.	
Prova Rho Spearman Correlacions amb Memòria del grup B en posttest.	221
Taula 61.	
Prova Rho Spearman Correlacions amb Memòria del grup C en posttest.	222

Taula 62.	
Prova Rho Spearman Correlacions amb Velocitat de Processament del grup B en posttest.	223
Taula 63.	
Prova Rho Spearman Correlacions amb Velocitat de Processament del grup C en posttest.	223
Taula 64.	
Prova Rho Spearman Correlacions amb Coordinació Visomotora del grup B en posttest.	224
Taula 65.	
Prova Rho Spearman Correlacions amb Coordinació Visomotora del grup C en posttest.	225
Taula 66.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO1.	226
Taula 67.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO2.	228
Taula 68.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO3.	231
Taula 69.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO4.	232
Taula 70.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO5.	235
Taula 71.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO6.	237
Taula 72.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO7.	239
Taula 73.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO8.	241
Taula 74.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO9.	244
Taula 75.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO10.	246
Taula 76.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO11.	249
Taula 77.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO12.	251
Taula 78.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO13.	253
Taula 79.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant CO1.	255
Taula 80.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant CO2.	257
Taula 81.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant CO3.	258
Taula 82.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant CO4.	260
Taula 83.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant CO5.	261
Taula 84.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant CO6.	263

Taula 85.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant CO7.	265
Taula 86.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant CO8.	266
Taula 87.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant CO9.	268
Taula 88.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant CO10.	269
Taula 89.	
Registres de Bitàcola de representacions. Infant CO11.	271
Taula 90.	
Perfil individual alumne BO1.	273
Taula 91.	
Perfil individual alumne BO2.	273
Taula 92.	
Perfil individual alumne BO3.	274
Taula 93.	
Perfil individual alumne BO4.	274
Taula 94.	
Perfil individual alumne BO5.	274
Taula 95.	
Perfil individual alumne BO6.	275
Taula 96.	
Perfil individual alumne BO7.	275
Taula 97.	
Perfil individual alumne BO8.	275
Taula 98.	
Perfil individual alumne BO9.	276
Taula 99.	
Perfil individual alumne BO10.	276
Taula 100.	
Perfil individual alumne BO11.	276
Taula 101.	
Perfil individual alumne BO12.	277
Taula 102.	
Perfil individual alumne BO13.	277
Taula 103.	
Perfil individual alumne CO1.	284
Taula 104.	
Perfil individual alumne CO2.	284
Taula 105.	
Perfil individual alumne CO3.	284
Taula 106.	
Perfil individual alumne CO4.	285
Taula 107.	
Perfil individual alumne CO5.	285
Taula 108.	
Perfil individual alumne CO6.	285
Taula 109.	
Perfil individual alumne CO7.	286

Taula 110.	
Perfil individual alumne CO8.	286
Taula 111.	
Perfil individual alumne CO9.	286
Taula 112.	
Perfil individual alumne CO10.	287
Taula 113.	
Perfil individual alumne CO11.	287

Índex d'acrònims i abreviatures.

AEC	Asociación para la Expresión y la Comunicación.
Apost	Grup A en posttest.
Apré	Grup A en pretest.
BCMP	Bàteria cognitiva del test Merrill-Palmer.
Bpost	Grup B en posttest.
Bpres	Grup B en pretest.
C	Cognició.
CEEAH	Comissió d'Ètica en l'Experimentació Animal i Humana.
CHC	Model Cattell-Horn-Carroll.
Cpost	Grup C en posttest.
Cpre	Grup C en pretest.
DENIP	Día Escolar de la No Violencia y la Paz.
ECRON	Edat cronològica.
EE	Edat equivalent.
FAPee	Federación de Asociaciones de Psicometricistas del Estado Español.
G	Grup.
GA	Grup A.
GB	Grup B.
GC	Grup C.
IG	Índex General.
k	Terme estadístic referit a mostra.
LR	Llenguatge receptiu.
M	Memòria.
MF	Motricitat Fina.
MP-R	Merrill-Palmer. R.
p	Terme estadístic referit a la significativitat.
PD	Puntuació directa.
Pdes	Puntuació de desenvolupament.
PC	Percentil.
PMI	Psicomotricitat de Integració.
PPA	Pràctica Psicomotriu Aucouturier.
PT	Puntuació típica.
r/rho	Correlació de Spearman.
S	Sessió.
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences.
UAB	Universitat Autònoma de Barcelona.
UB	Universitat de Barcelona.
UdG	Universitat de Girona.
UIB	Universitat de les Illes Balears.
UPV	Universidad del País Vasco.
URL	Universitat Ramón Llull.
Uvic	Universitat de Vic.
VM	Coordinació Visomotora.
VP	Velocitat de Processament.

Introducció.

INTRODUCCIÓ.

Davant de l'exercici d'endregar les motivacions personals que han obert el camí per la realització d'aquesta Tesi Doctoral, m'aturo en mig de la voràgine del que ha representat i representa aquest procés d'investigació des de les meves primeres aproximacions a la psicomotricitat.

Aproximacions que se'n van succeir a partir dels postgraus cursats en l'Institut Superior d'Estudis Psicològics (ISEP) en 2003 i en l'Associació d'Expressió Corporal (AEC) en 2005, els quals em van obrir una finestra a un altre abordatge de l'educació que fins al moment no m'havia plantejat.

Un abordatge que ha representat un llarg recorregut de formació i experiències diàries en l'àmbit escolar, on el cos, l'infant, la sala de psicomotricitat, els materials, les sessions, la representació i l'escola, prenen un protagonisme molt especial en la meva tasca com a educadora.

“Del cos viscut al cos representat: correlació entre acció, representació i cognició”, és una investigació que neix de l'experiència personal i professional que, com a pedagoga, mestra i psicomotricista, m'han aportat els anys de comesa en el món educatiu i amb tot el que comporta per aquesta fita, esdevenir part implicada a dues bandes: psicomotricista i investigadora.

Una recerca que parteix de l'interès personal i professional de plantejar i replantejar si la tasca diària a la sala de psicomotricitat pot millorar i de quina manera es pot fer, tenint com a base de sustentació la que ens proporcionen les eines i els dispositius metodològics propis de la disciplina i sense perdre de vista que els psicomotricistes busquem crear un entorn adient per atendre als infants dins d'un espai que afavoreixi l'acompanyament del seu itinerari maduratiu des de la vivència del seu cos i des del moviment.

Considerant aquests factors i tot el que al llarg d'aquests anys ha aportat l'àmbit professional, neix la motivació per culminar la formació del doctorat

presentant aquesta Tesi amb la intenció d'emmarcar tots els aprenentatges assolits i, al mateix temps, obrir una línia de treball des de la recerca i la utilització del mètode científic.

És gairebé inevitable que durant el dia a dia amb els nens i les nenes a l'escola, sorgeixin inquietuds, qüestionaments i cerca de noves maneres de fer i de ser amb els infants, per tal d'entendre la totalitat del seu desenvolupament evolutiu dins i fora de la sala de psicomotricitat. Aquest fet em porta a voler aprofundir en l'àmbit de la psicomotricitat i en la cerca continua de noves perspectives i de noves formes de treballar.

No ha estat un camí fàcil l'esdevenir històric de la psicomotricitat perquè aquesta s'entengui com un treball en el qual es considera la totalitat del desenvolupament dels infants i no exclusivament el desenvolupament correcte de determinades habilitats motrius en funció de les etapes maduratives dels nens i de les nenes.

El camí recorregut des de la medicina fins a la neuropsicologia en els primers anys del segle XX ha permès incorporar aportacions importants: Piaget (1969) amb les seves aportacions a la psicologia evolutiva; Winnicott (1979) centrant el seu treball en el desenvolupament afectiu de l'infant i la relació mare-fill; Picq i Vayer (1969) centrats a educar sistemàticament les conductes motrius i psicomotrius; el mètode psicocinètic de Le Bouch (1984) preocupat per l'estructuració de l'espai i del temps i de l'ajust postural amb el medi; i, finalment, l'escola relacional-dinàmica de Lapierre i Aucouturier (1985), que han aportat la perspectiva de la psicomotricitat com a construcció somatopsíquica de l'ésser humà en relació amb el món que l'envolta i han destacat la importància de l'acompanyament, afavorint l'obertura a la dimensió afectiva i fantasmàtica.

Aquest recorregut ha anat construint la psicomotricitat que avui coneixem, independentment de les seves línies d'abordatge i l'amplitud del seu camp d'actuació.

Al llarg dels gairebé disset anys que porto treballant amb la psicomotricitat, he vist com, a poc a poc, aquesta pràctica pedagògica ha esdevingut la base per a nous projectes educatius. Tot i això, considero que és important continuar aturant-nos en el camí per reflexionar i investigar, amb accions sistematitzades i amb fonament metodològic, sobre la intervenció educativa de la psicomotricitat i les diferents perspectives a partir de les quals es pot posar en marxa, però també sobre la nostra pròpia pràctica en les sessions.

Parteixo de considerar la sala de psicomotricitat com un espai propici per a la reflexió i el creixement des de la tasca diària, a partir de la riquesa que ofereix com espai en el qual s'acompanya l'itinerari maduratiu de cada nen, des de l'afectivitat, la motricitat i el coneixement i on s'arriben a establir vincles prou forts per cobrir els tipus de demandes d'atenció, cura, aprenentatge i moviment que requereix cada nen i nena.

Una reflexió que m'ha de portar a una presa de consciència que ha de partir del coneixement, enteniment i seguiment dels infants en la seva totalitat i reconeixent la meva intervenció de psicomotricista, com un acompanyament en el desenvolupament maduratiu de cada nen i nena i a on oferir propostes que neixin de les seves pròpies necessites, lluny de judicis i etiquetes.

I que al mateix temps ens permeti construir noves maneres de fer dins de la sala, modificant o millorant pràctiques que realitzem com a psicomotricistes a partir d'evidències metodològiques que puguin confirmar o refusar elements del dispositiu.

Aquestes inquietuds em porten a pensar en la pràctica, en la meva pràctica diària a la sala de psicomotricitat, a partir de la qual apareix la motivació de plantejar una recerca relacionada amb el moment i l'espai de les representacions dels nens i les nenes a la sala.

I, fent meves les paraules d'Arnaiz, et al., (2001), en un intent de buscar respostes a la pregunta sobre la manera en què puc atendre i acompanyar al nen i a la nena en l'etapa d'educació infantil, perquè sigui agent actiu en

l'adquisició del coneixement de si mateix i perquè pugui accedir amb plaer a la conquesta de la seva pròpia autonomia i a l'aprenentatge.

El fet d'haver estat part del claustre, al llarg de gairebé quinze anys, de l'Escola Pia Sant Antoni de Barcelona, on he estat com a especialista de psicomotricitat en Educació Infantil, m'ha permès realitzar la investigació des de l'acció, des de la pròpia pràctica, realitzant una recerca amb caràcter ecològic.

Després del moment d'expressió motriu, aspecte que defineix i dona identitat a la pràctica psicomotriu, s'integra el moment de la representació com l'espai en el qual es mobilitzen les emocions i els afectes dels infants i que apareixen i s'expressen espontàniament (Lapierre et al., 2015).

És a partir d'aquest moment que es pretén determinar de quina manera la presència o absència de les representacions, pot contribuir al desenvolupament cognitiu de cada infant. És aquesta pràctica diària la que ens porta a qüestionar si donar o no un espai i un temps per les representacions en les sessions de psicomotricitat, pot afavorir o no el desenvolupament de les funcions cognitives de memòria, llenguatge receptiu, velocitat de processament, motricitat fina, coordinació visomotora i cognició, en nens de P3.

I és amb aquestes primeres motivacions que es treballa en la realització de la investigació que aquí es presenta, amb la intenció d'oferir un espai de reflexió al voltant de la representació en les sessions de psicomotricitat i aportar, des del mètode científic, possibles evidències al respecte.

El treball que presentem s'estructura en sis parts i vuit capítols organitzats de la següent manera: en la *Part I* es fa una presentació general del disseny de recerca on s'exposa, en el *capítol 1*, l'aproximació al disseny d'investigació posant en relleu el plantejament del problema i els objectius de recerca.

En la *Part II* s'exposa el Marc Teòric organitzat en tres capítols per realitzar les aproximacions conceptuals que sustentin la nostra recerca. El *capítol 2* es dedica al Desenvolupament General de l'Infant i es planteja un recorregut

general pels aspectes més rellevants del desenvolupament de l'infant (i en concret dels infants de tres anys) en els àmbits motor, social, de llenguatge i cognitiu (fet que ens permetrà introduir-nos en les funcions cognitives bàsiques).

El *capítol 3*, està centrat en la Psicomotricitat. Així, es presenta una aproximació conceptual que ens permeti ubicar, de forma breu, la disciplina en el seu recorregut històric i de construcció d'identitat, repassant els diferents models existents fins a arribar a la Pràctica Psicomotriu (PPA) en la qual ens aturarem per revisar els elements del dispositiu espacial i temporal així com els elements relacionats amb la figura del psicomotricista.

Finalment, el *capítol 4*, el dediquem a la Representació i ens centrem, a partir d'una aproximació conceptual, en ubicar-la com a part del dispositiu de les sessions de psicomotricitat. En aquest context, fem una aturada en l'evolució de les representacions en els infants, posteriorment procedim a repassar les diferents formes de representació, i finalment, dediquem un apartat del capítol a revisar els elements indispensables en el moment de la representació en les sessions de psicomotricitat.

Amb el recorregut per aquests capítols del marc teòric es construeixen les aproximacions que permeten emmarcar les línies generals de la nostra recerca i, d'aquesta manera, donar pas a la definició del marc metodològic.

En la *Part III*, Disseny i Fases de Recerca, es defineixen les característiques metodològiques de la recerca. Així, en el *capítol 5* s'exposa la metodologia de recerca, procedint, a partir de l'exposició de l'objectiu general i objectius específics de l'estudi, a fer la justificació metodològica i mostrar el disseny metodològic centrat en el paper ecològic de l'investigador. Aquest fet ens porta a ubicar la recerca en un paradigma emergent i, donades les característiques de la investigació, a utilitzar una metodologia mixta que ens permetrà la combinació dels enfocaments qualitatiu i quantitatiu, ampliant, d'aquesta manera, les dimensions del projecte.

En la *Part IV*, s'exposen els resultats obtinguts en el treball de camp. Al *capítol 6* es presenten els resultats obtinguts en la part experimental, organitzats a partir de: a) l'anàlisi univariant dels resultats obtinguts en els instruments de Test Merrill-Palmer.R i la Bitàcola de les representacions, b) l'anàlisi bivariant d'aquests resultats i c) l'anàlisi qualitativa dels resultats per obtenir uns perfils individuals de la mostra.

Dins la *Part V*, al *capítol 7* es presenta la Discussió dels resultats a partir de contrastar-los i analitzar-los a la llum de la literatura científica existent.

La *Part VI*, inclou els elements finals de la Tesi. Així es destina el *capítol 8* a presentar les Conclusions de la recerca a partir de cadascun dels objectius plantejats i el *capítol 9* a fer un recull de les Limitacions del treball i a plantejar la Prospectiva de Recerca, suggerint noves línies d'investigació.

Finalment es presenten les Referències consultades per l'elaboració de la Tesi i els annexos, a on es recull la informació relacionada amb la recerca i amb la compilació de la informació mitjançant els instruments utilitzats.

PART I.

PRESENTACIÓ GENERAL DEL DISSENY DE RECERCA.

Capítol 1.
Aproximació al disseny d'investigació.

1.1 Plantejament del problema.

Aquesta tesi té com a punt de partida la formació i rol de pedagoga, mestre i psicomotricista de l'autora, a partir dels quals es fonamenta una experiència personal i professional i des d'on sorgeixen inquietuds, qüestionaments, recerca de noves maneres de fer i de ser amb els infants, que serveixen com a fonament per aprofundir en l'ampli marc de la psicomotricitat i del desenvolupament infantil.

És ben cert que cada cop més ens trobem, d'una banda, amb escoles que busquen allunyar-se del paradigma cartesià que, fins fa no gaire, ha marcat els eixos de treball en l'educació, un dualisme que, durant segles, ha fomentat una educació que entén ment i cos com a dues substàncies completament diferents i que estan unides accidentalment. I d'una altra banda, amb acadèmics que des de les seves investigacions i publicacions aporten, a l'àmbit educatiu, una nova forma d'entendre el cos i el moviment, tot buscant la construcció de projectes educatius de futur per societats que estan canviant. En aquest sentit tenim aportacions des del camp de l'Educació Física (Lleixà, 2003) oferint eines pel tractament didàctic de l'àrea, entesa des d'una perspectiva educativa i emmarcada en un context pedagògic, valorant el seu paper en la salut i la convivència humana a partir de la implicació cognitiva per afavorir nous models d'actuació (Lleixà 2017).

El canvi de paradigma va començar a mostrar-se de la mà de grans educadors i pedagogs que han tingut i tenen com a objectiu la cerca de noves maneres de fer en l'educació i d'estar amb els infants. Un canvi de paradigma que promou la presa de consciència i reconeix la importància de conèixer-se, d'acceptar-se, de sentir i tenir cura del cos i dels sentits per explorar el món i de totes les manifestacions de la comunicació i l'expressió (verbal, artística, corporal, etc.).

Sota aquest nou enfocament es desenvolupen teories, tècniques i disciplines tals com les intel·ligències múltiples, el *mindfulness*, la psicomotricitat, el treball cooperatiu i el treball per projectes, entre d'altres, que promouen el fet

de repensar l'educació i replantejar la tasca docent, el paper educatiu de l'adult i el paper del cos en l'escola.

Quan una escola i els docents arriben a aquestes reflexions, apareix la imperiosa necessitat de buscar noves possibilitats, la necessitat d'innovar, de buscar nous elements que facin entendre que amb els infants no es desenvolupa exclusivament la part intel·lectual-cognitiva. Igualment, es fa necessari que els alumnes siguin el centre de l'aprenentatge, que s'hagin de considerar les diferències individuals, la importància del treball cooperatiu, l'avaluació continua, educar el cos amb el cos, etc.

En aquesta línia, trobem recerques on el cos i la seva relació amb els processos cognitius es constitueixen com l'objecte d'estudi (Mas i Castellà, 2016; Rubinstein et al., 2001; Mas et al., 2018; Castelli et al., 2007; Ramos et al., 2008; Mas, Alba et al., 2015; Moratal et al., 2008.), oferint noves mirades i noves estructures de treball per donar resposta al món d'avui i als infants d'avui.

Així doncs, en parlar del cos i dins d'aquest procés de canvi que reclama la societat actual, trobem la Psicomotricitat com un escenari educatiu, sempre que es reconegui i s'entengui com un espai adient perquè els nens i nenes iniciïn la presa de consciència del seu cos a partir del moviment.

Per fer-ho, cal aprofitar les eines de què disposa la psicomotricitat i des de les que ens hem permès construir, plantejar i replantejar la seva activitat, les seves funcions, objectius, estratègies i materials. Igualment cal considerar la intervenció del psicomotricista, com un acompanyament en el desenvolupament maduratiu de cada infant, oferint propostes que neixin de les seves pròpies necessitats, lluny de judicis i etiquetes.

Tenint com a referents teòrics per definir les directrius, funcions, objectius, materials i estratègies de la Psicomotricitat i el paper que hi juga l'adult a autors com Picq i Vayer (1969), Lapierre (1977); Aucouturier (1977); Muniáin (1977); Le Bouch (1984); Franc (1993); Berruezo (2000); Arnaiz et al., (2001); Serrabona (2002); Martínez-Mínguez et al., (2017), ens plantegem donar resposta a

interrogants com: de quina manera es pot atendre i acompanyar al nen i a la nena en l'etapa d'educació infantil? Com, l'infant, pot ser agent actiu en l'adquisició del coneixement de si mateix? Com pot accedir amb plaer a la conquesta de la seva pròpia autonomia? Com pot accedir amb plaer a l'aprenentatge?

Troblem que en l'àmbit universitari, la formació inicial dels mestres d'educació infantil, conté matèries relacionades amb la Psicomotricitat com, per exemple:

- A la Universitat de Girona (UdG), durant el segon curs de la doble titulació de Mestre/a d'Educació Infantil/ Mestre/a d'Educació Primària, s'imparteix la matèria d'Expressió corporal, psicomotricitat i aprenentatge.
- A la Universitat del País Basc (UPV), en el pla d'Estudis del Grau d'Educació Infantil s'inclou l'assignatura de Desenvolupament Psicomotor I i II, a més del taller de recursos per l'expressió corporal, musical i plàstica.
- A la Universitat de les Illes Balears (UIB), al Grau d'Educació Infantil, trobem les assignatures de Desenvolupament Psicomotor en la Primera Infància.
- A la Universitat de Vic (UVic), en el segon curs del grau d'Educació Infantil, s'ofereix l'assignatura de Desenvolupament Psicomotor i Expressió Corporal.
- A la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), dins del grau d'Educació Infantil es contempla l'assignatura d'Educació Corporal i Psicomotriu en els Centres d'Educació Infantil I i II.

Pel que fa a la formació continuada, també trobem ofertes vinculades amb l'àrea que ens ocupa. Alguns exemples són:

- Universitat Autònoma de Barcelona (UAB): Postgrau en Desenvolupament Psicomotor de 0 a 8 anys.

- Universitat de Vic (UVic): Màster en Psicomotricitat Educativa i Terapèutica.
- Universitat Ramon Llull (URL), Blanquerna: Diploma d'Especialització Universitària en Psicomotricitat.
- Universitat de Barcelona (UB) - Associació per a l'Expressió i la Comunicació (AEC): Curs d'iniciació a la Pràctica Psicomotriu Aucouturier. Expert en pràctica Psicomotriu Preventiva-Educativa.

Tota aquesta oferta acadèmica mostra que la psicomotricitat es considera com una àrea important en la formació dels futurs mestres. Aquest fet no ens pot estranyar si tenim present que el Currículum del segon cicle d'Educació Infantil i més concretament dins l'àrea de descoberta d'un mateix i dels altres es troben referències a l'àrea que ens ocupa (Departament d'Ensenyament, 2009a, 2009b, 2012a, 2012b, 2016).

Si entenem que la psicomotricitat és una eina pedagògica, que ens hauria d'ajudar a buscar formes per atendre i acompanyar al nen i a la nena en l'etapa d'educació infantil perquè: a) aquest sigui agent actiu en l'adquisició del coneixement de si mateix, b) pugui accedir amb plaer a la conquesta de la seva pròpia autonomia i c) pugui accedir amb plaer a l'aprenentatge, ens hauríem de plantejar com es realitza la psicomotricitat en les escoles? Quins són els principis bàsics sota els quals es regeix?, i si es dona prou temps i espai a cada un dels moments que planteja?

Pot semblar bastant obvi que els espais de temps i materials per afavorir la motricitat són indispensables en cada una de les sessions i que ningú no es planteja prescindir d'aquests moments. Però, es dona espai i temps al pensament dins el moment de la representació? De ser així, com es treballa? I, tothom ho treballa de la mateixa manera?

Ens hem plantejat, com a psicomotricistes, si dedicar-li temps a la representació és imprescindible dins de les sessions? O bé ho fem perquè forma part del dispositiu de la Pràctica Psicomotriu (PPA) i no ho hem qüestionat?

Hi ha investigacions que avalin la importància de respectar l'espai i el temps per la representació? Hi ha estudis que aportin dades per considerar si la representació pot afavorir o no el desenvolupament dels processos cognitius en els infants?

Davant de tots aquests interrogants, ens plantejem, aprofitant la pròpia pràctica, revisar què passa amb la representació i validar, o no, la dedicació de temps a aquesta activitat dins de les sessions de psicomotricitat, tot buscant beneficis en el desenvolupament cognitiu dels infants.

Figura 1.

Elements del plantejament del problema.

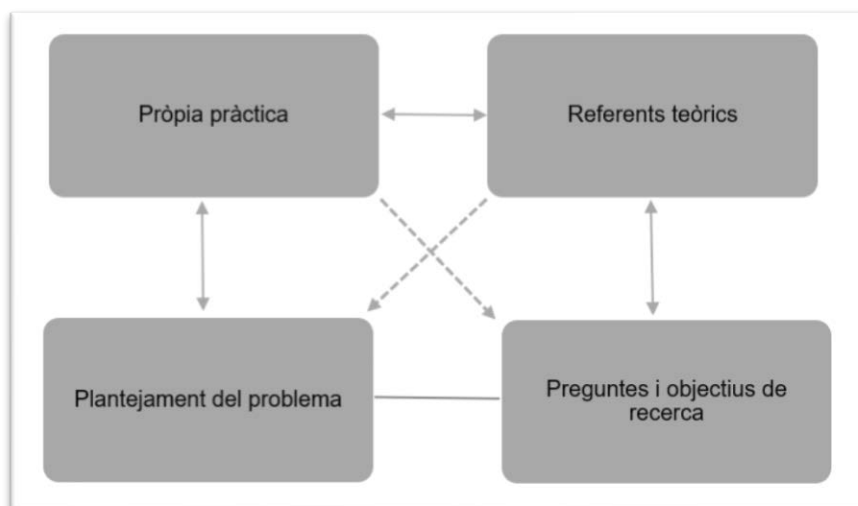


Figura 1. Esquema explicatiu del procés de plantejament del problema. Elaboració pròpia.

Així doncs, partint de la pròpia pràctica i seguint l'esquema anterior, en aquesta recerca ens interessa indagar si, treballant des del cos viscut i des del joc sensoriomotor (com a vehicle per arribar al cos representat dins de la sala de psicomotricitat) es facilita la descentració emocional dels infants, s'afavoreix el desenvolupament dels processos cognitius propis de cada etapa i es contribueix a l'adquisició d'uns aprenentatges escolars significatius.

Aquesta recerca està emmarcada, d'una banda, en el doble paper de l'autora d'aquesta tesi (investigadora i mestra psicomotricista) i d'una altra, per

l'espai on s'exerceix i a qui va dirigida: grups de segon cicle d'Educació Infantil d'una escola concertada de Barcelona.

Es tracta d'una escola ubicada en l'ecotò del barri de Sant Antoni i del barri del Raval, un espai on diverses realitats socials, econòmiques i urbanístiques conflueixen i conviuen (Bea, 2015). El centre compta amb una història al barri i a la ciutat de més de dos-cents anys de dedicació a l'educació dels infants i es defineix com una escola catalana, oberta i cristiana. Compta amb una oferta educativa que va des de l'etapa infantil fins al Batxillerat i els Cicles Formatius de grau mitjà i superior, incloent-hi, a més, Programes de Formació i Inserció, Formació Ocupacional i Cursos de Formació per l'obtenció del certificat ACTIC.

S'ha comptat amb una eina pedagògica, com és la psicomotricitat, que promou el pas del plaer d'actuar al plaer de pensar. En aquest context, la representació es concep com un moment dins de la pràctica psicomotriu en el que arriba la immobilitat del cos, s'atura l'emoció i el nen s'endinsa a un nivell superior de simbolització utilitzant materials que li permetin tornar a evocar les imatges mentals construïdes durant l'activitat motora i expressar-les mitjançant el llenguatge, el dibuix, el modelatge o la construcció (Lapierre et al., 2015).

La representació té la finalitat d'aconseguir reforçar la part expressiva dels infants (a partir de dibuixos, modelatge o construccions) d'allò que han viscut a la sala. Una fase en la qual s'arriba a la immobilitat del cos, es deté l'emoció i l'infant entra en la simbolització. Utilitzant materials que li permeten reprendre imatges mentals construïdes en l'activitat motora i expressar-les mitjançant el dibuix, la construcció o l'expressió oral (Aucouturier, 2004).

Aquest pas del plaer d'actuar al plaer de pensar, seguint a Aucouturier (2004), afavoreix el desenvolupament dels processos cognitius com a part del procés evolutiu. I ho fa a partir del desenvolupament, per part del nen i de la nena, d'habilitats i destreses, mitjançant l'adquisició d'experiències i aprenentatges per la seva adaptació al medi i implicant processos de discriminació, atenció, memòria i imitació.

Beltran (1991), en referir-se als processos cognitius, senyala que els coneixements, més que apresos, són descoberts i que només es descobreix allò que està emmagatzemat en la ment. D'aquesta manera, es distingeixen dues metàfores respecte a l'aprenentatge: d'una banda com adquisició de coneixement i d'un altre com a construcció de significats.

Tant l'adquisició de coneixement com la construcció de significats s'aconsegueixen a partir del joc dins de la sala de psicomotricitat, donat que es contribueix al desenvolupament de sis aspectes fonamentals de la personalitat de l'infant: físic-motor, intel·lectual, creatiu, emocional, social i cultural. El joc infantil, seguint a Winnicott (1979), és entès com una activitat voluntària, que és natural en els nens i que els hi proporciona plaer i satisfacció.

És a partir d'aquest marc de referència, i tenint en compte la posició d'investigadora i mestra psicomotricista, que es busca explorar la pràctica educativa tal com succeeix a l'aula (Simancas, 1998), en aquest cas, dins de la sala de psicomotricitat i anant més enllà, ens proposem determinar si el pas del plaer d'actuar al plaer de pensar millora el desenvolupament cognitiu.

Es vol saber si existeixen evidències objectives per respondre a la nostra pregunta d'investigació: Facilitar el pas del cos viscut al cos representat mitjançant la representació a les sessions de psicomotricitat, afavoreix el desenvolupament dels processos cognitius?

Respecte a aquesta pregunta inicial, la Tesi pretén aportar informació rellevant i contrastada respecte a:

- Quins conceptes es tenen de la representació?
- És realment important el moment de la representació en les sessions de psicomotricitat?
- Donar un espai i un temps a la representació realment afavoreix el pas del plaer d'actuar al plaer de pensar?

- A partir de la sistematització de la representació en les sessions de psicomotricitat, es pot millorar el desenvolupament dels processos cognitius en infants?

1.2. Objectius i hipòtesi.

Un cop s'ha definit el plantejament del problema de la nostra recerca, a continuació s'exposen els objectius que donen forma a la present investigació i desglossen aquells aspectes en els quals ens volem centrar:

Objectiu General:

Determinar la correlació entre la representació dins de les sessions de psicomotricitat i el desenvolupament cognitiu en els infants de tres anys.

Objectius Específics:

1. Explorar la correlació existent entre la freqüència de representació i el desenvolupament dels processos cognitius de cognició, memòria, motricitat fina, llenguatge, velocitat de processament i coordinació visomotora.
2. Relacionar el desenvolupament cognitiu amb el grau de qualitat de les produccions de diferents formes de representació.
3. Determinar la coherència entre el que els infants viuen a la sessió de psicomotricitat i representen a partir de la freqüència de sessions amb representacions.
4. Orientar el treball del psicomotricista en els trets essencials de la representació dins de les sessions de psicomotricitat per afavorir el pas del cos viscut al cos representat.

Es considera convenient redactar, també, una hipòtesi que ajudi a la definició i orientació de la recerca:

Hipòtesis:

Els infants de tres anys que en totes les sessions de psicomotricitat realitzen la fase de la representació, milloren les seves funcions cognitives més que els infants que no la realitzen en cada sessió.

El que hem exposat en els paràgrafs anteriors és, a partir d'aquest moment, la guia que centra els nostres esforços i dona unitat al treball de recerca.

PART II.
MARC TEÒRIC.

Capítol 2.
Desenvolupament de l'infant.

En el present capítol dediquem un espai per emmarcar teòricament el desenvolupament de l'infant, sense pretendre fer una radiografia precisa i exhaustiva de les característiques evolutives dels infants de tres anys. El propòsit del capítol és el de conèixer els aspectes generals relacionats amb el seu desenvolupament i més concretament, donades les característiques de la nostra recerca, per entendre el desenvolupament cognitiu pel qual travessa l'infant de tres anys.

Són moltes i molt variades les teories que s'han formulat sobre el desenvolupament de l'infant, les quals resulten importants en considerar-les com a eines que proporcionen marcs de referències que ens permeten organitzar el coneixement de l'infant.

Seguint a Berk (2009) encara no existeix una teoria que pugui explicar tots els aspectes del desenvolupament de l'infant s'ha de reconèixer que les teories estan influenciades per valors culturals i sistemes de creences del seu propi temps, d'aquí que nosaltres busquem tenir una visió general del que succeeix amb l'infant tenint present les diferents teories del desenvolupament.

Per l'elaboració d'aquest capítol, s'han consultat diferents guies de desenvolupament de l'infant:

- Guía de atención temprana. El niño y la niña de tres a seis años. Guía para padres y educadores. (Garrido et al., 2006).
- La guía del desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los seis años de (García-Miranda i Perpiñan, 2010).
- La guía del desenvolupament infantil (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2012).
- Créixer en família. Guia de 6 a 12 anys (Mas,Thió et al., 2013).

És ben cert que aquestes guies, cada una d'elles i a partir dels esquemes dels seus autors o compiladors, estan centrades a determinar quins són els

aspectes evolutius generals que ha d'adquirir un infant a determinades edats i al mateix temps donen importància a determinar quins són els senyals d'alarma que, tant pares de família com educadors, hem de considerar dins d'un possible no adequat desenvolupament de l'infant.

La guia amb la qual hem decidit centrar-nos, és la Guia del Desenvolupament Infantil de la Generalitat de Catalunya (2012). Considerem convenient la utilització de la guia de la Generalitat de Catalunya, els motius que ens han animat a fer-ho són:

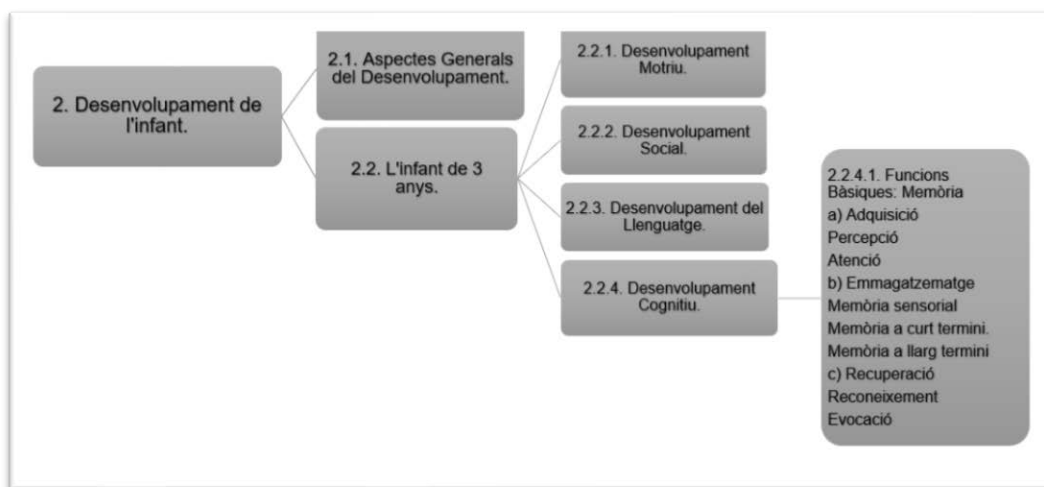
- Es tracta d'una guia en la qual l'organització de les dimensions, del desenvolupament de l'infant, mostra coherència d'estructura.
- Exposa, a partir de pautes molt concretes, aspectes generals amb relació a capacitats i necessitats dels infants en cada etapa del desenvolupament.
- Permet tenir una visió més global del desenvolupament de l'infant.

Considerem important remarcar que el fet de determinar, al llarg del capítol, aspectes rellevants del desenvolupament de l'infant, no té com a objectiu establir un patró d'avaluació del desenvolupament. Es busca emmarcar un referent teòric general del progrés evolutiu per dimensions, habitual entre els infants de tres anys.

El capítol està organitzat a partir de la següent estructura:

Figura 2.

Contingut del capítol 2.



Esquema general del contingut del capítol. Elaboració pròpia

2.1. Aspectes generals del desenvolupament.

Són moltes i variades les àrees de coneixement que han estudiat el desenvolupament humà. Des de la psicologia científica es crea una teoria del desenvolupament per anar més enllà de la mera descripció de com la persona arriba a l'edat adulta.

Per als biòlegs, el desenvolupament consisteix en les transformacions biològiques en cada una de les etapes de la vida, i que es refereix al creixement físicament observable de la mida o l'estructura d'un organisme al llarg d'un determinat període (Maier, 2000).

Resulta de major riquesa buscar la interrelació entre la psicologia i la biologia. Així, el desenvolupament humà, seguint a Perinat (2005), s'entén com la fase de creixement i d'adquisició de capacitats que té l'individu, sense perdre de vista la integració dels canvis constitucionals i apresos que conformen la personalitat en la constant evolució de la persona.

Entenem desenvolupament com un procés pel qual l'organisme evoluciona, a partir de continuïtats i canvis sistemàtics, des de la concepció fins a la mort, passant per assolir la seva condició adulta (Shafer, 2000 pp 2-3).

Es parla de canvis sistemàtics, ja que segueixen un patró, són relativament duradors i fan referència a les modificacions de la natura i organització de l'estructura i de la conducta d'un organisme. Inclou transformacions quantitatives i qualitatives, en els diferents àmbits de l'ésser humà, que es caracteritzen per ser acumulatives i irreversibles. Aquests canvis estan condicionats per factors interns i externs al subjecte que interaccionen entre si, tal com es mostra en la figura 3:

Figura 3.

L'interaccionisme entre els determinants ambientals i els determinants biològics en el desenvolupament de l'ésser humà.

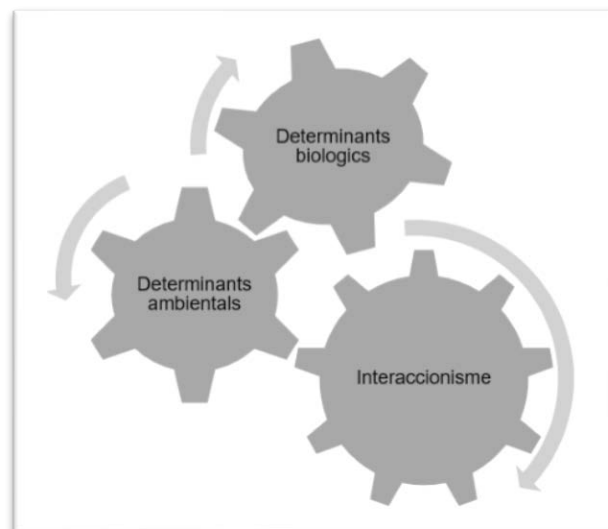


Diagrama de interacció entre els determinants ambientals i biològics en el desenvolupament infantil.

Entenem aquest desenvolupament com un procés de canvi pel que fa al pensament, comportament i afectivitat que està relacionat amb l'edat i que es fonamenta, ni que sigui parcialment, en l'evolució de les estructures corporals.

L'estudi del desenvolupament humà permet la construcció d'eines que mesurin aquest procés, donat que, l'enteniment dels factors que influeixen en el procés de canvi permet establir estratègies per prevenir, modificar i intervenir sobre aquests factors de forma oportuna.

En considerar el desenvolupament com un procés de canvi continu, entenem que és el recorregut mitjançant el qual l'infant va adquirint habilitats gradualment complexes que li permeten interactuar amb les persones, objectes i situacions del seu medi, organitzar el seu món, ampliar la capacitat de comprendre'l, de desplaçar-se, de manipular objectes i de sentir i expressar emocions.

Per autors com Pollitt i Cycho (2010), el desenvolupament infantil és la coincidència d'una sèrie de factors heterogenis, interns i externs, en l'organisme que permeten l'adquisició de capacitats i competències per comprendre i organitzar el seu món. Així la progressió del desenvolupament estarà marcada per l'emergència de fites que "sirven de indicadores del espacio recorrido y el espacio por recorrer" (p.388).

En el desenvolupament s'han de considerar dos processos subjacents, la maduració i l'aprenentatge. Ens referim a la *maduració* quan parlem de desenvolupament biològic d'acord amb un pla contingut en els gens, el material hereditari transmès dels pares al fill en el moment de la concepció (Shafer, 2000).

Aquest procés és el responsable en gran part dels canvis morfològics i psicològics (com l'augment de la capacitat de concentració, solució de problemes i la capacitat d'entendre els pensaments o sentiments d'una altra persona), que succeeixen de forma natural, és a dir, en absència de pràctica o d'aprenentatge.

El segon procés crític és *l'aprenentatge*, a partir del qual, i seguint a Shaffer, (2000), les experiències viscudes per cada individu, produeixen canvis relativament permanents en els sentiments, pensaments i comportaments. Es tracta, d'aquesta manera, d'un seguit de canvis permanents en la conducta produïts a conseqüència de la pràctica.

Hi ha autors com Muñoz (2010), que especifiquen que dins d'aquest desenvolupament biològic, la maduració abasta uns altres aspectes que evolucionaren de forma progressiva al llarg de tot el període que anomena *creixement* (augment quantitatiu de les estructures corporals en els diferents moments evolutius: alçada, pes, talla...) i estarà influenciada pels aspectes socials, com es pot observar en la figura 4:

Figura 4.

Elements que influeixen en el desenvolupament infantil.

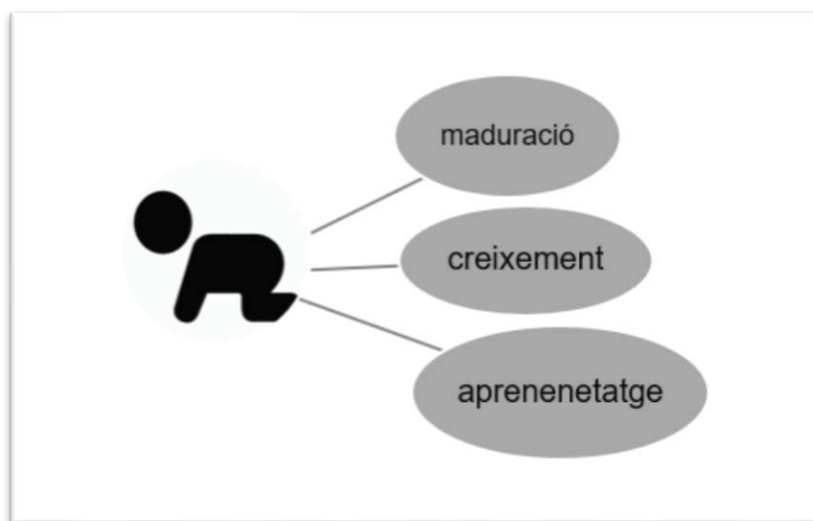


Figura que mostra els elements que influeixen en el desenvolupament infantil.
Elaboració pròpia.

El fet que determinades influències afectin la majoria de persones d'un grup d'edat, entre les quals es comparteix un conjunt de característiques, fa que el desenvolupament humà es divideixi en etapes o estadis (Muñoz, 2010) amb l'objectiu de destacar esdeveniments evolutius que es mostren especialment significatius en cada una de les etapes de la vida del subjecte i que solen estar influenciades per altres aspectes importants en aquests períodes.

Fruit d'una anàlisi detallada de les definicions del desenvolupament infantil, Martins de Souza i Ramallo (2015), afirmen que:

"El Desarrollo Infantil es parte fundamental del desarrollo humano, un proceso activo y único para cada niño, expresado por la continuidad y los

cambios en las habilidades motoras, cognitivas, psicosociales y del lenguaje, con adquisiciones cada vez más complejas en las funciones de la vida diaria y en el ejercicio de su rol social. El periodo prenatal y los primeros años iniciales de la infancia son cruciales en el proceso de desarrollo, lo cual constituye la interacción de las características biopsicológicas, heredadas genéticamente, con las experiencias que ofrece el entorno. El alcance del potencial de cada niño depende del cuidado que responde a sus necesidades de desarrollo" (p.1101).

De la mateixa forma que el desenvolupament humà ha estat dividit en etapes o estadis per destacar aquests esdeveniments propis de cada etapa, existeixen moltes teories que han estat rellevants per l'estudi del desenvolupament i cada una d'elles ha interpretat, des d'una perspectiva diferent, els canvis que es produeixen al llarg del cicle de la vida per donar-li un sentit.

A la taula 1 recollim algunes de les característiques més importants d'aquestes teories:

Taula 1.

Quadre de teories de desenvolupament.

Perspectiva	Teoria	Elements Principals
<p>Biològica</p> <p>El desenvolupament es degut a processos maduratius interns, d'acord a un calendari biològic. L'infant està preparat biològicament.</p>	<p>Teoria de la maduració de A. Gesell</p>	<p>El desenvolupament és degut a processos maduratius amb independència de les oportunitats d'aprenentatge.</p>
<p>Psicodinàmiques</p> <p>El desenvolupament està modelat per forces inconscients que motiven la conducta humana. Les relacions entre les estructures de la ment determinen la personalitat.</p>	<p>Teoria psicosexual de S. Freud</p>	<p>Entenent el desenvolupament com una successió d'etapes en les quals els processos de naturalesa inconscient i caràcter fonamentalment emocional, són els responsables del comportament i del desenvolupament.</p>
	<p>Teoria psicosocial de Erikson</p>	<p>La personalitat està influenciada per la societat i es desenvolupa a partir de la resolució de diferents crisis vitals enteses com una oportunitat de completar objectius fonamentals de caràcter psicosocials especialment importants en les etapes de desenvolupament.</p>
<p>De l'Aprenentatge</p>	<p>Conductisme</p>	

El desenvolupament és un procés continuu, no divisible en etapes i emfatitza el canvi quantitatiu; és el resultat de la suma d'aprenentatge que suposen canvis duradors en la conducta.	(Paulov, Skinner)	El desenvolupament es produeix per processos de condicionament. Consisteix en aprendre a associar esdeveniments.
Cognoscitiva Teories centrades en l'estructura i desenvolupament dels processos del pensament y en la forma en que els processos afecten la comprensió del món per part de la persona.	Teoria Cognoscitiva de Jean Piaget	L'aprenentatge és el resultat d'un procés d'organització i adaptació mitjançant cada un dels processos del desenvolupament cognitiu. L'infant construeix activament el coneixement.
	Teoria cognitiu-social de Bandura	La conducta respon a la interpretació o significat que cada persona atribueix a les conseqüències dels propis actes, i no al seu efecte automàtic sobre la conducta. El que fem o el que observem que els hi passa a les persones, té un doble efecte informador i motivador, sobre el propi comportament.
	Teoria del processament de la informació	Estudien el desenvolupament cognitiu a partir dels canvis en els processos cognitius interns. Les estructures de processament actives combinen amb un model mecanicista, d'estímuls i respostes conductuals per produir el desenvolupament.
	Teoria sociocultural de Vygotsky	El desenvolupament es produeix mitjançant les interaccions socials. Destacant el paper de la cultura i les relacions socials en els processos d'adquisició del coneixement.
Contextual Consideren el desenvolupament humà com el resultat de la interacció entre la persona i la cultura que l'envolta.	Teoria bioecològica de Bronfenbrenner	El desenvolupament és el resultat de la interacció entre la persona i els sistemes que l'envolten.
	Teoria dels sistemes dinàmics	El desenvolupament és fruit de la interacció constant dels diversos sistemes que formen part del ésser humà i d'aquests amb els sistemes que l'envolten.

Quadre de teories de desenvolupament. Elaboració pròpia a partir de Papalia et al., (2005), Muñoz, (2010) i Berk (2009).

2.2. L'infant de 3 anys.

Els primers anys de vida de tot infant, són crucials pel seu desenvolupament posterior. Atesa la dependència de l'infant d'aquells que l'envolten i la plasticitat cerebral, pròpia d'aquesta etapa, Garrido et al., (2008) sostenen que es requereix un ambient socio-estimulant i afectiu que permeti la satisfacció de les seves necessitats i faciliti el desenvolupament màxim de les seves capacitats.

L'infant de dos anys passa per un període en el qual experimenten molts canvis intel·lectuals, socials, emocionals i d'aprenentatge que li proporcionaran eines per explorar i entendre el nou món. L'etapa dels dos anys se li coneix com "los terribles dos años" (Gesell, 1967), una etapa en la qual es pot mostrar obstinat i tenir rebequeries. A més, tot i que li agrada jugar amb altres infants, solen aparèixer baralles, i desitjos que cal satisfer amb immediatesa. D'altra banda, en el joc d'aquestes edats apareix la imitació de la vida quotidiana i comença la conquesta de l'autonomia, entre altres aspectes (García-Miranda i Perpiñan, 2010).

Malgrat el caràcter crític d'aquest període, que coincideix amb aspectes crucials i d'acceleració dels canvis, l'infant avança en aspectes socials, de llenguatge, cognitius, motrius i perceptius, que són la base del seu desenvolupament posterior.

Per autors com Secadas i Pastor (1981), a partir dels tres anys es verifica un procés d'*habituació* a partir del qual s'adopten formes estables de reacció davant l'entorn físic i social; l'infant: "...aprende las costumbres de casa y entra en intercambio con la sociedad infantil, en el juego, y en comunicación con el adulto, en la vida de relación familiar y en el jardín de infancia" (p. 6).

Per altres autors com Sadurní et al., (2008) l'etapa dels tres anys, és entesa com una etapa en la qual els infants i les famílies arriben a "un oasis de paz" (p.159), gràcies a les capacitats que ha anat assolint el nen o nena.

Gesell (1967) resumeix l'etapa dels infants de tres anys com: "una edad nodal, una especie de mayoría de edad. El conflicto entre opuestos, que seis meses atrás se expresaba en "negativismo", "obstinación" y "contrariedades", deja paso a una nueva comprensión de las exigencias sociales" (p. 156).

Es tracta d'un moment marcat per una diferència fonamental amb l'etapa precedent: la capacitat de comunicar-se a través del llenguatge mercès a la consolidació de la funció simbòlica (Costas i Moragas, 2003). Igualment, l'infant de tres anys es caracteritza per ser actiu i autònom i per gaudir d'una maduresa

motriu que li permet ser més independent. A més, les millores en la manipulació, els desplaçaments i el llenguatge, li permeten satisfer, molt millor que en el passat, la seva curiositat.

Per conèixer aquest procés de canvis que els infants de tres anys, experimenten en aquesta etapa i amb l'orientació de la Guia de Desenvolupament de la Generalitat de Catalunya (2012), ens centrem en les dimensions que es destaquen en la guia amb relació als nens i nenes de tres anys i que es mostren en la figura 5:

Figura 5.

Desenvolupament de l'infant.

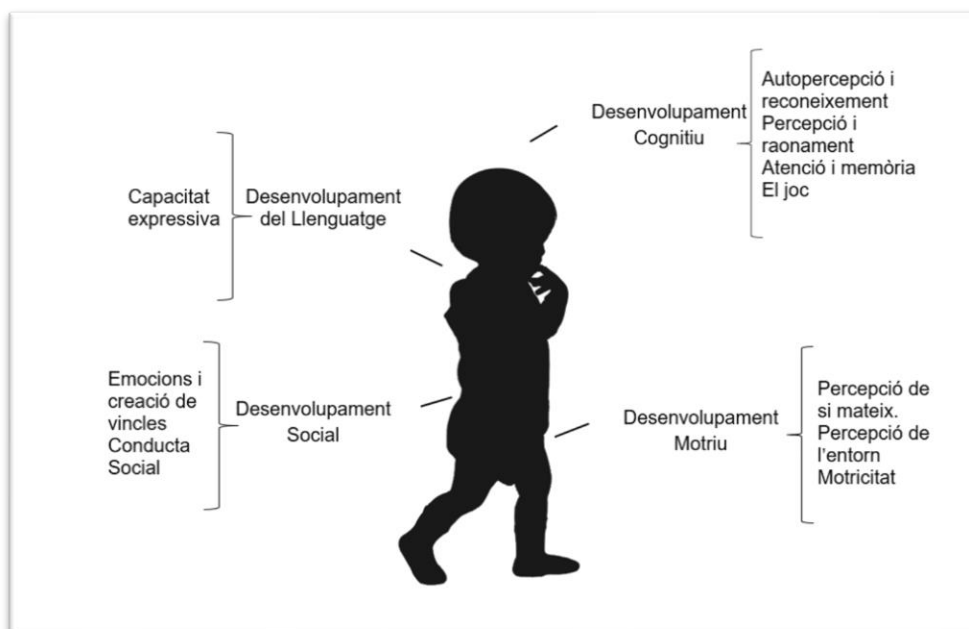


Figura en la que es mostra els àmbits de Desenvolupament de l'infant. Elaboració pròpia a partir de la Guia de Desenvolupament de l'infant de la Generalitat de Catalunya (2012)

A cadascuna d'aquestes dimensions se li dedicarà un apartat en el qual procedirà a definir-la, a destacar els elements bàsics que la conformen i per finalitzar, a mostrar una relació breu de conductes observables en l'infant d'aquestes edats. Tots aquests aspectes es duran a terme prenent com a referència principal la Guia del Desenvolupament de la Generalitat de Catalunya (2012).

2.2.1. Desenvolupament motriu.

Parlar de desenvolupament motor suposa fer referència a l'adquisició progressiva d'habilitats funcionals en els infants. Als tres anys, l'evolució en l'adquisició d'aquestes habilitats té un alt grau de dependència amb la maduració de les estructures del sistema nerviós central que les sustenten. Val a dir que ens centrarem tant en l'evolució de la capacitat del subjecte per realitzar moviments corporals com la representació mental i consciència d'aquests moviments.

Es tracta, d'un procés continu, que va de la concepció a la maduresa, amb una seqüència similar en tots els infants, però amb un ritme variable seguint les aportacions de García i Martínez, (2016). Així doncs el desenvolupament motor és un procés vital i complex, que resulta de les influències genètiques i ambientals i de la maduració física i neurològica i que impliquen canvis en el moviment, les postures i posicions dels individus al llarg de tota la seva vida.

El correcte desenvolupament motor permetrà a l'infant entrar en relació amb els objectes i persones que l'envolten, a partir del moviment, l'experimentació, la manipulació i el coneixement del seu cos, en aquest sentit i seguint a Lleixà et al., (1987), la motricitat és "el factor predominant per l'aprenentatge social i l'adaptació a l'entorn" (p 14). En aquest procés juga un paper molt important el sistema sensorial i perceptiu, que permetrà a l'infant donar respostes motrius per l'adaptació a l'entorn, per fonamentar l'autonomia i configurar la seva personalitat (Garrido et al., 2006).

La interacció entre les respostes motrius manifestades per l'infant a partir de la recepció dels estímuls sensorials i la posterior descodificació, anàlisi i interpretació d'aquests, segueixen una doble direcció (Lleixà, s.d): d'una banda el comportament motor de l'infant que està condicionat als processos perceptius y cognoscitius i, d'una altra, l'experiència motriu que incideix en el desenvolupament d'aquests.

Al llarg dels tres anys, el desenvolupament motor de l'infant continua essent de vital importància, donat que continuen els processos neurofisiològics que configuren les connexions i les funcions del cervell, seguint a Zahler i Carr (2008 p. 93): “Se han desarrollado de forma significativa conexiones neuronales y el proceso de mielinización, las conexiones adicionales entre el cerebelo y la corteza cerebral incrementan el control de los movimientos voluntarios...”.

Per a Ríos (2005), el desenvolupament motor ha de ser entès com un:

“...proceso de adaptación que determina el dominio de sí mismo y del ambiente alcanzando la capacidad de utilizar sus capacidades motrices como medio de comunicación en esfera social, proceso en el que se manifiesta una progresiva integración motriz que comporta diversos modelos de intervención y aprendizaje”.

A partir de les definicions anteriors i seguint a Campo et al., (2011), el desenvolupament motor es pot ubicar en un lloc entremig del desenvolupament físic i psicològic, ja que depèn del desenvolupament de la musculatura i dels nervis relacionats, però també de les capacitats sensorio perceptives. Més enllà, podem afirmar que el progrés motor es veu influenciat i influencia a altres components del desenvolupament infantil, ja que està determinat per la interacció d'aspectes madurats propis dels sistemes nerviós, esquelètic, muscular i sensorial.

Les bases del desenvolupament motor i el progressiu domini del control postural s'ajusten a tres principis: el principi cefalo-caudal, el principi pròxim distal i el principi de flexors-extensors (Palau, 2004). Igualment s'observa amb claredat una progressió d'allò més general a d'allò més específic. Aquest desenvolupament progressiu de les seves capacitats motrius i les experiències corporals, permetrà a l'infant vivenciar les possibilitats del seu cos i en paraules de Martínez, Forcadell et al., (2017), és mitjançant aquest moviment que li permetrà “conocer y progresar en el dominio de su cuerpo, conocerse intrínsecamente y emocionalmente, establecer relaciones con el entorno que le rodea y, también, evolucionar cognitivamente” (p 6).

La taula 2 recull algunes de les característiques a considerar dins del desenvolupament motor de l'infant de tres anys.

Taula 2.

Desenvolupament motor de l'infant de 3-4anys.

Percepció de si mateix	Percepció de l'entorn	Motricitat
<p>To muscular</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se sent segur sobre els seus peus i sap que té el control sobre la marxa. ▪ Té control postural del tronc i pot romandre assegut força estona. ▪ Augmenta la força de braços i cames i li agrada demostrar-ho. ▪ Millora la manipulació tot adquirint noves destreses. Domina la pinça amb l'índex i el polze i pot manipular objectes petits amb facilitat. 	<p>Lateralitat</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fins als tres anys, habitualment, la lateralitat de l'infant no té una diferenciació clara, i generalment pot utilitzar totes dues mans o peus sense presentar una tendència lateral clara. ▪ Al voltant dels tres anys comença una fase de definició, l'infant utilitza més una mà que l'altra perquè s'hi sent més còmode i segur. ▪ Neurològicament no existeix encara una lateralitat definida de l'ull o del peu, tot i que hi pot haver una tendència lateral de tots dos. 	<p>Locomoció</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Està a punt d'aconseguir el domini ▪ complet de la posició erecta. ▪ Millora la seva coordinació general, tot i que encara li costa canviar la marxa i anar en una direcció determinada quan se li demana. ▪ Augmenta la força muscular i ja pot pedalar en un tricicle. ▪ El millor ajustament corporal li permet avançar en l'equilibri estàtic i dinàmic i és capaç de saltar amb tots dos peus junts des d'una alçada d'uns 30 cm. ▪ Puja esglaons sense ajuda i alternant els peus. Li costa més baixar i acostuma a fer-ho sense alternança. ▪ Pot córrer però encara li costa augmentar i disminuir la velocitat. ▪ Dona voltes sobre si mateix encara força obertes. ▪ Comença a dominar les frenades brusques.
<p>Capacitat de Relaxació</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pot aturar una activitat motriu suau quan se li demana i reiniciar-la, també, quan se li demana. ▪ Comença a jugar en situacions d'equilibri estàtic amb ajustament postural més gran. ▪ En el dibuix espontani, ja mostra certa capacitat d'inhibició i delimitació del moviment. ▪ Pot relaxar alguns músculs de braços i cames i descansar o relaxar la seva activitat durant una estona, o quan se li demana. 	<p>Espai</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'infant de tres anys coneix l'espai únicament a través del seu propi moviment. La resta d'espai no existeix. ▪ Se serveix del seu cos per entendre les relacions espacials: les coses estan a prop, lluny, davant o darrere d'ell. ▪ Pot discriminar l'extensió de diferents línies: llarga o curta. ▪ Pot ajupir-se i aixecar-se sense ajut. Es pot posar a sota d'alguna cosa o caminar per damunt d'un banc... 	<p>Manipulació</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Millora la coordinació ull-mà i l'habilitat visual. Això afavoreix l'adquisició de noves manipulacions. ▪ Pot enfilar quatre peces d'un collaret. ▪ Pot estripar paper. ▪ Pot realitzar encaixos de formes ▪ senzilles i molt definides. ▪ Corda i descorda botons en peces toves. ▪ Pot doblegar paper al llarg i a l'ample, però no en diagonal. ▪ Augmenta la força muscular en braços, cames i dits, i és capaç de modelar amb fang o plastilina formes bàsiques (boles grosses, boles petites, tubs)
<p>Actitud</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Està disposat per a l'activitat motriu gruixuda i, en aquest sentit, evoluciona ràpidament. ▪ Pot estar assegut durant una estona i fer jocs sedentaris més temps, tot i que li agrada més l'acció. 	<p>Temps</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Encara no relaciona d'una forma clara la seva activitat amb el temps, per tant, la seva comprensió del temps és molt escassa. ▪ Només té una certa capacitat de seguir ritmes senzills (lents- 	<p>Representació gràfica</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ No ha desenvolupat completament el moviment segmentat del braç, avantbraç, mà i dits. Això fa que els seus gargots siguin amples i que no es redueixin a l'espai d'un dibuix establert. Necessita

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Li agraden els jocs manipulatius per demostrar la seva major precisió i destresa manipulativa, que encara ve acompanyada de l'acció global. ▪ Puja i baixa de la cadira, s'asseu, s'estira a terra. 	<p>ràpids). Aquesta habilitat pot ser millorada amb l'experiència.</p>	<p>espais amplis i materials gruixuts per pintar per ajustar-se a les seves possibilitats de pressió i precisió.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A mesura que augmenta la coordinació oculomanual, pot anar ajustant el traç i fer línies horitzontals i verticals.
<p>Respiració</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comença a ser més conscient de la ▪ pròpia respiració i pot realitzar ▪ exercicis de control dels grups musculars de l'estómac. ▪ S'inicia en el control del buf respiratori. ▪ Encara no pot exercir un control total de la respiració en no tenir integrat l'esquema corporal. ▪ Pot comprovar com la panxa s'infla i es desinfla i començar a controlar aquest moviment. De mica en mica, el va relacionant amb l'entrada i sortida de l'aire en respirar, si se li explica. ▪ És important que l'infant aprengui a controlar la respiració per la importància que això té no només a l'hora de realitzar exercicis, sinó també perquè és fonamental per al manteniment de l'atenció, l'alliberació de l'estrès, la relaxació... 	<p>Estructura espai-temps</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El desenvolupament de les relacions espai-temps es corresponen amb el de la imatge del cos i les representacions mentals. L'infant d'aquesta edat utilitza el moviment, l'experimentació i l'observació de les conseqüències dels seus moviments en l'espai com a base d'aquesta estructuració. 	

Quadre del Desenvolupament motor de l'infant de 3-4 anys. L'infant de 3 a 6 anys. Guia de desenvolupament per a les famílies i el personal docent. (2012)

2.2.2. Desenvolupament social.

El desenvolupament social ha de ser entès com un procés a través del qual l'infant interactua amb el seu entorn i aprèn a ser membre d'una comunitat i mitjançant la qual interioritza valors, creences i rols de la societat. Seguint a Vega (1989): "La socialización es el proceso a través del cual el individuo adquiere el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que le permiten actuar eficazmente como miembro de un grupo" (p.189).

La socialització de l'infant es realitza a partir d'experiències que té en els diferents contextos en els quals es mou i en els que es troba amb altres persones,

que es coneixen com a agents socialitzadors, a saber: família, grup d'iguals, altres adults o altres institucions, el sistema escolar i els mitjans de comunicació.

Aquests elements del sistema social, actuen de forma interdependent, les seves característiques i regles (implícites o explícites) socialitzen a l'infant en una direcció determinada. Els efectes de l'acció socialitzadora d'un element determinat, dependran de la resta d'efectes dels altres elements participants.

L'infant va conformant la seva conducta social mitjançant l'experimentació, les conseqüències de la seva conducta i les de la conducta dels altres. Seguint a Palau (2004), la socialització ha de ser vista com un procés multidireccional i interactiu, on els vincles afectius seran la base afectiva i social perquè l'infant adquireixi aquelles habilitats i sabers que el caracteritzaren com adult d'una determinada societat o cultura. En aquesta mateixa línia, Vega, (1989) afirma que: "... el individuo organizado biológicamente no sólo evoca respuestas de su medio social y responde a él, sino que también al responder altera su ambiente y, a la vez, se modifica a sí mismo por los cambios que ha operado" (p.191). Aquest procés d'interacció és recíproc i dinàmic, apareix des del moment del naixement i continua al llarg de tot el desenvolupament.

El desenvolupament social de l'infant evoluciona a partir de la seva participació activa en les seves trobades socials, a partir de les quals modificarà el comportament dels altres i serà influenciat pels altres. La sociabilitat de l'infant, es manifesta a partir de la multitud de detalls del seu comportament i a partir de les expressions emocionals (Perinat, 2010), amb les persones que li dediquen afecte.

En aquesta línia, Perinat (2010) defineix que en el desenvolupament social de l'infant s'han de considerar uns aspectes que diferencia entre *universals i particulars*. En relació amb els aspectes universals, s'ha de considerar aquells a partir dels quals l'infant estableix vincles amb les persones que l'envolten i que permeten que entri en un teixit de relacions, familiars i de parentiu. Com aspectes particulars entén aquells que estan determinats

culturalment: totes les pràctiques i les seves justificacions que s'inculquen als infants perquè aquests se situïn com a persones socials.

El procés de socialització comença a partir de l'establiment de les relacions entre pares i fill. Tot i que en aquesta edat tant el pare com la mare continuen essent una font d'ajuda, protecció, satisfacció de necessitats, referència d'amor, els infants de tres anys comencen a assolir la capacitat de relacionar-se amb d'altres de la seva mateixa edat i en aquest moment els aspectes vinculats amb l'autoestima juga un paper molt important.

Cal tenir present que l'autoestima té una influència molt destacada en la construcció de la pròpia imatge i que el paper dels pares amb l'aprovació i el reforç de determinades conductes, aportarà la seguretat que l'infant necessita per al seu desenvolupament global.

És per aquest motiu que, seguint a Sarafino i Armstrong (1988), la socialització és un procés recíproc i d'intercanvi, multidireccional i interactiu en el qual l'infant i les persones amb les quals es relaciona s'influeixen mútuament.

L'egocentrisme que encara està present, és una de les característiques més sobreseient d'aquesta etapa. La vida de l'infant de tres anys està centrada en termes de si mateix, no pot experimentar ni veure les coses des del punt de vist dels altres, però al llarg d'aquest període, aprendrà a ser sociable, participar en jocs i activitats organitzats pels adults i d'aquesta manera anar comprenent el seu món social.

I això ho farà a partir d'una sèrie de processos coneguts com a esquemes de coneixement que, seguint a Gil (2010), "són una representació mental que organitza conjunts de coneixement que tenen les persones sobre aspectes del món social" (p.20) i es poden referir a persones, accions o situacions que es van repetint de la mateixa manera. Alguns dels més freqüents i importants són, segons (Gil, 2010):

- a) Esquemes d'escenes: a on s'integren altres esquemes, com ara les relacions físiques amb els objectes, els tipus d'objectes que hi ha en un lloc determinat o les relacions dels objectes, entre d'altres.
- b) Esquemes de persones: les característiques personals dels altres i d'ell mateix.
- c) Esquemes de rols socials: el que fan les altres persones o grups o institucions.
- d) Esquemes de successos: poden representar seqüències temporals i tenir expectatives sobre el que passarà a partir del que ha passat. Aquestes, anomenades guions, són estructures conceptuals que poden incloure d'altres, com ara objectes (menjar, taula, sabata...), rols (mare, pare, cuiner, educador...) i resultats (estar cansat, tenir gana, estar alegre...) i sobretot inclouen un conjunt d'accions ordenades seqüencialment.

A partir d'aquests esquemes, l'infant de tres anys o més, podrà desenvolupar habilitats socials com ara la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre, el coneixement interpersonal i el coneixement dels sistemes i de les institucions socials.

Entre els agents socialitzadors dels infants tenim l'escola, que, sobretot mitjançant el currículum informal, els guia en el procés d'encaixar dins de la seva cultura i del seu entorn (Shaffer, 2002) i proporciona interaccions, aptituds i tractaments positius, que permeten ajustar de la millor manera les característiques personals o culturals dels infants i els tipus d'instrucció que reben.

Algunes de les característiques del desenvolupament social, segons la Guia de Desenvolupament de la Generalitat de Catalunya (2012), són:

Taula 3.

Desenvolupament social de l'infant de 3-4 anys.

Desenvolupament emocional i creació de vincles	Conducta social
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realitza jocs en els quals assumeix rols de la vida familiar i de l'escola. ▪ Té relacions positives amb un o dos companys, li estranya si estan absents. ▪ S'apropa a altres nens, però encara interactua poc, comparteix, ajuda, però no hi ha una veritable cooperació. ▪ S'apropa a ells de forma positiva. De vegades en aquesta etapa la definició d'amic respon a "qui fa el que m'agrada". ▪ Comença a descobrir el seu sexe. Descobrirà els seus genitals i aprendrà a proporcionar-se plaer. ▪ Sovint li resulta difícil controlar les seves emocions, que encara són molt bàsiques. ▪ Mostra amabilitat o simpatia cap als companys. ▪ No és clarament intimidat pels seus iguals, sinó que defensa els seus drets. ▪ Normalment està de bon humor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Li costa, però és capaç d'esperar el seu torn en un joc d'intercanvi o en situacions de grup. ▪ Comença a compartir de grat. ▪ Comencen les mentides. ▪ Pot demanar permís per realitzar una acció. ▪ Reconeix i pot evitar perills. ▪ Expressa desitjos i preferències clarament, de forma positiva, disminueixen els ploriquejos i les rebequeries. ▪ Reconeix el seu entorn, familiars, espais habituals pels quals es mou (casa de familiars, fleca, parc...)

Quadre del Desenvolupament social de l'infant de 3-4 anys. L'infant de 3 a 6 anys. Guia de desenvolupament per a les famílies i el personal docent. (2012)

2.2.3. Desenvolupament del llenguatge.

Entenem llenguatge, seguint a Jiménez (2010), com el codi o combinació de codis compartits per un grup de persones, que és arbitrari i que s'utilitza per representar coneixements, idees i pensaments, i que utilitza símbols basats en regles. Així, el llenguatge, s'ha d'entendre com aquella facultat humana que ens permet comunicar i expressar els propis pensaments, emocions i sentiments.

El llenguatge és un sistema complex, que permet la comunicació i està format per unitats que tenen una organització interna de caràcter formal. Per aquesta raó i seguint a Jiménez (2010), el llenguatge no es pot considerar com una combinació de símbols per formar paraules i oracions, sinó com una eina que facilita les interaccions entre persones que expressen informació, sentiments i emocions; "el lenguaje es un instrumento de planificación y organización de nuestros pensamientos de cara a la acción" (p.102).

El llenguatge humà (Casanovas et al., s.d.) es caracteritza per la seva intencionalitat, reciprocitat, innovació, creativitat, abstracció i evolució. Les seves funcions són:

- *Comunicar*: permet compartir, escoltar i mantenir relacions interpersonals,
- *Simbòlica o representativa*: permet visualitzar el que se sent i es pensa, possibilita la reorganització i adequació del pensament segons les informacions rebudes i les experiències viscudes,
- *Ludorecreativa*: permeten l'exercitació del que es va aprenent i fomenta la creativitat.

El desenvolupament del llenguatge consisteix en diversos subsistemes que tenen a veure amb el so, el significat, l'estructura general i l'ús diari del llenguatge. Conèixer el llenguatge suposa dominar cada un d'aquests aspectes i combinar-los en un sistema comunicatiu flexible.

Durant la infantesa, les predisposicions biològiques, cognitives i ambientals ajuden a preparar el llenguatge del nen i de la nena (Berk, 2009). Els infants aprenent activament a partir d'unes regles i les combinacions de paraules comencen a reflectir la gramàtica de la llengua nativa. I per això els infants requereixen, seguint a Jiménez (2010, p.102):

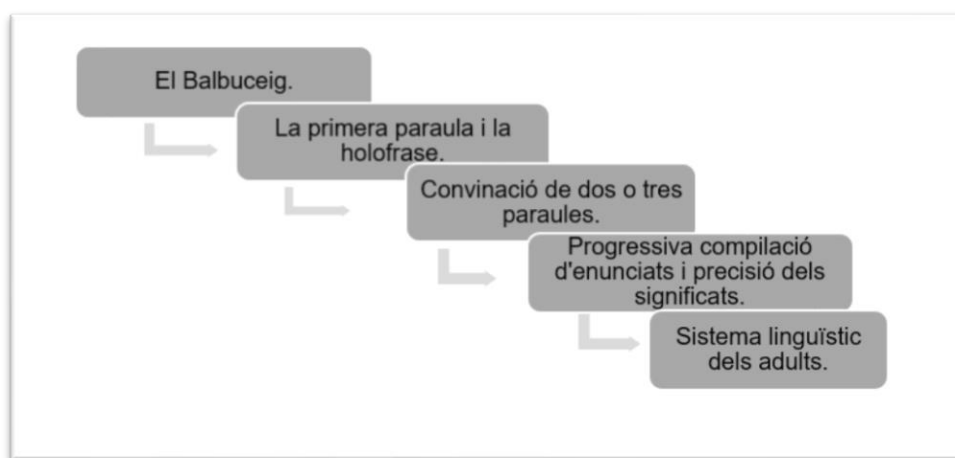
- “Codificar y descodificar casi instantáneamente su lengua, entendida como el uso compartido de un determinado sistema o código.
- Encontrar el sistema de la información
- Conocer todos los sonidos y diferenciarlos correctamente.
- No usar palabras carentes de sentido”.

La consideració que tinguem respecte a la naturalesa del llenguatge (adquisició, desenvolupament, variables que tenen major influència, etc.) tindrà rellevància en l'estil d'intervenció propi de cada adult.

Aquest procés d'adquisició i desenvolupament del llenguatge és llarg i anirà portant a l'infant a adquirir un domini suficient de la llengua que es parla en el seu entorn familiar i social per interactuar amb ell. Igualment, implica el desenvolupament d'un sistema complex per millorar la comprensió i producció del llenguatge. En aquest procés, es passa per fases definides i generals com les que, seguint a Mayor (1989, p. 140), mostrem a la figura 6:

Figura 6.

Procés evolutiu d'adquisició del llenguatge.



Esquema del Procés evolutiu d'adquisició del llenguatge. Elaboració pròpia a partir de Mayor (1989).

Diferents autors han parlat sobre l'existència d'uns components lingüístics que constitueixen una estructura amb complexes xarxes d'interdependència. Mayor (1989) determina que aquests components són: lèxic i semàntic, fonològic, pragmàtic i sintàctic.

Per finalitzar, a la taula 4 recollim, seguint la Guia de Desenvolupament de l'Infant de la Generalitat de Catalunya (2012), alguns trets específics del desenvolupament del llenguatge en l'infant de tres anys.

Taula 4.

Desenvolupament del llenguatge de l'infantil de 3-4 anys.

Característiques
<ul style="list-style-type: none"> ▪ El seu llenguatge oral es manifesta amb un nivell acceptable de comprensibilitat per als adults que l'envolten habitualment encara que les seves expressions són, encara, molt immadures. ▪ És capaç de dir moltes coses i li encanta practicar amb el llenguatge. ▪ El vocabulari expressiu ha augmentat de forma considerable respecte a les etapes anteriors. Ara disposa d'un bon repertori de paraules que pot combinar per formar frases cada vegada més llargues i complexes. ▪ Els agrada molt fer preguntes sobre diversos temes. Aquest és el període dels constants i interminables "com", "quan" i "per què...". ▪ Pregunta constantment cercant respostes per a tot, fent vertaders esforços per fer-se entendre. ▪ L'estructura gramatical de les seves expressions és molt senzilla, però es va fent cada vegada més complexa en incorporar nous elements. ▪ És capaç de pronunciar amb certa facilitat sons que abans li resultaven impossibles i en comença a assajar altres de més complexos que encara no és capaç d'articular correctament (vegeu quadres de desenvolupament fonètic). ▪ Aquesta és l'etapa de la "llengua de drap". El nen intenta pronunciar sons per als quals encara no té la maduresa articulatòria adequada, i produeix paraules distorsionades, que poden resultar gracioses als oients, en ometre o canviar els sons més complexos.

Taula de les característiques del Desenvolupament de llenguatge de l'infant de 3-4 anys. L'infant de 3 a 6 anys. Guia de desenvolupament per a les famílies i el personal docent. (2012)

2.2.4. Desenvolupament cognitiu.

El desenvolupament cognitiu ha de ser considerat, seguint a Palau (2004), com l'evolució, en el sentit més ampli, del coneixement dels individus. Tal com afirmen Polo i Fernández (2010), aquest és considerat un conjunt d'habilitats que tenen a veure amb els processos lligats a l'adquisició, organització, retenció i ús del coneixement.

Els processos cognitius, seguint a Banyard (citada en Fuenmayor i Villasmil, 2008): són estructures o mecanismes mentals que es ponen en funcionament quan l'home observa, llegeix i escolta. Es tracta de procediments que porta a terme l'ésser humà per incorporar coneixements, constituint la base a partir de la qual s'entén el món.

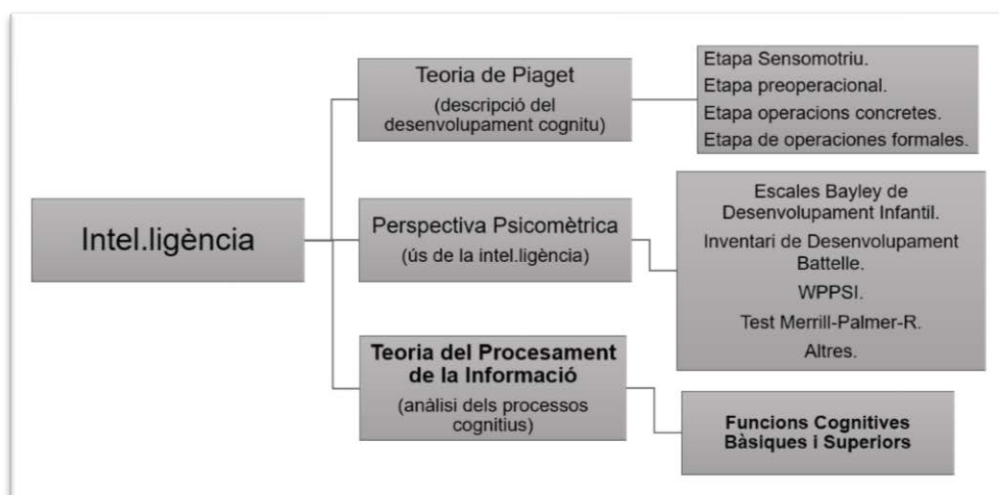
L'apropament al desenvolupament cognitiu de l'infant, ens permetrà descriure els processos cognitius per, conèixer com els infants de tres anys, construeixen progressivament el seu pensament, com resolen problemes, raonen i recorden experiències Aquest fet fa que els processos cognitius es puguin analitzar des de diferents disciplines i ciències.

Tenint en compte que, de forma generalitzada, existeix la tendència a pensar en els aspectes cognitius com una capacitat o facultat de la intel·ligència, l'explicació del desenvolupament cognitiu dependrà de la definició d'intel·ligència que es tingui com a referència (Sáez, 1993).

Han sorgit diferents interpretacions de com es generen les diferències en la intel·ligència entre els membres de la societat. Els teòrics del desenvolupament han fet servir tres grans enfocaments per explicar els canvis cognitius (Córdoba, 2006b), que es mostren a la figura 7:

Figura 7.

Models teòrics d'abordatge dels canvis cognitius.



Esquema dels Models teòrics d'abordatge dels canvis cognitius. Elaboració pròpia a partir de Polo i Fernández (2010).

En la present recerca ens centrarem bàsicament en la teoria del processament de la informació, que es fonamenta en el paper de les funcions

cognitives, bàsiques i superiors. Malgrat això, considerem oportú fer una breu semblança tant de la teoria de Piaget com de la Perspectiva Psicomètrica.

La teoria piagetana, s'ha considerat durant molts anys l'enfocament predominant en l'estudi del desenvolupament cognitiu, i ha aportat nombroses i valuoses dades qualitatives al respecte.

Es tracta d'un enfocament que considera la implicació d'una adaptació biològica i un equilibri entre l'individu i el seu medi ambient. Aquesta adaptació abasta una sèrie d'estructures físiques, unes reaccions conductuals automàtiques i uns principis generals de funcionament que l'individu ha heretat.

La seva aportació, seguint a Córdoba, (2006a), se centra en l'anàlisi de com s'organitza i s'estructura el pensament, com es formen les funcions mentals i quines són les lleis que regeixen el coneixement.

D'altra banda, la perspectiva psicomètrica (Córdoba, 2006a), es considera la primera orientació que aborda, durant la primera meitat del S. XX, la naturalesa de la intel·ligència humana. Aquest enfocament abasta els components de la intel·ligència que es poden mesurar a través de diferents tests. La seva finalitat és la mesura quantitativa dels factors que conformen la intel·ligència i, a partir dels resultats de la mesura, intenta reflectir les aptituds reals de cada persona i examinar la progressió al llarg de la vida.

Finalment, l'enfocament del processament de la informació té com a objectiu estudiar processos cognitius que es porten a terme i analitzar com és el procés de resolució de problemes. Aquest enfocament ha absorbit, en part, la tradició cognitiva iniciada per Piaget (1969), ja que considera que el funcionament cognitiu humà està format per processos individuals similars als d'un ordinador.

D'aquesta manera, seguint a Córdoba, (2006a), la informació recollida es codifica i emmagatzema en forma de representació simbòlica a partir de patrons diferents per cada objecte. Aquest caràcter simbòlic és el que propicia que es

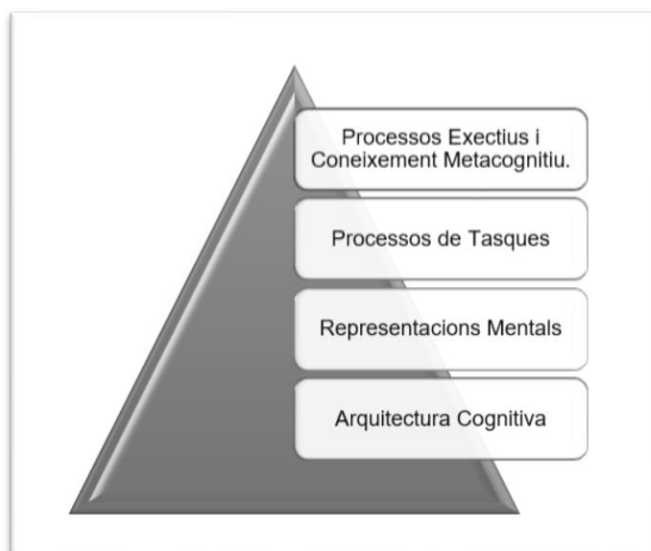
pugui manipular la informació i transformar-la en noves representacions. L'objecte d'estudi són els processos cognitius específics (com ara la percepció, l'atenció i la memòria) i l'anàlisi de com es resolen els problemes mitjançant procediments com la codificació, la transformació i l'organització de la informació.

Dins de la perspectiva del processament de la informació, es reconeix que la maduració biològica en general i la del sistema nerviós en particular, permeten processar la informació amb rapidesa i que, d'aquesta manera, s'incrementa la capacitat de mantenir l'atenció i la de reconèixer i emmagatzemar informació rellevant per la tasca (Córdoba, 2006a).

Des del naixement existeix una rica estructura organitzativa per processar informació. Seguint a Etchepareborda, i Abad-Mas (2005) el sistema cognitiu està format per quatre nivells de processament:

Figura 8.

Nivell de processament.



Esquema dels Nivells de Processament. Elaboració pròpia a partir de Etchepareborda, M. i Abad-Mas L. (2005)

Podem definir l'*Arquitectura Cognitiva* com aquella estructura innata del sistema cognitiu, que proporciona les bases que fan possible l'aprenentatge. Un

dels trets principals és l'organització de la memòria a curt termini i memòria a llarg termini.

Les *Representacions Mentals* es defineixen com la forma en la qual s'estructura la informació rebuda. Aquestes representacions es poden utilitzar per processar la informació o bé enviar-se directament a la memòria a llarg termini.

Per la seva banda, els *Processos de Tasques*, es poden entendre com la creació d'associacions o les estratègies apreses per manipular la informació.

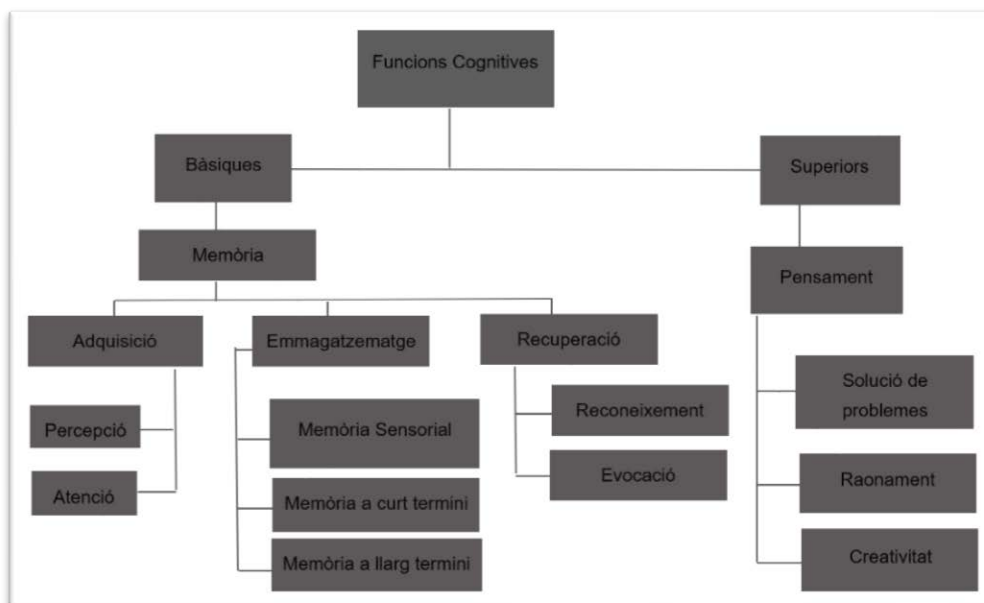
Finalment, els *Processos Executius* estan implicats en la planificació i en la regulació de les activitats. Aquells processos executius que controlen les estratègies conscients es coneixen com a metacognitius.

Els processos cognitius bàsics (percepció, atenció i memòria) es poden produir sense la intervenció conscient del subjecte i tenen una arrel biològica (Viramonte, 2000). Tanmateix, el subjecte pot arribar a un grau de control i intencionalitat en la seva realització. Seguint a Prados et al., (2014), la percepció i l'atenció es consideren la primera baula implicada en les tasques escolars; percebre i atendre són considerats processos bàsics per estar implicats en l'entrada (*input*) d'informació que suposa cada tasca d'aprenentatge.

Seguint a Pons i Roquet-Jalmar (2007) podem diferenciar, tal com es recull a la figura 9, entre funcions cognitives bàsiques i funcions cognitives superiors.

Figura 9.

Esquema de funcions cognitives.



Esquema de funcions cognitives basat en Pons i Roquet-Jalmar, (200

2.2.4.1. Funcions cognitives bàsiques.

Seguint l'esquema anterior, *la memòria* s'ha de considerar la primera funció cognitiva bàsica, donat que és la que afavoreix la creació de nous coneixements (Polo i Fernández, 2010).

La memòria pot ser definida com la capacitat del sistema nerviós que es beneficia de l'experiència (Vázquez i Marín, 2015). Des d'un punt de vista evolutiu, arriba a la màxima perfecció en el sistema de memòria humana donat que es pot utilitzar per construir identitat i que es pot entrenar per millorar-la.

La memòria és la capacitat de retenir i evocar esdeveniments del passat, mitjançant processos neurobiològics d'emmagatzematge i de recuperació de la informació bàsica en l'aprenentatge i en el pensament. Best (2001) emfatitza en el sentit de la memòria com a dipòsit d'emmagatzematge, amb la implicació de processos de codificació, emmagatzematge i recuperació de la informació.

En els primers anys de vida, la memòria és de caràcter sensitiu, guarda sensacions o emocions, més tard apareix la memòria de les conductes en què els moviments s'assagen, es repeteixen i, a poc a poc, es van gravant o memoritzant. D'aquesta forma, els infants van retenint i aprenent experiències que els permeten progressar i adaptar-se a l'entorn. Finalment es desenvolupa la memòria del coneixement, entesa com la capacitat d'introduir dades, emmagatzemar-les correctament i evocar-les quan sigui oportú.

Tal com es mostra en la figura 10, el sistema de memòria està integrat per tres processos bàsics:

Figura 10.

Sistema de memòria.



Esquema de sistema de memòria. Elaboració pròpia a partir de Etchepareborda, i Abad-Mas (2005); Polo, Fernández, (2010)

a) Adquisició:

El primer pas és el de *l'adquisició*, que Polo i Fernàndez, (2010), defineixen com un procés d'entrada de la informació on la percepció i l'atenció juguen un paper important.

Percepció.

Podríem dir que la percepció és la manera com s'interpreta i s'entén la informació que s'ha rebut mitjançant qualsevol de les vies sensorials existents. Tal com afirma Puente (2003), des de la psicologia i amb relativa independència del corrent teòric seguit, es coincideix en considerar la percepció humana com

un procés a través del qual s'elabora i s'interpreta la informació dels estímuls per organitzar-la i donar-li sentit i significat.

La percepció té el seu origen en la interacció física que es dona entre el medi i l'organisme, porta a interpretar les sensacions, a les quals se'ls ha donat significació a partir de l'experiència.

Es tracta d'un procés que depèn i està influenciat per les característiques externes dels estímuls (forma, mida, intensitat, entre d'altres.) i per les característiques internes de la persona (motivació, interessos, ansietat, històries prèvies, etc.). Igualment involucra la descodificació cerebral i l'atribució de sentit a la informació que s'està rebent, de forma que es pugui operar amb ella o bé emmagatzemar-la.

Si bé cada subjecte presenta preferència per alguna o algunes de les diferents modalitats perceptives, seguint a Prados, et al., (2014), podem afirmar que aquestes preferències són susceptibles de ser entrenades i modificades en el decurs del desenvolupament de la persona, generant estils o preferències cognitives (visual, auditiu o d'acció).

Parlant de l'infant de tres anys, i seguint a Palacios, (2013) el processament de la informació s'organitza a partir dels processos perceptius, essent aquesta la manera en què aprenen del món que els envolta. Els impactes visuals, auditiu i sensorials són absorbits de forma activa i sotmesos a processos d'anàlisi, interpretació i integració. Així es podria entendre que la percepció té com a objectiu aportar el coneixement que permeti generant hipòtesis interpretatives, superar l'ambigüitat pròpia de moltes situacions en les quals ens trobem les persones. Aquest coneixement vindrà en primer lloc de l'exploració, des de l'acció, que realitzi el subjecte sobre els estímuls.

Figura 11.

El procés perceptiu.

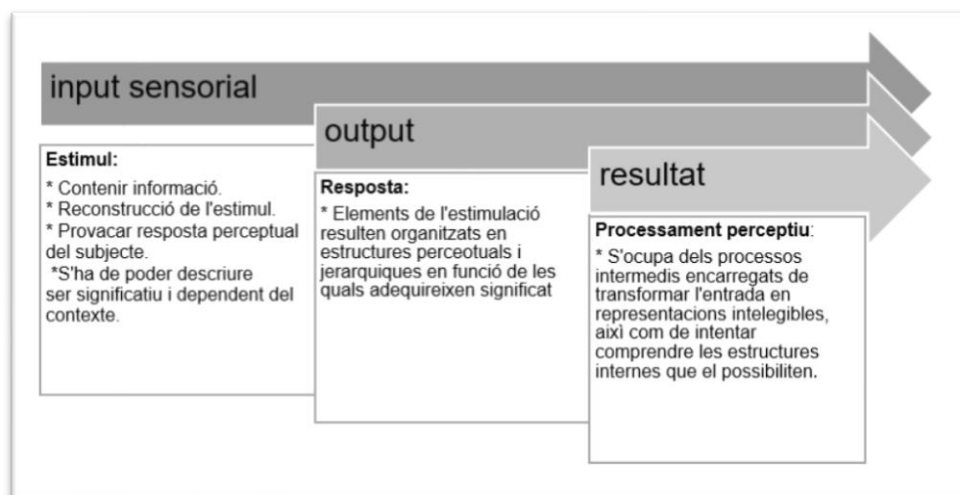


Diagrama del procés perceptiu. Elaboració pròpia.

Seguint a Maiche i González (2015), la percepció busca reduir la incertesa que arriba al nostre sistema sensorial des de l'entorn. Per tant, és un procés que parteix d'elements físics, però els seus resultats depenen del que succeeix al cervell. Un procés en què prima el coneixement del món i que, buscant una descripció funcional dels propòsits contribueix a garantir la supervivència.

La percepció permetrà accedir a un precepte que es construeix a partir de dues fonts: els trets sensorials que provenen de l'estímul proximal i una sèrie d'idees adquirides com a producte de la interacció amb l'objecte o amb el context en el qual estem percebin l'objecte.

Atenció:

Com hem dit, els éssers humans tenim la capacitat de captar els estímuls del medi que ens envolta, els quals influeixen directament i significativament en l'aprenentatge. L'atenció, seguint a Carboni i Barg, (2015) és un procés selectiu que ens permet prioritzar alguns aspectes de la immensa quantitat d'informació rebuda del medi i ignorar uns altres menys rellevants.

Per Williams (citada en Puente, 2003) l'atenció és un concepte lligat a la consciència: "la atención determina el contenido de la conciencia y la conciencia,

a través del interés y la intención, guía la atención” (p.183). Això implica que, tot i que l’atenció pot ser captada involuntàriament per trets destacats de l’ambient, majoritàriament està dirigida per les intencions conscients. En aquesta línia, si considerem que una part de la consciència és la selectivitat (i donat que posseeix capacitat per escollir entre els múltiples estímuls als quals està exposada), ens centrem a atendre només a una part dels estímuls ambientals.

L’atenció és el procés implicat en la focalització, selecció, distribució i manteniment de l’activitat mental sobre determinat estímulo que es troba al voltant de la persona (Prados et al., 2014). Gràcies a ella, podem dirigir els propis recursos mentals sobre alguns aspectes del medi, els més rellevants, o bé sobre l’execució de determinades accions que considerem més adequades d’entre totes les possibles.

Fa referència a l’estat d’observació i d’alerta que ens permet prendre consciència del que passa al nostre voltant (Ballesteros, 1995). Implica la posada en marxa de mecanismes de distribució de recursos, els quals són necessaris en situacions que exigeixen atendre diversos estímuls a la vegada o bé realitzar accions en forma simultània o coordinada. Els mecanismes atencional també involucren els processos que permeten mantenir i sostenir una tasca en el temps.

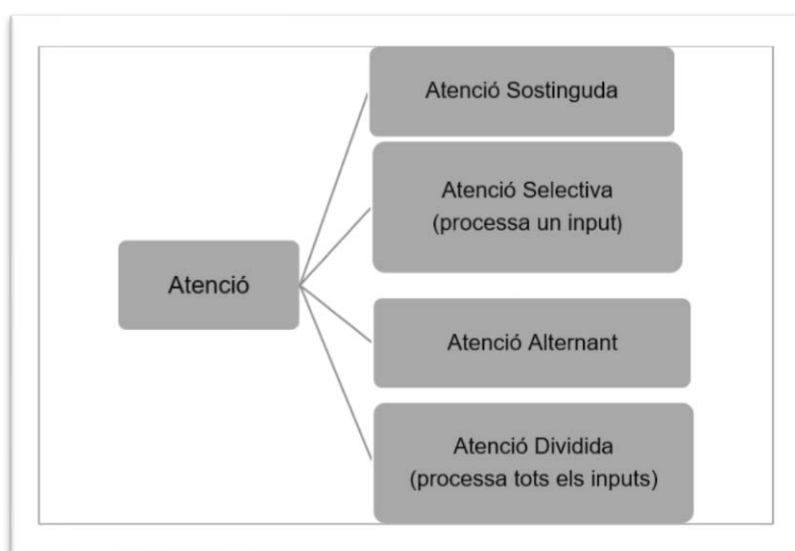
La capacitat atencional evoluciona amb l’edat i, tot i que és un procés complex, pot ser entrenada i instruïda. Malgrat que es tracta d’un fenomen global pot ser desglossat en diverses operacions o subprocessos. Prados et al., (2014, p. 45), diferencien els següents:

1. Enfocar o dirigir l’atenció a una situació/ objecte.
2. Seleccionar o escollir aquells aspectes de la situació/objecte que requereixen ser processats en cada moment.
3. Distribuir, repartir o traslladar els recursos atencional.
4. Sostenir o mantenir l’interès i la concentració el temps que requereixi la tasca.
5. Resistir, evitar o deixant de costat aquells aspectes que poden fer canviar el focus de l’atenció.

Els estudis actuals (Puente, 2003), busquen explicar com funciona l'atenció i proposen els següents tipus: L'atenció *sostinguda* és la capacitat de mantenir de manera fluida el focus d'atenció en una tasca o esdeveniment al llarg d'un període de temps prolongat; l'atenció *selectiva* és capacitat per dirigir l'atenció i centrar-se en algun element sense permetre que d'altres estímuls interrompin la tasca. L'atenció *alternant* entesa com la capacitat de canviar el focus d'atenció d'una tasca a un altre de manera fluida. I l'atenció *dividida* que afecta els processos de l'organisme per atendre i respondre a dues o més tasques que s'ha de realitzar de forma simultània.

Figura 12.

Tipus d'atenció.



Esquema dels tipus d'atenció. Puente, 2003, p. 184

La velocitat de processament es defineix com la capacitat de realitzar amb fluïdesa les tasques plantejades, amb altres paraules podem dir que és el ritme en què el cervell realitza una tasca mental. Se sap que variarà segons la tasca i depenen de la resta de funcions cognitives implicades. Es mesura a través del temps que empra el subjecte entre que rep l'estímul i emet la resposta.

b) Emmagatzematge

Tornant a la memòria, *l'emmagatzematge*, és el procés d'arxivar-guardar la informació en tres parts del sistema de processament (Córdoba et al., 2006): memòria sensorial, memòria a curt termini i memòria a llarg termini.

La *memòria sensorial*, coneguda per altres autors com registre sensorial (Bermejo i Lago, 1994), se centra a retenir la informació tal com procedeix dels sentits per decidir si serà processada o no. Sense el processament o la codificació els records desapareixen ràpidament.

La *memòria a curt termini* és l'encarregada de rebre la informació procedent del registre sensorial. És un magatzem d'informació de curta durada que el sistema nerviós està processant activament. En aquest espai es preparen les representacions mentals per l'emmagatzematge o per la recuperació.

I finalment la *memòria a llarg termini* té una capacitat il·limitada i la informació es converteix en permanent. Pot ser tan implícita com explícita. En el primer cas es refereix al record que ocorre sense esforç o sense coneixement conscient. Preserva els records de forma inconscient i està referida a hàbits i habilitats. La memòria explícita es refereix a la recol·lecció o record conscient i intencional de dades, noms, esdeveniments o coses que es puguin enumerar o afirmar.

c) Recuperació

Dins del procés de recuperació, Córdoba, (2006a), distingeix entre el reconeixement i l'evocació. D'altres autors: Benyard et al., (1995) amplien aquesta llista, tal com es mostra a la taula 5:

Taula 5.

Formes de recordar.

Rememoració	Es recupera la informació directament de la memòria a voluntat.
Reconeixement	S'identifica la informació com quelcom familiar quan es torna a veure o escoltar.
Reconstrucció	La informació es reorganitza en la seva forma original, tot i que no hi ha memòria conscient d'haver-la vist abans.
Estalvi de reaprenentatge	Es triga menys temps en tornar a aprendre la informació que es va aprendre anteriorment que el material nou, tot i que no hi hagi evocació conscient.

Quadre d' "Algunes formes de recordar" Banyard et al., (1995) p. 42

Seguint a Córdoba (2006a), descriurem, breument, els conceptes de reconeixement i evocació.

Reconeixement es refereix al fet que l'individu s'adoni que un estímul o certs successos s'han experimentat amb anterioritat. Al llarg del desenvolupament de l'infant va augmentant la quantitat de temps que es pot retenir el material i la quantitat d'informació que es pot recordar.

Evocació es refereix a la recuperació d'un estímul o succés del passat quan no està present. El record depèn de la motivació per al domini de les habilitats i de les estratègies utilitzades per recordar.

Després de repassar els teòrics del desenvolupament cognitiu, considerem convenient, per finalitzar aquest capítol, glossar els aspectes del desenvolupament dels infants de tres anys, seguint la Guia de Desenvolupament de l'infant de la Generalitat de Catalunya (2012):

Taula 6.

Desenvolupament cognitiu de l'infant de 3-4 anys.

Autopercepció i reconeixement	Percepció i raonament	Atenció i memòria	Joc
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recorda el seu nom complet, l'edat, que també indica amb els dits, i el sexe. ▪ Reconeix les persones del seu entorn i les identifica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Associa objectes reals a imatges que representen ▪ aquest mateix objecte, en un conte o làmina de dibuixos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repeteix seqüències d'almenys 2 dígits consecutius, que se li acabin d'anomenar, o dos noms de persona, o dos objectes... 	<p>Joc Simbòlic</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entre els 2 i els 6 anys el joc té una funció primordial en l'assimilació d'allò real al jo. El joc simbòlic regit per la

<p>pel seu nom: familiars, companys, mestres...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Assenyala les principals parts del cos en si mateix i en l'altre (parts de la cara i extremitats). ▪ Diferència entre nena a les imatges i sap dir les seves característiques. ▪ Dibuixa la figura humana amb cap i extremitats (capgròs). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fa seriacions de 2 elements referits a objectes (Ex. cotxemoto- cotxemoto...) o a conceptes molt bàsics (Ex. gran-petit-gran-petit) ▪ Construeix torres de 8-10 blocs, coordinant els seus moviments per aconseguir que no caigui. ▪ Discrimina colors bàsics, inicialment no els identificarà pel seu nom, però serà capaç d'agrupar-los i diferenciar-los, al final d'aquest any serà capaç de reconèixer-los i anomenar-los. ▪ Discrimina formes (rodó, quadrat, triangular) i les va agrupant. ▪ Discrimina grandàries (gran, petit) i les identifica quan se li demana. ▪ Construeix un pont amb tres peces per imitació, si té el model present. ▪ Fa trencaclosques de més de 2 peces amb suport visual. ▪ Aparella formes geomètriques simples. ▪ Agrupa objectes per un atribut: forma, grandària, color i fa classificacions. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respon a una instrucció dos cops consecutius, sense necessitat de recordar-li. ▪ Repeteix cançons amb gestos. ▪ Presta atenció a les instruccions curtes quan està en grup. ▪ Concentra l'atenció en la seva tasca, encara que aquestes tasques han de ser curtes i variades. ▪ Atén i comprèn un relat curt dirigit al grup i respon preguntes referides a allò que se li ha explicat, descrivint almenys dues accions i recordant els seus personatges. 	<p>representació mental consisteix en la capacitat d'imaginar, on predomina la fantasia i s'estableix una unió amb el món real a través de l'activitat psicomotora.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El joc simbòlic permet als infants disminuir les activitats centrades en si mateix, i una socialització creixent. <p>Característiques del joc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El joc passa de ser fonamentalment motor a introduir elements de simbolització (jugar a "com si...", per exemple: li dono menjar a la nina; soc la mama...). ▪ El joc és una projecció de si mateix. ▪ En el joc imita accions reals que l'envolten. ▪ El joc es refereix a accions relatives al seu propi cos, desproveïdes de la seva finalitat real. ▪ Dirigeix els seus jocs cap a altres persones, o nines que actuen com a agents passius, però que poc a poc va donant-los un paper més actiu, atribuint-los sentiments, emocions i expressions verbals.
--	---	---	---

			▪ Gaudeix manipulant diferents materials: aigua, sorra.
--	--	--	---

Quadre del Desenvolupament cognitiu de l'infant de 3-4 anys. L'infant de 3 a 6 anys. Guia de desenvolupament per a les famílies i el personal docent. (2012)

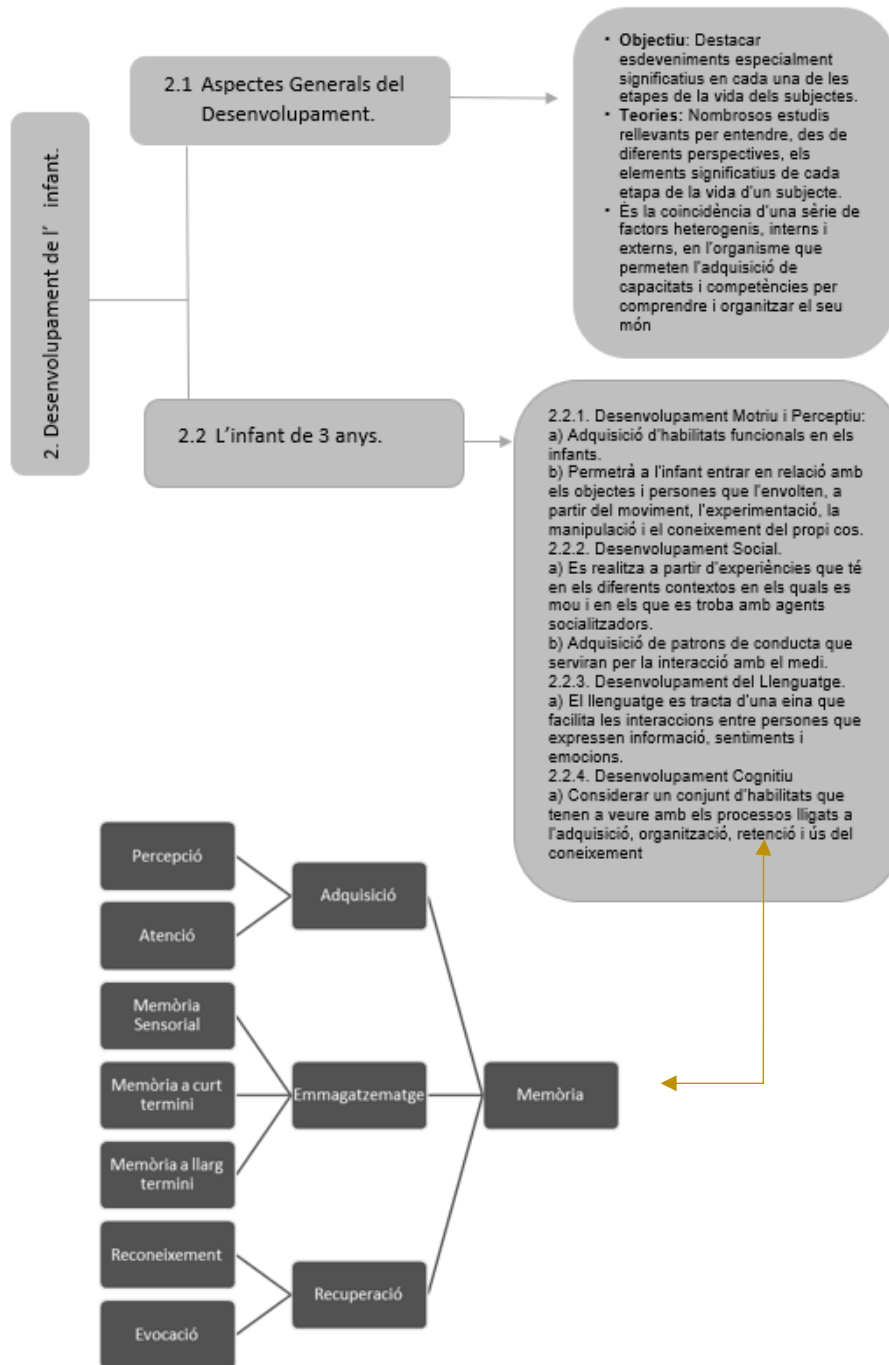
Resum del capítol.

En present capítol s'han revisat aspectes relacionats amb el desenvolupament dels infants, entès com un procés continu mitjançant el qual s'adquireixen habilitats de forma gradual que permeten la interacció amb les persones, objectes i situacions del seu medi. Això porta a l'organització el seu món i a l'ampliació de la capacitat de comprendre'l, de desplaçar-se, de manipular objectes, de sentir i d'expressar emocions.

La figura 13 recull, resumits, els trets principals del capítol.

Figura 13.

Resum del capítol 2.



Esquema del resum del capítol. Elaboració pròpia.

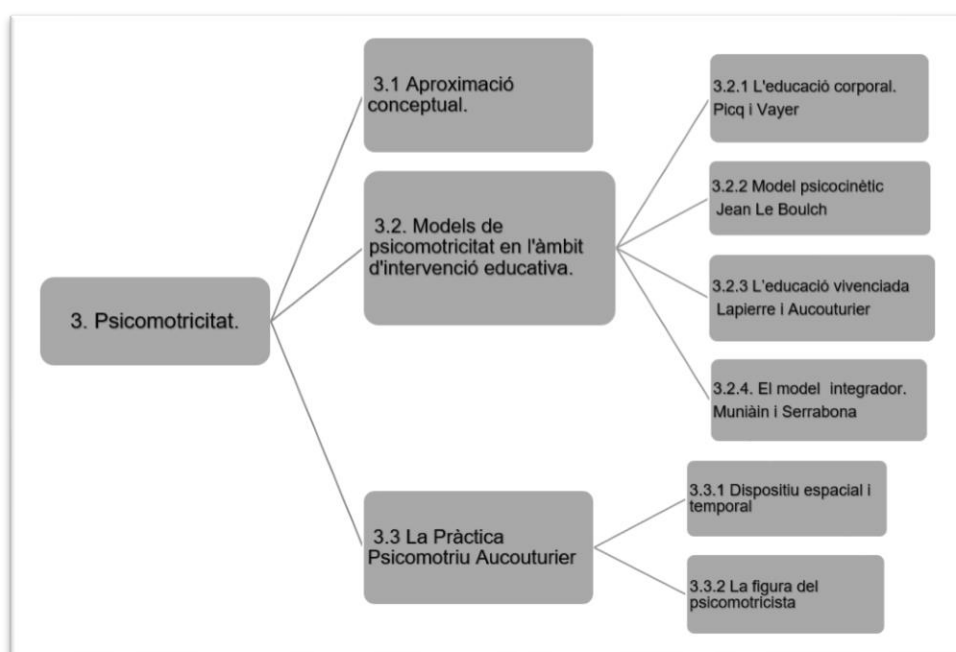
Capítol 3.
La Psicomotricitat.

En el present capítol abordem la Psicomotricitat amb el propòsit de centrar el nostre marc teòric dins de la Pràctica Psicomotriu Aucouturier (PPA). En primer lloc farem una aproximació conceptual a la psicomotricitat i en segon lloc procedirem a revisar aquells elements propis de la PPA.

El capítol està organitzat a partir de la següent estructura:

Figura 14.

Contingut del capítol 3.



Esquema del Contingut del capítol 3. Elaboració pròpia.

3.1. Aproximació conceptual.

L'aproximació conceptual a la psicomotricitat ha presentat nombroses dificultats al llarg de la història d'aquesta disciplina, entre elles arribar a definir el concepte de cos que es tenia (Mendiara i Gil, 2003). Prenent com a fonament les aportacions dels corrents del pensament i de la forma en la qual s'estudia i es tracta el cos, les disciplines van evolucionant i atorguen significacions pedagògiques, psicològiques, neurològiques i neuropsiquiàtriques. És a partir

d'això que la psicomotricitat ha estat definida com una tècnica, com una disciplina o bé com una metodologia.

El terme de psicomotricitat es va gestant amb el propòsit de superar el dualisme cartesià de cos-anima, un dualisme que entenia el cos i la ment com dos elements completament separats i sense relacions entre si i que va imperar en l'educació fins a mitjans del segle XIX. Un cos com a objecte d'estudi per comprendre les estructures cerebrals on els neuròlegs s'interessaven per les alteracions de l'esquema corporal a conseqüència de lesions cerebrals. Posteriorment i des de l'àmbit de la psiquiatria, també es va centrar l'interès en la clarificació dels factors patològics, interessant-se per les alteracions de l'esquema corporal. (Mendiara i Gil, 2003)

A començaments del segle XX, amb els descobriments de la neuropsiquiatria i la convergència de línies científiques, es va plantejar, fruit del treball d'autors com Wernicke (1881), Dupré (1907-1909), Sherrington (1891-1894), Wallon (1979) Vayer (1977), Le Boulch (1966) i d'altres que van transcendir el pensament dualista, l'estudi de la psicomotricitat, entenent la persona com una unitat que viu i s'expressa de forma global. Així, es volia demostrar la imbricació i estreta relació entre trastorns motors i mentals, vinculant la psicomotricitat a la patologia i destacant la profunda vinculació entre el fet psicològic (psico) i la forma de manifestar-se (motricitat) (Llorca i Sánchez, 2003).

És Duprè (citada en Ajuriaguerra, 1979) qui, des de l'observació de les relacions existents entre deficiències psíquiques i alteracions motrius, posa en relleu el vincle entre els aspectes cognitius i motors i introdueix el terme "psicomotricitat" en els seus estudis de debilitat motora en malalts mentals des d'una perspectiva patològica. Concretament, la psicomotricitat se centra en la possibilitat de reeducar als subjectes establint relacions entre moviment i psiquisme.

Aquestes idees arriben a altres camps de la ciència. A la psicologia evolutiva, autors com Wallon (1979), Gesell (1989) o Piaget (1969), s'interessen

per la psicomotricitat des d'una perspectiva psicoafectiva, on la intervenció tindrà un paper important aportant una descripció i comprensió del desenvolupament psicomotor. Prenen forma i importància els estudis de la psicologia del desenvolupament que realitzen Wallon (1979) i Piaget (1969), destacant l'aspecte motor en el desenvolupament infantil i posant de manifest la relació entre els aspectes motors del desenvolupament i l'adquisició de la maduresa psicofísica.

Per Wallon (1979), des d'una perspectiva psicobiològica, el moviment és l'expressió de la vida psíquica de l'infant i configura tota la seva personalitat. Aquest autor planteja la importància del moviment pel desenvolupament del psiquisme infantil i, per tant, per la construcció de l'esquema i la imatge corporal. Per Wallon el psiquisme i la motricitat representen l'expressió de les relacions del subjecte amb l'entorn.

Per Piaget (1969), des d'una perspectiva cognitiva, l'activitat motriu i la psíquica s'interrelacionen. La coordinació dels moviments i l'acció sobre els objectes condueix al coneixement sensoriomotor de l'espai i, més endavant, al pensament representatiu.

D'una altra banda el desenvolupament psicoanalític aportarà les bases del funcionament dinàmic de la persona, on treballs com els de Winnicott (1967) són fonamentals per considerar el desenvolupament sensoriomotor com a eix transversal en la formació de la personalitat.

El professor Ajuriaguerra (1983), continuador de l'obra de Wallon (1974), és considerat el pioner del concepte modern de psicomotricitat i publica treballs sobre el to i el psiquisme al mateix temps que desenvolupa mètodes de relaxació. Es consoliden, així, els principis i les bases de la psicomotricitat, integrant les aportacions de la neuropsiquiatria, la psicologia del desenvolupament, la psicoanàlisi, els corrents de la pedagogia moderna i, finalment, destacant les possibilitats d'educació i reeducació dels dèbils motors.

Des d'aquesta òptica, la psicomotricitat és entesa com l'expressió de la història de la personalitat mitjançant el cos. Es considera a l'infant des d'una visió global, integrant la part física, psíquica, afectiva, cognitiva i social.

Seguint a Da Fonseca (1998), són les aportacions posteriors de la psicoanàlisi i la pedagogia les que fan que la psicomotricitat deixi de ser estudiada de forma aïllada, donat que l'explicació del moviment no es pot satisfer amb visions anatòmiques o mecanicistes. S'ha d'anar enriquint amb estudis de la via intuïtiu-emocional, del llenguatge, de la imatge del cos, dels aspectes perceptius-gnòstics i amb tota la xarxa interdisciplinària que ha atorgat valor a l'estudi del moviment.

Seguint a Hernández (2008) i en relació amb l'exposat anteriorment, hi ha una evolució de la pràctica psicomotriu centrada en el cos:

- Estadi del cos hàbil (1880-1950): Es comença a considerar que el cos és alguna cosa més que un receptacle. Es posen en relleu les estretes relacions que uneixen el desenvolupament psicològic i motriu i, en conseqüència, les anomalies psíquiques i motrius.
- Estadi del cos conscient (1959-1970): Es consideren les vinculacions entre el pensament i les experiències motrius. El pensament és un procés mitjançant el qual l'ésser humà rep informació a través dels sentits que després endreça, conserva i utilitza a partir dels recursos corporals amb els quals compta.
- Estadi del cos significat (1970-actualitat): El cos, ja no considerat com un simple processador d'informacions, és vist com a portador de significats personals. El cos parla, expressa i comunica qualitats, disposicions i sentiments de l'individu.

Per aquest motiu, considerem oportú revisar les diferents perspectives i visions, en molts casos complementaries i en d'altres evidenciant l'amplitud del camp d'acció, de les aportacions en relació amb la definició de psicomotricitat.

Muniáin (1977) fa, a partir d'una proposta lúdica sobre la noció de psicomotricitat, un repàs de les definicions, els autors i les seves tendències. En aquest mateix sentit, Llorca i Sánchez (2003) assenyalen que, d'una banda es troben les definicions d'aquells teòrics que la consideren una ciència del moviment, d'altra les dels autors que la defensen com una disciplina educativa, reeducativa o terapèutica i finalment les dels que la consideren una metodologia d'actuació pràctica.

Mila (2005) afirma que la psicomotricitat "surge pensando en vencer estas divisiones, tratando de unir las visiones y terminando por construir un cuerpo teórico propio y una práctica específica" (p.8). De la seva banda, Berruezo, (2000), conclou que la psicomotricitat busca fer una lectura globalitzadora dels progressos i adquisicions motrius que marquen l'evolució de la persona i que condicionen l'esdevenir d'altres processos com ara el llenguatge, la relació afectiva o els aprenentatges.

Així doncs, es considera a la psicomotricitat com una àrea de coneixement que busca estudiar i comprendre els fenòmens relacionats amb el moviment corporal i el seu desenvolupament. La psicomotricitat s'ocupa de la comprensió del moviment com a factor de desenvolupament i expressió de l'individu en relació amb el seu entorn.

Per a Muniáin (1977), es podria convenir que la psicomotricitat és tot en el seu conjunt, sense jerarquitzar, requerint-se mútuament, incidint totes aquestes visions en el desenvolupament de qualsevol persona atesa la seva unitat i globalitat. Una manera de superar la dicotomia cos/esperit i la primacia cos/moviment, en qualsevol edat i des de diferents nivells d'intervenció.

A partir d'aquestes intervencions i camps d'acció, i seguint a Mendiara i Gil (2003), podem destacar els camps als quals pot interessar la psicomotricitat i els diferents plantejaments d'intervenció a partir de la vivència corporal, tal com es mostra en la següent taula:

Taula 7.

Camps i plantejaments de la psicomotricitat.

Camps	Plantejaments
<p>Salud (Metges, Neuropediatres, Fisioterapeutes, Psiquiatres)</p>	<p>Terapèutic</p>
<p>Serveis Socials (Treballadors Socials, Terapeutes ocupacionals)</p>	<p>Reeducatiu</p>
<p>Educació (Mestres, psicòlegs, pedagogs)</p>	<p>Preventiu Educatiu/Pedagògic</p>

Taula dels Camps i plantejaments de la psicomotricitat a partir de Mendiara i Gil (2003) i Mila (2005)

Des d'aquesta amplitud de camps i de plantejaments, es va construir la psicomotricitat com una disciplina que busca atendre i millorar la realitat personal de qualsevol individu. Aquesta atenció està centrada en la participació activa del subjecte, en l'aplicació de coneixements procedents de diferents estudis científics (Mendiara i Gil, 2003) i a partir de diferents nivells d'intervenció apropiats a les característiques de cada individu.

El concepte de psicomotricitat està directament relacionat amb el desenvolupament psicològic de l'infant i aquest desenvolupament es produeix a partir de la interacció activa de l'infant amb el medi que l'envolta, en un procés que va des del coneixement i control del cos fins a arribar al coneixement i l'acció sobre el món que l'envolta (García i Berruezo, 1994).

Berruezo (2008) fa una anàlisi de diferents definicions de psicomotricitat a partir de les quals destaca els elements troncal i essencials però també els matisos entre aquestes. És a partir d'això que s'afavoreixen el diàleg, la reflexió i la confrontació positiva en favor de la cerca d'una definició que faci èmfasi en la importància de la psicomotricitat i el reconeixement social i professional del psicomotricista per afavorir el desenvolupament harmònic i de qualitat de les persones.

Per De Lievre i Staes (citats en Berruezo, 2008, p.32), la psicomotricitat és un plantejament global de la persona entesa com:

“... una función del ser humano que sintetiza psiquismo y motricidad con el fin de permitir al individuo adaptarse de manera flexible y armoniosa al medio que le rodea. Puede ser entendida como una mirada globalizadora que percibe las interacciones tanto entre la motricidad y el psiquismo como entre el individuo global y el mundo exterior. Puede ser entendida como una técnica cuya organización de actividades permite a la persona conocer de manera concreta su ser y su entorno inmediato para actuar de manera adaptada”

Així doncs, seguint a Mendiara i Gil (2003), en el moment en el qual la psicomotricitat introdueix la idea de globalitat corporal (com la unió dels aspectes motors, cognitiu, afectiu i relacional), ofereix un concepte clau per entendre el paper del cos com a totalitat i com a eix sobre el qual gira la construcció de la personalitat.

Seguint a Muniáin, (1977) “La evolución del concepto instrumental del movimiento y el tratamiento sintomático hacia una concepción global, así como el incremento de las aportaciones psicodinámicas, trasladan el acento de lo motriz a lo corporal, instrumentalizando el movimiento en función de la relación, la afectividad y el mundo imaginario” (p.67).

Llorca i Vega (2002), defineixen la psicomotricitat com una forma d'entendre l'educació, una pedagogia activa des d'un enfocament global de l'infant i dels seus problemes i que ha de correspondre a les diferents etapes del desenvolupament.

Parlar de psicomotricitat és parlar d'una disciplina que busca centrar-se en la interacció ment-cos, anima-matèria, indicant la interacció de la ment amb un atribut corporal específic que és el moviment. Moviment que, para Aucouturier, (1985) és l'expressió de l'ésser, de la seva manera d'estar en el món i no una pura funció mecànica.

Mila (2005) defineix “la psicomotricidad como disciplina aporta una mirada diferente sobre el desarrollo del niño, una mirada psicomotriz” (p.8). Una mirada

que posa l'accent sobre la unitat i la globalitat del desenvolupament, sobre la importància del moviment com manifestació i instrument de l'estructuració psíquica, i finalment posa l'accent sobre el moviment i el gest en la comunicació.

Per les associacions espanyoles de psicomotricitat i psicomotricistes (Berruezo, 1996, p.60), la definició acceptada és:

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

I en l'any 2015 la FAPee amplia la definició anterior, aportant que:

"La psicomotricidad es una disciplina que, basándose en una concepción integral del ser humano, se ocupa de la interacción que se establece entre el conocimiento, la emoción, el cuerpo y el movimiento y de su importancia para el desarrollo de la persona, así como de su capacidad para expresarse y relacionarse en un contexto social".

Berruezo (2000) entén la psicomotricitat com a tècnica que pretén desenvolupar les capacitats de l'individu (la intel·ligència, la comunicació, l'afectivitat i els aprenentatges), mitjançant el moviment amb l'objectiu del:

"... desarrollo de las posibilidades motrices, expresivas y creativas (del individuo en su globalidad) a partir del cuerpo, lo que le lleva a centrar su actividad e investigación sobre el movimiento y el acto, incluyendo todo lo que se deriva de ello: disfunciones, patologías, estimulación, aprendizaje, etc." (p.31).

Llorca i Sánchez (2003) centren l'atenció en l'existència d'un sistema d'actituds i d'accions del psicomotricista que fomentarà la relació amb l'altre i que parteixen de l'empatia, l'escolta i el respecte per l'espontaneïtat de l'infant.

Parlem doncs d'una manera de fer específica i personalitzada d'apropament a l'infant, en la qual l'estratègia es construeix a partir d'un projecte adaptat al nen o al grup. On l'infant es construeix a si mateix a partir del moviment, investeix un espai de plaer sensoriomotor, d'expressivitat psicomotriu, de comunicació, de desitjos. Un espai en el qual va desenvolupant una vida de relacions, d'afectes, d'emocions, de comunicació. Un desenvolupament que va "de l'acte al pensament", seguint a Wallon (citad en Berruezo, 2000 p. 21), "de lo concreto a lo abstracto, de la acción a la representación, de lo corporal a lo cognitivo".

Aquestes pràctiques psicomotrius condueixen a la formació, a la titulació i al perfeccionament professionals, constituint-lo objecte d'investigacions científiques a partir de les quals es comença a definir la psicomotricitat com una pràctica que requereix un ajustament a l'expressivitat psicomotriu del subjecte, com una globalitat en què conflueixen aspectes motors, cognitius, i socioafectius que conformen la personalitat i ens permet comprendre-la.

Al llarg de les diferents definicions de psicomotricitat trobem que es parla d'una disciplina, d'una tècnica, d'una metodologia, d'una pràctica, d'una professió... En aquest punt considerem convenient revisar la tasca de Mila (2005) quan parla de la psicomotricitat destacant-la com una tècnica on es posa en joc la pràctica psicomotriu, per la qual es requereix una formació que es basa en teories i en formes de fer, en l'adquisició de destreses i de respecte de regles i que es constitueix, en definitiva, en una disciplina i en una professió.

La psicomotricitat com a tècnica, comporta l'estudi del desenvolupament motor des de les perspectives madurativa i evolutiva, harmonitzades amb l'estimulació de l'entorn, l'aprenentatge i els processos de socialització.

Aquest desenvolupament motor Franc (2001) el defineix com:

“Desarrollo del movimiento en el que distingo un movimiento corporal: observable, centrífugo y uno psíquico: centrípeto conformado tanto por la representación del mismo movimiento, que permite la intencionalidad para la realización de cualquier acción o el control en su realización como por los estados emocionales afectivos que despierta todo acto motor y por sus implicaciones sociales y cognitivas” (p. 28)

Franc i Gimenez (citats en Martínez-Minguez et al., 2017) consideren que la intervenció psicomotriu és: “el conjunt d'accions intencionades i intencionals que realitzem a partir i a través del moviment per promoure el desenvolupament harmònic de la persona”(p.19).

La intervenció psicomotriu no obeeix a una única pauta. Existeixen diverses orientacions de la pràctica i de l'enfocament metodològic per portar-la a terme. Partint d'aquesta concepció, es desenvolupen diferents formes d'intervenció psicomotriu que troben la seva aplicació, en els àmbits de:

1. El treball preventiu, que té com a finalitat detectar i prevenir trastorns psicomotors o emocionals en poblacions de risc o en etapes concretes del desenvolupament.
2. El treball educatiu, que tracta de facilitar la maduració psicomotriu de tots els infants en el marc curricular del centre educatiu. La Pràctica Psicomotriu Educativa, que afavoreix l'aparició de l'expressivitat motriu de l'infant, desenvolupa tres objectius que es complementen i enriqueixen mútuament:
 - a. La comunicació, entesa com la capacitat d'acollir i respondre a les demandes més profundes de l'infant en un intercanvi que compromet tant a l'adult com a l'infant.
 - b. La creació, entesa com una producció ampla: gestual, vocal, gràfica, verbal, cognitiva. Suposa afirmar la seva competència per invertir l'espai, els objectes i les persones, conferint una varietat de sentits simbòlics.
 - c. L'operativitat (en el sentit de formació en el pensament operatiu), a partir d'un distanciament sensoriomotor i emocional respecte a l'espai

i els objectes descobrint, d'aquesta manera, els respectius components físics: longitud, amplada, alçada, pes, colors...

3. El treball reeducatiu o terapèutic, que té com a objectiu la intervenció psicomotriu en persones amb trastorns psicomotrius del desenvolupament i amb alteracions emocionals i de la personalitat. La Pràctica Psicomotriu Terapèutica.

Seguint a Boscaini (1994), la psicomotricitat veu al cos i a la ment des d'una perspectiva psicoafectiva, relacional i ambiental, on es valora el moviment com a denominador comú de la motricitat instrumental, però també de les emocions i de la intel·ligència en la seva interdependència i reciprocitat dins de la relació individu-ambient, on l'individu és el subjecte d'acció i, en relació amb el món, on el cos exerceix el paper principal.

Es parla d'una tasca psicomotriu sobre la qual Arnaiz-Sancho (2001), en la conferència del I Congrés Estatal de Psicomotricitat, reflexiona i afirma: "A través del lenguaje creado en la psicomotricidad, el movimiento adquiere la capacidad de ser pensado y el pensamiento puede ser actuado.... A través de la metáfora corporal que el lenguaje psicomotor ha ido estructurando, el cuerpo puede ser comprendido y, por lo tanto, aprehendido, el movimiento puede ser pensado y el pensamiento halla cómo ser acto" (p.17).

Muniáin (1977), considera que una noció de psicomotricitat que abasti al conjunt de tendències, ha de reflectir (p.79):

- El concepte d'infant i d'educació/reeducació/teràpia i la seva finalitat bàsica,
- El principi filosòfic bàsic: la unitat l'ésser humà (expressada com a globalitat o superació de la dicotomia),
- La totalitat: l'ésser humà en totes les seves dimensions,
- El seu contingut, objecte, camp d'estudi essencial: cos/moviment,
- El caràcter instrumental del cos i del moviment,
- La importància dels aspectes actitudinals,

- La importància de la relació,
- La metodologia i la mediació corporal.

A partir de lo qual proposa una definició descriptiva de la psicomotricitat aplicable al conjunt d'orientacions psicomotrius:

“Una disciplina educativa/reeducativa/terapèutica, concebida como dialogo, que se considera al ser humano como una unidad psicosomática, y que actúa sobre la totalidad por medio del cuerpo y del movimiento, en el ámbito de una relación cálida y descentrada, mediante métodos activos de mediación principalmente corporal, con el fin de contribuir a su desarrollo integral” (p.79).

3.2. Models de psicomotricitat en l'àmbit d'intervenció educativa.

Les diferents aportacions al llarg de la història ens han permès conèixer les diferents formes d'abordar la tasca psicomotriu. Aquesta tasca psicomotriu té diferents vessants, incidint sobretot en l'àmbit educatiu a finals dels anys cinquanta del segle passat i gràcies a les aportacions de Picq i Vayer (1969). Serà a finals dels anys setanta que aquest vessant educatiu és diferència en dues direccions: d'una banda el corrent psicopedagògic representat per Le Boulch (1984) i d'altra el corrent vivencial representat per Lapierre i Aucouturier (1977).

3.2.1.L'educació corporal. Picq i Vayer (1969).

Picq i Vayer entenen la psicomotricitat com una acció educativa amb finalitats de rehabilitació i tenen com a punt de partida el desenvolupament psicobiològic de l'infant, a qui consideren com una unitat. Pretenen refer les etapes del seu desenvolupament psicomotor perdut amb una finalitat de

readaptació i per normalitzar o millorar el comportament general. Igualment, busquen afavorir els aprenentatges escolars i servir de base per preparar l'educació de les capacitats que li sol·licitaran en l'aprenentatge i, en definitiva, aconseguir l'autonomia de l'infant. (Picq i Vayer, 1969, p. 10)

Cal entendre l'educació corporal, com un aspecte fonamental de la personalitat, on el coneixement i la representació del cos juga un paper excepcional en les relacions entre el jo, l'espai dels objectes i l'espai dels altres. En aquest context, l'esquema corporal és: "la organización de las sensaciones relativas a su cuerpo en relación con los datos del mundo exterior" (Picq i Vayer, 1969, p.13). Amb l'educació corporal, aquests autors es plantegen la reeducació de trastorns motors, dirigint-se a la teràpia d'infants amb deficiències i distingint tres tipus de manifestació de l'activitat infantil:

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

Aquestes manifestacions de la motricitat depenen de l'organització de l'esquema corporal, a partir de la qual comencen un plantejament globalitzat que porta implícit el binomi cos-intel·lecte i que implica:

- La percepció i el control del cos.
- Equilibri postural econòmic.
- Lateralitat definida i armada.
- Independència dels diferents segments amb relació al tronc i entre ells.
- Domini de les pulsacions i inhibicions, lligat al domini de la respiració.

Els autors, en parlar del desenvolupament psicomotor de l'infant, afirmen que hi ha un paral·lelisme molt estret entre el desenvolupament de les funcions psicomotrius, del moviment i de l'acció i el desenvolupament de les funcions psíquiques. Aquesta correlació s'observa al llarg de l'evolució de l'infant normal

i en les alteracions psíquiques, fins i tot quan la simptomatologia és aparentment motriu, intel·lectual o afectiva (Picq i Vayer, 1969).

Picq i Vayer (1969) afirmen: “la educación psicomotriz debe ser pensada en función de los problemas planteados y de las dificultades a vencer y no en función de los métodos existentes” (p.1). Per aquests autors, el desenvolupament només es considerarà harmònic si s'exerceix des del descobriment i la consciència d'ell mateix, la relació entre els objectes i el respecte cap a l'altre.

A partir de les experiències efectuades sobre dèbils profunds, formulen un concepte original de l'educació psicomotriu que es tenen en compte als dèbils lleugers i a les diverses varietats d'infants inadaptats. És en aquest moment que elaboren i desenvolupen de forma metòdica un programa de pedagogia experimental centrat en (Picq i Vayer, 1969, p. 2-3):

1. Observació de les correlacions motricitat-comportament. Les possibles correlacions entre determinats dèficits motors i psicomotors i les corresponents alteracions del comportament. On consideren:
 - a) Paper i lloc de l'exercici rítmic en l'activitat motriu i diferenciació amb l'estructura del temps.
 - b) Paper de l'estructura espacial i temporal en els aprenentatges escolars.
 - c) Influència de la respiració en el comportament general de l'infant.
 - d) Lloc de l'activitat lúdica en el marc de les activitats educatives generals.
2. Investigació de procediments eficaços: en l'aplicació dels exercicis i l'observació dels efectes a partir dels criteris:
 - a) L'eficàcia de l'exercici per l'objectiu plantejat,
 - b) Les possibilitats de transferència de les adquisicions.
3. Utilització d'un examen psicomotor d'utilitat pràctica per observar de forma objectiva les diferents conductes entre 2 i 10-11 anys i examinar els problemes d'adaptació que pugui plantejar un infant.

4. Observació de subjectes testimonis: per verificar i demostrar les possibilitats reeducatives de l'educació psicomotriu.

Posteriorment, Vayer (1977) aprofundeix i enfoca l'educació psicomotriu cap a una concepció psicoeducativa més general, centrant l'anàlisi de l'activitat motriu en un pla relacional que distingeix tres tipus de manifestació de l'activitat de l'infant.

D'una banda les conductes motrius de base que es poden considerar instintives: equilibri estàtic i dinàmic, coordinació dinàmica general, coordinació oculo-manual. D'una altra banda, les conductes neuromotores, estretament lligades a la maduració del sistema nerviós: paratonies, sincinèsies i la lateralitat. I, finalment, les conductes perceptives motrius, lligades a la consciència i a la memòria i que tenen a veure amb els aspectes espacio-temporals.

Bernaldo de Quirós (2012), seguint la línia de l'educació corporal, defineix el model dirigit que, basat en els treballs de Vayer es centra en la reeducació psicomotriu. En aquest model es comença amb l'administració d'un examen psicomotor per tal d'establir els dèficits i, posteriorment, es desenvolupen i apliquen un seguit de tècniques de rehabilitació amb exercicis i activitats programades pel terapeuta, qui definirà uns objectius de tractament que parteixen dels dèficits detectats. Els continguts bàsics que abasta la proposta de Bernaldo de Quirós, estan centrats, en els aspectes motors i cognitiu, a partir de treballar com a continguts motors l'esquema corporal, l'esquema espacial i l'esquema temporal.

Taula 8.

Continguts psicomotors del model dirigit.

Contingut	Descripció	Elements integrants
Esquema Corporal	Compren els aspectes cognitiu, motor i afectiu del propi cos.	*Percepció del cos. *Coordinació dinàmica general i equilibri. *To i relaxació. *Coordinació visomotora. *Lateralitat *Dissociació de moviments.
Esquema Espacial	Integrat per l'orientació del món extern, el coneixement dels altres i dels elements del món extern a partir del jo pres com a referent.	*Orientació espacial. *Transposició de les nocions espacials sobre un altre.
Esquema Temporal	Coordinació del temps psíquic de l'individu i dels altres.	*Elements bàsics. *Pressa de consciència de les relacions en el temps. *Coordinació dels diferents elements.

Taula dels Continguts psicomotors del model dirigit. Bernaldo de Quirós, M. (2012) p. 25

3.2.2. El model psicocinètic. Jean Le Boulch (1986).

Situat en el vessant educatiu i amb utilitat rehabilitadora, Le Boulch (1992) ofereix un enfocament metodològic que utilitza el moviment humà per educar. Aquest autor, insatisfet pels mètodes i els objectius de l'educació física tradicional “que no puede atender a las necesidades de una educación real del cuerpo” (1995, p. 29), desenvolupa una metodologia en la qual el moviment es considera com un medi d'educació de la personalitat, propugna l'existència corporal com a totalitat (Mendiara i Gil, 2003) i d'aquesta manera concep una ciència del moviment on es considera al cos com unitat, com “totalitat primordial” (Le Boulch, 1992, p. 15) i que pren la forma d'educació psicomotriu quan s'aplica a l'edat preescolar i a l'ensenyament general bàsic.

A la psicocinètica com “técnica general del movimiento que se plasma en el enunciado de unos principios metodológicos propios que sirven de base para una concepción global de la educación” (Le Boulch, 1995, p. 16), la imatge del cos, com a nucli central de la personalitat, s'organitza en un context de relacions mútues de l'organisme i del medi. Així, a partir de l'activitat motriu i sensoriomotriu, l'individu explora i reorganitza el medi.

Un mètode basat en una psicologia unitària de la persona i en la noció d'estructuració recíproca entre el jo i el medi. Aquest mètode pedagògic, que en

té com a base el moviment humà, assigna un lloc de privilegi a l'experiència viscuda per l'alumne, que no pot ser reemplaçada per l'experiència o tecnicisme de l'educador.

La seva hipòtesi de treball considera l'educació psicomotriu com un medi pràctic per ajudar a l'infant a disposar d'una imatge del cos operatiu, "de un apoyo que le permita programar mentalmente acciones relacionadas con el medio circundante objeto, y también con su "propio cuerpo"" (Le Boulch, 1995, p. 23)

Els fonaments pedagògics de l'obra de Le Boulch, es poden esquematitzar de la següent manera, considerant que el mètode (Mendiara i Gil, 2003):

1. Busca:
 - a) Millor coneixement i acceptació d'un mateix.
 - b) Millor ajustament de la conducta.
 - c) Autèntica autonomia i accés a les responsabilitats en el marc de la vida social.
2. Considera l'educació com equivalent a formació i implica:
 - a) Desenvolupament de capacitats.
 - b) Modificació d'actituds personals.
 - c) Integració grupal.
3. Es fonamenta en una psicologia unitària de la persona, ja que posa en acció els diferents aspectes de la personalitat.
4. Assigna un lloc de privilegi a l'experiència viscuda per l'alumne.
5. Es recolza sobre la noció de l'estructuració recíproca, en la que el subjecte pot orientar-se en dues direccions: una dirigida cap a objectius externs i l'altre dirigida cap a la seva pròpia activitat posant, d'aquesta manera, una atenció interioritzada.
6. Afirma que el desenvolupament integral de la personalitat es realitza mitjançant la relació amb els altres.

Aquest mètode proposa dos tipus de sessions. Unes inclouran jocs i activitats d'expressió i les altres seran, en sentit estricte, sessions de

psicomotricitat on es faran exercicis de coordinació, de percepció i coneixement del cos, d'ajustament corporals, de percepció temporal i de percepció de l'espai amb l'objectiu d'assegurar el desenvolupament funcional de l'infant d'acord amb les seves possibilitats i ajudar al desenvolupament de la seva afectivitat i equilibri mitjançant els intercanvis amb l'entorn humà.

La seva progressió metodològica distingeix uns objectius funcionals específics (Le Boulch, 1995):

1. La funció d'ajustament confereix als moviments de l'infant el seu caràcter espontani. En les seves formes: global i amb representació mental.
 - a) Ajustaments globals: jocs de lliure expressió, coordinació dinàmica general, coordinació oculo-manual, ajust postural i temporal.
 - b) Ajustaments amb representació mental: ajust postural i ajust gestual.
2. Les funcions gnòstiques: percepció del seu cos i organització dels camps perceptius exteroceptius en els seus aspectes espacial i temporal.
 - a) Percepció del cos: en posició estàtica i en moviment.
 - b) Percepció de l'exterior: percepció espacial i temporal.

Igualment, ofereix a l'infant una ampla diversitat d'experiències motrius a través de la percepció dels sentits i sensacions que li permeten controlar el seu cos i poder actuar de forma conscient en el món que l'envolta, tenint com a objectius educar la capacitat sensitiva, la capacitat perceptiva i la capacitat representativa i simbòlica.

3.2.3 L'educació vivenciada. Lapierre i Aucouturier (1977).

Aquest model s'elabora i evoluciona a partir de les experiències pedagògiques dels autors amb infants i amb adults (Lapierre i Aucouturier,

1977a) i utilitza aquelles aportacions que, provinents de diferents escoles de pensament, s'adapten millor a la situació vivenciada i la facin evolucionar.

Lapierre i Aucouturier van partir d'una concepció unitària del fet corporal fonamentada en dos aspectes diferenciadors: la globalitat conceptual de l'ésser humà i la utilització de la vivència o experiència que repercuteix en totes les dinàmiques de la personalitat del subjecte.

Prenent com a fonament les aportacions de Picq i Vayer (1969), Lapierre i Aucouturier (Lapierre, 2005) comencen a treballar centrats en situacions motrius facilitadores de la percepció de l'esquema corporal i l'organització espai-temps, per passar, posteriorment, a l'ús de l'expressió motriu des de l'òptica de Wallon i Piaget. En aquest context, defensen el pas de l'acció concreta al pensament que l'expressa i l'estructura: "de la acción al pensamiento" (p.21) Busquen treballar amb allò que l'infant té de positiu i estan més interessats més en allò que l'infant sap fer que no pas en el que no en sap.

Des d'aquesta visió, busquen que els infants visquin els contrastos fonamentals que estan presents en la base de tot coneixement perquè puguin expressar-los i utilitzar-los per crear matisos, estructures i ritmes. (1977b, 1977c, 1977a). Fent autocrítica, van detectar que en el desenvolupament de la seva tasca hi havia una manca de vivència afectiva (Lapierre, 2005). Efectivament, la vivència espontània, l'expressió de l'imaginari conscient i inconscient que ajuda a revelar la personalitat i les seves pertorbacions, no estava present a les seves propostes i, per solucionar aquesta mancança, passen a centrar-se en els aspectes psicoafectius, treballant sobre el joc espontani, lliure i sense judicis.

Vázquez, (1989) defineix l'educació vivenciada de la següent manera:

" Apoyándose en la teoría psicogenética de Piaget, su metodología se centra sobre todo en el paso de lo concreto a lo abstracto, por medio de la interiorización de las situaciones vividas.... Incorporando a su trabajo las técnicas de la directividad y la perspectiva de las relaciones tónico-afectivas, subrayadas por Wallon y Ajuriaguerra, colocan al niño en una

situación de creatividad a partir de la cual el profesor suscita el descubrimiento de distintas nociones (dimensión, peso, forma, intensidad, etc.) mediante el procedimiento de los contrastes asociados a la acción corporal. A partir del establecimiento de estas nociones se le pide al niño que las vivencie en otras situaciones y en distintos planos: perceptivo, motor, afectivo, intelectual, y posteriormente se le pide que las traduzca en distintas formas de expresión (corporal, sonora, plástica, verbal, gráfica, etc.)”.

Es tracta d'una pràctica pedagògica d'educació global mitjançant l'acció corporal, on les sessions estan sistemàticament programades per l'adult per a atorgar més espai a l'activitat espontània dels infants. Aquest posicionament afavoreix la creativitat de l'infant, permet la lliure expressió de les pulsions emocionals, dels desitjos primitius i de l'inconscient, afavoreix el retrobament del cos i del moviment en tota la seva significació afectiva i potencia el desenvolupament lliure de la comunicació entre els infants i entre ells i l'educador. Tot això, implica l'aparició i el desenvolupament d'aspectes afectius i relacionals (Mendiara i Gil, 2003).

Tan Lapierre com Aucouturier aprofundeixen en les característiques de la relació psicoafectiva de l'infant amb si mateix, amb els objectes, amb els altres i amb l'adult, posant de manifest que aquest enfocament abasta els àmbits educatiu i terapèutic. L'àmbit educatiu va dirigit als infants sense discapacitats, en els quals es pretén afavorir al màxim l'eclosió i evitar les desviacions massa neuròtiques de la personalitat. L'àmbit terapèutic, per la seva banda, es dirigeix als infants molt pertorbats i que tenen una adaptació patològica.

Com hem dit anteriorment, el model vivencial se centra en allò que l'infant té de positiu. En paraules dels autors “El mejor método para ayudarle a superar sus dificultades es el de hacérselas olvidar” (Lapierre i Aucouturier, 1977a, p. 16). Es tracta d'una pràctica pedagògica oberta a la creativitat dels infants. Està fonamentada en l'observació i l'anàlisi del seu comportament i en la creativitat de l'adult, però les propostes d'aquest estan més pròximes al suggeriment que

no pas a la imposició. Així, s'obre una porta a la lliure expressió de les pulsions en l'àmbit imaginari i simbòlic i al desenvolupament lliure de la comunicació.

Lapierre i Aucouturier (1977a) defensen una pràctica pedagògica centrada en l'activitat espontània i en el descobriment de la infraestructura simbòlica d'aquesta acció, on el paper de l'educador passa per "jugar con los contrastes pedagógicos: libertad i directividad, de implicación y de retiro, de seguridad e inseguridad" (p.22).

Es posa èmfasi en els aspectes socioafectius, treballant diferents paràmetres que posa a la persona en relació amb el seu cos, amb l'espai, amb els objectes, amb els altres i amb el llenguatge, entesos com un conjunt d'elements a partir dels quals podrà ser analitzada l'expressivitat motriu (Arnaiz et al., 2001).

Els continguts psicomotors presents al model vivenciat es mostren a la taula 9.

Taula 9.

Continguts psicomotors del model vivenciat.

Contingut	Descripció	Elements integrants
Relació amb el cos	Descobriment de les sensacions de plaer i desplaer que afavoreixen la qualitat del moviment en desplaçaments, mobilitat dels segments i la independència d'unes parts del cos respecte d'altres	*Coneixement de la imatge corporal *Coordinació dinàmica general. *Control postural *To muscular. *Paràmetres no verbals de la comunicació
Relació amb l'espai	Forma en que l'infant utilitza l'espai.	*Orientació en l'espai a partir de relacions topològiques *Capacitat d'estructurar l'espai. *Relació que estableix entre el seu espai i el dels altres.
Relació amb el temps	Estructura individual que determina el ritme de cada infant	*Respecte dels diferents tempos de la sessió. *Distribució del temps. *Ritme individual i compartit.
Relació amb els objectes	El coneixement dels objectes i la utilització que fa d'ells amb relació a sí mateix i els altres.	*Manipulació i exploració. *Utilització dels objectes. *Elecció dels objectes. *Qualitats preferides dels objectes.
Relació amb els altres	La relació que estableix amb els altres i amb l'adult per diferenciar-se, adaptar-se i integrar-se	*En relació amb els altres: actitud davant del joc i la relació amb el joc. *En relació a l'adult: acceptació, aprovació, col·laboració.
Representació	Llenguatge que utilitza per expressar-se, comprendre i comunicar-se amb els altres	*Verbal *Gràfica *Construcció *Modelat

Taula dels Continguts psicomotors des del model vivenciat. Bernaldo de Quirós, M. (2012) p. 26

Els principis fonamentals (Bernaldo de Quirós, 2012) se centren en:

1. Afavorir el desenvolupament global: motor, cognitiu i socioafectiu.
2. Mitjançant el moviment lliure i espontani.
3. A partir d'una intervenció del psicomotricista basada en l'escolta i el respecte.
4. I des de la vivència, on cada persona aprèn si allò que experimenta ho pot fer seu: explorar, manipular, sentir i integrar-ho.

D'aquesta manera, la psicomotricitat vivenciada es fonamenta en la llibertat i el respecte cap a la persona, perquè pugui actuar i es mogui de forma espontània des de la seva pròpia necessitat o interès.

Posteriorment, aquests autors es van separar i van adoptar orientacions diferents. D'una banda, Lapierre va prendre una direcció denominada psicomotricitat relacional, on el cos és considerat com a mediador principal en la relació dels infants i on el gest, la mirada, la distància, el contacte, etc. tenen

un paper fonamental. El seu treball es defineix des d'una òptica pragmàtica i pedagògica que busca establir unes condicions que ofereixin la riquesa de la vivència, lluny de qualsevol situació prefabricada (Lapierre, 1984).

La psicomotricitat és entesa com “una teoria y una práctica que se sitúa en la confluencia de las investigaciones actuales sobre la vivencia del cuerpo y sobre el funcionamiento del psiquismo” (Maudire, 1988). El cos és el mediador principal de la relació entre els participants i l'enfocament se centra en l'experimentació pedagògica, on la pràctica psicomotriu no està separada de la pràctica escolar.

Alguns elements claus de la seva tasca són (Lapierre, 1984, p. 9-12):

- *La globalitat*: no es pot treballar delimitant les activitats pedagògiques.
- *El repertori de les activitats pedagògiques* no han de servir de marc per l'activitat de l'infant.
- Els infants necessiten *ser guiats*, canalitzats i organitzats en les seves recerques.
- L'educador juga un *paper d'animador*, sol·licita, atrau l'atenció dels infants per fer evolucionar les situacions.
- L'educador *capta el pensament* de l'infant mitjançant els seus actes, per guiar-lo, orientar-lo cap a noves cerques, noves abstraccions, noves preses de consciència.
- *Saber esperar* perquè els objectes es converteixin en medis d'intercanvi, de comunicació.
- *Saber observar* per seguir, als infants, en la seva dinàmica de pensament.
- *Afavorir el desenvolupament de les potencialitats* que l'infant utilitzarà en diverses situacions.
- *Afavorir les estructures de pensament* basades en l'acció de la creació.

Lapierre (1984), considera que “el aporte de la actividad psicomotriz, de la vivencia corporal en relación con el objeto y con el otro, es fundamental e

irremplazable” (p.12). En aquesta mateixa línia, el treball continua amb les aportacions de Lapierre et al., (2015).

La psicomotricitat relacional se situa en l'àmbit de la intervenció emocional i afectiva en els seus vessants educatiu, preventiu i terapèutic (Franc, 1993). El seu objectiu és influir en el desenvolupament harmònic de la personalitat, vetllant per l'estabilitat de l'infant. Per aconseguir-lo, es parteix de l'activitat motriu espontània, mitjançant la qual s'ofereix al subjecte un espai i un temps en els quals pot expressar les seves possibilitats, dificultats, desitjos i mancances.

La psicomotricitat relacional es caracteritza per (Franc, 1993, p. 325):

- La participació i el compromís corporal del psicomotricista.
- El to lúdic de les sessions i el plaer del joc pel joc.
- El nivell simbòlic de la vivència.

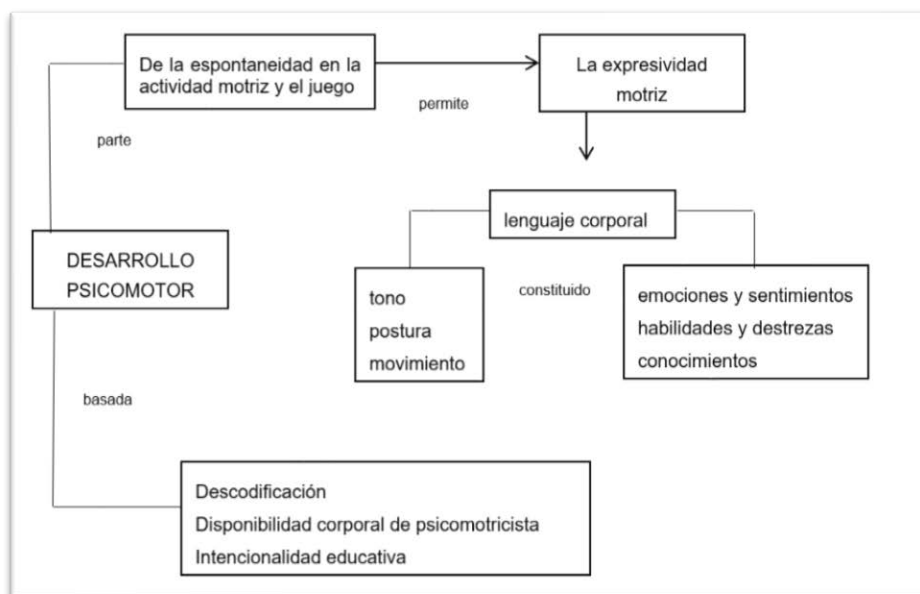
A partir de les intervencions de l'adult, es fan evolucionar les estratègies relacionals de l'infant, es compensen les seves mancances i es propicia que es vagin enriquint les seves formes d'expressió. Per a Franc (1993), aquesta intervenció ha de reunir tres condicions:

1. Corporal: utilitzant formes de comunicació no verbal: to i postura.
2. Lúdica: mitjançant un joc agradable, plaent i distès.
3. Simbòlica: fer com si, mantenint permanentment la referència de la realitat.

Aquesta autora, en el I Congrés Estatal de Psicomotricitat, celebrat el 2001, esquematitza els postulats bàsics de la intervenció psicomotriu de la següent manera (Franc 2001):

Figura 15.

Postulats bàsics de la intervenció psicomotriu.

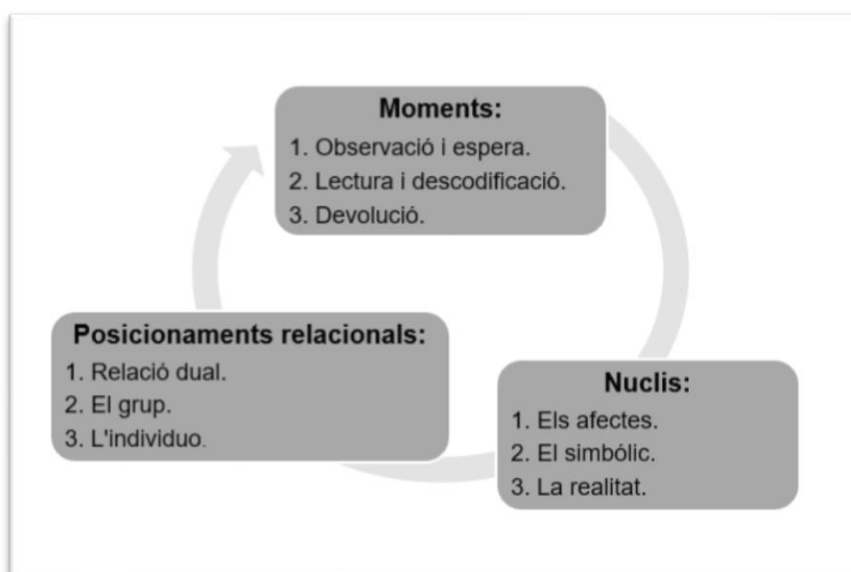


Esquema pres de Franc (2001) p.32

Es crea un marc d'activitat o joc espontani, en un ambient de permissivitat i amb unes limitacions mínimes que vetllin per la integritat física i psíquica dels subjectes. Igualment, com adults, es busca generar un ambient desculpabilitzant (que permeti tot allò que es pugui contenir) i que afavoreixi la vivència.

Figura 16.

Marc pel projecte d'intervenció.



Esquema del marc pel projecte d'intervenció. Bassat en Franc, 1993. Elaboració pròpia.

Franç (1993), organitza aquest marc des d'uns moments claus. On l'*espera activa* i atenta, eina i actitud del psicomotricista, permetrà *observar* les conductes de l'infant i les relacions que estableix amb els altres, amb els objectes i amb l'espai.

La lectura i descodificació, han de permetre l'aproximació, com a adults, a la dimensió afectiva de l'individu, amb una actitud d'escolta, reconeixement i acceptació que faciliti la lectura del contingut latent i no únicament del manifest, de les relacions de l'infant.

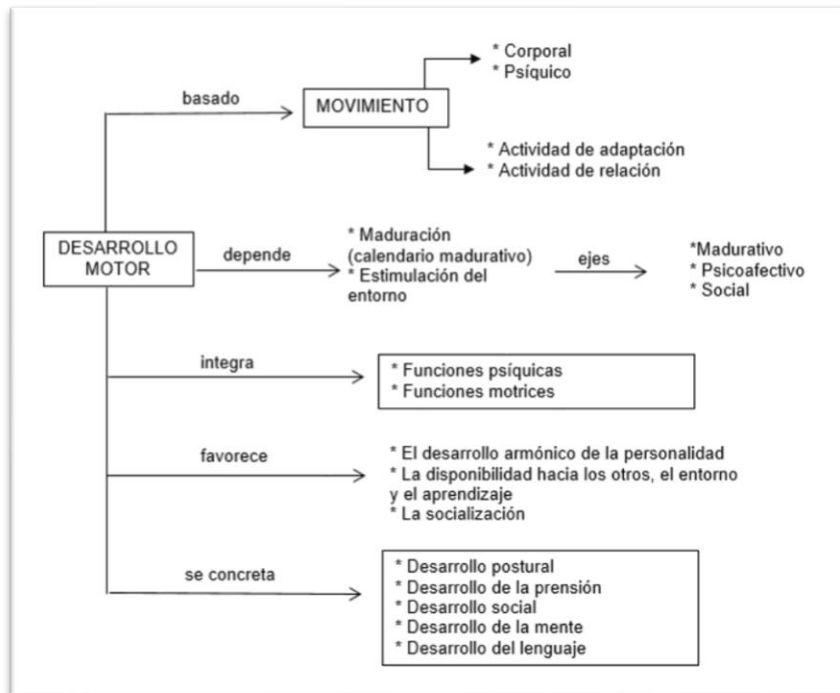
També prenen molta importància els *Nuclis*, que, tot reconeixent la importància de la globalitat del treball psicomotriu, es refereixen a aspectes que es poden manifestar d'una forma més o menys accentuada, depenent dels moments i de les situacions. Entenen els afectes com el conjunt de sentiments i emocions, que sorgeixen a partir de l'experiència viscuda en la relació amb els altres. El simbòlic, és l'experiència subjectiva de l'individu en la seva relació amb l'entorn. Finalment, la realitat, respon a la intenció de no limitar la intervenció al moment de la sessió, incidint dins i fora de la sala.

Dins els *posicionaments relacionals*, trobem la relació dual, el grup i l'individu. La relació dual, cal entendre-la com la precursora de les posteriors relacions i es vincula amb la relació que estableix el nadó amb l'entorn, centrat en la figura de la mare. En aquest sentit cal oferir, des de la intervenció, la possibilitat de recuperar-la simbòlicament per obrir una pluralitat de situacions a partir d'una primera referència clara. El grup, com a lloc de seguretat, suport, lideratge, confusió, etc., ha de permetre donar pas als altres. I, finalment, l'individu, amb la intenció d'oferir al subjecte la possibilitat de potenciar la seva identitat des de situacions de plaer sensoriomotor i per afavorir la vivència el seu cos a partir dels altres.

D'aquesta manera i d'acord amb els diferents moments evolutius “de les seves possibilitats, frustracions, limitacions, de tot allò que li pertany com a individu i que constitueix el seu bagatge” (Franc, 1993, p. 331):

Figura 17.

Desenvolupament motor.



Esquema del Desenvolupament Motor. Franc (2001) p. 30

Aucouturier (2004) ja separat de Lapierre, aprofundeix en la pràctica de la psicomotricitat i, a partir de l'anàlisi didàctic i semiòtic de nombroses sessions, descobreix i proposa un marc teòric específic que denomina Pràctica Psicomotriu (PPA). Aquesta pràctica busca contribuir al desenvolupament harmònic i integral de l'infant de 0 a 6-8 anys, tenint en compte totes les seves capacitats (motrius, intel·lectuals, afectives i socials) i cercant, com a objectiu, afavorir l'aparició de l'expressivitat motriu en un espai i temps concrets amb un material específic. Aquest corrent s'analitza amb més detall a l'apartat 3.3.

3.2.4. El model integrador. Muniáin (2001) i Serrabona (2006).

Per Muniáin (2001), la psicomotricitat d'integració (PMI) és una reflexió i un intent de sistematització del procés d'integració que viu tot educador i que

sorgeix de l'estudi de l'infant i no de la combinació d'elements positius d'altres orientacions psicomotrius. La PMI es concep com un procés:

“...por eso se denomina Psicomotricidad de (*como proceso de* integración, no psicomotricidad integradora; una integración práctica, de disciplina aplicada; personal, proceso de por vida, (Baltes, Nesselroade,1980; Baltes, 1980) necesariamente creativa, por ser individual; conflictual, por requerimientos contrapuestos de las instancias de la persona (A. Freud 1977.109, 1984.83) aunque perfectamente integrables en los casos de salud normal (Freud 11920^a 40, Alt), aspecto que generalmente se olvida (Walsh/Vaghan 11982.19); una integración como lucha permanente (Bettelheim 1983.15). Y una integración teórica multidisciplinar de elementos o aspectos de diversas teorías y modelos” (p.42).

La proposta integradora de la psicomotricitat, seguint a Serrabona (2006), es defineix com un punt de trobada dels elements teòrics i pràctics compatibles de les diferents orientacions psicomotrius i que s'ajustin a la realitat de l'infant i de l'escola. Busca observar com es manifesta l'infant i l'educador al llarg de la sessió:

“La psicomotricidad de integración pretende integrar en el trabajo psicomotor la totalidad de las dimensiones de la persona y de los aspectos del movimiento; e integrar complementariamente, las características propias de los dos sujetos de la educación: educador y educando, partiendo de observar y repensar al niño, al educador y a todo el conjunto del fenómeno educativo..... a partir de los datos que nos aporta construimos el mapa psicomotriz, estableciendo sus finalidades, objetivos, contenidos, y las pautas de actuación (metodología)” (Serrabona, 2006, p. 141).

Aquest model ha de ser entès com una disciplina que es dirigeix a educar la totalitat de la persona (en les seves dimensions conativa, cognitiva, relacional,

social, afectiva i fantasmàtica) i la totalitat del moviment (Muniáin, 2001, p. 61) i que busca integrar en la praxi psicomotriu els següents aspectes:

1. La personalitat i interessos de l'educador i l'educand com subjectes actius.
2. Les funcions d'assimilació i acomodació.
3. Les dimensions conscients i inconscient de la personalitat.
4. Els nivells cognitiu-motriu i afectiu-relacional-fantàsmatic.
5. El moviment proposat i l'espontani.
6. Les concepcions d'educació: *ducere i educere*.
7. Els models cognitivista i humanista de l'educació.
8. La globalitat i la diferenciació com a característiques de l'infant.
9. Les metodologies paicèntriques i magistrocèntriques
10. Els diferents tipus de sessions: global-segmentaria, i el compte clàssic-avaluació.
11. Els diferents nivells en cada sessió: sensació-moviment i joc i representació.

La PMI, seguint a Serrabona (2002), parteix de l'observació de la manera en la qual l'infant s'expressa en les sessions. "el niño manifiesta, un deseo de búsqueda de placer motriz primitivo en las sesiones con predominio del control motriz y la derivación hacia el dominio motriz en sesiones afectivo/fantasmáticas" (p.90).

Aquest corrent considera necessari adoptar una programació, per tres motius: per congruència amb el sistema pedagògic vigent, per estima a la tecnicitat que pot facilitar la tasca educativa i com una forma de concreció per oferir a l'educand tots els mitjans disponibles per una avaluació adient.

Les seves sessions s'organitzen a partir d'una *entrada*, on hi ha un diàleg inicial, es presenten les possibles propostes i es mostren els materials, que els infants podran demanar lliurement. Posteriorment té lloc el *nucli* amb cinc moments que corresponen a les cinc dimensions de l'actuació de l'infant davant del seu medi i on l'educador programarà intensitats diferents respecte a cada una

d'elles en un procés programat, congruent, sistemàtic, progressiu. (Serrabona, 2002):

1. Actuació cognitiva: Al començament de la sessió es fa la presentació de l'objecte: qualitats (les percebudes pel tacte i les vivències propioceptives i interoceptives: mitjançant observació, acció, manipulació).
2. Accentuació motriu: l'educador va fent propostes de les seqüències d'objectius motors.
3. Accentuació sociorelacional: en el joc lliure, en l'actuació per parelles, grups o accions de grup.
4. Accentuació afectiu-fantasmàtica: en la preparació, atac i destrucció de la construcció de l'educador, en el joc lliure, vivències profundes, lluita, persecució, construcció...
5. Accentuació representativa: en el diàleg final.

En aquest nucli es poden distingir sis tipus de sessions (Serrabona, 2002):

Taula 10.

Tipus de sessions.

Tipo de Sessió	Entrada	Nucli	Sortida
Cos total sense estructura	Diàleg inicial. Normes. Possibles propostes, senyalar materials que poden demanar lliurement	No hi ha estructura definida. L'infant discorre lliurement. Els espais estan marcats amb claret i rigidesa. No es permeten fixacions en un mateix espai. L'educador fa propostes. El material es fixat per l'educador. No es poden trencar les normes bàsiques.	Mitjançant el diàleg de les seves produccions o construccions.
Cos total sense estructura prèvia i amb un objecte	Diàleg Inicial. Normes. Presentació de l'objecte.	L'objecte limita la lliure expressivitat de l'infant però no hi ha limitació d'espais. Pot incloure algun objectiu nocional o motriu.	Inclou com a procediment freqüent la relaxació.
Centrada en un material (o varis) amb alguna estructura prèvia	Similar	Estructura per forma d'agrupació: Individual, parelles, grup i/o Estructura per la tria de sensacions-moviments i jocs respecte a algun aspecte motriu. Si es tracta d'un aspecte nocional, vivència perceptiva, moviment, joc.	Similar a l'anterior.
Centrada en una part del cos que se associa a una noció bàsica	Similar	La part del cos com a punt de partida, passant per les sensacions i moviments de la part del cos amb agilitat i es suprimeix el cos amb el segment indicat. Es centra la sessió en la noció. Sobre elles es porta a terme la "sensació", la vivència global per passar al moviment i després al joc	Similar
Centrada en un conte clàssic	Diàleg inicial	Vivència del nucli del conte, dels aspectes seleccionats. Es convenient que inclogui un objectiu motriu i/o nocional.	Cuidar-la per les implicacions afectives.

Tipus de sessió. Elaboració pròpia a partir de Serrabona 2002 p. 94-95

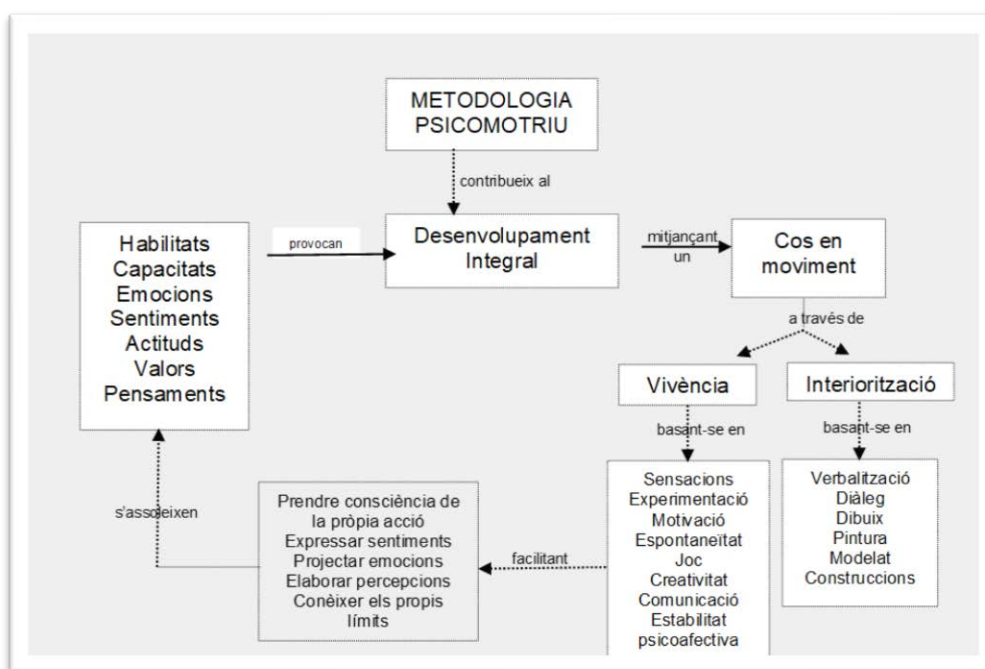
Com a conclusió de l'apartat i a partir dels elements revisats, podem afirmar que la psicomotricitat és una eina d'intervenció que té com a objectiu atendre i millorar la realitat de qualsevol persona. Per fer-ho ha de tenir en compte les seves característiques des de diferents àmbits d'intervenció i des d'una concepció unitària de l'individu. Igualment, ha de promoure diferents entorns d'interacció, interrelació, comunicació, reflexió i aprenentatge. Tot això l'ha portat a convertir-se en una forma d'entendre l'educació.

Cada un dels models ha buscat, des del seu camp d'acció, donar resposta als objectius de la seva orientació. Som conscients que la psicomotricitat s'ha

anat construït a partir de la suma de les diferents aportacions. En aquest sentit, creiem destacar aspectes comuns com el concepte de totalitat corporal i motriu i la creació d'un espai per jugar sota l'atenta mirada i la intervenció de l'adult. D'aquesta manera l'infant es fa a si mateix a través de l'experiència del seu cos i en relació amb els altres.

La metodologia adquireix un paper important en cada model i no podem oblidar que la finalitat de la metodologia psicomotriu és què , d'acord amb Martínez-Minguez et al., (2017) "l'infant vagi assolint objectius, adquirint capacitats, construïnt coneixements i desenvolupant competències a partir de la vivència i posterior interiorització de l'experiència corporal i motriu" (p.20-21).

Figura 18.
Metodologia Psicomotriu.



Esquema de la metodologia psicomotriu. Martínez-Mínguez, et al., 2017. p.22

3.3. La Pràctica Psicomotriu Aucouturier. (PPA)

La Pràctica Psicomotriu Aucouturier és, prioritàriament, una forma de portar a terme una activitat dinàmica basada en el cos i en les seves accions que pretén arribar a processos de pensament operatori, que té lloc en un espai (la sala), en un moment concret i amb uns materials determinats (Arnaiz, 2001).

Ha de ser entesa com un enfocament que prioritza la maduració íntegra de l'infant a través de la via sensoriomotora i que té com a objectiu general el procés cap a una realitat corporal integrada o, si es vol, cap a una totalitat corporal (Rota, 2015).

Aquesta integració permet inscriure la pràctica en el context educatiu, on els objectius específics estan relacionats amb les diferents etapes de maduració psicomotriu, que es poden sintetitzar en tres moments importants: la vivència corporal, la percepció corporal i la representació corporal, que té com a objectiu la comunicació.

Tota acció educativa ha de situar-se en l'àmbit de la comunicació, ja que aquesta és el motor de qualsevol mena d'acció sobre el món. Aquí és on es posa de manifest la capacitat d'escoltar el sentit profund de l'expressivitat motriu de l'infant, posant en joc recursos que facilitin la consecució dels següents objectius generals, que recollim seguint la redacció que fa Arnaiz (2001, p. 86-87):

1. La possibilitat de relació i comunicació en totes les seves dimensions.
2. El desenvolupament de la creativitat. La creació entesa com l'acció de concretar imatges mitjançant el dibuix, el modelatge, el llenguatge i l'escriptura.
3. L'elaboració de produccions per ser reconegut pel món.
4. L'obertura a la descentració i al pensament operatori. Entesa com la capacitat de l'infant d'agafar distància de les seves vivències, de disminuir la prioritat de l'acció, la invasió del seu imaginari i de les seves

emocions. Un recorregut del plaer de ser i actuar al plaer de pensar i representar.

La Pràctica Psicomotriu de Bernard Aucouturier (PPA) ha de ser entesa com una pràctica educativa en la qual es reconeix al nen i a la nena com a subjecte amb identitat pròpia i es respecta la seva manera de ser, la seva realitat i el seu dret a rebre una atenció adequada a les seves necessitats bàsiques (en Arnaiz et al., 2001).

Una pràctica que en què, en parlar de globalitat, es fa referència al respecte cap a la sensoriomotricitat, la sensorialitat, les emocions i sexualitat de l'infant. És a dir, respectar, tot a la vegada, la unitat d'emprar la motricitat, l'afectivitat i els processos cognitius, el temps de l'infant, de la seva forma original de ser i estar en el món, de viure'l, descobrir-ho i de conèixer-ho.

Per Arnaiz (1984) i Arnaiz i Bolarín (2016) es treballa sobre tres aspectes, que, al mateix temps, configuren tres branques d'objectius:

1. La sensoriomotricitat, a partir de la qual s'educa la capacitat sensitiva. Parteix de les sensacions espontànies del cos, obrint les vies nervioses que transmeten al cervell el nombre més gran possible d'informacions, tan relatives al cos (i que informen sobre el to muscular, la posició de les seves parts, la respiració, la postura, l'estabilitat, etc.), com a l'exterior que, mitjançant els sentits, es transformen en coneixement del món que ens envolta.
2. La perceptomotricitat, a partir de la qual s'ha d'educar la capacitat perceptiva per organitzar la informació que proporcionen els sentits i integrar-la en esquemes perceptius que li donin sentit. Es pot fer a partir de:
 - a) L'esquema corporal: presa de consciència dels components: to, equilibri, respiració, orientació, per tal que el moviment estigui adaptat a l'acció de la forma més automatitzada possible.
 - b) L'adquisició i fixació dels trets essencials dels objectes i les relacions espacials i temporals entre ells.

c) La coordinació dels moviments corporals amb els elements del món exterior, per controlar el moviment i ajustar-lo al fi que es persegueix.

3. La ideomotricitat, que busca educar la capacitat representativa i simbòlica perquè el cervell, sense ajuda d'elements externs, organitzi i dirigeixi els moviments a realitzar.

Es parla de l'expressivitat motriu de l'infant, seguint a Aucouturier (1995), com la manera original de ser i estar en el món, de relacionar-se, de meravellar-se davant de les noves vivències, de relacionar-se amb els altres, de fer servir la pròpia impulsivitat motriu, de provocar i de reaccionar davant de les provocacions dels altres, d'expressar i de descarregar les seves emocions.

Cal reconèixer la simultaneïtat afectiva, cognitiva i motriu, que es manifesta amb la manera d'estar i que dona significat a la manera única, original i individual de ser i d'estar en l'espai a conseqüència del funcionament psíquic de l'infant en l'expressió de la seva història profunda.

Per Aucouturier (1993), hi ha tres nivells d'expressivitat motriu:

- a) Les sensacions internes del cos: el plaer de pressionar, empènyer, girar; el balanceig, la rotació, la caiguda; el plaer postural, l'equilibri, conquerir l'alçada, el salt en profunditat, el plaer de caminar, de córrer.
- b) Experiències de plaer–desplaer: entrar-sortir, aparèixer-desaparèixer, amargar-se, desendreçar.
- c) Aparició del joc simbòlic, el plaer de pensar.

Així doncs, aquesta expressivitat motriu de l'infant podrà ser observada i analitzada des dels paràmetres psicomotrius (el subjecte i el moviment, el subjecte i els objectes, el subjecte en relació amb l'espai, el subjecte amb els altres) fet que ens ajudarà a comprendre la totalitat corporal en què viu el nostre infant.

Una expressivitat motriu que implica un recorregut de maduració psicològica que s'organitza en diversos espais i en dos temps: en un primer

temps, el plaer d'actuar i en un segon temps, el plaer de pensar sense actuar. Així, es combinen el plaer de l'acció i el del pensament. I és en l'acció del nen on s'articula tota la seva afectivitat, tots els seus desitjos, però també les seves possibilitats de comunicació i conceptualització.

Per Arnaiz (1988), aquesta expressivitat motriu es pot analitzar sota tres components de la seva relació en l'espai:

1. Aspecte neuromotor: facilita les possibilitats motrius de coordinació sobre el pla vertical, horitzontal, sobre els objectes.
2. L'aspecte afectiu: permet captar allò que pertany a l'afectivitat de l'infant, l'emoció que acompanya al seu plaer-desplaer en l'espai.
3. La dimensió cognitiva: a partir de la qual s'informa de com l'infant descobreix l'espai i l'integra en el seu coneixement, com utilitza el material en l'espai, com organitza els objectes.

Aquests tres components ens permetran comprendre i respectar a l'infant per intervenir sobre la seva manera d'investir l'espai, el material, els objectes, les persones.

En l'etapa d'educació infantil s'ofereix un espai als nostres alumnes en el qual es poden construir entorns d'aprenentatge rics, motivadors, fonamentats en saber i saber fer, en sentir i expressar-se, en reflexionar, valorar i crear (Ponce 2009).

Per aquest motiu la nostra pràctica psicomotriu té un significat rellevant en educació infantil. En primer lloc perquè es promou que l'infant es conegui a si mateix i reconegui les seves limitacions i possibilitats i en segon lloc perquè es promouen les relacions amb el seu mitjà, en el qual els nens i les nenes interactuen i es comuniquen amb els altres. I és en aquest espai on es fan també intervencions a partir del treball de les emocions i de l'adquisició d'hàbits i estils de vida saludables.

Així doncs, la sala de psicomotricitat va més enllà de ser un espai on es desenvolupen les habilitats motrius i es converteix en un espai d'actuació privilegiat pels nens, on es relacionen amb el seu propi cos, amb l'espai que els envolta, amb els objectes, amb els companys i amb l'adult. En definitiva, un espai on s'afavoreix el desenvolupament integral de la persona i on els nens i nenes poden moure's. Un espai en el que es conceben totes i cada una de les propostes de treball des de les necessitats de l'infant i tenint, com a marc, l'estil metodològic de l'escola.

Així doncs en la sala de psicomotricitat:

- S'ofereixen els mitjans perquè els nens, el joc i el plaer siguin els veritables protagonistes.
- Serà l'espai on els nens i nenes es mouen en llibertat.
- El psicomotricista ajuda a donar sentit al joc dels nens des del seu propi moviment.
- Només jugant el nen aprèn a utilitzar el seu propi cos.
- El psicomotricista acompanya als nens i nenes en el seu desenvolupament des del seu moviment.
- El cos serà el principal material perquè s'expressi de forma natural.
- El plaer de jugar, d'actuar i de transformar, són els principals protagonistes.
- El nen i nena amb la representació mitjançant el llenguatge verbal, no verbal, la representació motriu, plàstica, construeixen el significat de la seva pròpia acció.

Les sessions han de contemplar els paràmetres d'expressivitat motriu, entesos com el conjunt d'elements a partir dels quals podem, com a psicomotricistes, analitzar l'expressivitat motriu dels infants. Són, d'aquesta manera, elements que ens ajudaran a comprendre la totalitat corporal en que viu l'infant. Seguint a Arnaiz (2001), aquests elements són:

a) *El subjecte i el moviment.* L'infant descobreix les sensacions de plaer i benestar que li proporciona el cos, essent essencial perquè l'infant pugui conèixer, evolucionar i desenvolupar les seves competències. És a partir de les qualitats i qualitat d'aquest moviment que coneixerem com el nen es situa davant del món. És a través del moviment que es podrà observar una sèrie de manifestacions específiques d'acord amb el moment evolutiu de l'infant, entre ells:

Moviments:

* Tipus de moviments que realitza l'infant: tombarelles, girs, balanceigs, caigudes, caminar, córrer, saltar, rodolar, reptar, gateig, pujar.

* Qualitat dels moviments: coordinats, harmònics, oberts, circulars, ràpids. * Nivell de mobilitat de les diferents parts del cos.

Postura i to muscular:

* Postures més freqüents: obertes, d'en peus, estirats, de genolls, en equilibri, sobre un peu, simètriques.

* Qualitat del to: relaxat, elàstic, hipotònic.

b) *El subjecte amb relació a l'espai.* Al llarg del seu desenvolupament, l'infant construeix la noció d'espai, que ve determinada pel coneixement i la diferenciació del jo corporal respecte al món que l'envolta i que, amb la informació que li proporciona el seu cos, permet percebre l'espai i orientar-se en ell. Els itineraris, desplaçaments, manipulacions d'objectes i construccions permeten que l'infant descobreixi i assimili les diverses orientacions i relacions espacials i, quan aconsegueix transposar aquestes nocions a un pla més reduït, apareix el grafisme.

Cal entendre l'espai com una construcció que comença de forma molt primerenca i que té un desenvolupament progressiu al llarg de la vida de l'infant. Aquesta estructuració es dona de manera simultània i interrelacionada amb el desenvolupament de la noció del cos i de l'objecte i s'estableix a partir de l'acció i l'experimentació de l'infant en l'espai i sobre els objectes.

Dins les manifestacions específiques que s'observaran estan:

- Espais que ocupa: definits, visibles, oberts, informant sobre les seves preferències espacials.
- Formes d'ocupar l'espai informa sobre els elements expressius de l'infant tant verbals com no verbals.
- Mitjançant: objectes, delimitacions que fa de l'espai, construccions, etc.

c) *El subjecte amb relació al temps.* La noció del temps s'adquireix sense cap eina bàsica de construcció de coneixement. El temps és intangible. No es veu, no es toca, només es percep vinculat amb els esdeveniments que tenen lloc. Així, les accions, els moviments, les relacions amb els altres, el joc simbòlic són la manera de percebre el temps, vinculat al concepte de successió, a la percepció d'allò que ha succeït i en la que intervé, seguint a Pla (2012):

1r. procés perceptiu: de selecció i interpretació de l'estímul que informa del món.

2n. procés perceptiu d'anàlisi i interpretació temporal del fenomen no indicatiu de temporalitat.

Les relacions amb el temps s'organitzen com:

- La noció de velocitat lligada a l'acció;
- La noció de duració lligada a l'espai recorregut;
- La noció de continuïtat lligada a la successió dels esdeveniments;
- Les nocions de simultaneïtat i successió, que permeten a l'infant tolerar l'espera i guardar un ordre.
- I la transposició en el temps dels fets esdevinguts.

En la segona part de la sessió, durant el moment de la representació, l'infant podrà expressar les seves vivències mitjançant dibuixos, construccions o la verbalització, fet que proporciona unes condicions favorables per l'evocació i organització de la vivència.

d) *El subjecte i la seva relació amb els objectes.* Durant el joc, l'infant, mitjançant construccions, manipulacions i desplaçaments, entra en contacte amb

els objectes i amb les seves qualitats de mida, forma, color, pes, textura, etc. A partir d'aquesta interacció, va rebent sensacions que s'aniran transformant en percepcions i, posteriorment, en representacions. Aquestes representacions li donaran la possibilitat d'operar amb elles i de relacionar-les (classificar, ordenar, seriar, etc.) assentant, d'aquesta manera, les bases per l'inici de la lògica, del pensament matemàtic o de la lecto-escriptura.

A més la interacció del nen amb el medi i els objectes proporciona a l'adult una informació molt valuosa sobre la manera de ser de l'infant. Concretament, les fonts d'informació poden ser:

- Objectes que utilitza: a partir d'observar les preferències que té cada infant en les activitats més espontànies.
- Com utilitza els objectes: que ens permet valorar el desenvolupament neurològic, el control dels moviments, la coordinació dels mateixos i el coneixement que en té dels objectes a partir de mirar, tocar, explorar, llençar, ús que els hi dona (creatiu, comú), amb habilitat, obsessivament, de difícil abandonament, agressivament...
- Com els fa servir: informant sobre el nivell de respecte que l'infant té cap als altres: si comparteix, treu, rebutja, agradeix, etc. amb els objectes.

e) *El subjecte en relació amb els altres.* Les relacions que l'infant estableix amb els que l'envolten juguen un paper preponderant en el seu desenvolupament i donen resposta a les necessitats de seguretat i d'autonomia progressiva. Mitjançant l'observació es podran determinar les actituds i comportaments relacionades amb la manera de ser de cada infant, que d'acord a Arnaiz (2001) segueixen els següents moments:

1. El coneixement de l'altre, mare o adult que fa la funció maternante.
2. La relació amb els altres, mitjançant la qual s'amplia el camp afectiu, provocant sentiments com ara de frustració, de gelosia de simpatia, etc.
3. La col·laboració amb els altres.
4. El respecte a l'aliè.

A partir de la relació amb els altres, es podran observar en l'infant algunes manifestacions específiques vinculades amb l'etapa evolutiva en la qual es troba, com ara:

- L'actitud davant del joc: si juga, proposa jocs, és líder en els jocs, accepta els jocs dels altres.
- La seva forma d'actuar davant dels altres: jugar sol, amb altres, amb petits grups, amb tots de forma indistinta, amb l'adult.
- La relació amb l'adult, mostrant en nivell d'autonomia i independència: acceptació, provocació, agressió, esperant aprovació, esperant ordres i consignes, col·laborant amb l'adult, etc.

L'adult estarà atent a les demandes que li fa, per diferents vies, l'infant i mirarà de donar sempre la resposta més ajustada a les necessitats que hagi detectat.

3.3.1. El dispositiu espacial i temporal de la pràctica psicomotriu.

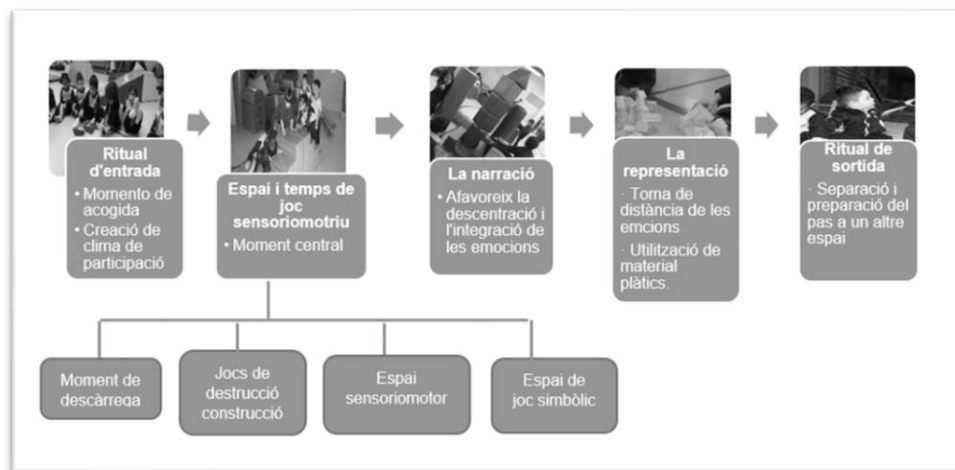
Tal com s'ha apuntat anteriorment, es pot concebre la PPA com un espai simbòlic de construcció i desenvolupament del subjecte, que ofereix els mitjans, l'espai i el temps necessaris perquè els infants es puguin expressar motriument, que desenvolupa la creativitat i obre a l'infant a la descentració i que permet a l'infant l'accés al pensament operatori (Arnaiz 2001).

El dispositiu espacial i temporal queda configurat per la distribució de la sala en diferents espais, amb diferents materials i en un temps determinat i té com a funció ajudar a l'infant a realitzar el seu propi itinerari maduratiu. Aquest procés d'ajuda, que cal concebre com flexible i variable, està organitzat en funció de l'estratègia general i de la concepció del recorregut maduratiu que parteix de l'acció cap a la representació.

En les sessions de psicomotricitat es poden diferenciar els següents moments:

Figura 19.

Moments del dispositiu de les sessions.



Esquema dels moments del dispositiu de les sessions. Adaptació pròpia.

a) Ritual d'entrada.

Marca la trobada inicial dels infants amb l'educador/psicomotricista, una trobada que afavoreix l'acollida. Per a Rota (2015), el ritual d'entrada marca el pas entre el "fora" i "dins" de la sessió. Un espai delimitat físicament que ajuda a centrar l'atenció de l'infant.

Es planteja com a un moment de cohesió del grup i de presentació de la sala i dels elements de seguretat. Un espai en el qual es recorden les normes de la sala, i les situacions de la sessió anterior, s'anticipa el que succeirà en la sessió actual (obrint en l'infant un enorme desig per començar) i es donen consignes clares per iniciar l'activitat. En el ritual d'entrada, el psicomotricista emmarca i assegura la possibilitat de joc espontani dins d'unes normes bàsiques que el contenen.

Llorca i Sánchez (2008) consideren l'espai del ritual d'entrada com un espai en el qual el psicomotricista: "ha de explicar el proyecto de sesión,

movilizando en el grupo deseos y fantasías que se elaboran en planes de juego que el niño realiza posteriormente” (p.135).

b) Espai i temps de joc sensoriomotor.

És el moment central de la sessió, el temps per excel·lència per la sensoriomotricitat i el joc. Es tracta d'un moment centrat en el cos i en l'imaginari, que permet a l'infant alliberar-se de representacions mentals inconscients, de records, de les experiències del cos i de les imatges que neixen dels seus records expressats mitjançant el cos (Escribà, 1999). Aquesta estructuració espacial permet als infants alliberar els seus afectes i emocions mitjançant les sensacions dels moviments, el to i les representacions inconscients. Un espai on s'afavoreixen i potencien totes les manifestacions corporals.

Els infants passen, amb una activitat motriu molt impulsiva, pels espais muntats, adaptant el seu cos i els seus moviments a les diferents activitats proposades.

L'estructuració espacial facilita els jocs de reassegurament profund, és a dir, aquells a on l'infant expressa, mitjançant el seu cos i el seu moviment, les seves emocions. I, seguint a Rota (2015), a través de la pulsio motriu i les seves competències motrius i a partir d'activitats motrius espontànies de construcció-destrucció, tònic-emocionals, d'equilibri-desequilibri, caigudes, d'aparició-desaparició, etc.

És l'espai dels jocs simbòlics (que per autors com Arnaiz et al., (2001) es poden diferenciar en jocs d'imitació diferida, jocs de rols i jocs simbòlics pròpiament dits) amb els quals s'afavoreix el procés de formació d'un jo corporal estructurat i diferenciat. Un joc que afavoreix la relació entre els infants, de l'infant amb l'adult i de l'infant amb els objectes, en un àmbit real però també simbòlic, fent germinar el desenvolupament del pensament operatori (Escribà, 1999), Així, aquest espai ha de tenir com a objectiu, segons Rota (2015), que l'infant expressi tot el que té a veure amb la seva imatge corporal.

Els jocs que apareixen en aquest espai, són rics en experiències i proporcionen a l'infant informacions que són represes en diferents moments de la sessió i derivades cap a aprenentatges cognitius.

c) Espai i temps pel conte.

Es tracta de l'espai en el qual s'explica un conte amb l'objectiu de contenir les emocions que s'han alliberat en durant el joc. És un espai que, abans de la suspensió de l'activitat motriu, ajuda a preparar el pas cap a l'espai de l'expressió plàstica i verbal: la representació. També ajuda a que l'infant se centri i integri les emocions en les imatges mentals i que, en definitiva, construeixi una seqüència de l'experiència vívida (Arnaiz, et al., 2001).

d) Espai i temps per l'expressió plàstica i verbal. Espai i temps de la representació.

Es tracta d'un espai en què es proposen activitats per tornar a la calma i de representació (Sanchez i Llorca, 2008). Té com a funció, a partir de la utilització de diferents materials, la integració de la realitat interna de l'infant que és transformada mitjançant l'activitat motriu i que es manifesta mitjançant l'activitat creativa. D'altra banda, la tornada a la calma requereix, per part de l'infant, la capacitat de dominar la impulsivitat motriu per arribar a la immobilitat.

La representació facilita que l'infant agafi distància de les sensacions viscudes amb les activitats sensoriomotors i simbòliques i, per autors com Llorca i Sánchez (2008), implica per l'infant la capacitat de realitzar una anàlisi cognitiva del seu imaginari per expressar-lo a continuació. Aquest punt s'aprofundirà en el capítol següent.

e) Ritual de sortida.

Es tracta d'un espai que indica el final de la sessió i afavoreix l'acompanyament des de l'àmbit simbòlic de la sessió cap a la realitat de fora de

la sala. Marca el comiat amb l'educador/psicomotricista i prepara els infants per un altre espai, unes altres activitats i unes altres persones.

Així, esdevé un moment de comiat del grup, de reagrupament i d'explicacions sobre el que ha succeït a la sala i sobre el que s'ha representat.

3.3.2. La figura del psicomotricista.

El psicomotricista, d'acord amb la Federació de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (FAPee, 2018), “ es el profesional que se ocupa, mediante los recursos específicos derivados de su formación, de abordar a la persona cualquiera que sea su edad, desde la mediación corporal y el movimiento”.

El paper del psicomotricista és fonamental en la intervenció. Es considera un dels pilars en els que es fonamenta la Pràctica Psicomotriu (Sánchez i Llorca, 2001), fet que fa imprescindible que, durant el seu procés de formació, desenvolupi una sèrie de competències teòriques, personals i interpersonals de comunicació. Igualment, és necessari que la formació afavoreixi la interiorització, la vivència reflexiva i l'ajustament personal de tal manera que li permetin utilitzar el seu cos en un procés terapèutic o educatiu amb un altre.

Sánchez i Llorca (2008, 2001) destaquen les següents dimensions del perfil professional del psicomotricista:

- a) *Capacitat d'observació i escolta*: implica dos processos complexos, que apareixen conjuntament i que permeten la comprensió del que els infants expressen a les sessions de psicomotricitat. És fonamental aprendre a esperar i a transferir la iniciativa de joc als infants. Posteriorment vindrà el moment de respondre de forma ajustada, sigui implicant-se, reforçant o fent propostes, que li permetin entrar i sortir dels diferents estils de relació i joc que esdevenen en la sala. La capacitat

d'observar és fonamental en el rol del psicomotricista, ja que li facilita copsar l'acció i delinear un projecte d'acord amb el moment evolutiu de l'infant i del grup en què es troba.

La capacitat d'escoltar implica el diàleg fluid davant del fet de sentir a l'altre.

L'observació i l'escolta han de permetre al psicomotricista situar-se en el lloc de l'altre per entendre'l, donar sentit a les seves expressions i, finalment, donar una resposta que permeti evolucionar a partir de la relació afectiva que apareix.

b) *Capacitat per utilitzar diferents estratègies d'implicació*: La intervenció del psicomotricista està recolzada en una sèrie d'estratègies que Sánchez i Llorca (2001) afirmen que s'han d'ajustar al moment i situació de la sessió. Aquestes estratègies no se centren en el poder d'ensenyar sinó en el de comunicar, de respondre, d'entrar... i de sortir quan ja no sigui necessària la seva presència (p.62).

Entre aquestes estratègies es poden mencionar les vinculades amb la col·laboració i l'acord, la sorpresa, l'afirmació, el reforç, la invitació, la provocació, la contenció, la frustració, la imitació, l'afectivitat, l'afavoriment de l'autonomia i el manteniment de la seguretat del grup, representant la llei en la sala, una llei que assegura la llibertat i la convivència del grup, tot dins d'un ordre assegurador (Lapierre, 1991, citat en Sánchez i Llorca, 2001)

c) *Competència per elaborar de manera creativa i ajustada diferents escenaris per la intervenció psicomotriu*: la disposició de la sala ha de ser creativa, ha de suposar un repte i fomentar el descobriment en l'infant i ha de despertar el desig de jugar. La disposició que s'utilitzi i els materials que s'ofereixin, estaran condicionats als objectius que es plantegi el psicomotricista, d'acord amb les característiques del grup.

d) *Capacitat de comunicació amb la família i altres professionals*, a partir de l'establiment d'una relació fluida, propera i enriquidora per les parts i de l'ús d'un llenguatge que afavoreixi el creixement dels infants en la seva família o en l'escola.

e) *Capacitat de mirar-se*: centrada en la reflexió sobre l'acció pròpia. Es fa necessari un procés d'autoconeixement que permetrà ajustar les

seves respostes, desenvolupar les capacitats d'escolta i empatia, treballar sobre les seves dificultats i executar nous projectes de sessions. El psicomotricista ha d'aprendre a mirar-se en el mirall, en el gest, en l'altre, en el dibuix, en les produccions...

- f) *Expressivitat psicomotriu*: o la utilització de mediadors corporals i de llenguatge per entrar en relació amb l'infant, ajustant-se a la seva actuació i donant resposta a allò que rep el psicomotricista. Aquests mediadors impliquen la utilització de la mirada, la gestualitat, el cos, la veu, l'espai i els objectes com a base de la relació. La sala de psicomotricitat ha de considerar-se com un espai en el qual l'atenta mirada del psicomotricista ha de ser el mirall de les actuacions del nen i de la nena. El treball de mediador va més enllà de convertir-nos en un acompanyant passiu i representa poder arribar a establir una relació en la qual el nen i la nena prenguin consciència que hi ha algú que els reconeix, que dona significat a la seva acció i que ofereix el mirall com una ressonància ajustada a les seves emocions (Araniz et al., 2001).

Tot això comporta acompanyar al nen en el seu recorregut. Aquest acompanyament ha de fer-se des de les pròpies capacitats i recursos i reconeixent les limitacions pròpies. Igualment, és fonamental no perdre de vista que el desenvolupament motor també és el resultat de les atencions que ha tingut en processos anteriors i no exclusivament de la maduració global.

L'atenta mirada del psicomotricista ha d'atendre la globalitat de l'infant i s'ha de fer sempre des d'un sistema d'actituds propi de la PPA a partir del qual es portaran a terme una sèrie d'intervencions.

Aquest sistema d'actituds està centrat, bàsicament, en el desenvolupament de capacitats i habilitats: escolta, empatia, autoritat, acollida, comprensió, sostén, llenguatge, dissimetria en la relació amb els nens i nenes, contenció, assertivitat, control, normes... Aquestes capacitats i habilitats depenen de com les posi en pràctica el psicomotricista dins la sala.

Els principis inherents al sistema d'actituds (Arnaiz et al., 2001) ajuden a prendre consciència de les relacions tònic-emocionals que establim amb el nostre cos i faciliten, d'aquesta manera, una situació de seguretat afectiva que permetrà que els nens es manifestin en tota la seva expressivitat.

Com a psicomotricistes no podem perdre de vista que tenim unes funcions privilegiades que Arnaiz et al., (2001) identifiquen de la següent manera:

- Dinamitzar la comunicació.
- Garantir la seguretat de tots.
- Saber escoltar i saber amplificar situacions d'interès per tot el grup.
- Ser receptiu als bloquejos que es puguin presentar.
- Fer propostes col·lectives que s'anuncien al principi de cada sessió o complementaries durant o després de la sessió.
- Fer de model i de mirall on es puguin reflectir les vivències, emocions, percepcions i representacions dels nens i nenes.
- Ser mediador entre els diversos ambients educatius que els envolten.

Així doncs, com a psicomotricistes i davant de les activitats i les demandes dels nens i nenes, assumim un paper de guia que deixa l'espai necessari als infants perquè creïn els seus propis contextos d'acció com ho destaquen Martínez, Forcadell et al., (2015) en la seva recerca sobre interacció posant de manifest el paper de l'adult durant les sessions. No podem oblidar que en esta intervenció s'han de considerar uns principis metodològics que es poden definir com a recursos que el psicomotricista ha de tenir a la seva disposició.

Segons Berruezo (2009), el psicomotricista necessita dos tipus de competències: tècniques (per la pràctica) i personals (per la relació). Aquest mateix autor, seguint a Sánchez i Llorca, (2001) explicita una sèrie de capacitats, competències, habilitats i destreses necessàries per a dirigir la PPA:

- Capacitat d'observació i escolta.
- Expressivitat motriu.

- Capacitat d'utilitzar diferents estratègies.
- Capacitat d'implicació en el joc per afavorir el desenvolupament infantil.
- Competències per elaborar de forma creativa i ajustada diferents escenaris per la pràctica psicomotriu.
- Capacitat de comunicació amb la família i altres professionals .
- Capacitat de mirar-se.

Aquests principis metodològics tenen com a base un sistema d'actituds dels quals s'ha parlat en paràgrafs anteriors i que es recullen a la taula 11.

Taula 11.

Relacions accions-demandes (de l'infant)-reaccions (del psicomotricista).

INFANT		PSICOMOTRICISTA
ACCIÓ	DEMANDA	INTERVENCIÓ
Tocar	*En tot moment, tot i que no ho demanin	Seguritzar l'espai i material
Explorar	directament.	Acollir
Ignorar	*A la arribada a la sala quan observen	Sostenir
Mirades	expectants el material	Acompanyar
Comentaris	*Davant de reptes que no tenen clars	Escoltar
Crits	*Agafar-te de la mà	Dissimetria
Moviment pulsional del cos	*Cridar-te	Ajudar
Llançar	*Demander la teva atenció independentment de la distància física	Col·laborar
Mirades	que ens separi	Dirigir la mirada
Crits	*Ofert-te un material	Comprendre
Comentaris	*Mostrar-te el que fa o construeix	Entendre
Agredir	*Demander-te ajuda amb algun material	Dialogar
Arremetre	*Demander-te ajuda amb construccions	Verbalitzar
Treure	*Verbalitzen el "no puc"	Escoltar
Compartir	*Dirigeixen la mirada davant de nos	Acompanyar
Rebutjar	reptes: caigudes, salts, escalades...	Autoritat
Acceptar	*Descobrim de nou material	Contenció
Col·laborar	*Aparició de conflictes entre ells	Dirigir
Buscar	*Rebequeries	Redirigir
Provocar	*No apareix el joc	Empatitzar
Destruir	*No acció	Interactuar
Construir	*Destrució de les seves produccions	Implicació
No acció	*Destrució de les produccions dels altres	Paciència
Esperar aprovació		Observar/mirar
		Participar

Esperar ordres Descobrir	*Davant de situacions que el mantenen en alerta, inquiet, expectant *Incapacitat d'expressar el que està passant *Plorar davant la incomprensió de l'altre *No seguir una norma o consigna *Expressió de rabietes *Demandes de material que no s'havia ofert *Avisos quan aconseguix un nou repte *Demanda la teva atenció quan no sap que fer *Explica de forma verbal el que ha fet, o deixat de fer, el que necessita... *Canvis de ritme en l'activitat *Busca la mirada de l'adult per obtenir una aprovació *Canvis constats de ritmes, interessos. *S'apropa per fer propostes diferents i que se li faci cas *Verbalitza diferents sensacions, pors, alegries, èxits *Crida o plora davant de situacions de risc *Davant de propostes no hi ha acció	Preparar Provocar Rebre Donar Reconèixer mèrits Protegir Acollir Sostenir
-----------------------------	---	--

Taula de relació accions-demandes-actuació del psicomotricista. Elaboració pròpia.

Resum del capítol.

En el present capítol s'ha fet una aproximació conceptual a la Psicomotricitat per definir-la, amb paraules de Franc, com "La disciplina que estudia la motricidad humana en su naturaleza dinámica y significativa y sus funciones adaptativa, relacional, expresiva, comunicativa, cognitiva e integradora" (Franc, 2001, p.27).

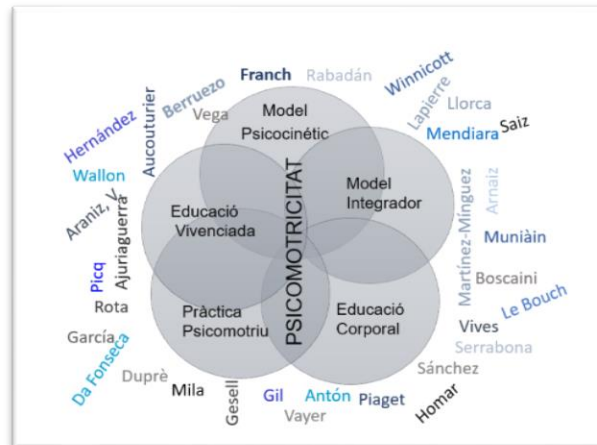
Són múltiples i variades les influències que, al llarg dels anys, han portat a entendre que la Psicomotricitat se centra en el desenvolupament global de l'infant, mitjançant la seva interacció activa amb el medi i en un procés que va

des del coneixement i control del cos fins al coneixement i l'acció sobre el món que l'envolta (García i Berruezo, 1994).

La figura 20 recull algunes d'aquestes influències.

Figura 20.

Aportacions de la psicomotricitat.

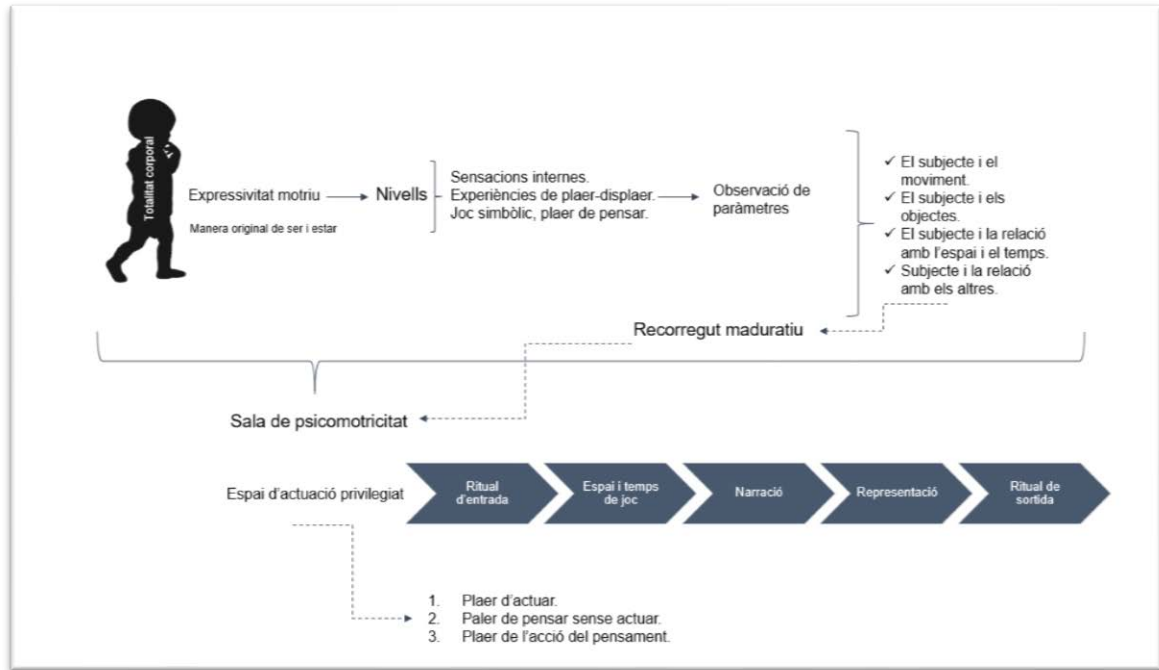


Aportacions de la Psicomotricitat al llarg de la història. Elaboració pròpia.

Com un corrent específic dins la psicomotricitat, s'ha definit la PPA, com una pràctica educativa amb un dispositiu que té a l'infant com a centre i en el que aquest és considerat com un ésser amb identitat pròpia i a qui s'ha de respectar la seva manera de ser i la seva pròpia realitat, atenent de forma adequada les seves necessitats.

Figura 21.

Dispositiu de la Pràctica Psicomotriú Aucouturier (PPA).



Esquema del Dispositiu de la Pràctica Psicomotriu Aucouturier. Elaboració pròpia.

Capítol 4.
La representació.

Un cop revisats els aspectes generals, que ens han permès començar a donar-li forma al nostre marc teòric, arriba el moment de centrar-nos en l'eix principal de la nostra recerca. En el present capítol aprofundirem en el tema de l'espai de la representació mencionat en el capítol anterior.

A partir del moment en el qual l'infant comença a descobrir el món, utilitza diferents desplaçaments i comença a expressar allò que li succeeix amb paraules. La representació es veu enfortida i cada vegada més desenvolupada a partir de la varietat d'experiències en el procés del seu desenvolupament general.

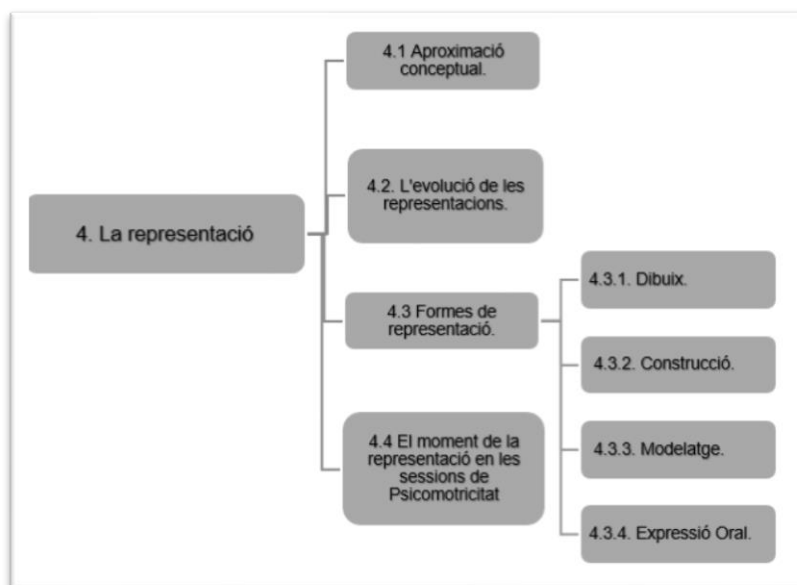
Com ja hem comentat en el capítol de La Psicomotricitat, es tracta de l'espai i temps per l'expressió plàstica i verbal, un espai en el qual s'afavoreix la integració de la realitat interna de l'infant, que ha sigut transformada mitjançant l'activitat motriu i que es manifesta mitjançant l'activitat creativa.

Un espai que afavoreix el fet d'agafar distància de les sensacions viscudes durant la realització de les activitats sensoriomotores i simbòliques, per arribar a expressar amb diferents formes allò que viu i donar la possibilitat de projectar i ampliar el coneixement del món que ens envolta.

El capítol està estructurat de la següent manera:

Figura 22.

Contingut del capítol 4.



Esquema del contingut del capítol 4. Elaboració pròpia.

4.1. Aproximació conceptual.

L'ésser humà construeix representacions de la realitat que li permeten actuar sobre ella, preveure el que ha de succeir i evocar allò que ja ha succeït. Seguint amb aquesta idea i d'acord amb el Diccionari de la Llengua Catalana (s.d), la representació és l'aprehensió o reproducció conscients d'un objecte efectivament present, d'una percepció passada o d'un esdeveniment futur. D'aquesta manera, s'entén per representació l'acció o efecte de representar o representar-se, de fer present una persona o cosa en la imaginació, mitjançant les figures o les paraules. La representació va relacionada amb totes les activitats d'extracció i interpretació de la informació que l'ambient proporciona. És un aspecte més de la capacitat del subjecte per construir i organitzar el món que té al seu voltant.

Les primeres representacions que elabora un individu es realitzen en forma de joc, però amb el temps es converteixen en la principal forma d'expressió i comunicació amb l'entorn més proper, representant més allò que se'n sap de l'objecte que no pas el que es veu.

Seguint la definició del Diccionari de la Llengua Catalana (s.d), la representació és: “Fer present a la ment algú o alguna cosa per mitjà de paraules, símbols, la imatge que en reté la memòria, una obra pictòrica, etc. (...) servir com a signe o símbol d’alguna cosa o persona, ésser-ne la imitació(...) ésser allò que la fa present a la ment”.

Etimològicament la paraula representació planteja la possibilitat de “tornar a presentar”. Seguint a Agüed (2007), la representació implica un camí recorregut des de la concepció, mitjançant els sentits, que va transformant les primeres impressions en percepcions.

Es parla de representació per referir-se als models de la realitat que els subjectes construeixen, al coneixement que formen sobre el món. És un aspecte més de la capacitat del subjecte per construir i organitzar el món que l’envolta, és una capacitat que no apareix sobtadament sinó que és el resultat d’un procés que reconeix antecedents en el desenvolupament de la persona.

Per Bruner (1989) la representació és un procés complex que es desenvolupa mitjançant l’acció del cos en moviment, que té relació amb la percepció, amb la construcció de l’espai i del temps, amb els aspectes emocionals, amb les experiències que s’han generat i amb els vincles que s’han establert.

Les diferents maneres de representar la realitat són la forma en la qual la informació s’emmagatzema i codifica en la memòria i estan integrades unes en les altres de manera seqüencial i a mesura que es transformen en una nova manera de representar. La representació, a partir del bagatge d’acció imaginació i simbolisme de cada individu, el porta a comprendre i dominar el seu món (Bruner, 1989).

La representació del món o d’alguna part de l’experiència posseeix determinades característiques. Així, el subjecte, d’acord amb el seu nivell de desenvolupament i determinat per l’objectiu de la representació, transforma la informació que li arriba mitjançant tres sistemes de representació:

Enactiva: es representen els esdeveniments, els fets i les experiències mitjançant l'acció. És una representació relacionada amb les sensacions cinestèsiques i propioceptives que té el subjecte en realitzar les accions. Es tracta d'una representació molt manipulativa.

Icònica: a partir de la imaginació, utilitza imatges i esquemes espacials més o menys complexes per representar l'entorn. La imatge representarà la sèrie d'accions de la conducta.

Simbòlica: va més enllà de l'acció i de la imaginació, utilitza símbols per representar el món. Aquests símbols són abstraccions, que no necessàriament copien la realitat, i es pot hipotetitzar sobre objectes mai vistos.

La representació, en sentit estricte, requereix la utilització de significants (substitueixen al significat) diferenciats dels significats (designat pel significat com un referent concret o com un tipus al qual pertany) i que serveixen de suport per comparar i establir relacions entre successos passats, presents i futurs (permet evocar el que ha passat i anticipar el que pot passar). La capacitat de representar no apareix sobtadament, és el resultat d'un procés que reconeix antecedents en el desenvolupament. Reposa en la capacitat d'utilitzar símbols i signes per evocar, per fer presents, objectes, persones, situacions i experiències absents que compten amb significat i significat.

Es parla doncs d'una capacitat específicament humana per explicar una vivència que, per Conde i Viscarro (2006) utilitza signes lingüístics: llenguatge oral, llenguatge escrit i gràfics o dibuixos, que serveixen per evocar la imatge mental que un té i que són manifestacions de la funció representativa.

Per elaborar representacions és necessari recórrer a símbols i signes que compten amb un SIGNIFICANT i SIGNIFICAT diferenciats. Piaget (1969) es referia a la "funció simbòlica" o semiòtica, i la relacionava amb cinc conductes o vehicles: imitació diferida, imatge mental, llenguatge, dibuix i el joc. Aquest mateix autor afirma que per comprendre la *representació* cal abordar, tant l'estudi

de la capacitat de representar com el dels vehicles (conductes) mitjançant els quals es porta a terme.

En psicologia el terme representació es pot utilitzar:

* Per *descriure* la funció semiòtica (capacitat d'utilitzar significants diferenciats del significat) i el seu desenvolupament. Donat que no tots els significants estan diferenciats dels significats, en el procés de la capacitat de representar apareixen els índexs i senyals que estan lligats al significat. Per Piaget (1946), representació és l'estudi d'aquesta capacitat de representar i dels seus vehicles per dur-la a terme, que constitueix aquest primer sentit de representació.

* Per *referir-se* als models de la realitat que els subjectes construeixen (coneixement que formen sobre el món). En aquesta concepció, es tracta de la codificació dels continguts del coneixement i de les formes en què s'organitza dins del sistema cognitiu del subjecte. En aquest sentit, la representació és més ampla que en el primer, tot i que el pressuposa, donat que aquestes representacions han de realitzar-se mitjançant diferents tipus de significants.

La capacitat de representar és el resultat d'un procés. Durant el període sensoriomotor, abans que els subjectes utilitzin signes i símbols amb significants i significats diferenciats, existeix una capacitat d'interpretació d'índex i de senyals que sorgeix progressivament.

Seguint a Delval (1995), la capacitat de representació és la possibilitat de fer servir significants per fer referència als significats. Es poden trobar diferents tipus de significants atenent a diferents graus de connexió entre el significat i el significant:

✓ *Senyals o índex*: el significant està directament lligat al significat, bé perquè es produeixen a la vegada, bé perquè un sigui conseqüència de l'altre.

- ✓ *Símbols*: on el significant pot ser independent del significat a què fa referència però conserven una certa connexió. Està més distanciat de l'objecte designat que el senyal.
- ✓ *Signes*: no guarden relació directa amb el significat, són arbitraris.

Mitjançant la funció simbòlica som capaces d'evocar i representar objectes absents, fet que no es pot fer abans d'adquirir aquesta capacitat. Així, un individu que no té aquesta funció adquirida, no pot imaginar que un objecte que no pot veure pot seguir existint. Dit amb altres paraules, per als infants que encara no han adquirit la funció simbòlica, només existeix el que poden veure. En aquest sentit, Piaget (1969) afirma que durant el període sensoriomotor l'ésser humà té la capacitat d'interpretar índex i senyals, però, a diferència d'altres autors, no enquadra aquesta capacitat dins la *representació* perquè l'infant encara no sap establir la diferenciació entre significant i significats.

Tal com hem apuntat anteriorment, Conde i Viscarro (2006), afirmen que “la funció representativa és una capacitat específicament humana que permet a les persones emprar símbols i signes per evocar (fer presents) objectes, persones, situacions i experiències absents o no directament perceptibles (referents)” (p.29) D'entre les manifestacions d'aquesta funció representativa, podem destacar:

- Les relacionades amb el llenguatge oral o escrit i que expliquen una vivència del passat, mitjançant signes lingüístics.
- Les que evocuen la imatge mental que es té d'un objecte o ésser viu.
- Les que suposen la Imitació diferida, que es dona quan s'imiten les accions característiques de la vida quotidiana o dels personatges de ficció.
- El joc simbòlic, en el que es fa servir un objecte per fer veure que és un altre objecte.

Seguint a Agüed (2007), podem afirmar que la representació és delimitació i estabilització i que, en instal·lar-se en l'esperit de l'infant, tendeix a tornar inconcebible la seva intuïció dinàmica de les situacions.

Aquesta funció representativa o capacitat comprendre i manipular representacions (símbols i signes) permet, seguint a Conde i Viscarro (2006, p. 2):

- ✓ Substituir la realitat (persones, objectes, éssers vius...) per representacions d'aquesta.
- ✓ Operar mentalment sobre la realitat de forma intervinguda, és a dir mitjançant el signe o el símbol que la representa.
- ✓ Representar i retenir (emmagatzemar a la memòria) en l'àmbit intern, representacions d'un mateix, dels altres i dels objectes així com evocar-les i representar-les a escala externa de forma objectiva i mitjançant diferents llenguatges expressius.

Parlar de representació és, segons Piaget (citad en Pulaski, 1975) referir-se a qualsevol cosa que es trobi fora del camp de la percepció immediata i inclou tot el que ha estat experimentat en el passat o pot ser imaginat del futur. Records, imatges, conceptes i símbols abstractes estan inclosos en el regne de la representació. En un sentit ampli, la representació és assimilable al pensament, però amb una mirada més restringida, es refereix a una imatge mental específica, a una còpia de la realitat.

Piaget (1969) fa servir el terme imatge representativa per referir-se al record específic, ja que el terme símbol el vincula a allò que representa només remotament. Igualment, sosté que els conceptes es desenvolupen, lentament, des del fet específic a la seva representació abstracta.

El grau d'abstracció possible en un estadi de la vida de l'infant, depèn de la seva experiència, de la quantitat de significat que hagi pogut reunir al voltant d'un símbol determinat.

Quan l'infant aconsegueix establir l'equilibri entre les representacions d'imitació i les representacions de la fantasia, es produeix una acceleració dels processos del pensament que porta a la capacitat de classificar prospectivament i retrospectivament en el temps i en l'espai. (Pulaski, 1975)

Piaget (1969) sosté que el llenguatge depèn del desenvolupament del simbolisme i que al llarg del període sensoriomotor, apareix la capacitat d'interpretació d'indicis i senyals a partir de la diferenciació entre significat i significats. Això succeeix entre els divuit mesos i els dos anys d'edat i implica la possibilitat de representar una cosa per una altra, un significat per mitjà d'un significat.

Figura 23.

Funció semiòtica de la representació.



Esquema de la Funció semiòtica de la representació. Elaboració pròpia.

La funció semiòtica suposa la utilització de mitjans simbòlics per designar les coses i dona lloc a fenòmens com l'evocació i l'anticipació de situacions que permeten actuar sobre la realitat i transformar-la de manera simbòlica, tot utilitzant significants diferenciats dels significats. En aquest sentit, la representació, s'entén com l'aptitud per evocar l'objecte absent (o bé l'esdeveniment del passat), a partir de la utilització de significants diferenciats dels significats.

Aquests significats es mostren a partir de cinc conductes, o manifestacions, que testimonien l'aparició de la capacitat d'utilització de significants diferenciats dels significats: imitació diferida, joc simbòlic, imatges mentals, dibuix i llenguatge que serveixen de vehicle a la representació.

Taula 12.

Manifestacions de la funció semiòtica de Piaget.

Significant
<p>Imitació diferida: Continuar amb un gest o comportament en absència del model. L'infant no es limita a imitar objectes presents, també imita objectes o situacions viscudes anteriorment, posant de manifest els models interns d'allò que està imitant. Convertint-se en una imatge mental tant més quant més temps ha passat entre la percepció del model i la seva imitació.</p>
<p>Joc simbòlic: Moment on es reproduïxen situacions d'una manera simbòlica, es dona significat a diferents elements dins la situació i s'utilitzen dins d'aquesta. Transformació d'allò real en funció dels propis desitjos de l'infant.</p>
<p>Dibuix: Reproducció de la imatge interna del subjecte. L'infant representa en el dibuix el que sap de l'objecte, no allò que hi veu d'ell. Passant d'un realisme fortuït a un realisme frustrat i finalment a un realisme intel·lectual.</p>
<p>Imatges mentals: La situació es representa afegint aspectes que no es basen exclusivament en la percepció, si no que es sumen aspectes que el subjecte té a prop en aquell moment. Constitueixen un sistema de símbols que tradueixen amb més o menys exactitud el nivell de comprensió preoperatòria i posteriorment operatòria del subjecte.</p>
<p>Llenguatge: Utilització de signes arbitraris per representar objectes o situacions. Permet actuar sobre les coses de forma indirecta, mitjançant les paraules que estan en el lloc de les coses.</p>

Manifestacions de la funció semiòtica de Piaget. Elaboració pròpia a partir de Nicolas (1979.).

4.2. L'evolució de les representacions.

Tal i com afirmen Lapierre et al., (2015), les representacions aporten informació de la globalitat de l'infant.

Figura 24.

La representació de les vivències infantils.



La representació de les vivències infantils. Adaptació de Lapierre, Llorca et al., (2015)

Les representacions són el resultat de tota la mobilització de l'imaginari que s'ha produït en una vivència anterior mitjançant el cos i les emocions i d'aquesta manera són el reflex de la globalitat de l'infant.

Lapierre et al., (2015) analitzen l'evolució de la representació en les diferents etapes de desenvolupament de l'infant, tal com es pot observar en la següent taula:

Taula 13.

Evolució de les representacions.

Etapa	Dibuix	Construcció	Plastilina	Consideracions
Preliminar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No existeix la capacitat de representació ✓ Apareix el pre-gargoteig amb absència de noció d'espai i les marques que pot deixar no són reconegudes com la conseqüència 			<p>primer any de vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'infant passa d'un estat de indiferenciació i manca de consciència a dels propis límits corporals a anar prenent consciència poc a

	de la seva pròpia acció.			poc , de la seva identitat corporal. ✓A finals de l'etapa, comença a reconèixer paraules que representen objectes quotidians, persones o animals del seu entorn, apareix el sil·labegi
Primers indicis	<ul style="list-style-type: none"> ✓Adquisició de la noció de l'espai gràfic. ✓En un inici, immadures motora caracteritzada per traços discontinus i violents, gargot indiscriminat i descarrega pulsional amb punts. ✓En un segon moment, els moviments adquireixen continuïtat i fluïdesa, el gargot és circular i traçats cicloïdals. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓Evoluciona des de la dispersió fins aconseguir construir espais tancats com a símbol d'integració i diferenciació. ✓L'infant es limita a dispersar fustes o llençar-les bruscament ✓Poc a poc crea petites estructures, alineació de material, apareixen les torres 	<ul style="list-style-type: none"> ✓Inicialment trosseja, aixafa, punxa, pressiona. ✓Poc a poc apareixen petites estructures i alineacions de trossos. 	<p>1-3 anys</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓Augment de possibilitats d'exploració de l'espai, manipulació del objectes, creació d'una estructura lingüística relacionada amb els seus interessos. ✓La manipulació dels objectes li permet crear petites estructures a partir de les quals va adquirint cada cop més capacitat de simbolització ✓El llenguatge li permet dirigir les seves accions i convertint-se en el reflex de la consciència de la seva identitat i progressivament de la relació que estableix amb les persones i el seu entorn.

Formal	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adquireix protagonisme las formes. ✓ Apareixen les primeres unitats formals (tancades: cercles, ovals, quadrats, estructures irregulars curvilinis. Obertes: trencades, ondulades, angles, creus...) ✓ Les unitats de forma figurada com reflex d'unitat i individualitat. ✓ Combina unitats apareixen les primeres operacions formals, creant nexes gràfics i vincles especials entre elles. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ S'amplia l'espai tancant de l'etapa anterior. ✓ Busca l'equilibri i la verticalitat ✓ Té en compta les diferents formes i mides. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Les petites estructures i alineacions porten a la diferenciació del cap i el cos. 	<p>3-4 anys</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Els interessos representatius de l'infant comencen a expressar els continguts dinàmics dels seus pensaments.
Pre-esquemàtica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Posa èmfasi en allò en que en cada moment és més important per ell i omet tot allò que té poc interès afectiu o no ha estat una experiència significativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Es consolida la construcció d'un espai tancat a qui se li donen diferents continguts. ✓ Aflora la creativitat 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evoluciona la capacitat de representar de forma figurativa el cos afegint diferents elements. 	<p>4-5 anys.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Major domini de la realitat interior determinada per els seus interessos
Esquemàtica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Es desenvolupa la capacitat simbòlica ✓ Ajusta el dibuix al contingut de la vivència 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construccions més elaborades, relaxen pors i inseguretats 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apareix la possibilitat de diversificar allò representat, persones, 	<p>5-7 anys.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comença a acceptar la seva diferencia de la resta del món, la seva

			objectes, personatges.	independència, la seva individualitat, realitza la figura humana completa.
Realisme subjectiu	✓El dibuix adquireix característiques de narració gràfica, plasmant escenes viscudes o imaginades, amb imatges en moviment.	✓Estructures més complexes amb diferents volums i plans.	✓Produccions més elaborades.	8-10 anys. ✓L'explicació de allò realitzat ajuda a entendre i indagar sobre el significat de allò representat.

Taula de l'Evolució de les representacions. Elaboració pròpia a partir de Lapierre et al., (2015)

4.3. Formes de representació dins la PPA.

Seguint a Arnaiz et al., (2001), les formes de representació pròpies de la PPA són el dibuix, la construcció, el modelatge, la paraula verbal i els jocs socials. Aquestes activitats es poden portar a terme, d'acord amb els objectius de cada sessió, de forma individual, en petit grup o de forma col·lectiva i han d'estar ajustats al que succeeix en la sessió.

4.3.1. El dibuix.

Dibuix, dibuixar... traçar sobre una superfície la imatge (d'un objecte) amb el llapis, la ploma, el pinzell. Seguint a Maestre (2010), el dibuix és una forma d'expressió que està present en la societat humana des de l'antiguitat i que respon a la necessitat d'expressar i comunicar lliurement sentiments, neguits, aprenentatges, inquietuds, etc.

Com totes les activitats humanes, el dibuix registra, des del naixement, una evolució i un període de maduresa i de fixació.

Sobre els orígens del dibuix Puleo, 2012, afirma:

“El dibujo se originó a partir de dos necesidades del hombre: la primera se encuentra en la expresión de algún sentimiento o ideación y la segunda se da a través de la necesidad de comunicación de alguna idea o mensaje hacía sus semejantes. Es entonces considerado como una expresión artística que el ser humano emplea para dar a conocer su mundo interno, el lenguaje de las formas, un medio expresivo vital para el avance en el conocimiento y el equilibrio emocional del hombre” (p.158).

Para Marin, 1988:

“El dibujo es una manifestación del individuo, a través de la cual puede evidenciar su manera de pensar y comprender lo que le rodea, así como reflejar su propia personalidad, sentimientos e intereses” (p17).

Per Lowenfeld i Brittain, 1980:

“Cada dibujo refleja los sentimientos, la capacidad intelectual, el desarrollo físico, la aptitud perceptiva, el factor creador implícito, el gusto estético, e incluso el desarrollo social del individuo”(p.39).

El dibuix és una forma d'expressió (i de comunicació amb el medi) que apareix abans que el llenguatge oral i escrit. Les primeres representacions apareixen com un joc, però amb el temps es converteixen en la principal forma d'expressió i comunicació amb l'entorn pròxim. Tal com hem comentat anteriorment, el dibuix, com a representació mental, mostra allò que se sap de l'objecte, més que no pas allò que es pot veure.

L'infant dibuixa per divertir-se, per explorar, per descobrir, per expressar, per ser i sentir-se lliure. El dibuix, considerat com una imitació exterioritzada realitzada pel mateix subjecte, permet representar la realitat i les imatges internes.

Les primeres publicacions respecte al tema del dibuix infantil apareixen a finals del segle XIX, però és durant el segle XX que les nombroses aportacions

d'autors com Luquet (1927), Lowenfe(1947) i Kellog (1969) es constitueixen en veritables fites sobre el tema.

Els innumerables monogràfics sobre el dibuix infantil, fets des de camps tan diversos com l'educació artística o la psicologia evolutiva, destaquen, sobre el dibuix infantil elements que la defineixen com: expressió lliure, és joc i és art, és espontani, és inspirador, és projecció de la personalitat, és expressió d'una forma de vida situada en l'imaginatiu, és experiència viscuda en la qual entra en joc el desenvolupament del jo, de la persona i de la participació amb els altres, és l'expressió d'una alliberació i d'una elaboració en l'imaginatiu, com creador d'art.

Seguint a Delval (1995), el dibuix té una relació directa amb l'expressió escrita. D'una banda, en aquelles etapes en les quals els infants no dominen la llengua escrita, el dibuix els permet l'expressió dels seus sentiments i emocions. D'altra banda, l'acte de dibuixar és una magnífica oportunitat pel desenvolupament del control muscular i de la motricitat fina que els aproparà, més endavant, a la llengua escrita.

El dibuix té un component motor, un cognitiu i un afectiu. En l'àmbit motor perquè implica el control dels moviments; a escala cognitiva perquè reflecteix la comprensió que l'infant té de la realitat, la representació espacial i la concepció dels objectes; en l'aspecte afectiu, perquè dona informació sobre els aspectes emocionals i sobre els sentiments.

És, així, una forma d'expressió pròpia dels infants consonant amb la seva manera peculiar de ser i de concebre el món i que, segons Delval (1995) afavoreix els següents aspectes evolutius:

- La formació de la personalitat.
- El desenvolupament de la consecució d'una correcta lecto-escritura.
- La confiança en un mateix.
- La creativitat, la imaginació i la motivació.
- La comunicació amb un mateix i amb l'entorn.

- L'expressió de sentiments, sensacions i emocions.
- L'eliminació de tensions.

Para Marin (1988), hi ha uns trets que podrien definir les estratègies de representació que fan inconfusibles els dibuixos infantils:

- a) El principi *d'aplicació múltiple* o procés d'esquematització: consisteix en utilitzar una figura simple, per representar una gran varietat d'objectes.
- b) El principi *de línia de base*: és una línia horitzontal que creua la zona inferior del dibuix sobre la que es recolzen o sustenten els personatges, objectes, éssers. Té (o tindrà) la seva contrapartida en la línia del cel.
- c) El principi *de perpendicularitat*: és la relació entre un objecte i la base en què es recolza, és preferentment perpendicular, sigui quina sigui l'orientació espacial concreta que tingui la base.
- d) El principi *de la importància de la mida*: els elements més importants han de tenir una mida major que els elements secundaris.
- e) El principi *d'aïllament de cada part del conjunt*: els elements constitutius es mostren (un a un i en la seva disposició característica, com si es tractés d'unitats aïllades), abans de sotmetre'ls en una forma general que representi globalment al conjunt.
- f) El principi *de l'imperatiu territorial*: cada element disposa del seu espai propi inviolable.
- g) El principi *de forma exemplar*: de les diferents formes de representació d'un objecte es preferirà aquell que millor descrigui les seves principals qualitats visuals.
- h) El principi *d'abatiment*: els elements verticals seran dibuixats frontalment i els elements horitzontals apareixeran sempre presentat a l'espectador la superfície més extensa de l'objecte "a vista d'ocell"
- i) El principi *de simultaneïtat*: cada part de la figura es dibuixarà d'acord amb el punt de vista que més s'aproximi a la forma "exemplar" d'aquella part.
- j) El principi *de raigs x*: pel que es dibuixa tot el que sigui necessari per descriure la imatge.

Sánchez (1982), proposa diferents estratègies narratives que utilitzen els infants en els seus dibuixos:

1. *Acció narrativa*: els traços, les línies o els gargots que apareixen en el dibuix, representen una acció o seqüència d'esdeveniments.
2. *Acció física*: es tracta de dibuixos que formen part d'una acció o joc.
3. *Repetició*: en aquests dibuixos hi ha part de l'escena que no canvien i altres que són les que representen al personatge, es dibuixen diverses vegades en els moments successius de l'acció que narra el dibuix.
4. *Juxtaposició*: un recurs invers a l'anterior.
5. *Esdeveniment gràfic*: consisteix en escenes en què succeeix qualsevol mena d'acció que no pressuposa necessàriament ni un antecedent ni un conseqüent.
6. *Esdeveniment seqüència*: l'escena dibuixada es correspon a un moment concret en una seqüència més amplia.
7. *Esdeveniment simultani*: En un sol dibuix apareix clarament diversos esdeveniments.
8. *Objectes separats*: En aquest cas tota una seqüència narrativa es troba representada per un sol element o personatge.
9. *Tira de còmic*: la història es narra mitjançant successives vinyetes.

Llorca i Sánchez (2008) fan referència a la importància del dibuix des dels àmbits cognitiu i socioafectiu:

- a) Des de l'àmbit cognitiu, considerar l'evolució dels traços, el realisme de les figures la introducció d'escenes d'acció i dels personatges.
- b) Des de l'àmbit socioafectiu, considerar l'expressivitat dels personatges dibuixats, els temes triats, la satisfacció d'haver fet un dibuix i la verbalització sobre el que ha passat a la sala.

Per finalitzar i atesa la seva relació amb la metodologia seguida en la part empírica d'aquesta Tesi, és necessari fer referència al treball de Casso et al., (2001) que van construir, a partir de les observacions de les representacions dels

infants, uns paràmetres d'anàlisi i evolució de les formes de representar de construccions, dibuix i modelatge.

A partir d'aquests paràmetres els autors proposen l'anàlisi de les representacions dels infants, començant per una observació general per posteriorment encabir-lo en un procés d'evolució hipotètica, que es construeix a partir de la informació amb la qual es compta contrastada amb altres elements teòrics. Un segon moment porta a la comparació d'allò que hi ha en comú en les representacions dels infants realitzades amb diferents materials, per destacar coincidències, evolució, entre altres elements.

Aquests paràmetres seran els que utilitzarem per valorar la qualitat de les representacions fetes pels participants en el nostre estudi i, en el cas del dibuix, es concreten en (p.108):

- Gargots sense estructura, descarrega, puntejat.
- Gargots circulars.
- Traç circular, tancat/obert/ arestes.
- Dibuix de la figura humana.
- Imatges estàtiques.
- Imatges en moviment.

4.3.2. La construcció.

D'acord amb el Diccionari de la Llengua Catalana (s.d), *construir* es defineix com: fer, formar (alguna cosa) ajuntant-ne les parts constituents segons una ordenació, segons un pla determinat.

Els infants evolucionen en les seves produccions seguint la següent seqüència (Arnaiz et al., 2001, p. 108):

1. Jocs de buidar, l'espai de les fustes, per tornar a omplir-lo.

2. Escampar i unir.
3. Posar en equilibri, buscar la verticalitat.
4. Fer caure, llençar.
5. Alinear.
6. Experimentar contrastes i simetria.
7. Realitzar construccions compactes
8. Realitzar construccions obertes i tancades.
9. Construir espais amb separacions internes.
10. Realitzar construccions amb estructures complexes, contrastant volum i plans.

Seguint a Llorca i Sánchez (2008), la construcció reflecteix la capacitat de crear i manipular els objectes en l'espai. El llenguatge que s'expressa en les construccions és un llenguatge espacial. Cada subjecte té i expressa una determinada configuració espacial, és a dir, una relació dinàmica de les formes, mides i distàncies de cada subjecte. En cada configuració espacial, s'expressa l'experiència en l'espai i la situació actual davant a l'espai i el seu cos.

Les construccions afavoreixen l'accés al pensament operatori en la mida en què l'infant es queda en l'exterior de la construcció i és capaç d'observar-la i parlar sobre ella (amb la introducció de diversos plans en la construcció així com amb la utilització de línies rectes, trencades o corbes per aconseguir diferents orientacions en l'espai) d'acord amb els seus paràmetres cognitius (LLorca i Sánchez, 2008).

El procés evolutiu en la realització de les construccions conté:

- ✓ *Construccions en linealitat*: quan l'infant utilitza els mateixos objectes per fer construccions d'idèntiques mides de forma longitudinal o vertical.
- ✓ *Construccions per contrast*: quan l'infant trenca la repetibilitat única i apareix la repetibilitat binària, en la qual apareix l'alineament determinat per la forma o color. Es continua repetint la mateixa estructura però amb alguna diferència.

- ✓ *Conquesta d'alçada*: quan l'infant passa progressivament d'un pla en superfície a la conquesta de l'alçada.
- ✓ *Construccions en simetria i equilibri*: quan reconeix en el mirall la seva imatge i descobreix que l'estructura corporal té dos costats.

El material que es fa servir, seguint la proposta d'Acouturier (2004), són fustes de distintes mides (les diferents mides afavoriren les operacions lògiques): “ la medida de referencia puede ser un cuadrado de : 10cm. x 10cm. x 2,5cm. de grueso, con variaciones 10x20x2,5 cm; 10x40x2,5cm, y 5x10x 25cm o 5x5x2,5cm.”(p.171), i preferiblement de color natural, envernissades amb vernís incolor.

De la mateixa manera que hem fet en l'apartat del dibuix, passem a detallar els paràmetres que Casso et al., (proposen per a l'anàlisi de les construccions i que nosaltres utilitzarem per valorar la qualitat de les produccions dels infants de la mostra (2001, p. 108):

- Buidar
- Escampar.
- Ajuntar.
- Cerca de la verticalitat.
- Simetries.
- Construccions obertes.
- Construccions tancades.
- Construccions compactes.
- Amb amagatalls.

4.3.3. El modelatge.

Modelar es defineix com l'acció de donar forma a diferents objectes, utilitzant diferents pastes, amb les que els infants puguin representar i experimentar.

En les sessions de psicomotricitat i seguint a Arnaiz et al., (2001), la utilització de plastilina o fang per modelar permet a l'infant experimentar la transformació de la matèria per la seva acció directa.

La manipulació d'aquest material evoluciona en la realització de la figura humana, seguint a Arnaiz et al., (2001), de la següent manera:

- ✓ Trossejat de la pasta per modelar.
- ✓ Realització de formes compactes on l'infant deixa empremtes
- ✓ Realització del cap
- ✓ Realització del cap i extremitats
- ✓ Realització de les parts del cos per separat.

En el modelatge, l'infant posa de manifest les seves vivències mitjançant el volum, les capacitats manipulatives i perceptives (Llorca i Sánchez, 2003). Es pot observar la seva pulsio en la manipulació i la complexitat que va des de trossejar, modelar les formes i modelar la figura.

Per finalitzar aquest apartat, mostrem, de la mateixa manera que hem fet en els dos anteriors, els paràmetres proposats per Casso et al., (2001, p.108) per a l'anàlisi del modelatge:

- Forma compacta, poc diferenciada.
- empremta en el bloc.
- Diferenciació entre el cap i el cos.
- Intent de verticalitat.
- Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts.

4.3.4. L'expressió verbal.

Autors com Muniáin, et al., (2000) afirmen que la representació verbal: “es una narración; potencial: mero enunciado del hecho central; o desarrollada, hasta llegar a la novela” (p.87). El seu model d'integració (PMI) distingeix els següents tipus de representació verbal:

Taula 14.

Tipus de representacions.

Tipus de representació	Descripció
D'acord als continguts	<ul style="list-style-type: none"> • Objectes, presentant els objectes de l'espai i l'educador pregunta què s'ha fet amb aquell objecte. • Fets, verbalitzant algunes accions realitzades. • Vivències, relatant accions, expressades com vivències, afectes i emocions. • Representació generativa, on la representació gener noves vivències i al mateix temps es reelaboren en la representació.
D'acord a la forma de representació	<ul style="list-style-type: none"> • Escena representativa, on s'expressa un sol moment de l'acció. • Narració, s'expressa un conjunt d'escenes amb sentit. • Història, on s'expressa un conjunt de narracions que abasten diferents espais i situacions. • Novel·la, on s'expressa una successió de històries, apareixen nous escenaris.
D'acord a la participació	<ul style="list-style-type: none"> • Generals, on participen tots a partir d'una pregunta de resposta breu que fa l'educador. • Parcials, on cada infant parla de forma espontània. • Individuals, on en alguna ocasió una representació novel·lada pot abastar tot el temps de la representació.
D'acord a l'actuació de l'educador	<ul style="list-style-type: none"> • Pas a pas, on l'educador ha d'intervenir per torbar respostes positives procurant no induir sentiments. • De suport, on l'educador ofereix un marc per les vivències de l'infant i clarificar alguns aspectes.

	<ul style="list-style-type: none"> • De presència, on l'infant expressa i l'educador és el marc receptor. No hi ha diàleg de paraules, hi ha contacte afectiu.
Per la seva durada	<ul style="list-style-type: none"> • Llarga, on l'infant expressa sense límits. • Breu, on l'expressió abreuja a una frase amb una possible especificació mínima.
Pel possible efecte	<ul style="list-style-type: none"> • Què causa en l'educador.

Taula de classificació dels Tipus de representació. Elaboració pròpia a partir de Muniáin et al., 2000.

És molt important que l'infant pugui posar paraules a les emocions i a les experiències viscudes, parlar dels sentiments i fer-los seus. En el cas dels més petits, és el psicomotricista qui descriu allò que ha vist fer a l'infant amb l'objectiu que cada nen se senti reconegut i integrat com seves les experiències. S'ha de parlar de les seves gestes i anècdotes. Progressivament serà l'infant qui parli de les seves experiències en la sessió, el psicomotricista i uns altres infants li poden ajudar a recordar. Més endavant i a mesura que els infants evolucionen, seran capaços de descriure amb ordre les diferents activitats realitzades durant la sessió, creant una estructura temporal de les experiències.

Per Llorca i Sánchez (2008) és important distingir dos àmbits:

- Des de l'àmbit socioafectiu, les vivències de l'infant s'expressen pel to de les paraules, els gestos i les expressions, la fantasia o bé l'absència de les vivències possibles d'elaborar.
- Des de l'àmbit cognitiu, la riquesa de les frases, l'argument de la conversa i la capacitat d'ajustament de l'infant per explicar amb paraules allò que ha passat a la sala.

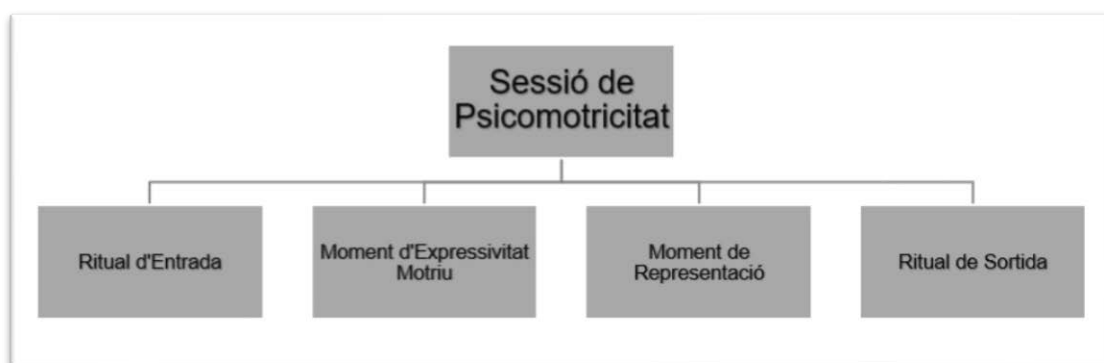
4.4. El moment de la representació en la sessió de psicomotricitat.

Seguint la dinàmica de la proposta de la PPA, es diferencien en les sessions de psicomotricitat dos moments: un centrat en el cos i en el moviment

corporal i un altre centrat en la representació de l'activitat motriu feta durant el primer moment. Tal com s'ha comentat anteriorment i com es recull a la figura 25, l'estructura de les sessions contempla un ritual d'entrada, el moment d'expressió /activitat motriu, el moment de representació i un ritual de sortida, com es pot observar en la següent figura:

Figura 25.

Moments de les sessions de psicomotricitat.



Esquema del moments de la sessió de psicomotricitat. Elaboració pròpia.

Seguint Arnaiz et al., (2001) el moment de la representació, realitzat en un espai més recollit, dona pas a activitats exemptes de moviment. Les activitats que tenen lloc en el moment de representació, permeten que l'infant accedeixi a les competències que exigeix un altre nivell de simbolització. D'aquesta manera, progressivament es va accedint a la descentració afectiva, privilegiant l'expressió a partir de dibuixos, construccions, modelat i llenguatge oral i afavorint les representacions mentals, que són el resultat de la mobilització de l'imaginari que s'ha donat a partir del treball amb el cos i les emocions.

Aquesta descentració, de la que parlen autors com Arnaiz et al., (2001) Aucouturier (2004), Lapierre et al., (2015), es refereix a la diferenciació d'allò que és l'infant, d'allò que pertany a l'entorn i implica sortir d'un sistema de referències centrades en un mateix, en els seus sentiments.

Aucouturier (2004, p. 159) defineix la descentració com:

“...el paso de la acción y el afecto a otra manera de verse a sí mismo, otra manera de entender el mundo que permite establecer otras relaciones con el espacio, el tiempo, los objetos y las personas”.

Conde i Viscarro (2006), contemplan la representació com a element de distanciament, reflexió i interiorització de les accions motrius reals i de les vivències, sentiments i emocions que han tingut els infants durant la primera part de la sessió per, posteriorment, exterioritzar les vivències motrius i corporals i construir el coneixement (p.4). Aquests mateixos autors consideren que, davant del fet de refer, pensar i prendre consciència d'aquelles activitats que han realitzat, la representació del moviment corporal, expressada de forma verbal o gràfica, afavoreix els processos de pensament sobre un mateix i, en conseqüència, és un factor clau per al desenvolupament de les nocions corporals d'espai i temps.

Seguin a autors com Muniáin, et al. (2000), la representació és una part bàsica de la sessió de psicomotricitat, on es conté una realitat. L'educador s'apropa progressivament a la realitat que l'infant expressa, a la realitat que l'infant ha viscut. I ho fa seguint el següent procés:

Figura 26.

Procés de la representació.

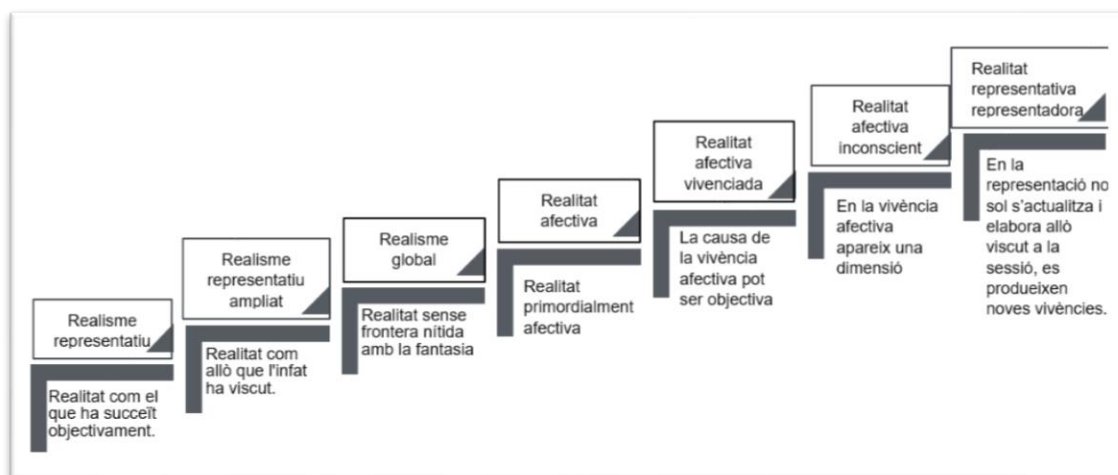


Diagrama del procés de la representació. Elaboració pròpia a partir de Muniáin et al. (2000).

En les activitats de representació, l'expressivitat motriu és menor. Es passa del moviment a un pla més racional, a un nivell cognitiu més elaborat. És el pas de l'acció al pensament (Arnaiz et al., 2001). Ajustant-se la representació al nivell maduratiu de l'infant i allò que s'ha vivenciat anteriorment per la via del cos i de les emocions projectant en la representació alguna cosa que és de si mateix.

La intervenció educativa al llarg del moment de la representació ha d'estimular el distanciament, la reflexió i la interiorització de l'activitat motriu i afavorir al màxim l'activitat mental constructiva, tenint en compte factors com l'edat, el nivell de desenvolupament, capacitats i coneixements previs.

Els objectius, del moment de la representació són, segons Arnaiz et al., (2001):

1. Possibilitar a l'infant el pas de la vivència emocional a la representació cognitiva.
2. Facilitar la descentració afectiva.
3. Afavorir el pas al pensament operatori.

Totes les activitats que l'infant realitza en aquest moment de la sessió marquen un pont entre què ha succeït en la sessió i la resta de les activitats de l'aula i, seguint a Arnaiz et al., (2001), preparen a l'infant per sortir de l'espai de la sala i entrar a un nou context educatiu escolar.

L'itinerari que l'infant experimenta en la sessió de psicomotricitat és el mateix que segueix l'evolució del pensament, és a dir, i en paraules d'Arnaiz et al., (2001): "...con lo cual en la sesión estamos abriendo vías que colaboran y garantizan su formación: del placer de hacer al placer de pensar" (p.113).

Velázquez (citada en Lapierre, Llorca et al., 2015), afirma que les representacions són el punt de connexió entre dins-a fora, la forma en què l'infant té d'expressar les seves emocions, necessitats i desitjos.

Per Aucouturier (citada en Chokler, 1989) un infant capaç de representar és aquell que té plaer de fer present mitjançant una imatge o un signe, un estat sensorial, emocional, un objecte, un esdeveniment i comunicar-lo a un altre mitjançant el llenguatge.

L'acció d'un infant dins de la sala de psicomotricitat pot desenvolupar-se, ampliar-se i comunicar-se a partir de la representació. En distanciar-se de l'experiència, del fet viscut, i elaborar un concepte, dona la possibilitat que l'infant es projecti i amplii el seu coneixement del món.

Dins d'aquest espai de representació, el paper de l'educador/psicomotricista es converteix en una peça clau i autors com Muniáin et al., (2000) enuncien uns principis que el sustenten:

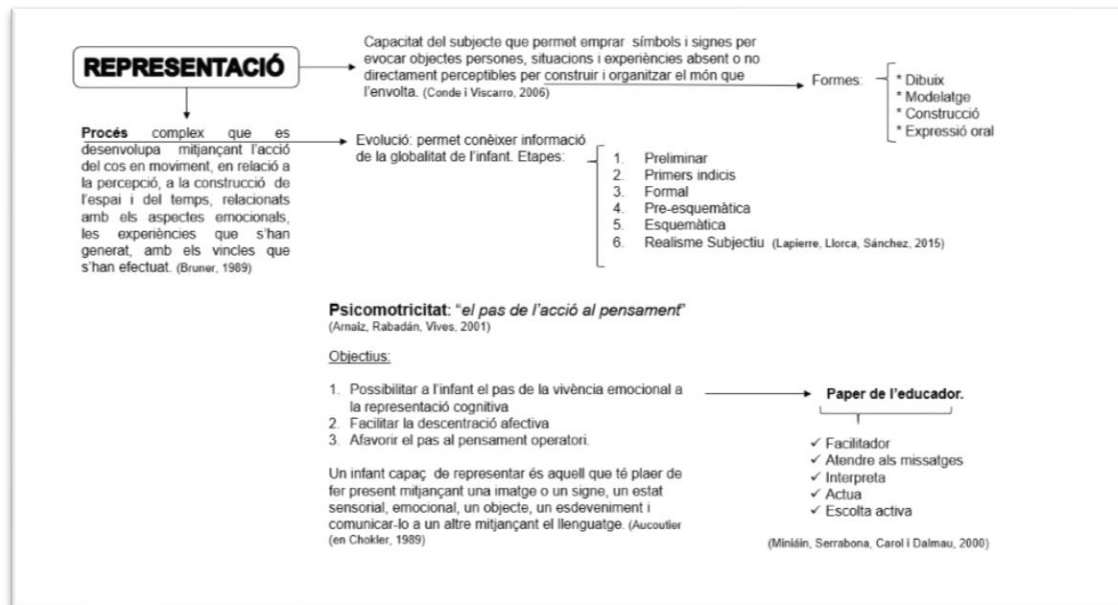
- L'educador interpreta però no en sentit psicoanalític. Actua sobre les vivències profundes de l'infant des de la perspectiva educativa.
- L'educador actua sobre la persona en les seves diferents dimensions.
- L'educador presta una escolta activa, sense induir sentiments que puguin deformar el que l'infant sent. "Abre ventanas a la expresión, pero no la induce hacia formas correctas" (p.89). A partir d'aquí, elabora un registre extra-mental, fa referència al grup, remet al que parla, a les seqüències d'activitats realitzades en la fase d'acció de la sessió. Es busca una resposta immediata al problema mitjançant una vivència positiva del mateix signe.
- L'educador ha de facilitar l'expressió de l'infant, plantejant preguntes obertes que ho afavoreixin.
- L'educador ha d'atendre al missatge tònic-postural i gestual de l'infant.
- L'educador ha d'atendre i ressaltar la vivència afectiva i manifestar sentiments davant el que expressa l'infant.
- L'educador ha de permetre i incentivar la participació del grup.

Resum del capítol.

Per finalitzar el capítol s'ha elaborat el següent esquema on es presenten els trets generals de la representació:

Figura 27.

Resumen del capítol 4.



Esquema del resum del capítol. Elaboració pròpia.

PART III.

DISSENY I FASES DE LA RECERCA.

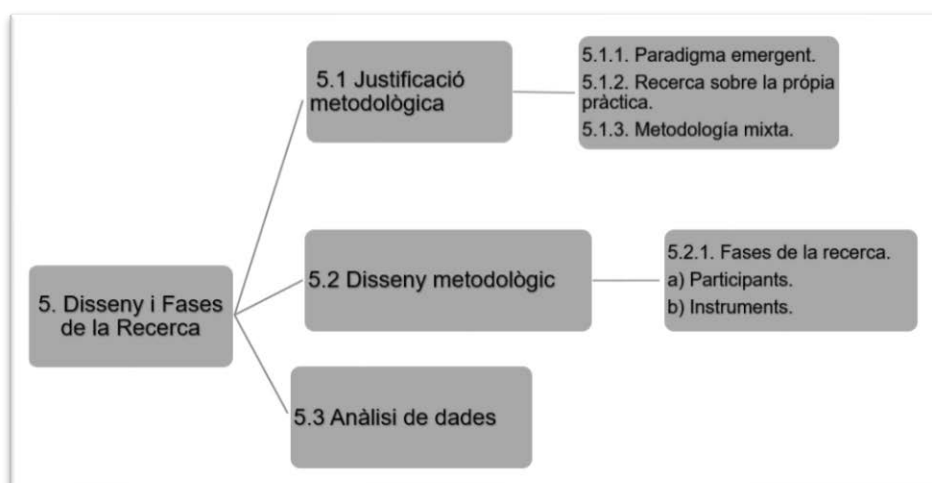
Capítol 5.
Característiques i integració metodològica.

En el present capítol exposarem els diferents elements del marc metodològic que han donat forma a la recerca des de tres eixos que aniran guiant la tasca investigadora. En el primer apartat s'exposa la *justificació* que, partint del paradigma emergent i des d'una visió ecològica, ens porta a plantejar una recerca sobre la pròpia pràctica caracteritzada per la coexistència d'enfocaments quantitativs i qualitativs.

Dins de l'apartat del *disseny*, s'exposen les fases de la recerca, els participants i els instruments utilitzats amb el propòsit de centrar i definir els elements que li donen forma. Finalment, en l'apartat de *l'anàlisi de les dades* es fa una exposició de com es treballaren les dades obtingudes a partir de cada instrument, com s'organitzaren aquestes i des de quins estadístics s'analitzaran.

Figura 28.

Contingut del capítol 5.



Esquema dels apartats del capítol 5. Disseny i Fases de la Recerca. Elaboració pròpia.

5.1 Justificació metodològica.

En aquest capítol presentem una descripció del paradigma, del mètode, dels instruments i dels procediments que es van utilitzar, exposant els elements

i mecanismes que, definint i justificant el disseny de la investigació, van donar forma a la sistematització de la recerca.

Es va decidir d'emmarcar la investigació dins del paradigma ecològic, des de la ja comentada complementació de metodologies i considerant el doble paper d'investigadora i psicomotricista (en els grups que formen part de la recerca) que va jugar l'autora d'aquest treball.

5.1.1. Paradigma emergent.

En la recerca del paradigma més adient per portar a terme la investigació, es va partir de les preocupacions metodològiques i dels objectius plantejats amb la intenció de donar resposta al problema d'investigació. I ho vam fer reconeixent que l'adhesió a un paradigma implica un alt nivell de consistència amb la concreció metodològica, sempre tenint present la realitat en la qual s'emmarcava aquesta tesi.

Aquest paradigma d'investigació, entès com el marc teòric-metodològic que ens permetria interpretar els fenòmens educatius dins de la sala de psicomotricitat, ens havia de facilitar el fet d'apropar-nos a la realitat en qüestió amb el propòsit de clarificar i oferir solucions a alguns dels reptes que actualment ens planteja l'educació.

La consulta bibliogràfica duta a terme, en l'àmbit de la investigació educativa, ens va mostrar que existeix una clara intenció de trencar amb la rigidesa dels paradigmes tradicionals (Mateo i Vidal, 2001) i de buscar una síntesi entre mètodes qualitius i mètodes quantitius, en el que s'ha vingut a anomenar com *paradigma pel canvi* o *paradigma emergent* (p.43).

En aquesta línia, el paradigma ecològic (ecologia d'aula per alguns autors (Wittrock, 1989)), forma part de l'espai epistemològic i metodològic qualitatiu i ens permet donar respostes pràctiques i amb un objectiu interpretatiu en la recerca de significats. Està fonamentat en una visió praxeològica del món que

es caracteritza per la constant interacció entre acció i reflexió, amb el focus posat en l'aplicació dels coneixements per transformar la realitat (Sabariego, 2012).

Seguint a Caride i Trillo "...se hace necesario realizar investigaciones que se centren en problemas concretos y específicos de la educación, tomando en consideración variables particulares que actúan en situaciones educativas" (1983, p.342).

És important, dins del paradigma ecològic, reconèixer aquestes variables particulars que, seguint a Caride i Trillo (1983), estan presents en situacions d'instrucció i d'interacció entre infants i mestres dins l'àmbit escolar. Aquestes variables dependran de qui i de quants participin, de les maneres que tinguin de participar i de l'objecte concret d'estudi i intervenció.

El paradigma ecològic atén la interacció entre les persones i el seu entorn i fa possible una anàlisi significativa en els contextos naturals en els quals el fenomen sorgeix i es desenvolupa.

En el nostre cas es volia facilitar la comprensió del paper de la psicomotricista/investigadora donat que: "tiene gran importancia en el campo pedagógico pues viene a ser una forma específica de explicar los fenómenos y situaciones educativas o formativas de la realidad, según los principios de la ecología" (Suárez, 2000, p. 42).

Zabala i García (2009) afirmen que treballar en l'àmbit educatiu des del paradigma ecològic, significa, partint del reconeixement de les diversitats i complexitats de les representacions humanes, innovar i transformar els patrons i les estructures establertes.

Aquests mateixos autors conclouen que la mirada ecològica permet assolir objectius qualitatius que afavoreixin una millora en la vida de les societats actuals, donat que implica una visió global, holística, complexa i interdependent de l'escola i dels processos que es porten a terme dins d'ella.

5.1.2. Recerca sobre la pròpia pràctica.

Partint d'una realitat concreta dins l'àmbit laboral i reconeixent la implicació ecològica de la investigació, la posició èmica de la investigadora i la seva duplicitat com a investigadora i com a psicomotricista, es va voler comprendre els fets pedagògics i educatius partint de l'estudi d'una realitat emmarcada en la sala de psicomotricitat.

Es va situar la investigació dins de l'aula per conèixer de primera mà la naturalesa del fenomen de la representació i la seva relació amb els processos cognitius dins de les sessions de psicomotricitat i, d'aquesta manera, aprofundir i oferir noves visions respecte a la pràctica de la psicomotricitat en les escoles.

Aquesta recerca va néixer de les inquietuds i reflexions sobre la pràctica en un intent d'arribar a una anàlisi rigorosa i profunda de les condicions per la implementació d'elements de la Pràctica Psicomotriu Aucouturier (PPA). D'aquesta manera, es volia analitzar i donar sentit a alguns aspectes del desenvolupament de la sessió, justificant, o no, la necessitat de la seva implementació (vegeu figura 29).

Figura 29.

El procés de la recerca sobre la pròpia pràctica.

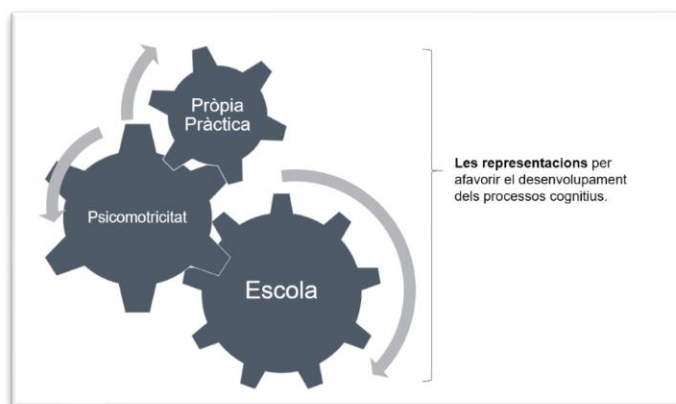


Diagrama del procés de la recerca sobre la pròpia pràctica. Elaboració pròpia.

5.1.3. Metodologia mixta.

En la cerca de la metodologia d'investigació, es van tenir en compte les diferents modalitats d'investigació en educació (Latorre et al., 1997) i els criteris de selecció dels principals mètodes i dissenys de recerca especificats per Bisquerra, (2004, p. 89) per establir les concrecions del projecte que es mostren a la taula 15.

Taula 15.

Metodologia de la investigació.

Criteri d'anàlisi	Descripció
Finalitat	Determinar si la representació en les sessions de psicomotricitat afavoreix els processos cognitius.
Abast temporal	Durant el curs escolar 2017-2018. En les sessions de psicomotricitat establertes per horari lectiu dels alumnes de P3. (2 hores per setmana en cada grup)
D'acord a l'objectiu	Determinar si la representació en finalitzar la sessió de psicomotricitat, afavoreix el desenvolupament dels processos cognitius en infants de P3.
Tècniques d'obtenció d'informació	Aplicació d'un pretest i un posttest, Observació de les sessions a partir d'un diari de sessions i d'una Bitàcola de representacions en les sessions a partir d'imatges.
Anàlisi de dades	Quantitativa: anàlisi a partir dels resultats obtinguts de l'aplicació d'un test que mesuri el desenvolupament cognitiu dels infants de 3 anys. Qualitativa: anàlisi a partir de els elements aportats pels diaris de les sessions i les bitàcoles de les representacions.
Context	Investigació dins de la sala de psicomotricitat. En el context de l'Escola Pia Sant Antoni de Barcelona com àmbit laboral de la investigadora.
Aportació en l'àmbit educatiu	Comprensió i interpretació de la singularitat del fenomen de la representació dins de la sala.
Segons la dimensió temporal	Tres grups de P3. Amb intervenció de la representació en les sessions en percentatges 0%, 50% i 100% .
Segons l'orientació	Orientada a la millora de la pràctica educativa en el àmbit psicomotriu en relació a la realització de la representació.

Taula de la metodologia d'investigació. Elaboració pròpia.

Al mateix temps de definir els criteris de selecció de mètodes i disseny d'investigació, va ser necessari contemplar les possibles limitacions de caràcter tècnic per al seu desenvolupament:

1. La cerca de l'instrument que ajudés a mesurar els processos cognitius dels infants.
2. El seguiment de cada un dels grups que s'havia de fer en el curs escolar 2017-2018.
3. El seguiment en cada sessió a partir d'un diari de sessió i una bitàcola de les representacions utilitzant fotografies de cada un dels moments organitzades per dies i per grups.

A partir dels elements anteriors, es va considerar oportú recolzar-nos en la metodologia mixta (Hernández et al., 2003) donat que:

“(...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques.” (p. 21)

Aquesta metodologia mixta s'ha d'entendre com un procés que recol·lecta, analitza i vincula dades quantitatives i qualitatives en el mateix estudi amb la intenció que cada mètode pugui retroalimentar a l'altre (Newman i Benz, 1998) i buscant que cada enfocament s'afegeixi i contribueixi a la construcció del coneixement, sobre la informació derivada de la seva pròpia mirada a la realitat (Creswell, 1998).

Dins de les variacions en les aproximacions metodològiques mixtes, la nostra recerca es va centrar en aquelles relacionades amb els procediments transformadors, ja que es va utilitzar un enfocament teòric com a marc per configurar un disseny d'investigació que considerés ambdós tipus de dades (Creswell, 1998).

Seguint a Hernández et al., (2007) la metodologia mixta ens aporta els elements que s'exposen en la taula 16:

Taula 16.

Aportacions de la metodologia mixta.

Fase de la Recerca	Metodologia	Aportació
Recol·lecció de Dades	Qualitativa	Instruments que faciliten que les dades vagin emergint. Obtenció de dades a partir d'imatges. Nombre reduït de casos.
	Quantitativa	Instruments predeterminats. Obtenció de dades numèriques.
Anàlisi de dades	Qualitativa	Anàlisi de material fotogràfic, de les produccions dels infants. De situacions d'aula.
	Quantitativa	Anàlisi de estadístic de les dades. Tendències, comparacions de grups, comparacions de resultats.

Aportacions de la metodologia mixta. Elaboració pròpia a partir de Hernández et al., (2007).

Tenint en compte que el nostre objectiu de recerca era: *Determinar la correlació entre la representació dins de les sessions de psicomotricitat i el desenvolupament cognitiu en els infants de tres anys*, es va dissenyar un procés que comportés la recopilació de dades quantitatives i qualitatives a partir d'instruments concrets per oferir una perspectiva més completa i integral de la dimensió de la representació en la sala de psicomotricitat.

D'una banda, les dades qualitatives permetien dimensionar el què succeeix a la sala i la relació que existeix amb les representacions dels infants. D'altra banda, les dades quantitatives permetien justificar què passa amb el desenvolupament cognitiu de l'infant a partir de la realització o no de les representacions.

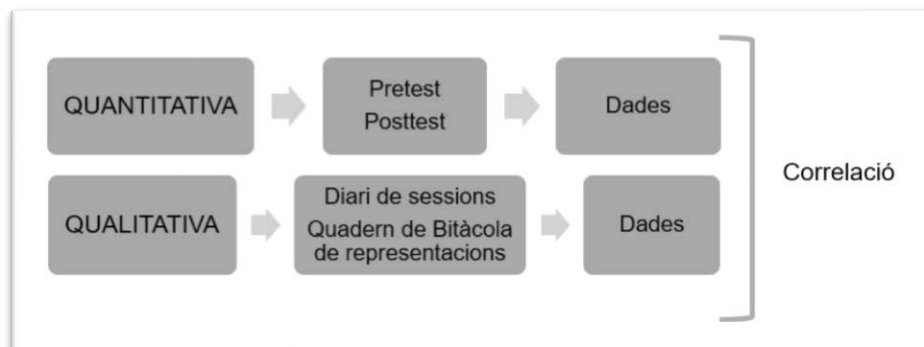
Aquesta utilització de la metodologia mixta va propiciar l'augment de les possibilitats d'ampliar les dimensions d'anàlisi i enteniment del fenomen relacionat amb la representació, en establir dues etapes per l'aplicació dels instruments.

Aquestes dues etapes de la recol·lecció de dades, pretenien explorar les possibles correlacions existents entre les dades obtingudes a partir de l'aplicació del test per mesurar el desenvolupament cognitiu i les aportades pel diari de

sessions i el quadern de bitàcola de les representacions, tal com es mostra en la figura 30:

Figura 30.

Recol·lecció de dades.



Esquema de recol·lecció de dades des dels instruments qualitius (QUAL) i des dels quantitius (QUAN). Elaboració pròpia.

5.2. Disseny metodològic.

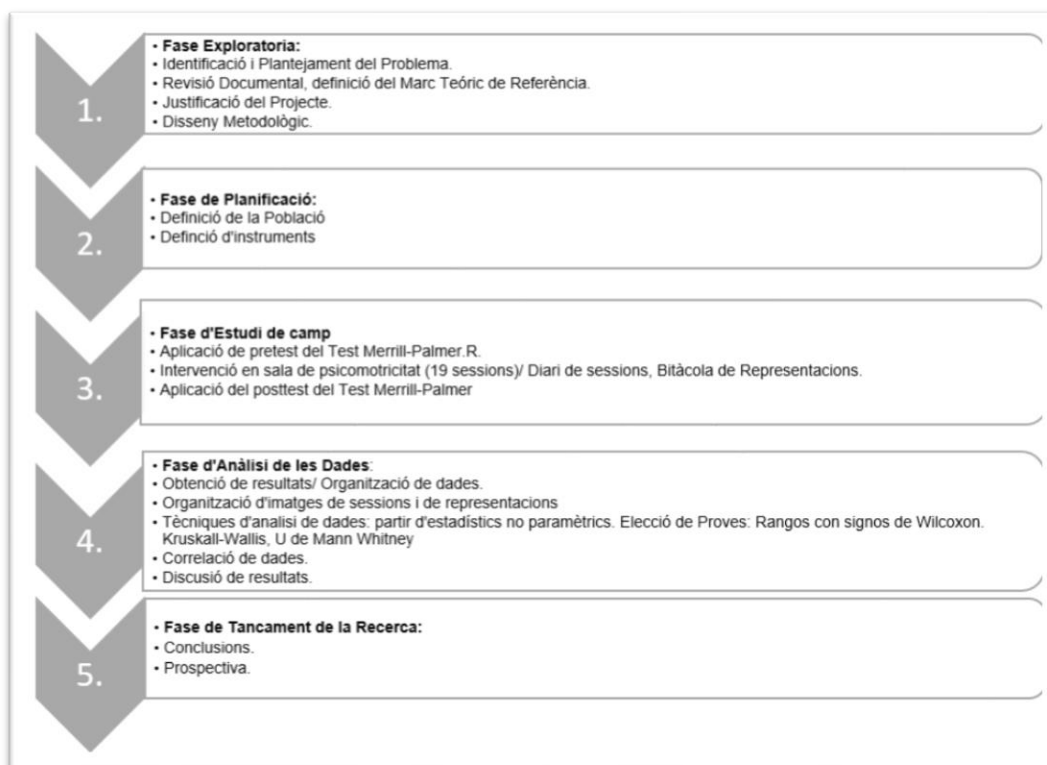
Un cop justificat el paradigma en el qual es va centrar la investigació, arriba el moment de descriure el seu disseny metodològic concret i d'especificar les fases de la recerca, la població que va prendre part i els instruments que es van utilitzar.

5.2.1. Fases de la recerca.

La figura 31 mostra les diferents fases que es van seguir en el desplegament de la recerca un cop es van prendre decisions relacionades amb la metodologia:

Figura 31.

Fases de la recerca.



Progressió de les Fases de la recerca. Elaboració pròpia a partir de Domínguez i Simó, 2003.

Seguint la progressió plantejada en la figura 31, considerem convenient puntualitzar alguns aspectes:

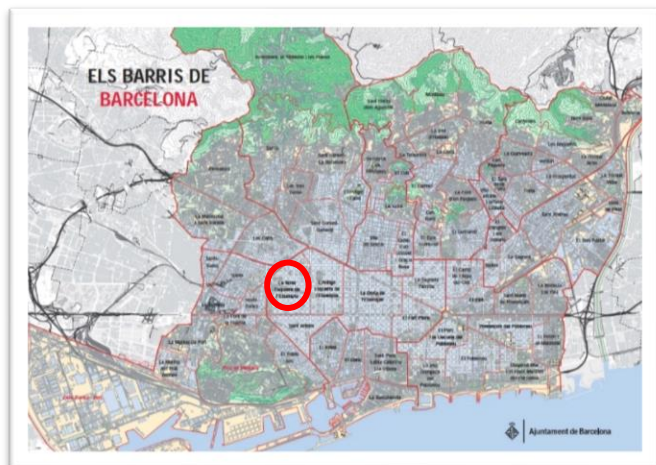
- 1) *En la fase d'exploració* es van plantejar el problema i els objectius de recerca. (vegeu capítol 1.) Donant forma a la justificació de la investigació i establint les referències del marc metodològic.
- 2) *En la fase de planificació* es van plantejar la definició de la població i dels instruments més adients per la recerca, a partir de la qual es va contemplar:

a) Participants.

Per la definició dels participants a la nostra recerca, es va considerar convenient definir el context en què s'ubicaven i destacar els elements que defineixen algunes de les seves característiques principals.

Figura 32.

Ecotò del barri de Sant Antoni.



Ecotò del Barri de Sant Antoni. Consultat en:
<http://www.bcn.cat/publicacions/Cartografia/bcn.pdf>

Per contextualitzar el treball de recerca cal mencionar que es va triar una escola concertada de Barcelona situada en un ecotò definit pel barri de Sant Antoni i el barri del Raval, on diferents realitats, socials, culturals, econòmiques i urbanístiques conviuen i conflueixen.

Es tracta d'una escola amb més de dos-cents anys d'història (1815) a la ciutat de Barcelona i al barri de Sant Antoni, que es defineix com:

- Una escola catalana on es valora la pluralitat de Catalunya, es fomenta el coneixement de les tradicions i el patrimoni, s'adopta el català com a llengua vehicular, es vetlla pel correcte aprenentatge del castellà, i es reconeix la importància del domini de l'anglès i el francès.
- Una escola oberta, que procura que els seus alumnes siguin crítics, amb coneixement de causa, democràtics, participatius, respectuosos, tolerants, solidaris i treballadors per la pau, brindant una atenció especial a la diversitat i a la vida del barri.
- Una escola cristiana, que fonamenta l'educació en els valors que defineix l'humanisme cristià, ofereix formació religiosa, promou el respecte envers les diverses opcions religioses i convida, de forma voluntària, a la pràctica de la religió catòlica.
- Una escola que treballa des de la dimensió social, emocional i interior, per promoure en els seus alumnes una adequada convivència en

societat a partir de relacions interpersonals equilibrades, i fomenta la gestió de les emocions, des de la reflexió i la responsabilitat.

En el moment de fer la recerca, l'escola tenia una oferta educativa d'Educació Infantil (tres línies per cada nivell de P3, P4, P5), Primària (quatre línies per nivell), Secundària Obligatòria, Batxillerat, Programes de Formació i Inserció (PFI), Tècnic Superior en Educació Infantil, Formació Ocupacional (Administració i Gestió) i Curs de Formació per l'Obtenció del Certificat ACTIC.

En l'etapa d'Educació Infantil i des de fa més de quinze anys, la direcció de l'escola va apostar per incorporar en el cos docent la figura de la psicomotricista amb formació de mestre d'educació infantil i amb el postgrau en psicomotricitat.

Dintre de la planificació i organització de l'àrea se li atorgava a la psicomotricitat dues hores per setmana per cada classe d'infantil, distribuïdes en dos dies. En el cas de P3, les sessions es realitzaven un dia a la setmana amb una duració de dues hores per cada classe.

Població i mostra.

La població de la nostra recerca la van constituir els i les alumnes nascuts entre gener i desembre de 2014 que estaven matriculats en el nivell de P3 (2n. Cicle d'Educació Infantil) durant el curs 2017-18. Això suposava un total de 76 alumnes, d'origen multicultural i plurilingüe, distribuïts en tres grups (A, B i C) segons els criteris de la institució.

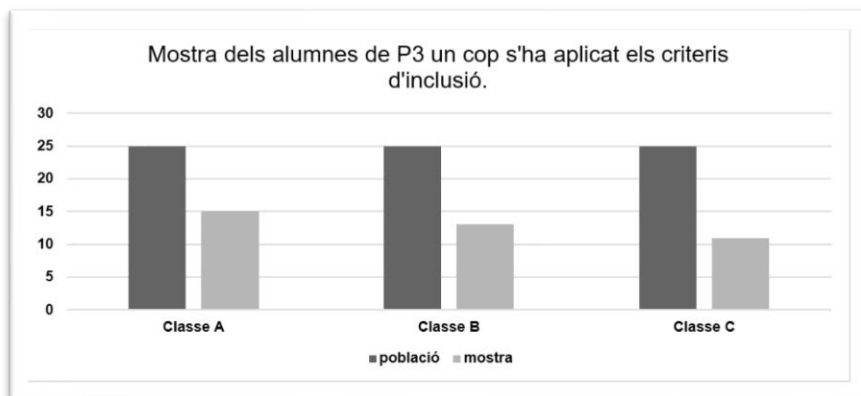
Per determinar la mostra de la recerca, es van definir els següents criteris d'inclusió i exclusió:

- *Inclusió:* Alumnes que, a l'inici del curs, parlaven o entenien el català i el castellà, independent de la seva llengua materna.
- *Exclusió:* Alumnes que, a l'inici del curs, no parlaven o no entenien el català i el castellà, independent de la seva llengua materna.

Un cop es van aplicar els criteris d'inclusió i d'exclusió a la població, la mostra es va definir tal com es reflecteix a la figura 33:

Figura 33.

Població i mostra.



Gràfic de població i mostra a partir de l'aplicació dels criteris d'elecció de la mostra. Elaboració pròpia.

- Classe **A**: Població: 25 alumnes. Mostra: 15 alumnes.
- Classe **B**: Població: 26 alumnes. Mostra: 13 alumnes.
- Classe **C**: Població: 25 alumnes. Mostra: 11 alumnes.

Els tres grups amb els quals es va treballar, feien *una* sessió de psicomotricitat de *dues hores* de duració a la setmana. El total de sessions va ser de 19.

Les sessions es van plantejar amb la mateixa estructura d'intervenció en el ritual d'entrada, moment d'expressivitat motriu i ritual de sortida per als tres grups, però amb una modificació important pel que fa a la realització de la representació.

El percentatge de representacions, per cada grup, es va definir a l'atzar i es va distribuir tal com es mostra en la figura 34:

Figura 34.

Distribució de percentatge de sessions amb representacions.

P3A	P3B	P3C
• 0% de sessions amb representació	• 100% de sessions amb representació.	• 50% de sessions amb representació.

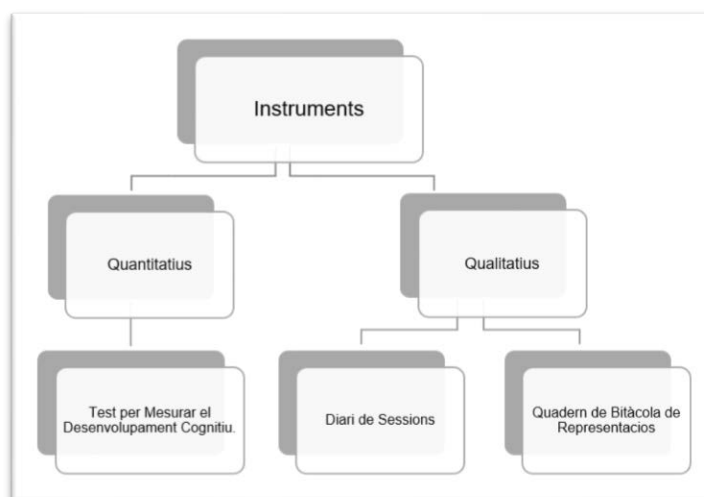
Quadre de distribució de percentatge de sessions amb representació per cada grup experimental. Elaboració pròpia.

b) Instruments.

A continuació es presenten els instruments que es van seleccionar per la recollida de dades. El fet de treballar des d'una metodologia mixta, ens va permetre utilitzar dues tipologies d'instruments (quantitatius i qualitius) amb l'objectiu d'aportar dades complementàries a la recerca.

Figura 35.

Instruments per la recerca.



Instruments que recolzen el disseny experimental. Elaboració pròpia.

Instruments Quantitatius.

Es va utilitzar el test Merrill-Palmer.R (Roid i Sampers, 2011) per mesurar el rendiment de l'alumnat en diferents processos cognitius. Per fer aquesta tria

es van analitzar, valorar i comparar tres propostes de test, que es mostren a la taula 17.

Taula 17.

Revisió d'instruments per mesurar el rendiment dels processos cognitius.

Test	Autors	Edat	Objectiu	Avaluació	Suport	Altres
BADyG (Bateria de Aptitudes Diferenciales y Generales)(1980) CEPE: España.	Carlos Yuste Hernanz, David Yuste Peña, Rosario Martínez Arias, José Luis Galve Manzano.	4/6 anys	Valorar aptituds mentals bàsiques, diferencials i generals en escolars.	Comprensió verbal, Raonament verbal, Comprensió numèrica, Raonament numèric, Raonament espacial, Gir i encaixos, Memòria auditiva, Memòria visual ortogràfica Atenció.	Paper i llapis	Última versió: Barems 2004 Aplicació col·lectiva i/o individual.
2. Test Boehm-3 Test Boehm de Conceptos Básicos	Ann E. Boehm	3 a 5 anys i 11 mesos	Valorar els conceptes bàsics essencials per una adequat rendiment escolar.	La comprensió de 26 conceptes bàsics important pel desenvolupament del llenguatge i de la cognició; dissenyat per identificar a aquells infants amb déficits en la comprensió de conceptes bàsics, per facilitar una intervenció temprana i incrementar les possibilitats d'una correcta adaptació escolar.	Paper, llapis, administració oral.	Adaptació espanyola: Dpto. I+D Clinical & Talent Assessment. Juny 2012.
3. Test Merrill-Palmer-R. (2011) MP-R. Escalas de desenvolupament Revisades.	G.H. Roid, J. Sampers. G. Anderson, J. Erickson, P. Post.	Infants de /:1 a 6:6 anys.	Avaluar cinc dominis del desenvolupament infantil.	Avaluació global del desenvolupament infantil i que explora específicament les cinc principals àrees: desenvolupament cognitiu, llenguatge i comunicació, desenvolupament motor, desenvolupament socio-emocional i conducta.	Administració oral. Manipulatiu. Paper i llapis.	Autor de l'adaptació espanyola: Fernando Sánchez Sánchez, Pablo Santamaría Irene Fernández, David Arribas Águila. (Dpto. I+D+i de TEA ediciones) Procedència : Stoelting Company (2004), Illinois, EE.UU Última revisió: 2/11.

Taula comparativa per revisió d'instruments per mesurar el rendiment dels processos cognitius. Elaboració pròpia.

Un cop revisats tots tres instruments, es va prendre la decisió de triar el més adient a partir dels criteris de franja d'edat d'aplicació, objectiu i moments d'aplicació. El *Test BADyG* i el *Test Boehm-3*, es van descartar donat que no complien amb els següents criteris de selecció:

- a) *Edat d'aplicació*: hi ha infants que comencen P3 sense tenir els tres anys fets.
- b) *Objectiu d'aplicació*: l'avaluació de forma parcial dels processos cognitius.
- c) La possibilitat, donades les característiques dels testos de realitzar una aplicació en pretest i un altre en posttest.
- d) En el cas del test Boehm-3, s'espera que tots els infants coneguin tots o gairebé tots els conceptes que apareixen en el test. (p.4)

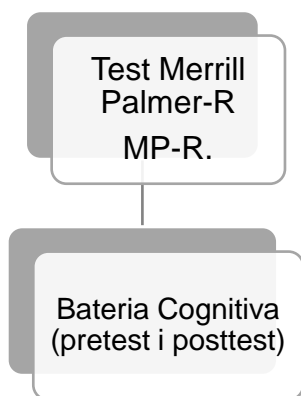
A partir de la revisió d'aquests criteris, el test Merrill-Palmer.R (MP-R) va ser el triat com a instrument donat que:

- a) Permetia l'aplicació de les seves bateries a infants amb edat cronològica compresa entre un mes i setanta-vuit mesos.
- b) Permetia l'aplicació de la Bateria Cognitiva de forma independent per fer l'avaluació del desenvolupament cognitiu de l'infant sense la necessitat d'aplicar la resta de bateries que conformen el test.

A continuació procedirem a destacar els aspectes més rellevants d'aquest instrument.

Figura 36.

Instrument quantitatiu: test Merrill-Palmer.R.



Test Merrill-Palmer.R (MP-R):

A partir de cinc dominis permet avaluar el desenvolupament global de l'infant:

Instrument: Test Merrill-Palmer-R.

Aquests dominis són:

- a) Desenvolupament cognitiu mitjançant tasques que permeten posar en relleu el raonament verbal i no verbal, memòria, aspectes visomotors i rapidesa del processament.
- b) Desenvolupament del llenguatge i comunicació: mitjançant l'avaluació del llenguatge receptiu i expressiu, avaluats per l'examinador i els pares o cuidadors de l'infant.
- c) Desenvolupament motor: avaluació de la motricitat fina i gruixuda.
- d) Conducta socio-emocional: avaluada mitjançant dos qüestionaris, un relacionat a aspectes evolutiu i un altre per als no evolutius, a partir de dades clíniques proporcionades pels pares.
- e) Conducta d'autocura i adaptativa: avaluada per pares o cuidadors.

Es tracta d'un test que, entre les finalitats per les quals està recomanat el seu ús, vam destacar aquelles que s'adequaven als nostres objectius de recerca (Roid i Sampers, 2011, p. 21):

1. "Evaluación, de acuerdo con las técnicas y normativas más actuales, de las cinco principales áreas de desarrollo: cognición, lenguaje, motricidad, conducta adaptativa y autocuidado y socioemocional.
2. Evaluación del desarrollo cognitivo general de hispanoparlantes.
3. Evaluaciones de preescolares en proyectos de investigación, tesinas y tesis doctorales."

Es tracta d'un test que ens ha permès (Roid i Sampers, 2011):

- Adaptar l'avaluació al veritable nivell de desenvolupament de l'infant,
- Determinar el nivell d'edat de desenvolupament estimat que agrupa aquelles proves que avaluen les habilitats desitjables en infants d'una determinada edat.
- Estimar l'edat de desenvolupament aproximat de l'infant, a partir de l'edat cronològica, per triar de forma acurada el punt d'inici de la prova, el nivell en el qual ha d'iniciar l'aplicació.

Els cinc dominis que inclou el test, són avaluats mitjançant tasques participatives i atractives en les quals l'infant ha de manipular joguines, utilitzar làmines amb il·lustracions a color i imitació de l'examinador (Roid i Sampers, 2011).

Tenint en compte els objectius plantejats en la investigació, ens vam centrar en les escales de la Bateria Cognitiva, la qual està formada per tres escales principals (la Cognició (C), la Motricitat Fina (MF) i el Llenguatge Receptiu (LR)) i per tres complementàries (Memòria (M), Velocitat de Processament (VP) i Coordinació Viso-motora (VI)).

Seguint a Roid i Sampers (2011), les escales es defineixen de la següent manera:

1. L'escala Cognitiva (C): és l'escala principal per avaluar el desenvolupament de les habilitats cognitives de l'infant. Inclou els factors del model Cattell-Horn-Carroll (CHC) (citats en Roid i Sampers, 2011), la comprensió i el coneixement.
2. La Motricitat Fina (MF): mesura la capacitat de manipular amb precisió els materials necessaris per resoldre problemes. Avalua també la capacitat per realitzar de forma ràpida (velocitat) tasques com el muntatge de materials i dibuixar amb precisió figures geomètriques.

3. El Llenguatge Receptiu (LR): mesura l'habilitat per comprendre i seguir instruccions donades verbalment i donar respostes no verbals a preguntes verbals.
4. La Memòria (M): avalua el factor dels processos de memòria a curt termini del model CHC. Inclou ítems de memòria associativa i memorització de seqüències.
5. La Velocitat de Processament (V): avalua el factor CHC de velocitat de processament cognitiu. Es concedeixen punts de bonificació per la velocitat amb la qual l'infant realitza, amb èxit, les tasques.
6. La Coordinació Visomotora (VM): avalua aspectes del factor de pensament visual del model CHC. Avalua la capacitat d'explorar les característiques de les joguines i altres materials i també recull informació sobre el rendiment en tasques amb trencaclosques i taulers.
7. L'Índex Global (IG): s'obté a partir de tots els ítems aplicats i és un resum de les diferents habilitats avaluades. És l'indicador general del nivell de desenvolupament de l'infant.

Les escales estan organitzades en nivells d'edat i compten amb un conjunt de materials per avaluar cada un dels aspectes. El Nivell 2 i 3, el que correspon a les edats entre 24 i 47 mesos, compta amb un quadern d'estímuls B i amb materials manipulables adequats per l'avaluació dels infants en edat preescolar. L'aplicació d'aquestes escales requereix entre 30 i 40 minuts per infant.

A partir de determinar l'edat cronològica de l'infant, es detecta el nivell d'edat de desenvolupament indicat per la prova, per identificar el punt d'inici de l'aplicació. Això sempre es fa seguint les indicacions de la guia per l'aplicació del test (Roid i Sampers, 2011).

Totes les proves estan organitzades d'acord amb les habilitats esperades per edat tal com es mostra en la taula 18.

Taula 18.*Punts d'inici de la Bateria Cognitiva.*

Nivel	Edad de desarrollo	Empiece la prueba	p.
0	1 a 5 meses	1. Contacto Inicial (CI)	4
0,5	5 a 11 meses	1. Preferencia visual (PV)	5
1	12 a 23 meses	1. Carrusel (CA)	6
2	24 a 35 meses	19. Anillas (AN)	10
3	36 a 47 meses	30. Preguntas (PR)	14
4	48 a 59 meses	36. Grande y pequeño (GP)	16
5	6/ a 78 meses	43. Encuéntralo II (ED)	18

Punts d'inici de la bateria cognitiva. Test Merrill -Palmer. (Roid i Sampers, 2011, p. 67)

És important considerar les següents indicacions en l'aplicació del test:

1. Un cop s'ha localitzat l'edat de desenvolupament de l'infant, s'ha de començar la prova a partir de la que s'indica en la taula. Els punts d'inici de cada nivell es mostren en el quadernet.
2. Posteriorment, es busca al quadernet la primera prova que s'ha d'aplicar i es preparen els materials necessaris.
3. *Regla de retorn.* Si l'infant obté menys de 2 punts en alguna de les primeres proves, s'ha de retrocedir fins a l'última prova del nivell anterior i es comença a aplicar les proves d'aquell nivell en ordre invers fins a obtenir la *línia de base* de l'infant.
4. *Regla de terminació.* Permet establir un punt d'aturada més enllà de la qual no és esperable que l'infant superi amb èxit més proves. S'estableix a partir del nombre d'ítems que l'infant no ha estat capaç de superar. S'ha de portar un control dels "0" que acumula l'infant per determinar en quin punt s'ha d'aturar l'aplicació, a partir dels dos anys, aquesta regla s'aplica quan l'infant acumula 15 zeros, no necessàriament consecutius.

Per començar l'aplicació és important atendre a les consideracions especials que, sobre l'aplicació, es determinen en el manual:

- L'infant no ha de tenir accés als materials de manera anticipada.
- No han d'haver-hi d'altres nens presents.
- Cal evitar fonts de distracció.
- S'han de respectar els procediments d'aplicació.

Amb relació a les normes de correcció, el MP-R ofereix cinc puntuacions:

- ✓ *Puntuació directa (PD)*, que reflecteix el nombre d'ítems superats correctament.
- ✓ *Puntuació Típica (PT)*, ofereix una indicació del nivell de desenvolupament de l'infant en les diferents àrees avaluades, en comparació amb els subjectes de la mostra de tipificació.
- ✓ *Percentil (PC)*, representa un valor en una escala de 99 punts que indica el percentatge de la distribució de referència que obté una puntuació directa igual o inferior a l'obtinguda.
- ✓ *Edat equivalent (EE)*, obtinguda a partir del rendiment mitjà de diferents grups d'edat, ofereix una referència sobre el nivell de desenvolupament de l'infant. S'obté a partir de les puntuacions de desenvolupament.
- ✓ *Puntuació de desenvolupament (Pdes)* obtinguda a partir de les taules de conversió del test, on el nivell d'aptitud de l'infant es defineix en funció de les tasques que és capaç de realitzar de forma habitual.

Els resultats obtinguts a partir de l'aplicació de la Bateria Cognitiva del test MP-R, tant en pretest com en posttest i en cada una de les escales que conformen la bateria, es van identificar amb els codis i es van organitzar en fulls de càlcul d'Excel per crear les taules i per facilitar el posterior treball amb els programes estadístics.

En la següent taula es mostra com es van organitzar les dades:

Taula 19.

Eina de buidatge de dades obtingudes en l'aplicació del test.

IDENT		INDICE GLOBAL			COGNICIÓ			MOTRICITAT FINA			LLENGUATGE			MEMÒRIA			VELOCITAT PROCES			VISOMOTOR				
GRUP	ECRON	IGPD	IGPdes	IGEE	CPD	CPdes	CEE	MFPD	MFPdes	MFEE	LLPD	LLPdes	LLEE	MPD	Mpdes	MEE	VRPD	VRPdes	VREE	VMPD	VMPdes	VMEE		

Taula d'eina de buidatge de dades obtingudes de l'aplicació del test Merrill-Palmer, per cada una de les escales. Puntuació directa (PD) Puntuació de desenvolupament (PDES) i Edat Equivalent. Elaboració pròpia.

Per identificar a cada un dels alumnes de la mostra es va crear un codi on:

- La lletra (A, B, C) assenyala el grup al qual pertany l'infant.
- "O" identifica al pretest (origen) i "F" al posttest (final).
- La numeració identifica a cada infant de la mostra(AO1, del grup A en Pretest el nen 1), mantenint d'aquesta manera l'anonimat, tal com indiquen els criteris de la Comissió d'Ètica en l'Experimentació Animal i Humana de la Universitat Autònoma de Barcelona (CEEAH, UAB, 2014) (vegeu Annex I).
- La columna E.CRON., recull l'edat cronològica (en mesos) de cada infant en el moment de l'aplicació del pretest o del posttest.

Taula 20.

Identificació de l'alumne en la eina de buidatge de dades.

IDENT		INDICE GLOBAL			COGNICIÓ			MOTRICITAT FINA			LLENGUATGE			MEMÒRIA			VELOCITAT PROCES			VISOMOTOR										
Nº	E. CRONO	ee-ec	IGPD	IGPdes	IGEE	ee-ec	CPD	CPdes	CEE	ee-ec	MFPD	MFPdes	MFEE	ee-ec	LLPD	LLPdes	LLEE	ee-ec	MPD	Mpdes	MEE	ee-ec	VRPD	VRPdes	VREE	ee-ec	VMPD	VMPdes	VMEE	
AO1	36																													
AO2	36																													
AO3	36																													
AO4	40																													
AO5	36																													
AO6	36																													
AO7	39																													
AO8	45																													
AO9	36																													
AO10	40																													
AO11	39																													
AO12	36																													
AO13	38																													
AO14	45																													
AO15	36																													

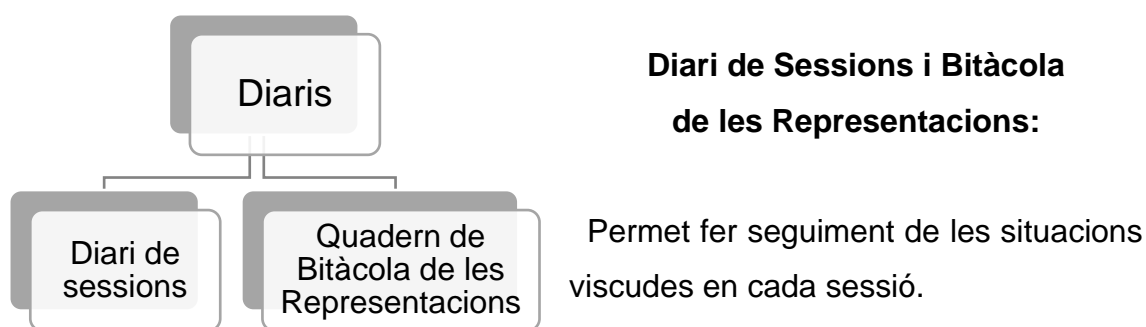
Taula de buidatge de dades obtingudes de l'aplicació del test Merrill-Palmer. Identificació de l'infant a partir de la lletra de la classe (A, B, C) el moment de l'aplicació O(Pretest), F (Posttest) i el nombre que identifica a l'infant. Elaboració pròpia.

Instruments Qualitatius.

Aquests instruments van pensar-se per obtenir informació sobre el desenvolupament de les sessions ("Diari de sessions") i sobre les representacions dutes a terme pels infants ("Quadern de bitàcola de les representacions")

Figura 37.

Instruments qualitatius: Diari de sessions i Bitàcola de representacions .



Instruments qualitatius: Diari de sessions i Quadern de Bitàcola de representacions. Elaboració pròpia.

Diari de sessions.

Un diari, considerat com una eina (Medina, 2001), obre una finestra, a partir de la narrativa i la descripció que ha de ser una guia per la investigació. En el nostre cas, aquest instrument ens va permetre plasmar l'evolució de cada sessió.

Seguint a Porlàn i Martín (1996), el diari és un recurs metodològic d'utilització periòdica, que permet reflectir el punt de vista de l'autor sobre els processos més significatius de la dinàmica en la qual estan immersos. Mitjançant el diari es poden realitzar focalitzacions successives en la problemàtica que s'aborda, sense perdre les referències al context.

Entenem que el diari ha de propiciar el desenvolupament d'un nivell més profund en la descripció de la dinàmica de l'aula mitjançant el relat sistemàtic dels diferents esdeveniments i situacions quotidianes. Així, es constitueix en un

recurs metodològic "nucleador" del procés d'investigació. Dit amb altres paraules, vam concebre el diari com una estratègia per afavorir l'aproximació i comprensió de la realitat a la sala de psicomotricitat que ens servís de suport per a la interpretació del diari de les representacions.

La revisió del diari ens va permetre prendre distància sobre el procés que s'estava seguint i fixar la mirada sobre aspectes rellevants de les situacions viscudes a la sala, com ara la reconstrucció d'allò que esdevenia en la sessió, els itineraris dels alumnes (de forma individual o bé en petits grups) o les circumstàncies que envoltaven la realització de les representacions.

Es va elaborar una plantilla a partir dels models proposats per Arnaiz et al., (2001) per l'observació d'una sessió de psicomotricitat. Aquesta plantilla es va omplir al llarg totes i cadascuna de les sessions, destacant totes aquelles situacions que esdevenien a la sala en relació amb el joc dels infants, a la interacció entre ells, a la relació amb els objectes i a les interaccions amb la mestra.

Figura 38.

Plantilla pel diari de sessions.

Diari de sessió de pràctica psicomotriu.					
Curs: 2017-2018					
Classe:	Data:	Nº de sessió:	Hora d'entrada	Hora de sortida:	Duració:
Nens que participen en la sessió:					
Nens absents:					
Incidències:					
Elements a tenir en compte de la sessió anterior:					
1. Ritual d'entrada:					
2. Moment d'expressivitat motriu:					
3. Activitat de representació:					
Motivació:					
Proposta:					
Materials utilitzats:					
Observacions generals:					
4. Ritual de sortida:					

Plantilla pel diari de de les sessions. Elaboració pròpia.

De manera complementària, es procedia al registre fotogràfic dels aspectes més rellevants d'allò que succeïa a la sala.

Un cop finalitzada la jornada laboral, es procedia a fer un buidatge de totes les dades recopilades en el del diari i es passaven a l'ordinador. Igualment, es feia el buidatge de la càmera de fotos, organitzant les fotografies en les carpetes assignades a cada grup i amb la data de la sessió. Es preparava la descripció en imatges de la sessió i se seleccionaven les fotografies de cada infant per relacionar-les amb la seva representació.

Bitàcola de Representacions:

Un quadern de bitàcola és un terme que ha estat utilitzat en navegació. En el Diccionari de la Llengua Catalana el quadern de bitàcola es defineix com el "Llibre de bord on són anotades les principals incidències de la navegació d'un vaixell".

El quadern de bitàcola es fa servir per obtenir un registre escrit de les accions que es porten a terme en determinades situacions i inclou tots els esdeveniments que van tenint lloc mentre es realitza una tasca. Seguint a Franganillo i Catalàn (2005), la bitàcola s'ha de considerar com a estri per difondre informació o, si es vol, com la construcció d'un document que enregistrarà els esdeveniments succeïts durant un temps determinat. Es tracta d'un registre cronològic en què la principal singularitat és la senzillesa.

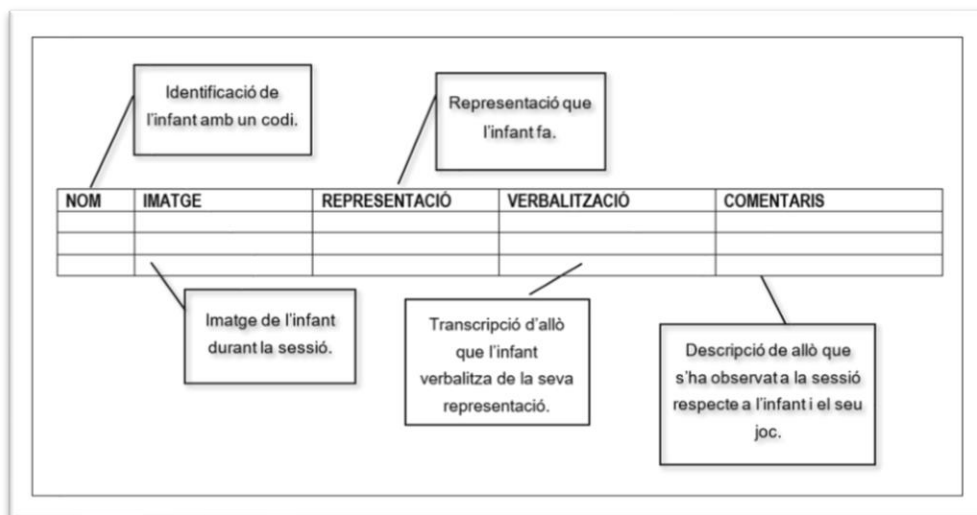
La seva funció és ressenyar les activitats de les persones implicades, oferint una informació actualitzada i completa. En el nostre cas es tractava d'un registre cronològic de cada una de les sessions i les representacions que realitzava l'alumnat inclòs a la mostra.

Amb aquesta orientació es va elaborar una plantilla que ens va permetre organitzar la informació de la sessió, recollir la representació feta per l'infant, deixar constància d'allò que verbalitzava i contrastar les imatges reals de la

sessió amb les que sorgien com a producte de la representació feta per l'alumnat. A la figura 39 es mostra, de manera esquemàtica, aquesta plantilla.

Figura 39.

Plantilla per quadern de bitàcola de representacions.



Plantilla pel quadern de bitàcola de representacions. Elaboració pròpia.

La Bitàcola de les representacions s'anava omplint durant el moment de les representacions, i es recollia tot allò que verbalitzava l'infant en relació amb la seva representació o a la seva estona de joc.

Totes les fotografies de les construccions o del modelat amb plastilina es guardaven en la carpeta corresponent a cada classe, junt amb l'escanejat dels dibuixos fets pels alumnes.

Un cop finalitzada la jornada laboral, es passava tota la informació a la plantilla, copiant la imatge de l'infant durant l'estona de joc a la que feia al·lusió la representació i recollint el que verbalitzava. Igualment, s'omplia, a partir del diari de sessions, l'espai de comentaris on es recollien els aspectes significatius de l'activitat o la representació dutes a terme.

La tria d'aquests instruments ha permès fer un seguiment de cada una de les sessions en cada grup classe així com un recull de les representacions dels

alumnes que son part de la mostra. Amb aquest seguiment s'ha buscat establir possibles relacions entre el que l'infant juga (captat per la càmera i descrit en el diari) i el que representa (mitjançant un dibuix, una construcció, una verbalització o el modelatge amb plastilina).

3) En la fase d'estudi de camp es van incloure les següents subfases:

a) Realització del pretest: A l'inici del curs, un cop passat el període d'adaptació dels infants l'escola, es va administrar el test Merrill-Palmer a tot l'alumnat dels grups que formava part de la mostra. Per fer-ho, s'anava a buscar l'infant a la seva aula ordinària (mai en hores de psicomotricitat), se'l emportava a un espai tranquil i amb la intimitat requerida per l'administració del test i es duia a terme tot el procediment establert. Aquest procés durava uns 40' per infant i va tenir lloc entre els mesos d'octubre i novembre de 2017.

b) Programa d'intervenció:

- ✓ Realització de les sessions de psicomotricitat segons el programa determinat. Les sessions dels tres grups (19) tenien el mateix plantejament llevat de la part destinada a la representació. Aquesta part es va modificar de tal manera que el grup A no la va realitzar en cap sessió, el grup B va fer-ho en el 100% de sessions i el grup C en el 50% de sessions (alternes). A l'espai de temps destinat a la representació, el grup A i el grup C (quan no li tocava realitzar-la) continuaven realitzant el dispositiu habitual a la PPA.
- ✓ Recull d'evidències. A cada sessió es procedia a omplir el diari de sessions, es feien les fotografies de l'activitat a l'aula i de les representacions fetes. Considerem oportú comentar que tots els alumnes han estat fotografiats i de tots s'han guardat els dibuixos i s'han fet les fotografies de les seves representacions per no crear un greuge comparatiu entre els infants de la mostra i la resta de la població. Igualment, al final de la sessió es recollien les verbalitzacions fetes pels infants.

c) Realització del posttest. En finalitzar les 19 sessions i seguint el mateix procediment que en el pretest, es va passar de nou la bateria cognitiva del

test MP-R. Aquest procés va tenir lloc entre els mesos de maig i juny de 2017.

5.3. Anàlisi de dades.

A continuació es detallen els procediments, eines i recursos que han estat utilitzats en l'anàlisi de les dades.

Per portar a terme l'anàlisi de dades es va procedir a fer, en un primer moment, un buidatge de tots i cadascun dels instruments de registre. Posteriorment, es van aplicar diferents procediments d'anàlisi i de tractament que es detallen a continuació

1) *En relació amb l'instrument quantitatiu*, es van tractar les dades amb el programa informàtic IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) v.25, seguint les fases que es mostren a la taula 21:

Taula 21.

Fases de tractament estadístic de les dades quantitatives de BCMP.

Fase	Objectiu	Explicació	Prova	Variables
0	Determinar la normalitat de les dades.	A partir de les dades obtingudes en el pretest, determinar la normalitat de la distribució de la població.	Estadístic Descriptiu: Freqüències Kolmogórov-Smirnov	Edat Cronològica en pretest A/B/C
1	Determinar si els tres grups pertanyen a una mateixa població abans de la intervenció	A partir de les dades del pretest, establir el nivell de diferències significatives entre els grups, per determinar si es tracta d'una mateixa població.	Kruskall-Wallis	A vs B vs C en pretest.
2	Determinar la significativitat de les diferències entre pre i post test en cadascun dels 3 grups.	En cada grup, a partir de les dades del pretest i del posttest, determinar el nivell de significativitat de les diferències originades pels efectes de la intervenció en cada una de les escales del Test.	Mostres relacionades: Rangs amb signe de Wilcoxon.	Apre. vs Apost. Bpre. vs Bpost. Cpre. vs Cpost.
3	Comparar els 3 grups en posttest per establir la significativitat de les diferències entre ells.	Comparació dels efectes de la intervenció entre els 3 grups a partir de les dades del posttest, i determinar la significativitat de les diferències detectades.	Mostres Independents: Kruskall-Wallis	Apost. vs Bpost. vs Cpost.
4	Comparar parelles de grups en posttest i determinar la significativitat de les diferències detectades.	Comparació entre els grups per establir l'èxit de la intervenció a partir de les dades del posttest.	Mostres independents: U de Mann-Whitney.	Apots vs Bpost. Apost. vs Cpost. Cpost. vs Bpost.

Taula de fases de tractament estadístic de les dades quantitatives. Elaboració pròpia.

Les proves que s'han utilitzat, seguint a Hernández et al., (2003), han estat:

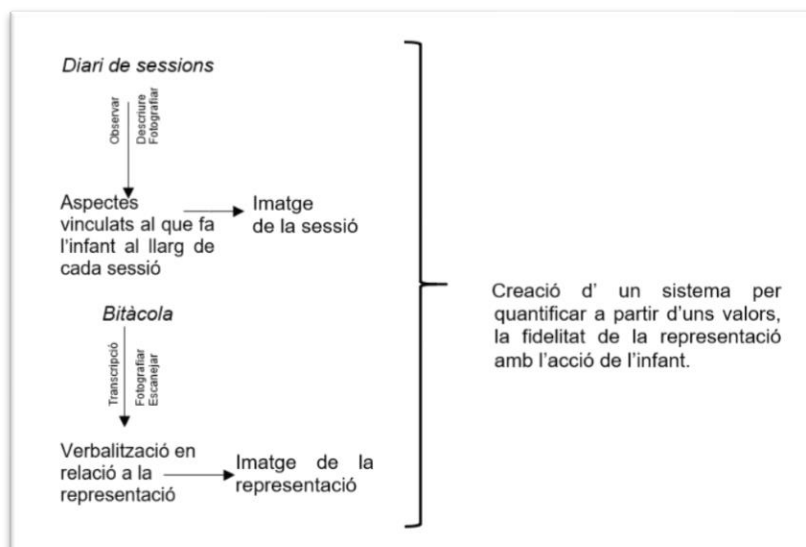
- a) Estadístic descriptiu: *Freqüències*. Una distribució de freqüències és un conjunt de puntuacions ordenades en les seves respectives categories.
- b) Prova de *Kolmogorov-Smirnov* per una mostra és una prova de bondat d'ajustament, que permet mesurar el grau de concordança existent entre la distribució teòrica específica.
- c) La prova de rangs amb signe de *Wilcoxon* per dues mostres aparellades, donat que es tracta d'una prova que serveix per comparar el *rang medi* de dues mostres relacionades i determinar si existeixen diferències entre elles.
- d) La prova de *Kruskal-Wallis* per diverses mostres independents, que permet constatar si $k > 2$ mostres aleatòries i independents procedeixen d'una mateixa població, és a dir, si un factor que subdivideix la població d'origen incideix de forma significativa sobre el valor central de la població.
- e) La prova *U de Mann-Whitney* per la comparació de dues mostres independents, analitzar les dades provinents de dissenys amb una variable independent categòrica i una variable dependent quantitativa.

2) *En relació amb els instruments qualitius*: tenint en compte que ens interessava determinar la relació entre la representació i el desenvolupament cognitiu en els infants de tres anys a partir de la millora de la qualitat de les representacions, amb els dos instruments dissenyats (diari de sessions i el quadern de bitàcola de les representacions) vam poder determinar el que havia passat a la sessió i allò de la sessió que l'infant va representar.

El diari de sessions va aportar, junt amb el material fotogràfic de suport, les dades de les situacions en les quals els infants es trobaven jugant al llarg de la sessió. Per la seva banda, el quadern de bitàcola va recollir les representacions fetes per l'alumnat. De manera conjunta, tal com es mostra a la figura 40, es van creuar les dades obtingudes i recollides amb aquests dos instruments per valorar i quantificar la fidelitat de les representacions dutes a terme.

Figura 40.

Obtenció de dades a partir d'instruments qualitatius.



Esquema d'obtenció de dades a partir dels instruments qualitatius. Elaboració pròpia.

Les dades recollides al quadern de bitàcola es van organitzar en taules on es va estructurar la informació per sessió i per infant i es va assignar un valor (puntuació) a la correspondència entre la representació duta a terme i la realitat que es va voler representar (grups B i C). Aquesta puntuació anava de 0 a 5 i responia al següent criteri:

- 0: No es realitza la representació.
- 1: No es verbalitza.
- 2: Verbalitza, però no s'entén clarament el que vol dir.
- 3: Verbalitza i s'entén, però no hi ha relació amb el que ha fet.
- 4: Verbalitza i ho fa amb relació al que ha fet, però amb ajuda.
- 5: Verbalitza i hi ha relació amb el que ha fet.

La taula 22 mostra la taula de buidatge d'aquesta informació. A cada infant se'l va identificar amb el mateix codi que en l'instrument quantitatiu, on G indicava el grup (B o C) al que pertanyia.

Taula 22.*Buidat de verbalitzacions de cada infant per sessió.*

NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19	
GO1																				
GO2																				
GO3																				
GO4																				

Buidat de verbalitzacions dels infants després de cada sessió, on S representa el nombre de sessió realitzada, G representa al Grup B o C, i O1 representa l'identificatiu de cada alumne del grup per mantenir l'anonimat. Elaboració pròpia.

A partir d'aquesta anàlisi de dades de representacions per sessions, es va elaborar un perfil individual i un perfil col·lectiu per a cada grup. Igualment, les dades es van tractar amb el programa SPSS seguint les fases que mostra la taula 23.

Taula 23.*Fases del tractament estadístic de les dades qualitatives de la Bitàcola de representacions.*

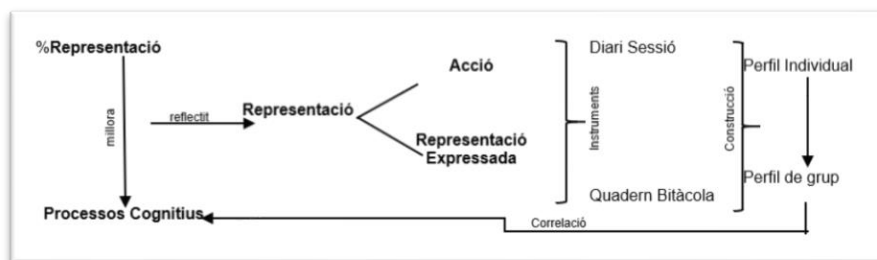
Fase	Objectiu	Explicació	Prova	Variables
1	Organitzar les dades obtingudes de la bitàcola de representacions.	Buidatge de les dades pel tractament estadístic	--	--
2	Calcular la mitja de les sessions per obtenir un perfil de cada alumne.	Es calcularà la mitja de cada grup. Grup B de les sessions 1 i 2 com a test inicial, sessions 18 i 19 com test final. En el Grup C sessions 1 i 4 com a test inicial i sessions 17 i 19 com a test final.	Estadístic Descriptiu	Mitja Grup B Mitja Grup C
3	Determinar el grau de significativitat entre els grups a partir de la mitja de les representacions en test inicial i final	Es calcularà el grau de significativitat entre els grups a partir de les mitja de les representacions en les sessions 1 i 2 pel grup B i 1 i 4 pel grup C com test inicial. I en les sessions 18 i 19 pel grup B i les 17 i 19 pel grup C com a test final.	Mostres relacionades: Signes de Wilcoxon.	Mitja de Grup B i C

Taula de les fases de tractament estadístic de les dades qualitatives. Elaboració pròpia.

Amb les dades aportades pels dos tipus d'instruments es va realitzar una *anàlisi univariant* i una *anàlisi bivariant*. La primera va servir per comprendre la realitat des de les dades quantitatives i per proporcionar la base per a dur a terme la segona, que va utilitzar-se per cercar correlacions entre la realització de les representacions i la millora dels processos cognitius. Veure figura 41.

Figura 41.

Correlació entre representació i processos cognitius.



Esquema de correlació entre representació i processos cognitius para anàlisi de dades. Elaboració pròpia.

Per buscar les correlacions es va utilitzar la *prova de Rangs de Spearman* (r o rho de Spearman) atès que aquest estadístic permet mostrar el grau amb el qual els subjectes mantenen la mateixa posició relativa en dues mesures: l'edat estimada en posttest a cada una de les escales de la BCMP (Bateria Cognitiva del test Merrill-Palmer) i la puntuació mitjana obtinguda a les dues últimes sessions amb representació.

Un cop feta l'anàlisi de les dades quantitatives, s'ha considerat convenient fer una anàlisi qualitatiu de les dades obtingudes a partir del diari de les sessions i de la bitàcola de les representacions. Una anàlisi dels paràmetres observats de les representacions dels grups B i C, de cada un dels infants dels grups i finalment entre els grup.

Aquesta anàlisi de les representacions s'ha revisat a la llum de les dades obtingudes en el test BCMP amb l'objectiu de buscar un patró que ens ha permès determinar línies de discussió dels resultats. Per realitzar aquesta anàlisi es van establir unes fases de treball amb les dades, tal com s'expressa en la següent taula:

Taula 24.

Fases d'anàlisi de dades qualitatives.

Fase	Objectiu	Explicació	Observacions
1	Revisar les representacions a la llum dels paràmetres establerts.	Es revisaran les representacions dels infants dels grups B i C a partir dels paràmetres establerts per Casso, et al., (2001)	S'organitzarà la informació infant per infant de cada grup.
2	Analitzar les representacions de cada infant a la llum dels paràmetres establerts.	Es farà un anàlisi de totes les representacions elaborades per cada infant a partir dels paràmetres establerts.	De cada infant s'analitzaren les seves representacions.
3	Relacionar les representacions amb els resultats del test Merrill-Palmer (MP-R)	Es buscarà la relació entre els resultats dels paràmetres de les representacions amb els resultats del test MP-R	De cada infant s'analitzaren els seus perfils (representació i test MP-R)
4	Determinar l'existència o no d'un patró entre les representacions i les dades del test Merrill-Palmer (MP-R) de cada infant.	Es buscarà l'existència d'un patró entre les representacions i les dades del desenvolupament cognitiu de cada infant.	A partir del perfil individual de cada infant en cada grup.

Taula de fases d'anàlisi de dades qualitatives. Elaboració pròpia.

Finalment i tot i ser conscients de l'escassa fiabilitat del procediment, vam voler, a tall de temptativa, buscar relacions de correspondència entre la qualitat de les representacions fetes per l'infant i el resultat obtingut en cada escala de la BCMP.

Per aconseguir-ho vam procedir en 3 fases. La primera es reduïa a recollir en una taula el nom de l'alumne, la sessió, i el tipus de representació, i de manera conjunta, la imatge de la representació feta, la seva descripció, els termes en els quals va verbalitzar-la i, en forma de comentaris, l'existència o no d'aspectes dignes de ser destacats. La taula 25 mostra el model utilitzat.

Taula 25.

Bitàcola de representació de cada infant per la representació del dibuix, el modelatge i de la construcció.

Acrònim d'identificació de l'infant				
Dibuix				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS

Taula de bitàcola de representació de cada infant per la representació del dibuix, del modelatge i de la construcció. Elaboració pròpia.

A la segona fase es va procedir a assignar un valor numèric a la qualitat de les representacions dutes a terme pels infants. Per fer-ho es va aplicar el procediment i els instruments proposats per Casso et al., (2001), que es

concreten en unes taules de comprovació amb uns valors assignats segons la presència o no de determinats paràmetres a les representacions. Les taules 26, 27 i 28 mostren les taules específiques per a la valoració del dibuix, la construcció i el modelatge respectivament.

Taula 26.

Paràmetres de representació pel dibuix.

Paràmetres en els dibuixos	1	2	6	14	19
Absent					
1. Gargots sense estructura, descarrega, puntejat					
2. Gargots circulars					
3. Traç circular tancat/obert/ arestes					
4. Imatges estàtiques					
5. Imatges en moviment					

Paràmetres de representació: Dibuix. Elaboració pròpia a partir de Casso et al., 2001.

Taula 27.

Paràmetres de representació per la construcció.

Paràmetres en les construccions	8	12	15
Absent			
1. Buidar			
2. Escampar			
3. Ajuntar			
4. Cerca de la verticalitat			
5. Simetries			
6. Construccions obertes			
7. Construccions tancades			
8. Construccions compactes			
9. Amb amagatalls			

Paràmetres de representació: Construcció. Elaboració pròpia a partir de Casso et al., 2001.

Taula 28.

Paràmetres de representació pel modelatge.

Paràmetres en el modelatge	9	18
Absent		
1. Formació compacta, poc diferenciada		
2. Empremses en el bloc		
3. Trossejat de la pasta per modelar		
4. Diferenciació entre cap i cos		
5. Intent de verticalitat		
6. Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts		

Paràmetres de representació: Modelatge. Elaboració pròpia a partir de Casso et al., 2001.

Per finalitzar aquesta segona fase i donat que les escales proposades per Casso et al., (2001) no eren homogènies, es va crear una taula de ponderacions

que ens va permetre establir les puntuacions en les diferents modalitats de representació d'una manera equivalent (vegeu taula 29).

Taula 29.

Equivalències del valor dels paràmetres.

Representació			
Exp. Oral	Dibuix	Construcció	Modelatge
5	5	9	6
		8	
4	4	7	5
		6	
3	3	5	4
		4	
2	2	3	3
		2	
1	1	1	2
			1
Absent			

Cada un dels nombres identifica el paràmetre de la representació.

- Expressió Oral
- Dibuix
- Construcció
- Modelatge

Taula d'equivalències dels valors dels paràmetres de representació. Elaboració pròpia.

La tercera i darrera fase va consistir en la comparació entre els valors referits a la qualitat de les representacions i la puntuació obtinguda a totes les escales del test Merrill-Palmer per a cadascun dels infants dels grups B i C. Per fer-ho, es va construir una taula que recollia aquestes valoracions al llarg de les sessions del curs (taula 30), i es va procedir al contrast amb els resultats del test amb la intenció de buscar un possible patró de relació entre ambdós indicadors.

Taula 30.

Perfil individual de les representacions.

ACRÓNIM DE L'INFANT				Sessions																		
Exp. Oral	Representació			S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
	Dibuix	Construcció	Modelatge																			
5	5	9	6																			
		8																				
4	4	7	5																			
		6																				
3	3	5	4																			
		4																				
2	2	3	3																			
		2																				
1	1	1	2																			
			1																			
Absent																						

Taula de perfil individual de representacions . Elaboració pròpia.

Resum del capítol.

Per resumir el present capítol, hem elaborat una taula (31) amb els principals elements de la recerca:

Taula 31.

Taula dels principals elements de la fase experimental.

A) Població	Alumnes de tres anys, nascuts entre gener i desembre de 2/14, matriculats en 2n. Cicle d'Educació Infantil (P3), d'una Escola Concertada de Barcelona en el barri de Sant Antoni.
Criteris d'Elecció de Mostra	i) Inclusió: Alumnes que parlen o entenen el català i el castellà independent de la seva llengua materna ii) Exclusió: Alumnes que no parlen o no entenen el català o el castellà independentment de la seva llengua materna. Alumnes sense assistència els dies de l'aplicació de la bateria cognitiva
Mostra	<p style="text-align: center;">Tres grups de P3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classe A: 15 alumnes • Classe B: 13 alumnes • Classe C: 11 alumnes
B) Instruments	<ul style="list-style-type: none"> • Test Merrill- Palmer. Bateria Cognitiva. • Diari de sessions de psicomotricitat amb imatges de les sessions • Bitàcola de les representacions.
C) Grups Experimentals	<p>Tots el grups han rebut una sessió de psicomotricitat de dues hores a la setmana. En cada grup ha variat el percentatge de representació en finalitzar la sessió. El percentatge per cada grup s'ha assignat a l'atzar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classe A: 0% de sessions amb representació. • Classe B: 100% de sessions amb representació. • Classe C: 50% de sessions amb representació.
D) Línies de Treball per l'anàlisi de dades	<ul style="list-style-type: none"> i) Dades Quantitatives: Utilització del programa estadístic SPSS. ii) Dades Qualitatives: Anàlisi de les dades aportades per cada instrument. Elaboració de perfils individuals.
Procediment	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Passats els primers 20 dies d'adaptació a l'escola es va començar l'aplicació de la Bateria Cognitiva del Test Merrill-Palmer, dins de l'aula de cada alumne. 2. Un cop finalitzada l'aplicació de la Bateria els alumnes es va començar a baixar a la sala. 3. Cada grup va baixar a la sala en el dia i l'hora que estava estipulat en el seu horari escolar. 4. Es va fer el diari per sessió per cada classe amb les fotografies que es van considerar necessàries, a partir de la plantilla dissenyada. 	

5. Per cada classe es van distribuir les sessions amb representació o sense representació .
6. És va fer un seguiment de les representacions a partir de la plantilla dissenyada.
7. Un cop finalitza cada sessió es van omplir els diaris, es va fer el buidatge de les imatges de les sessions i de les representacions.
8. Un cop realitzades les 19 sessions programades es va realitzar el posttest del Merrill-Palmer.
9. Es va fer l'anàlisi de les dades obtingudes a partir del pretest i posttest.
10. Es va fer la correlació de dades obtingudes del pretest i del posttest amb les dades obtingudes del diari de sessions i de la bitàcola de les representacions.
11. Es va realitzar una anàlisi de dades qualitatives a partir dels diari de sessions i de la bitàcola de representacions per destacar els perfils individuals de cada infant.
12. Es va determinar les escales de la bateria cognitiva que han destacar a partir de cada representació.
13. Discussió de resultats.
14. Conclusions.

Taula dels principals elements de la fase experimental. Elaboració Pròpia.

PART IV.
PRESENTACIÓ DE RESULTATS.

Capítol 6.
Anàlisi de resultats.

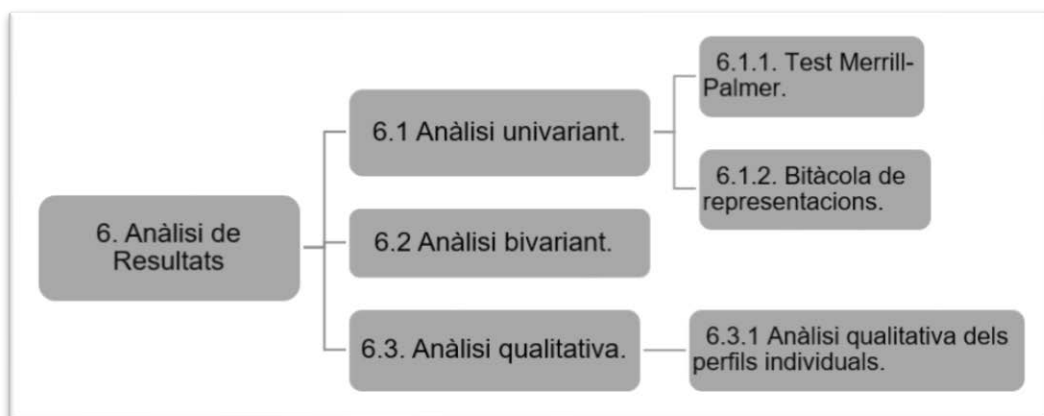
En aquest capítol es presenten els resultats obtinguts a la part empírica organitzats en tres apartats. En primer lloc, en l'apartat dedicat a l'*Anàlisi Univariant*, es presenten tots els resultats obtinguts en els diferents instruments i el seu tractament a partir de les proves estadístiques definides en el capítol 5 de la metodologia. En l'apartat *Anàlisi Bivariant*, s'exposa la correlació entre els resultats obtinguts en els diferents instruments (BCMP i la mitjana de les verbalitzacions de les representacions) a partir de proves estadístiques.

Finalment es realitza una *Anàlisi Qualitativa* de les dades obtingudes amb la bitàcola de les representacions que ha permès elaborar els *perfils individuals* dels infants dels grups B i C, i a partir d'aquests perfils s'han analitzat les dades per definir patrons de correlació entre els diferents tipus de representació i les escales de la BCMP que s'afavoreixen en cada representació.

Així doncs, en el present capítol, se segueix el següent esquema:

Figura 42.

Contingut del capítol 6.



Esquema dels Apartats del Capítol 6. Font: Elaboració pròpia.

A continuació es presenten els resultats obtinguts a partir de cada un dels instruments.

6.1. Anàlisi Univariant.

L'anàlisi univariant ens ha permès estudiar el comportament de les variables de forma individual amb l'objectiu de disposar d'informació sobre l'evolució de diferents paràmetres i de servir de base per a anàlisis posteriors.

6.1.1. Instrument: Test Merrill- Palmer.

Les dades obtingudes en les Escales de la Bateria Cognitiva del Test Merrill-Palmer (BCMP) s'han treballat amb el suport estadístic del programa: SPSS (IBM, v.25), seguint les fases exposades en el capítol 5: *Disseny i Fases de la Recerca*, apartat 5.2 (consultar figura 31.) i el procés d'anàlisi de dades exposat en la taula 20: Fases del tractament estadístic de les dades quantitatives.

S'han organitzat les dades obtingudes en les diferents escales de la Bateria Cognitiva del test Merrill-Palmer (BCMP) a partir del grup al qual pertany cada un dels alumnes de la mostra (A, B i C). De cada un dels infants s'ha indicat l'edat cronològica en mesos en el moment de l'aplicació del pretest i del posttest i les puntuacions obtingudes en aquests dos moments d'aplicació de la bateria cognitiva.

Les dades han estat expressades en Puntuació directa (PD) i Puntuació de desenvolupament (Pdes), a partir de les quals s'ha obtingut l'Edat Equivalent (EE). Aquestes dades estan precedides per l'acrònim de les diferents escales IG (Índex General), C (Cognició), MF (Motricitat Fina), LI (Llenguatge), M (Memòria), VP (Velocitat de Processament), VM (Coordinació Visomotora).

Com es pot observar en les taules: 32, 33, 34, 35, 36 i 37 es presenten els resultats obtinguts per cada alumne de la mostra (en el pretest i en el posttest) a partir del càlcul de les puntuacions i la seva relació amb l'Edat

Equivalent (EE), seguint en tot moment les consignes i indicacions del Manual del test Merrill-Palmer per la revisió i interpretació dels resultats (Roid, i Sampers, 2011).

Taula 32.

Dades en pretest del Grup A.

IDENT		INDICE GLOBAL			COGNICIÓ			MOTRICITAT FINA			LLENGUATGE			MEMÒRIA			VELOCITAT PROCES			VISOMOTOR		
Nº	E. CRON	IGPD	IGPde	IGEE	CPD	CPdes	CEE	MFPD	MFPde	MFE	LLPD	LLPde	LLEE	MPD	Mpde	MEE	VRPD	VRPde	VREE	VMPD	VMPde	VMEE
AO1	36	154	437	35	78	445	38	38	437	34	38	432	31	14	440	37	11	442	36	37	431	33
AO2	36	162	440	36	73	446	36	38	437	34	51	446	39	11	431	34	11	442	36	38	434	34
AO3	36	146	434	33	70	437	34	38	437	34	38	432	32	12	434	35	11	442	36	38	434	34
AO4	40	161	440	36	73	440	35	39	438	35	48	443	37	10	428	32	11	442	36	39	437	35
AO5	36	151	436	34	69	436	34	37	436	34	45	439	35	11	431	34	11	442	36	37	431	33
AO6	36	166	442	37	76	443	37	37	436	34	52	447	40	13	437	36	11	442	36	37	431	32
AO7	39	161	440	36	77	444	37	41	439	35	52	447	40	15	443	38	11	442	36	39	437	35
AO8	45	149	435	33	76	443	37	36	435	33	37	432	31	14	440	37	11	442	36	36	428	31
AO9	36	172	444	38	78	445	38	41	439	35	53	448	41	14	440	37	13	449	40	39	437	35
AO10	40	164	441	36	76	443	37	45	444	37	45	439	35	12	434	35	13	449	40	43	447	39
AO11	39	165	441	36	76	443	37	38	437	34	50	445	38	15	443	39	12	446	39	38	434	34
AO12	36	167	442	37	68	435	33	40	439	35	49	444	38	15	443	38	12	446	38	39	437	35
AO13	38	140	432	32	64	430	31	36	435	33	28	427	29	8	423	30	11	442	36	36	428	31
AO14	45	172	444	38	78	445	38	42	440	36	52	447	40	14	440	37	12	446	38	41	442	37
AO15	36	155	437	34	73	440	36	37	436	34	44	438	34	12	434	35	11	442	36	37	431	33

Taula de resultats obtinguts de cada alumne en el grup A, en pretest, en les escales de la bateria cognitiva del test Merrill-Palmer en pretest. Font: Elaboració Propia.

Taula 33.

Dades en posttest del Grup A.

IDENT		INDICE GLOBAL			COGNICIÓ			MOTRICITAT FINA			LLENGUATGE			MEMÒRIA			VELOCITAT PROCES			VISOMOTOR		
Nº	E. CRON	IGPD	IGPdes	IGEE	CPD	CPdes	CEE	MFPD	MFPdes	MFE	LLPD	LLPdes	LLEE	MPD	Mpdes	MEE	VRPD	VRPdes	VREE	VMPD	VMPdes	VMEE
AF1	46	180	447	40	80	447	39	46	447	39	54	448	40	15	443	38	13	449	40	44	449	40
AF2	43	171	444	38	78	445	38	40	439	35	54	448	40	14	440	37	11	442	36	39	437	35
AF3	42	163	441	37	77	444	37	39	438	35	47	442	37	14	440	37	11	442	36	39	437	35
AF4	46	178	446	39	81	448	40	46	447	39	50	455	39	17	450	41	12	446	39	45	451	41
AF5	43	184	437	34	75	442	36	38	437	34	31	429	30	13	437	36	11	442	36	43	447	39
AF6	44	186	449	41	83	449	40	45	444	37	58	448	40	16	447	40	12	446	38	44	449	40
AF7	45	184	448	39	85	451	41	43	442	36	60	450	42	18	452	43	12	446	39	42	444	38
AF8	52	184	448	40	80	447	39	48	453	43	56	448	41	14	440	37	15	455	47	44	449	40
AF9	43	197	452	44	86	452	42	52	462	51	61	451	42	17	450	41	16	459	51	38	434	34
AF10	48	202	455	46	88	453	42	52	463	52	62	453	44	16	447	40	17	464	59	50	461	52
AF11	45	189	450	42	83	449	40	47	450	41	57	448	41	16	447	40	14	452	43	43	447	39
AF12	43	192	451	42	83	450	41	51	462	51	56	448	41	17	450	41	15	455	47	47	454	44
AF13	47	155	437	34	72	439	35	40	439	35	43	436	33	11	431	33	12	446	38	39	437	35
AF14	52	198	453	45	85	451	41	51	462	51	62	453	44	17	450	41	16	459	51	49	458	48
AF15	42	174	445	38	78	445	38	44	442	37	52	447	39	15	443	38	13	449	41	42	444	38

Taula de resultats obtinguts de cada alumne en el grup A, en posttest, en les escales de la bateria cognitiva del test Merrill-Palmer. Font: Elaboració Propia.

Taula 34.

Dades en pretest Grup B.

Nº	E. CRC	INDICE GLOBAL			COGNICIÓ			MOTRICITAT FINA			LLENGUATGE			MEMÒRIA			VELOCITAT PROCES			VISOMOTOR		
		IGPD	IGPdes	IGEE	CPD	CPdes	CEE	MFPD	MFPdes	MFE	LLPD	LLPdes	LLEE	MPD	Mpdes	MEE	VRPD	VRPdes	VREE	VMPD	VMPdes	VMEE
BO1	43	142	433	33	72	434	35	39	438	35	49	444	38	13	437	36	11	442	36	39	437	35
BO2	39	164	441	36	72	439	35	39	438	35	52	447	40	14	440	37	12	446	39	37	431	33
BO3	39	161	440	36	74	441	36	41	439	35	47	442	37	12	434	35	12	446	39	40	439	36
BO4	41	161	440	36	73	440	35	39	438	35	49	444	38	12	434	35	11	442	36	37	431	33
BO5	38	161	440	36	75	442	37	37	436	34	49	444	38	13	437	36	11	442	38	37	431	31
BO6	41	174	445	38	78	445	38	45	444	38	51	446	39	14	440	37	11	442	36	45	451	41
BO7	44	166	442	37	71	438	35	47	450	41	48	443	38	14	440	37	15	455	47	43	447	39
BO8	44	175	445	39	78	445	38	44	442	21	53	448	41	15	443	38	13	449	41	42	444	38
BO9	44	161	440	36	76	443	37	44	442	37	41	434	32	13	437	36	14	452	43	41	442	37
BO10	44	176	445	39	76	443	37	46	447	39	51	446	39	14	440	37	12	446	38	45	451	41
BO11	41	164	441	36	76	443	37	39	438	35	49	444	38	14	440	37	11	442	37	38	434	32
BO12	44	162	440	36	77	444	37	40	439	35	46	440	36	14	440	37	11	442	36	38	434	34
BO13	35	145	434	33	67	436	34	36	435	33	37	432	31	13	437	36	11	442	36	36	428	31

Taula de resultats obtinguts de cada alumne en el grup B, en pretest, en les escales de la bateria cognitiva del test Merrill-Palmer. Font: Elaboració Propia.

Taula 35.

Dades en posttest Grup B.

IDENT	Nº	E. CRON	INDICE GLOBAL			COGNICIÓ			MOTRICITAT FINA			LLENGUATGE			MEMÒRIA			VELOCITAT PROCES			VISOMOTOR		
			IGPD	IGPdes	IGEE	CPD	CPdes	CEE	MFPD	MFPdes	MFE	LLPD	LLPdes	LLEE	MPD	Mpdes	MEE	VRPD	VRPdes	VREE	VMPD	VMPdes	VMEE
BF1	51	196	452	44	85	451	41	49	456	45	62	453	44	17	450	41	15	455	47	47	454	44	
BF2	45	178	446	39	78	445	38	48	453	43	51	446	39	16	447	40	13	449	40	46	453	42	
BF3	46	173	444	38	79	445	38	45	444	38	49	444	38	15	443	39	14	452	43	42	444	38	
BF4	48	192	451	43	82	448	40	50	459	48	60	450	42	17	450	41	15	455	47	46	453	42	
BF5	47	184	448	41	81	448	40	45	444	38	59	449	41	16	447	40	15	455	47	41	442	37	
BF6	48	194	451	43	82	448	40	52	463	52	60	450	42	17	450	41	16	459	51	47	454	44	
BF7	52	199	453	45	90	455	44	50	459	48	58	448	41	19	453	45	18	473	67	50	461	52	
BF8	52	203	455	46	88	453	43	53	465	54	62	453	44	17	450	41	17	464	59	49	458	48	
BF9	51	190	450	42	81	448	40	49	456	45	60	450	42	15	443	39	15	455	48	45	451	42	
BF10	51	197	452	44	85	451	41	53	465	54	61	451	42	18	452	43	15	455	47	45	451	41	
BF11	49	195	452	44	84	450	41	50	459	48	61	451	42	17	450	41	16	459	51	45	451	41	
BF12	51	207	457	48	92	457	47	54	465	54	62	453	44	20	454	46	18	473	67	50	461	51	
BF13	41	146	434	33	66	432	32	36	435	33	44	438	34	10	428	32	11	442	36	36	428	31	

Taula de resultats obtinguts de cada alumne en el grup B, en posttest, en les escales de la bateria cognitiva del test Merrill-Palmer. Font: Elaboració Propia.

Taula 36.

Dades en pretest en Grup C.

IDENT	Nº	E. CRON	INDICE GLOBAL			COGNICIÓ			MOTRICITAT FINA			LLENGUATGE			MEMÒRIA			VELOCITAT PROCES			VISOMOTOR		
			IGPD	IGPdes	IGEE	CPD	CPdes	CEE	MFPD	MFPdes	MFE	LLPD	LLPdes	LLEE	MPD	Mpdes	MEE	VRPD	VRPdes	VREE	VMPD	VMPdes	VMEE
CO1	44	174	445	38	77	444	37	41	439	35	45	439	35	14	440	37	12	446	39	40	439	36	
CO2	44	178	446	39	78	445	38	40	439	35	49	444	38	15	443	39	12	446	39	39	437	35	
CO3	37	152	436	34	65	431	32	37	436	34	38	432	31	7	422	29	11	442	36	37	431	32	
CO4	45	168	442	37	80	447	39	37	436	34	42	435	33	14	440	37	12	446	38	38	434	34	
CO5	37	160	439	36	76	443	37	36	435	34	42	435	33	14	440	37	11	442	36	36	428	32	
CO6	35	174	445	39	77	444	37	37	436	34	52	447	40	14	440	37	11	442	36	38	434	34	
CO7	35	163	441	37	77	444	37	39	438	35	48	444	37	14	440	37	12	446	38	38	434	34	
CO8	36	157	438	35	76	443	37	37	436	34	49	444	38	13	437	36	11	442	36	38	434	34	
CO9	40	164	441	36	74	441	36	40	439	35	43	436	34	10	428	32	12	446	38	40	439	36	
CO10	43	176	445	39	76	443	37	41	439	35	47	442	37	13	437	36	13	449	40	39	437	35	
CO11	40	176	445	39	79	446	38	43	441	36	52	447	40	17	450	41	13	449	40	42	444	38	

Taula de resultats obtinguts de cada alumne en el grup C, en pretest, en les escales de la bateria cognitiva del test Merrill-Palmer. Font: Elaboració Propia.

Taula 37.

Dades en posttest en Grup C.

IDENT	E. CRON	INDICE GLOBAL			COGNICIÓ			MOTRICITAT FINA			LLENGUATGE			MEMÒRIA			VELOCITAT PROCES			VISOMOTOR		
		IGPD	IGPdes	IGEE	CPD	CPdes	CEE	MFPD	MFPdes	MFE	LLPD	LLPdes	LEEE	MPD	Mpdes	MEE	VRPD	VRPdes	VREE	VMPD	VMPdes	VMEE
CF1	52	192	451	43	83	449	40	54	465	54	57	448	41	15	443	39	16	459	51	47	454	44
CF2	51	197	452	44	85	451	41	50	459	48	62	451	42	19	453	44	15	455	45	48	456	46
CF3	44	151	436	36	71	438	34	37	436	34	43	436	33	12	434	35	11	442	36	36	428	31
CF4	52	197	452	44	87	453	43	51	462	51	58	448	41	17	450	41	16	459	51	49	458	48
CF5	44	171	444	38	79	446	38	42	440	36	50	445	38	15	443	38	11	442	36	42	444	38
CF6	44	170	443	38	75	442	37	43	441	36	52	442	37	13	437	36	11	442	36	42	444	38
CF7	41	189	450	42	87	448	40	46	447	39	56	448	41	19	453	43	15	455	48	42	444	37
CF8	42	158	439	36	74	441	36	41	439	35	43	436	34	11	431	34	12	446	39	40	439	36
CF9	49	194	451	43	83	449	40	50	459	48	61	451	42	17	450	41	16	459	51	45	451	41
CF10	50	199	453	45	85	451	41	52	463	52	60	450	42	16	447	40	16	459	51	50	461	51
CF11	47	184	448	41	84	450	41	47	450	41	54	448	41	16	447	40	14	452	43	44	449	40

Taula de resultats obtinguts de cada alumne en el grup C, en posttest, en les escales de la bateria cognitiva del test Merrill-Palmer. Font: Elaboració Propia.

A partir d'aquestes dades, se segueixen les fases definides en el capítol cinc i que es mostren en la figura 43:

Figura 43.

Fases del tractament de les dades quantitatives.



Esquema de les fases de tractament de les dades. Font: Elaboració pròpia.

Fase 0. Normalitat de les dades:

Objectiu: Determinar la normalitat de les dades obtingudes en les escales de la Bateria Cognitiva del Test Merrill-Palmer (BCMP).

A partir de les dades d'edat cronològica (ECRON) en el moment de l'aplicació del pretest, s'hi havia de determinar si es complien els criteris de normalitat en la distribució de la població (grups A, B i C), revisant les condicions necessàries per aplicar proves paramètriques.

Es van aplicar la prova de freqüències dels estadístics descriptius i la prova de *Kolmogórov-Smirnov (K-S)*, prova de bondat d'ajustaments que serveix per verificar si les puntuacions obtingudes de la mostra segueixen o no una distribució normal (Romero-Saldaña, 2016). Seguint a Siegel i Castellan (1995), si $p \geq \alpha$, s'accepta que les dades analitzades segueixen una distribució normal i si $p < \alpha$, no s'accepta que les dades analitzades segueixin una distribució normal. Podem afirmar que no es compleix amb la distribució normal de la població, donat que: $p = .010$. Com es pot observar en la taula 38.

Taula 38.

Estadístics del procediment Freqüències i prova Kolmogorov-Smirnov per l'edat cronològica en pretest pels grups A, B i C.

Estadísticos		
Edat Pretest		
N	Válido	39
	Perdidos	0
Media		39,67
Error estándar de la media		,553
Mediana		39,00
Desv. Desviación		3,451
Varianza		11,912
Asimetría		,209
Error estándar de asimetría		,378
Curtosis		-1,445
Error estándar de curtosis		,741
Rango		10
Mínimo		35
Máximo		45
Percentiles	25	36,00
	50	39,00
	75	44,00

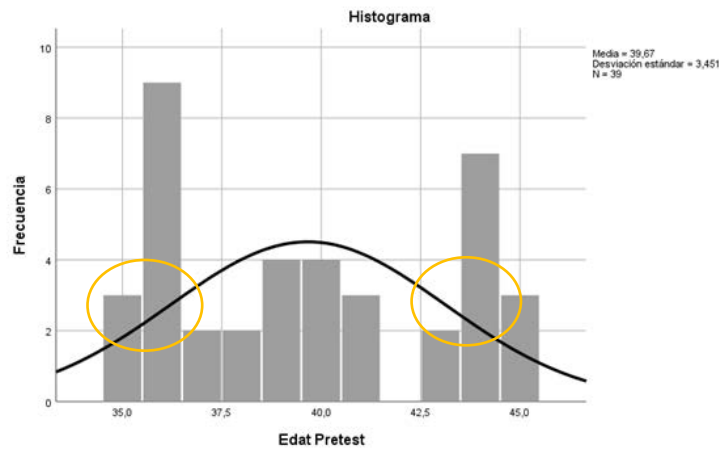
Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Edat Pretest
N		39
Parámetros normales ^{a,b}	Media	39,67
	Desv. Desviación	3,451
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,164
	Positivo	,164
	Negativo	-,152
Estadístico de prueba		,164
Sig. asintótica (bilateral)		,010 ^c

Taula dels estadístics del procediment Freqüències i prova Kolmogorov-Smirnov per l'edat cronològica en pretest pel grups A, B i C. Font: SPSS.

Figura 44.

Histograma de freqüències per determinar distribució normal a partir de l'edat cronològica abans del pretest.



Gràfic del Histograma de freqüències per determinar distribució normal a partir de l'edat cronològica abans del pretest. Font: SPSS.

En l'histograma (figura 44) ha quedat reflectida la distribució multimodal de les edats de la població. Com es pot comprovar, la dispersió de les dades es visualitza en els extrems, allunyada de la mitjana. Aquest fet indica que no hi ha simetria en relació amb els valors centrals, que la variable d'edat no s'ha distribuït d'acord amb el model de probabilitat normal i que, en conseqüència, no ofereix confiança per generalitzar sense possibilitat d'error.

Atès que no es va complir amb la condició de distribució normal de les dades, necessària per aplicar estadístics paramètrics (Hernández et al., 2014), es va optar per treballar les dades a partir de proves no paramètriques o de distribució lliure.

Fase 1. Significativitat de diferència entre grups en pretest:

Objectiu: Determinar si els tres grups procedeixen d'una mateixa població abans de la intervenció.

A partir de les dades del pretest, es pretenia establir la significativitat de les diferències entre els grups i, d'aquesta manera, determinar si es tractava

d'una mateixa població. A partir d'aquesta informació es podria garantir que les condicions de partida eren homologables als tres grups.

La prova estadística que es va utilitzar és la *Kruskall-Wallis* per diverses mostres independents, (grups: A, B i C).

Taula 39.

Estadístic de prova. Kruskall-Wallis. Entre grups A-B-C en pretest.

Estadístics de prova. Kruskall-Wallis Entre grups A-B-C en pretest.		
Escala	Mediana	Sig. a.
Índex Global	36,00	.076
Cognició	37,00	.333
Motricitat	35,00	.194
Llenguatge Receptiu	38,00	.538
Memòria	37,00	.646
Velocitat de processament	37,00	.261
Coordinació Visomotora	34,00	.586

*Taula de l'estadístic de prova Kruskall-Wallis per determinar si les mostres provenen de la mateixa població entre A-B-C en pretest.
Font: SPSS.*

A partir d'aquests resultats es pot afirmar que, donat que el valor de p en totes les escales és $p > .05$, existien les evidències suficients per plantejar que els tres grups, en pretest, provenien d'una mateixa població.

Fase 2. Significativitat de les diferències de cada grup en pretest i en posttest.

Objectiu: Determinar, en cada grup, els efectes de la intervenció.

El que es pretenia, en cada grup i a partir de les dades del pretest i posttest, era determinar els efectes de la intervenció en cada una de les escales del test Merrill-Palmer. La prova utilitzada va ser la dels *Rangs amb signes de Wilcoxon*, per ser una prova que permet comparar el rang mitjà de dues mostres relacionades per determinar si existeixen diferències entre elles.

Taula 40.

Estadístic de prova. Rangos amb signe de Wilcoxon. Grup A en pretest i posttest.

Estadístic de prova. Rangos con signos de Wilcoxon Grup A en pretest i posttest.							
Escala	IGPost-IGPre ₁	CPost-Cpre ₂	MPost-MPre ₃	LIPost-LIPre ₄	MePost-MePre ₅	VPPost-VPPre ₆	VMPost-VMPre ₇
Z	-3.303	-3.425	-3.301	-2.674	-3.310	-3.064	-3.299
Sig. a.	.001	.001	.001	.007	.001	.002	.001

Taula d'estadístic de prova Rangos amb signes de Wilcoxon. Determinar efectes de la intervenció en grup A en cada una de les escales. (Post (posttest), Pre (pretest) precedits per l'acrònim de cada una de les Escales (BCMP)) Font:SPSS.

Taula 41.

Estadístic de prova. Rangos amb signe de Wilcoxon. Grup B en pretest i posttest.

Estadístic de prova. Rangos con signos de Wilcoxon Grup B en pretest i posttest.							
Escala	IGPost-IGPre ₁	CPost-Cpre ₂	MPost-MPre ₃	LIPost-LIPre ₄	MePost-MePre ₅	VPPost-VPPre ₆	VMPost-VMPre ₇
Z	-3.066	-3.049	-3.062	3.110	-2.782	-3.062	-2.949
Sig. a.	.002	.002	.002	.002	.005	.002	.003

Taula d'estadístic de prova Rangos con signos de Wilcoxon. Determinar efectes de la intervenció en grup B en cada una de les escales. (Post (posttest), Pre (pretest) precedits per l'acrònim de cada una de les Escales (BCMP)) Font:SPSS.

Taula 42.

Estadístic de prova. Rangos amb signes de Wilcoxon. Grup C en pretest i posttest.

Estadístic de prova. Rangos con signos de Wilcoxon Grup C en pretest i posttest.							
Escala	IGPost-IGPre ₁	CPost-Cpre ₂	MPost-MPre ₃	LIPost-LIPre ₄	MePost-MePre ₅	VPPost-VPPre ₆	VMPost-VMPre ₇
Z	-2.815	-2.676	-2.809	-2.229	-2.186	-2.527	-2.847
Sig. a.	.005	.007	.005	.026	.029	.012	.004

Taula d'estadístic de prova Rangos amb signes de Wilcoxon. Determinar efectes de la intervenció en grup C en cada una de les escales. (Post (posttest), Pre (pretest) precedits per l'acrònim de cada una de les Escales (BCMP)) Font:SPSS.

Com es pot comprovar a les taules anteriors (40, 41 i 42), els valors de $p \leq .05$ indiquen que tots els grups i en totes les escales han experimentat una millora en els resultats de posttest si els comparem amb els de pretest.

Fase 3. Significativitat de les diferències entre grups A-B-C (considerats de manera conjunta) en posttest, a partir de les diferents intervencions.

Objectiu: Comparar els efectes de la intervenció entre els tres grups considerats de manera conjunta.

Es van comparar els efectes de la intervenció entre els grups a partir de les dades del posttest, determinant si existien diferències entre ells i el percentatge de la intervenció. La prova estadística amb la qual es van treballar aquestes dades va ser la de *Kruskall-Wallis* donat que permet analitzar les dades de mostres independents.

Taula 43.

Estadístic de prova. Kruskall-Wallis. Entre grups A-B-C. En posttest.

Estadístic de prova. Kruskall-Wallis Entre grups A-B-C en posttest.							
Escala	Índex Global	Cognició	Motricitat	Llenguatge Receptiu	Memòria	Velocitat de processament	Coordinació Visomotora
Mediana	42.00	40.00	43.00	41.00	40.00	47.00	40.00
<i>Sig. a.</i>	.199	.488	.178	.166	.195	.099	.242

Taula d'estadístic de prova Kruskall-Wallis per comparar efectes de la intervenció entre els tres grups. Font: SPSS

Els resultats recollits a la taula 43 van mostrar que, considerats de forma conjunta, no hi havia diferències significatives entre els tres grups experimentals ($p > .05$).

Fase 4. Significativitat de la comparació entre parelles de grups en posttest.

Objectiu: Comparar les diferències significatives entre parelles de grups a partir de les dades en posttest.

Per facilitar l'anàlisi i la discussió posterior es va calcular la significativitat de les diferències en pretest i en posttest. Es va partir de la base que, quan en pretest no hi ha diferències i en posttest sí, el grup que obté els valors superiors dona mostres d'haver respost millor a la intervenció. La prova utilitzada va ser la *U de Mann-Whitney* per mostres independents.

En la comparació entre els grups A i B en pretest i posttest es va obtenir:

Taula 44.

Estadístic de prova. U de Mann-Whitney. Variables en grups A/B en pretest i posttest.

Estadístic de prova. U de Mann Whitney. Variables grups en A/B en pretest i en posttest.						
Grup	A-B pretest			A-B posttest		
	Suma Rangos A	Suma Rangos B	Sig. a.	Suma Rangos A	Suma Rangos B	Sig. a.
Índex Global	195.50	210.50	.290	180.00	226.00	.083
Cognició	213.50	192.50	.849	193.50	212.50	.262
Motricitat	183.00	223.50	.099	176.00	230.00	.055
Llenguatge Receptiu	202.00	204.00	.470	185.00	221.00	.129
Memòria	201.00	205.00	.434	179.50	226.50	.074
Velocitat de Processament	188.00	218.00	.139	170.00	236.00	.027
Coordinació Visomotora	198.00	208.00	.365	180.00	226.00	.083

Taula d'estadístic de prova U de Mann Whitney comparació entre grups A i B en pretest i posttest per determinar a significativitat de les dades. Font: SPSS..

En la taula 44, es pot observar que, si bé en pretest no hi havia diferències significatives en cap escala, en posttest, les diferències entre A i B (entre 0% de representacions i 100% de representacions en les sessions de psicomotricitat) van ser significatives.

Com mostren les dades, les diferències en l'escala de Velocitat de Processament van ser clarament significatives i a favor del grup B ($p = .027$).

En l'escala de Motricitat Fina, es van detectar diferències gairebé significatives ($p = .055$) a favor del grup B. En les escales de Memòria (M), Coordinació Visomotora (VM) i en l'Índex global, les diferències poden considerar-se com a moderadament significatives (p sempre inferior a $.085$).

Finalment, en les escales de Llenguatge Receptiu (LR) i de Cognició (C) no es van trobar diferències entre els dos grups.

Seguint ara amb les comparacions entre els grups A i C es va obtenir:

Taula 45.

Estadístic de prova. U de Mann Whitney. Variables en grups A/C en pretest i posttest.

Estadístic de prova. U de Mann Whitney. Variables en grups A/C en pretest i en posttest.						
Grup	A-C pretest			A-C posttest		
	Suma Rangos A	Suma Rangos C	Sig. a.	Suma Rangos A	Suma Rangos C	Sig. a.
Índex Global	160.50	190.50	.027	190.00	161.00	.515
Cognició	179.00	172.00	.230	202.00	149.00	.979
Motricitat	189.00	162.00	.450	191.50	159.00	.566
Llenguatge Receptiu	206.50	144.50	.834	202.00	149.00	.979
Memòria	189.00	162.00	.473	198.00	153.00	.813
Velocitat de Processament	179.00	172.00	.181	191.00	160.00	.545
Coordinació Visomotora	188.00	163.00	.444	193.00	158.00	.620

Taula d'estadístic de prova U de Mann Whitney comparació entre grups A i C en pretest i posttest per determinar la significativitat de les dades. Font: SPSS.

En la taula 45, es pot observar que entre els grups A i C (entre 0% i 50% de representacions en les sessions de psicomotricitat) no es van detectar diferències significatives en cap de les escales donat que $p > .05$.

En la següent taula es mostren les comparacions entre els grups B i C:

Taula 46.

Estadístic de prova. U de Mann Whitney. Variables en grups B/C en pretest i posttest.

Estadístic de prova. U de Mann Whitney. Variables classes B/C en pretest i en posttest.						
Grup	B-C pretest			B-C posttest		
	Suma Rangos B	Suma Rangos C	Sig. a.	Suma Rangos B	Suma Rangos C	Sig. a.
Índex Global	141.50	158.50	.207	181.50	118.50	.267
Cognició	140.50	159.50	.178	178.00	122.00	.359
Motricitat	182.50	117.50	.219	179.00	121.00	.335
Llenguatge Receptiu	182.50	117.50	.240	192.50	107.50	.074
Memòria	155.00	145.00	.645	183.50	116.60	.216
Velocitat de Processament	165.00	135.00	.881	182.50	117.50	.241
Coordinació Visomotora	169.50	130.50	.638	178.00	122.00	.367

Taula d'estadístic de prova U de Mann Whitney comparació entre grups B i C en pretest i posttest per determinar la significativitat de les dades. Font: SPSS.

En la taula 46, es pot observar que entre els grups B i C (100% i 50% de representacions en les sessions de psicomotricitat), únicament es pot destacar com a moderadament significatiu, donat que $p < .085$, el resultat obtingut en l'escala de Llenguatge Receptiu (LR) i si s'analitza la suma de rangs, aquesta significativitat moderada va ser a favor del grup B.

6.1.2. Instrument: Bitàcola de representacions.

En el següent apartat es revisen les dades obtingudes a partir de la bitàcola de representacions en cada grup: B i C. Aquestes dades s'han organitzat en full d'Excel per facilitar el tractament estadístic seguint les següents fases:

Figura 45.

Fases del tractament de dades qualitatives.

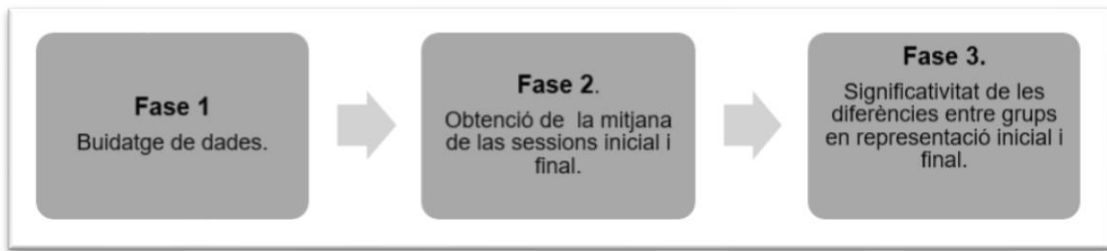


Figura de les Fases de tractament de les dades. Elaboració pròpia.

Fase 1. Buidatge de dades.

Objectiu: Organitzar les dades obtingudes de la bitàcola de representacions per facilitar el seu tractament estadístic posterior.

Pel buidatge de les dades es va considerar l'acrònim identificatiu de cada infant de la mateixa manera que s'han identificat per les dades de la BCMP, i per identificar les sessions, utilitzant S per indicar la sessió i el nombre per identificar-la. A partir d'aquí es va crear una taula a on se'n van recollir, per a cada infant i sessió, la valoració feta sobre la qualitat de la seva representació (vegeu capítol 5).

A continuació es mostren les taules confeccionades (a partir dels fulls d'Excel) per cada grup en els quals es va fer intervenció: B i C.

Taula 47.

Evolució individual en la representació. Grup B.

Evolució individual en la representació. Grup B.																			
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
B01	0	0	5	5	0	0	0	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5
B02	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	5	5	5
B03	1	3	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5
B04	1	1	1	5	5	5	5	1	5	1	5	1	2	1	1	1	1	1	1
B05	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
B06	5	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	5	5	5	0	5	5	5	5
B07	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5
B08	1	5	5	5	5	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
B09	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
B010	5	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
B011	5	0	0	0	0	2	1	5	2	5	5	5	5	5	5	5	0	5	5
B012	5	3	5	5	5	0	0	5	0	5	0	5	0	5	0	0	5	5	5
B013	0	4	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5

Taula d'evolució individual en la representació. Grup B. Llegenda: 0 absent, 1. No Verbalitza, 2. Verbalitza per no s'enten el que diu, 3. Verbalitza i no hi ha relació, 4. Verbalitza amb ajuda, 5. Verbalitza i hi ha relació. Elaboració pròpia.

En el **GRUP B** es destaca que, de les 19 sessions programades, es va portar a terme el **78.95%** de les sessions; el **5.26%** va coincidir amb festiu de l'escola (dies no lectius establerts en el calendari escolar de Catalunya) i el **15.79%** ho va fer amb activitats del cicle o de l'escola (dies amb excursions, sortides o activitats organitzades per l'escola: DENIP, Carnaval, Celebració del patró de l'escola, entre d'altres.)

Taula 48.

Evolució individual en la representació. Grup C.

NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
CO1	0			0			1		5		1		5		5		1		1
CO2	5			5			5		0		5		5		5		5		5
CO3	0			2			5		0		0		2		0		5		0
CO4	5			5			5		5		5		5		5		5		5
CO5	2			1			5		0		5		5		5		5		5
CO6	2			5			5		5		5		5		5		5		5
CO7	5			0			5		5		5		0		5		5		5
CO8	5			5			5		5		5		5		5		5		5
CO9	5			5			5		1		5		5		5		5		5
CO10	5			5			5		5		5		5		5		5		5
CO11	5			5			5		0		1		0		5		5		1

Taula d'evolució individual en la representació. Grup C. Llegenda: 0 absent, 1 No Verbalitza, 2. Verbalitza per no s'enten el que diu, 3 Verbalitza i no hi ha relació, 4 Verbalitza amb ajuda, 5 Verbalitza i hi ha relació. Elaboració Pròpia.

En el **GRUP C** es destaca que, de les 19 sessions programades, es va portar a terme el **47.37%**, corresponen a les sessions amb representació. Un **36.85%** corresponen a sessions donades però sense representació. El **5.26%** va coincidir amb festiu de l'escola (dies no lectius establerts en el calendari escolar de Catalunya); el **5.26%** ho va fer amb activitats del cicle o l'escola (dies amb excursions, sortides o activitats organitzades per l'escola: DENIP,

Carnaval, Celebració del patró de l'escola...) i el 5.26% restant va correspondre amb dia lectiu amb situació excepcional per eleccions al Parlament Català.

Fase 2: Obtenció de la mitjana de les sessions inicials (1 i 2 pel grup B, 1 i 4 pel grup C) i finals (18 i 19 pel grup B, 17 i 19 pel grup C).

Objectiu: Calcular la mitjana de les sessions inicials i finals com a base per elaborar el perfil de cada alumne.

Per al grup B, es va calcular, per determinar el nivell inicial, la mitjana de la puntuació obtinguda a les sessions 1 i 2, mentre que la mitjana de les puntuacions obtingudes a les sessions 18 i 19 es va identificar amb el nivell final. Pel que respecta el grup C es va mantenir el mateix procediment (sessions 1 i 4 per al nivell inicial i 17 i 19 per al final).

Obtenint pel grup B:

Taula 49.

Evolució de les representacions. Càlcul de la Mitjana pel grup B.

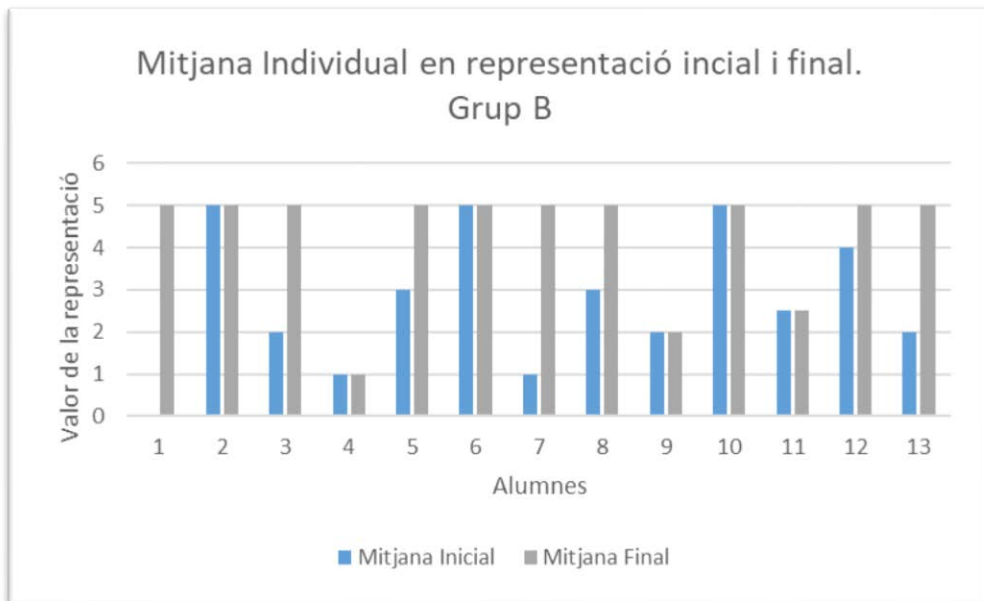
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19	mitjana	
																				S.1/S.2	S.18/S.19
BO1	0	0	5	0	0	0	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	0	5
BO2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5
BO3	1	3	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	2	5
BO4	1	1	1	5	5	5	5	5	1	5	1	5	1	2	1	1	1	1	1	1	1
BO5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5
BO6	5	5	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5
BO7	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	5	5	5	5	5	5	5	1	5
BO8	1	5	5	5	5	5	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5
BO9	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	5	2	2	2	2	2
BO10	5	5	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
BO11	5	0	0	0	0	0	2	1	5	2	5	5	5	5	5	5	0	5	5	2,5	2,5
BO12	5	3	5	5	5	5	0	0	5	0	5	0	5	0	0	5	5	5	5	4	5
BO13	0	4	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	2	5

Taula d'evolució de les representacions del grup B. Obtenció de mitjana a partir de les sessions 1 i 2 i de les sessions 18 i 19. Font: Elaboració pròpia.

A partir d'aquestes dades d'evolució de les representacions es va obtenir el següent perfil del grup:

Figura 46.

Mitjana Individual en representació inicial i final. Grup B.



Gràfic del perfil individual del grup B. Mitjana de la representació en test inicial i test final. Font: Elaboració pròpia.

La figura 46 mostra que el 54 % dels alumnes del grup B van millorar la seva representació (és a dir, verbalitzen de manera correcta allò que havien fet a la sala); el 23% va mantenir el nivell de relació entre la verbalització i el que havien fet a la sala; el 8% no va verbalitzar; el 8% va verbalitzar sense que s'entengués el que deia i el 8% restant va verbalitzar sense relació amb el que havia fet a la sala.

Grup C:

Taula 50.

Evolució de les representacions. Càlcul de la Mitjana pel grup C.

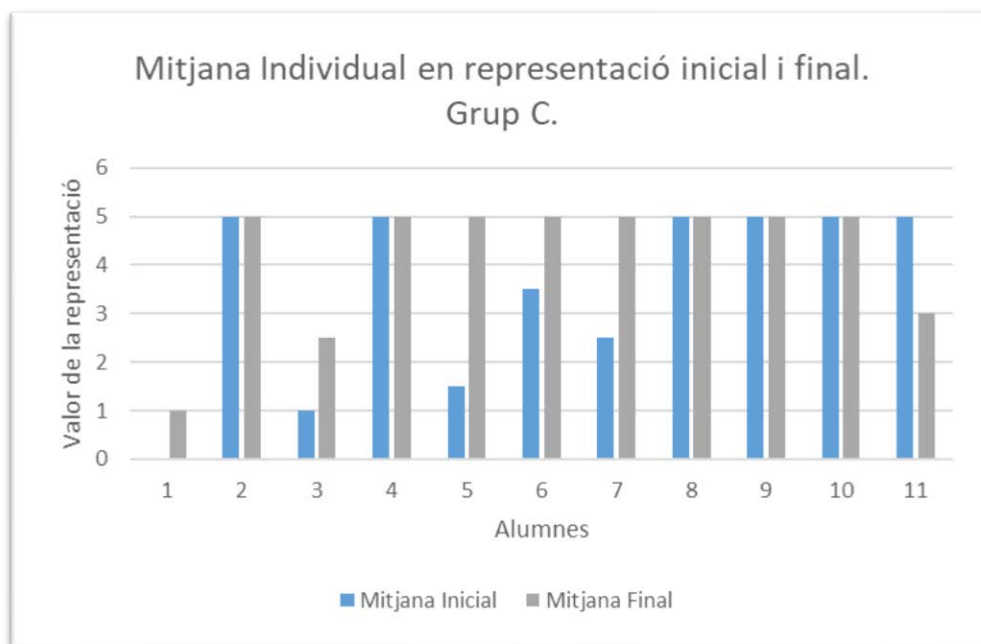
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19	mitjana	
																				S.1/S.4	S.7/S.19
CO1	0		0		1		5		1		5		5		5		1		1	0	1
CO2	5		5		5		0		5		5		5		5		5		5	5	5
CO3	0		2		5		0		0		2		0		5		0		0	1	2,5
CO4	5		5		5		5		5		5		5		5		5		5	5	5
CO5	2		1		5		0		5		5		5		5		5		5	1,5	5
CO6	2		5		5		5		5		5		5		5		5		5	3,5	5
CO7	5		0		5		5		5		0		5		5		5		5	2,5	5
CO8	5		5		5		5		5		5		5		5		5		5	5	5
CO9	5		5		5		1		5		5		5		5		5		5	5	5
CO10	5		5		5		5		5		5		5		5		5		5	5	5
CO11	5		5		5		0		1		0		5		5		5		1	5	3

Taula d'evolució de les representacions del grup C. Obtenició de mitjana a partir de les sessions 1 i 4 i de les sessions 17 i 19. Font: Elaboració pròpia.

A partir d'aquestes dades d'evolució de les representacions, es va obtenir el següent perfil del grup:

Figura 47.

Mitjana Individual en representació inicial i final. Grup C.



Gràfic de perfil del grup B. Mitjana de la representació en test inicial i test final. Font : Elaboració pròpia.

La figura 47 mostra que el 45 % dels alumnes va millorar la seva representació (verbalitzaven allò que havien fet a la sala i existia una relació amb el que verbalitzen); el 45% van mantenir el nivell de relació entre la

verbalització i el que havien fet a la sala i, finalment, el 10% va empitjorar la representació (mentre que al principi verbalitzava i hi havia relació amb el que havia fet a la sala, al final verbalitzava sense relació amb el que havia fet).

Fase 3: Significativitat de les diferències entre grups en representació inicial i final.

Objectiu: Determinar el grau de significativitat de les diferències entre els grups a partir de les mitjanes de les representacions en test inicial i final.

Un cop es determinen les mitjanes de les dades, aquestes es van analitzar amb l'estadístic SPSS, utilitzant la prova de *Rangs amb signes de Wilcoxon* per determinar diferències significatives entre el grup B i C obtenint:

Taula 51.

Estadístic de prova. Rangs amb signes de Wilcoxon. Mitjanes de representació entre grup B i C.

Estadístic de prova. Rangs amb signes de Wilcoxon. Mitjanes de representacions entre grup B i C.		
	GRUP B	GRUP C
	Mitjana S.18/S.19 – Mitjana S.1/S.2	Mitjana S.17/S.19 – Mitjana S.1/S.4
Z	-2,375	-1,367
Sig. asintòtica (bilateral)	.018	.172

Taula d'estadístic de prova Rangs amb Signes de Wilcoxon, per comparar les mitjanes dels test inicial i final i determinar significativitat entre els grups B i C. Font SPSS.

La taula 51 mostra l'existència de diferències significatives entre les mitjanes de les sessions inicials i les de les sessions finals en el grup B, però no en el grup C. Aquest fet indica que el grup B va millorar la qualitat de les seves representacions mentre que el grup C no ho va fer o, com a mínim, no tenim prou evidències per afirmar-ho.

6.2. Anàlisi bivariant.

Un cop obtinguts els resultats i realitzat l'anàlisi a partir de les diferents proves estadístiques, es va considerar oportú correlacionar les dades de l'edat equivalent obtinguda en cada una de les escales en el posttest amb les mitjanes obtingudes de les representacions (a partir de les dues últimes sessions).

a) Índex Global.

Taula 52.

Prova Rho Spearman Correlacions amb Índex Global del grup B en posttest.

Prova Rho Spearman Correlacions grup B en posttets			
		Índex Global E.Equivalent	Mitjana S 18 i 19
Índex Global E. Equivalent Posttest	Coeficient de correlació	1.000	0.43
	Sig. (bilateral)	.	.889
	N	13	13
Mitjana Sessió 18 i 19	Coeficient de correlació	.043	1.000
	Sig. (bilateral)	.889	.
	N	13	13

Taula de Prova Rho Spearman de correlació Índex Global i Mitjana de sessions 18 i 19. Grup B. Font: SPSS.

La taula 52 mostra que existeix una correlació lineal baixa però directament proporcional, entre la representació i l'Índex Global (IG) en el grup B. S'arriba a aquesta conclusió pel fet que, malgrat que els valors de la significativitat no siguin els acceptats (.889), el coeficient de correlació s'ha situat dins de valors acceptables (.043).

Taula 53.

Prova Rho Spearman Correlacions amb Índex Global del grup C en posttest.

Prova Rho Spearman Correlacions grup C en posttets			
		Índex Global E.Equivalent	Mitjana S 17 i 19
Índex Global E. Equivalent Posttest	Coeficient de correlació	1.000	.151
	Sig. (bilateral)		.698
	N	11	9
Mitjana Sessió 17 i 19	Coeficient de correlació	.151	1.000
	Sig. (bilateral)	.698	.
	N	9	9

Taula de Prova Rho Spearman de correlació Índex Global i Mitjana de sessions 17 i 19. Grup C. Font: SPSS.

A partir de la taula 53, es pot afirmar que existeix una correlació lineal baixa però directament proporcional entre la representació i l'Índex Global (IG) en el grup C. S'arriba a aquesta conclusió pel fet que, malgrat que els valors de la significativitat no siguin els acceptats (.698), el coeficient de correlació s'ha situat dins de valors acceptables (.151).

b) Cognició.

Taula 54.

Prova Rho Spearman Correlacions amb Cognició del grup B en posttest.

Prova Rho Spearman Correlacions grup B en posttets			
		Cognició E.Equivalent	Mitjana S 18 i 19
Cognició E. Equivalent Posttest	Coeficient de correlació	1.000	.076
	Sig. (bilateral)	.	.805
	N	13	13
Mitjana Sessió 18 i 19	Coeficient de correlació	.076	1.000
	Sig. (bilateral)	.805	.
	N	13	13

Taula de Prova Rho Spearman de correlació Cognició i Mitjana de sessions 18 i 19. Grup B. Font: SPSS.

La taula 54 mostra que existeix una correlació lineal baixa però directament proporcional entre la representació i Cognició (C) en el grup B.

S'arriba a aquesta conclusió pel fet que, malgrat que els valors de la significativitat no siguin els acceptats (.805), el coeficient de correlació s'ha situat dins de valors acceptables (.076).

Taula 55.

Prova Rho Spearman Correlacions grup C en posttest.

Prova Rho Spearman Correlacions grup C en posttets			
		Cognició E.Equivalent	Mitjana S 17 i 19
Cognició E. Equivalent Posttest	Coeficient de correlació	1.000	.255
	Sig. (bilateral)	.	.507
	N	11	9
Mitjana Sessió 17 i 19	Coeficient de correlació	.255	1.000
	Sig. (bilateral)	.507	.
	N	9	9

Taula de Prova Rho Spearman de correlació Cognició i Mitjana de sessions 17 i 19. Grup C.Font:SPSS.

A partir de la taula 55, es pot afirmar que existeix una correlació lineal baixa però directament proporcional entre la representació i Cognició (C) en el grup C. S'arriba a aquesta conclusió pel fet que, malgrat que els valors de la significativitat no siguin els acceptats (.507), el coeficient de correlació s'ha situat dins de valors acceptables (.255).

c) Motricitat Fina.

Taula 56.

Prova Rho Spearman Correlacions Amb Motricitat Fina del grup B en posttest.

Prova Rho Spearman Correlacions grup B en posttets			
		Motricitat Fina E.Equivalent	Mitjana S 18 i 19
Motricitat Fina E.Equivalent Posttest	Coeficient de correlació	1.000	-0.24
	Sig. (bilateral)	.	.937
	N	13	13
Mitjana Sessió 18 i 19	Coeficient de correlació	-.024	1.000
	Sig. (bilateral)	.937	.
	N	13	13

Taula de Prova Rho Spearman de correlació Motricitat Final i Mitjana de sessions 18 i 19. Grup B. Font:SPSS.

La taula 56 mostra que existeix una correlació lineal baixa però directament proporcional entre la representació i Motricitat Fina (MF) en el grup B. S'arriba a aquesta conclusió pel fet que, malgrat que els valors de la significativitat no siguin els acceptats (.937), el coeficient de correlació s'ha situat dins de valors acceptables (-.024).

Taula 57.

Prova Rho Spearman Correlacions amb Motricitat Fina del grup C en posttest.

Prova Rho Spearman Correlacions grup C en posttets			
		Motricitat Fina E.Equivalent	Mitjana S 17 i 19
Motricitat Fina E.Equivalent Posttest	Coeficient de correlació	1.000	-.092
	Sig. (bilateral)	.	.814
	N	11	9
Mitjana Sessió 17 i 19	Coeficient de correlació	-.092	1.000
	Sig. (bilateral)	.814	.
	N	9	9

Taula de Prova Rho Spearman de correlació Motricitat Fina i Mitjana de sessions 17 i 19. Grup C. Font:SPSS.

A partir de la taula 57, es pot afirmar que existeix una correlació lineal baixa però directament proporcional entre la representació i Motricitat Fina (MF)

en el grup C. S'arriba a aquesta conclusió pel fet que, malgrat que els valors de la significativitat no siguin els acceptats (.814), el coeficient de correlació s'ha situat dins de valors acceptables (-.092).

d) Llenguatge.

Taula 58.

Prova Rho Spearman Correlacions amb Llenguatge Receptiu del grup B en posttest.

Prova Rho Spearman Correlacions grup B en posttets			
		Llenguatge Receptiu E.Equivalent	Mitjana S. 18 i 19
Llenguatge Receptiu E. Equivalent Posttest	Coeficient de correlació	1.000	-.150
	Sig. (bilateral)	.	.624
	N	13	13
Mitjana Sessió 18 i 19	Coeficient de correlació	-.150	1.000
	Sig. (bilateral)	.624	.
	N	13	13

Taula de Prova Rho Spearman de correlació Llenguatge i Mitjana de sessions 18 i 19. Grup B. Font:SPSS.

La taula 58 mostra que existeix una correlació lineal baixa però directament proporcional entre la representació i Llenguatge Receptiu (LR) en el grup B. S'arriba a aquesta conclusió pel fet que, malgrat que els valors de la significativitat no siguin els acceptats (.624), el coeficient de correlació s'ha situat dins de valors acceptables (-.150).

Taula 59.

Prova Rho Spearman Correlacions amb Llenguatge Receptiu del grup C en posttest.

Prova Rho Spearman Correlacions grup C en posttets			
		Llenguatge Receptiu E.Equivalent	Mitjana S. 17 i 19
Llenguatge Receptiu E. Equivalent Posttest	Coeficient de correlació	1.000	.256
	Sig. (bilateral)	.	.505
	N	11	9
Mitjana Sessió 17 i 19	Coeficient de correlació	.256	1.000
	Sig. (bilateral)	.505	.
	N	9	9

Taula de Prova Rho Spearman de correlació Llenguatge i Mitjana de sessions 17 i 19. Grup C. Font: SPSS.

A partir de la taula 59, es pot afirmar que existeix una correlació lineal baixa però directament proporcional entre la representació i Llenguatge Receptiu (LR) en el grup C. S'arriba a aquesta conclusió pel fet que, malgrat que els valors de la significativitat no siguin els acceptats (.505), el coeficient de correlació s'ha situat dins de valors acceptables (.256).

e) Memòria.

Taula 60.

Prova Rho Spearman Correlacions amb Memòria del grup B en posttest.

Prova Rho Spearman Correlacions grup B en posttets			
		Memòria E.Equivalent	Mitjana S. 18 i 19
Memòria E. Equivalent Posttest	Coeficient de correlació	1.000	.125
	Sig. (bilateral)	.	.685
	N	13	13
Mitjana Sessió 18 i 19	Coeficient de correlació	.125	1.000
	Sig. (bilateral)	.685	.
	N	13	13

Taula de Prova Rho Spearman de correlació Memòria i Mitjana de sessions 18 i 19. Grup B. Font:SPSS.

La taula 60 mostra que existeix una correlació lineal baixa però directament proporcional entre la representació i Memòria (M) en el grup B. S'arriba a aquesta conclusió pel fet que, malgrat que els valors de la significativitat no siguin els acceptats (.685), el coeficient de correlació s'ha situat dins de valors acceptables (.125).

Taula 61.

Prova Rho Spearman Correlacions amb Memòria del grup C en posttest.

Prova Rho Spearman Correlacions grup C en posttets			
		Memòria E. Equivalent	Mitjana S. 17 i 19
Memòria E. Equivalent Posttest	Coeficient de correlació	1.000	.275
	Sig. (bilateral)	.	.474
	N	11	9
Mitjana Sessió 17 i 19	Coeficient de correlació	.275	1.000
	Sig. (bilateral)	.474	.
	N	9	9

Taula de Prova Rho Spearman de correlació Memòria i Mitjana de sessions 17 i 19. Grup C. Font: SPSS.

A partir de la taula 61, es pot afirmar que existeix una correlació lineal baixa però directament proporcional entre la representació i Memòria (M) en el grup C. S'arriba a aquesta conclusió pel fet que, malgrat que els valors de la significativitat no siguin els acceptats (.474), el coeficient de correlació s'ha situat dins de valors acceptables (.275).

f) Velocitat de Processament.

Taula 62.

Prova Rho Spearman Correlacions amb Velocitat de Processament del grup B en posttest.

Prova Rho Spearman Correlacions grup B en posttets			
		Velocitat de Processament E.Equivalent	Mitjana S. 18 i 19
Velocitat de Processament E. Equivalent Posttest	Coeficient de correlació	1.000	-.068
	Sig. (bilateral)	.	.825
	N	13	13
Mitjana Sessió 18 i 19	Coeficient de correlació	-.068	1.000
	Sig. (bilateral)	.825	.
	N	13	13

Taula de Prova Rho Spearman de correlació Velocitat de Processament i Mitjana de sessions 18 i 19. Grup B. Font: SPSS.

La taula 62 mostra que existeix una correlació lineal baixa però directament proporcional entre la representació i Velocitat de Processament (VP) en el grup B. S'arriba a aquesta conclusió pel fet que, malgrat que els valors de la significativitat no siguin els acceptats (.825), el coeficient de correlació s'ha situat dins de valors acceptables (-.068).

Taula 63.

Prova Rho Spearman Correlacions amb velocitat de Processament del grup C en posttest.

Prova Rho Spearman Correlacions grup C en posttets			
		Velocitat de Processament E.Equivalent	Mitjana S. 17 i 19
Velocitat de Processament E. Equivalent Posttest	Coeficient de correlació	1,000	,071
	Sig. (bilateral)	.	.856
	N	11	9
Mitjana Sessió 17 i 19	Coeficient de correlació	,071	1,000
	Sig. (bilateral)	,856	.
	N	9	9

Taula de Prova Rho Spearman de correlació Velocitat de Processament i Mitjana de sessions 17 i 19. Grup C. Font:SPSS.

A partir de la taula 63, es pot afirmar que existeix una correlació lineal baixa però directament proporcional entre la representació i Velocitat de Processament (VP) en el grup C. S'arriba a aquesta conclusió pel fet que, malgrat que els valors de la significativitat no siguin els acceptats (.856), el coeficient de correlació s'ha situat dins de valors acceptables (-.071).

g) Coordinació Visomotora.

Taula 64.

Prova Rho Spearman Correlacions amb Coordinació Visomotora del grup B en posttest.

Prova Rho Spearman Correlacions grup B en posttets			
		C.Visomotora E.Equivalent	Mitjana S. 18 i 19
Coordinació Visomotora E. Equivalent Posttest	Coeficient de correlació	1.000	.103
	Sig. (bilateral)	.	.738
	N	13	13
Mitjana Sessió 18 i 19	Coeficient de correlació	.103	1.000
	Sig. (bilateral)	.738	.
	N	13	13

Taula de Prova Rho Spearman de correlació Coordinació Visomotora i Mitjana de sessions 18 i 19. Grup B. Font:SPSS.

La taula 64 mostra que existeix una correlació lineal baixa però directament proporcional entre la representació i Coordinació Visomotora (VM) en el grup B. S'arriba a aquesta conclusió pel fet que, malgrat que els valors de la significativitat no siguin els acceptats (.738), el coeficient de correlació s'ha situat dins de valors acceptables (.103).

Taula 65.

Prova Rho Spearman Correlacions Coordinació Visomotora del grup C en posttest.

Prova Rho Spearman Correlacions grup C en posttets			
		C.Visomotora E.Equivalent	Mitjana S. 17 i 19
Coordianció Visomotora E. Equivalent Posttest	Coeficient de correlació	1.000	.138
	Sig. (bilateral)	.	.724
	N	11	9
Mitjana Sessió 17 i 19	Coeficient de correlació	.138	1.000
	Sig. (bilateral)	.724	.
	N	9	9

Taula de Prova Rho Spearman de correlació Coordinació Visomotorai Mitjana de sessions 17 i 19. Grup C.
Font: SPSS.

A partir de la taula 65, es pot afirmar que existeix una correlació lineal baixa però directament proporcional entre la representació i Coordinació Visomotora (VM) en el grup C. S'arriba a aquesta conclusió pel fet que, malgrat que l'índex de la significativitat sigui molt alt (.724) el coeficient de correlació s'ha situat dins de valors acceptables (.138).

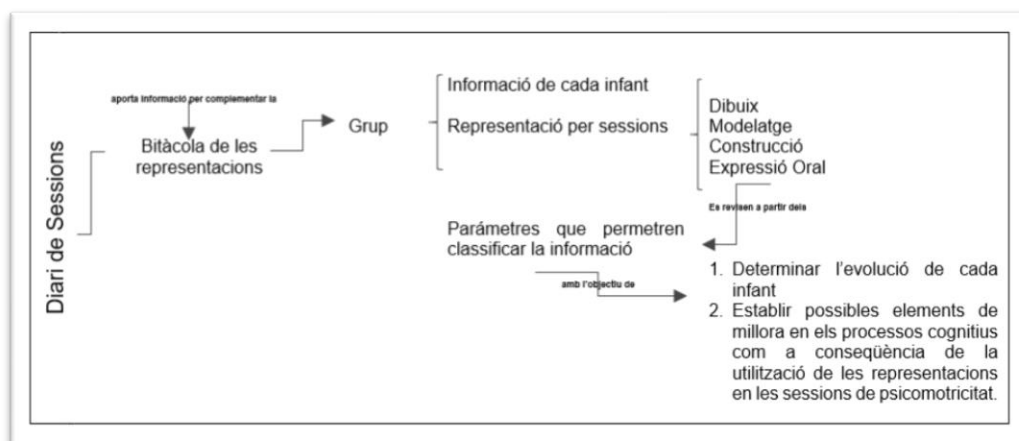
6.3. Anàlisi qualitativa.

Un cop realitzades les anàlisis univariant i bivariant de les dades obtingudes en el test Merrill-Palmer i de les dades quantitatives obtingudes de la Bitàcola de Representacions, es va considerar oportú realitzar una anàlisi qualitativa a partir de les dades obtingudes en aquest darrer instrument.

Aquestes dades es van organitzar per grup, per infant i per conjunt de representacions i, a partir d'elles, es va obtenir un perfil individual de cada infant.

Figura 48.

Organització de les dades.



Esquema d'organització de dades. Elaboració pròpia.

Seguint l'esquema anterior (figura 48), a partir dels diaris de les sessions (elaborats a posteriori i prenent com a base les notes de camp recollides), es va procedir a emplenar la bitàcola de les representacions pels grup B i C, destacant la informació de cada infant sobre el que havia fet a la sessió i el que posteriorment representava i expressava sobre la seva representació (veure una explicació més detallada en el capítol cinc).

Aquesta informació, obtinguda de les representacions (dibuix, modelatge, construcció i expressió oral) i a partir dels paràmetres utilitzats (Casso et al., 2001), ens va permetre determinar l'evolució de cada infant i per establir possibles línies de millora en els processos cognitius a conseqüència de la utilització de les representacions en les sessions de psicomotricitat.

Els resultats obtinguts, presentats per grup, són els següents:

RESULTATS DE REPRESENTACIÓ: GRUP B

Taula 66.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO1.

BO1				
Dibuix				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
1				Absent
2				Absent
6				Absent

14			Verbalitza: "he saltado como un BO4 con el BO10 el BO6 i allí i allí"	Li costa molt tenir iniciatives davant del material. Segueix gaire bé sempre, tot el que fan BO4, BO10 i BO6. Li costa molt acceptar que els altres no segueixin les seves propostes i per aquest motiu té molts conflictes amb en BO6.
19			Verbalitza: "Un dinosauiro".	Segueix a BO10 en totes les iniciatives, té por de perdre'l com a referent en la sala. Sempre el segueix i el busca per imitar-lo.

Paràmetres en els dibuixos	1	2	6	14	19
Absent	X	X	X		
1. Gargots sense estructura, descarrega, puntejat				X	X
2. Gargots circulars					
3. Traç circular tancat/obert/ arestes					
4. Imatges estàtiques					
5. Imatges en moviment					

Construcció				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
8				
12			Verbalitza: "un cotxe de policia"	Gaire bé tota la sessió ha estat saltant del plinton o pujant i baixant de les escales, el tobogan i el rocòdrom amb en BO10 i BO2, verbalitzant ell que era un policia que els perseguia.
15			Verbalitza: "Un trex amb el BO10"	Explica gaire bé el mateix que explica BO10, amb qui ha jugat tota la sessió i amb qui vol estar gaire bé sempre.

Paràmetres en les construccions	8	12	15
Absent	X		
1. Buidar			
2. Escampar			
3. Ajuntar			
4. Cerca de la verticalitat		X	X
5. Simetries			
6. Construccions obertes			
7. Construccions tancades			
8. Construccions compactes			
9. Amb amagatalls			

Modelatge				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
9			Verbalitza: " a gats".	Juga molt amb el BO4. Investeixen tot l'espai i en alguns moments destrueix de forma molt impulsiva les construccions del companys, es parla amb ell, primer es queda enfadat i després torna a jugar. Juga amb el BO4 a gats que estan dins de l'aigua i a construir castells.
18			Verbalitza: "un trex amb el BO10"	Saltant des de la corda capa el matalàs ha passat una estona jugant amb BO10.

Paràmetres en el modelatge	9	18
Absent		
1. Formació compacta, poc diferenciada		
2. Empremses en el bloc		


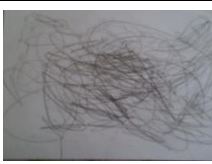




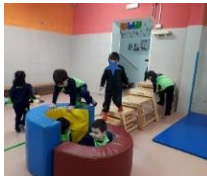


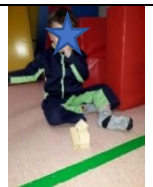


3. Trossejat de la pasta per modelar																			X	
4. Diferenciació entre cap i cos																				
5. Intent de verticalitat																	X			
6. Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts																				
Expressió Oral																				
Sessió	IMATGE					REPRESENTACIÓ					VERBALITZACIÓ					COMENTARIS				
4											Verbalitza: "A jugar amb les peces a fer una torre"					Reacciona enfadant-se quan algun company no accepta el que ell proposa. Busca molt al BO10 per jugar.				
10											Verbalitza: "saltar amb en BO10 i cridar".					Quan verbalitza es posa d'en peus per explicar i senyalar on han jugat i des de on han saltat i com ho ha fet.				
13																Absent				
16											Verbalitza: "Saltar con el BO10, con el BO4 i también allí a dinosaurios					Segueix molt a en BO10, totes les propostes d'en BO10 les segueix. I quan expressa el que ha fet a la sala també imita.				
17											Verbalitza: "Una torre. He baixat al tobogan i he jugat amb el BO10"					Busca molt al BO10 per jugar, el segueix molt i accepta les seves propostes. Ha jugat a transformers.				
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19	
BO1	0	0	5	5	0	0	0	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	







Taula de registres de bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant BO1. Elaboració pròpia.

Taula 67.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO2

BO2				
Dibuix				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
1			Verbalitza "son avions"	Al llarg de la sessió gaudeix molt portar peces grans de un costat a l'altre de la sala. Hi descobreix el cercle vermell i no el deixa anar, no l comparteix amb ningú.
2			Verbalitza: "he jugat i he fet un dibuix"	Ha estat molt actiu durant tota la sessió, unes vegades sol i d'altres en petit grup.
6	no hi ha imatge		Verbalitza: "He fet una torre amb el BO4"	Al llarg de la sessió es mostra molt impulsiu i gaudeix molt fent torres i destruint-les i destruint les torres dels companys.

14			Verbalitza: "he saltat per allà i per allà també"	Li agrada molt investir tot l'espai. Busca noves possibilitats amb el material. Sempre intenta fer construcció verticals i segueix principalment a BO10.
19			Verbalitza: "He jugat a fantasmes blancs i ha triangles blaus i triangles grocs i anava caminant i han fet puf".	Ha seguit el joc de BO13, de fantasmes, seguint als companys i llençant peces petites en forma de triangles.
Paràmetres en els dibuixos				
Absent				
1. Gargots sense estructura, descarrega, puntejat				
2. Gargots circulars				
3. Traç circular tancat/obert/ arestes				
4. Imatges estàtiques				
5. Imatges en moviment				
Construcció				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
8			Verbalitza mirant cap a la sala: "He fet torres amb en BO9".	Ha passat una bona estona de la sessió construint i destruint torres. És la primera sessió que fa construccions.
12			Verbalitza: "una torre".	Al llarg de la sessió es mostra molt impulsiu, es el primer en aixecar-se per anar a destruir el mur, es mou per tots els espais i no mesura el perill davant de situacions en les que es pot fer mal o fer mal als altres.
15			Verbalitza: "He perseguit al BO4 i he corregut"	Ha fet jocs de persecució amb BO4, gaire bé tota la sessió, construint espais alts per amagar-se.
Paràmetres en les construccions				
Absent				
1. Buidar				
2. Escampar				
3. Ajudar				
4. Cerca de la verticalitat				
5. Simetries				
6. Construccions obertes				
7. Construccions tancades				
8. Construccions compactes				
9. Amb amagatalls				
Modelatge				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
9			Modela amb la plastilina i verbalitza que és una torre.	L'BO2 és el primer en trencar la paret, es mou de forma molt impulsiva per tota la sala, destruint tot el que té a prop seu. Amb PB24, PB15 i BO11 construeixen torres de diferents mides.





				S'emocionen quan sent tan altes no els hi cauen.															
18			Verbalitza: " He perseguit al BO4 i he corregut"	Ha tornat a jugar a persecucions amb BO4, però aquesta vegada a participat amb altres companys a crear espais més grans on es podien amagar.															
Paràmetres en el modelatge				9	18														
Absent																			
1. Formació compacta, poc diferenciada				x															
2. Emprems en el bloc					x														
3. Trossejat de la pasta per modelar																			
4. Diferenciació entre cap i cos																			
5. Intent de verticalitat																			
6. Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts																			
Expressió Oral																			
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS															
4			Verbalitza: "Doncs jugar amb el tobogan i a fer una torre molt alta que es cau a terra"	És el primer en invertir l'espai trencant el mur. De seguida busca la peça rodona vermella i passa gaire bé tota la sessió amb ella a la mà. Juga bastant sol i busca destruir totes les construccions que fan el companys.															
10			Verbalitza: " a fer torres amb el BO9".	No ha saltat gaire del plinton. Ha passat més estones entre les peces destruint totes les construccions que feia i llençant a terra les peces cilíndriques altes. Reia quan feien soroll a terra. Quan verbalitza que ha jugat amb el BO9 el BO9 replica dient que no.															
13			Verbalitza: "Jugar amb pilotes amb el BO6 a donar-li les pilotes en el BO6".	Ha estat molt impulsiu de seguida ha anat corrents cap a les pilotes i les ha anat guardant totes en una capsa i li costava compartir amb els companys. L'adult ha parlat amb ell i ha començat a compartir.															
16				Absent															
17			Verbalitza: "M'he posat una disfressa de fantasma i una peça rodona que he bufat i ha volat"	Juga bastant sol. Li costa compartir i acceptar les propostes dels altres i generalment acaba jugant sol i tenint algun conflicte amb els companys.															
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
BO2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	5	5	5

Taula de registres de bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant BO2. Elaboració pròpia.

Taula 68.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO3.

BO3								
Dibuix								
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS				
1			No Verbalitza.	Es mou per tota la sala. S'afegeix a les propostes dels altres. Salta, corre, puja i baixa.				
2			Verbalitza: "la sala" mentre senyala l'espai.	Durant tota la sessió ha estat entre les espumes, construïnt.				
6			Verbalitza: "saltar"	És molt mogut, investeix tots els espais de la sala, en general juga bastant sol. I busca qualsevol material per provar de saltar.				
14			Verbalitza: "he fet jugar amb el BO6 a la família".	Esta molt inquiet i busca per tota la sala amb qui jugar. Quan es troba amb en BO6, salten mentre verbalitzen que son família i viuen junts.				
19			Verbalitza: "He anat al matalàs i fantasmas i a la escala i a saltar".	Segueix la iniciativa de BO13 i BO2 i juga amb ells a fantasmes i a perseguir a companys.				
Paràmetres en els dibuixos				1	2	6	14	19
Absent								
1.	Gargots sense estructura, descarrega, puntejat			x			x	x
2.	Gargots circulars							
3.	Traç circular tancat/obert/ arestes				x	x		
4.	Imatges estàtiques							
5.	Imatges en moviment							
Construcció								
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS				
8			Verbalitza: "Avui he saltat".	Ha estat molt impulsiu al llarg de la sessió, saltant del plinton, saltant en el matalàs verd, destruint construccions que feien els altres. Li ha costat fer la seva construcció.				
12			Verbalitza: "avui he saltat"	Gaudeix molt saltant i corrents per tota la sala.				
15				Absent				
Paràmetres en les construccions				8	12	15		
Absent						X		
1.	Buidar							
2.	Escampar			x				
3.	Ajuntar				x			
4.	Cerca de la verticalitat							
5.	Simetries							















6. Construccions obertes																					
7. Construccions tancades																					
8. Construccions compactes																					
9. Amb amagatalls																					
Modelatge																					
Sessió	IMATGE					REPRESENTACIÓ					VERBALITZACIÓ					COMENTARIS					
9																Absent					
18											Verbalitza: "He jugat amb les peces amb el BO10"					Segueix a en BO10, i construeixen cases on vien els animals de BO10.					
Paràmetres en el modelatge																			9	18	
Absent																			x		
1. Formació compacta, poc diferenciada																				x	
2. Emprems en el bloc																					
3. Trossejat de la pasta per modelar																					
4. Diferenciació entre cap i cos																					
5. Intent de verticalitat																					
6. Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts																					
Expressió Oral																					
Sessió	IMATGE					REPRESENTACIÓ					VERBALITZACIÓ					COMENTARIS					
4											Verbalitza: "Anar allà i allà i he fet una torre i a fer un cotxe"					És molt impulsiu, corre per tot l'espai buscant noves propostes.					
10											Verbalitza: "una casa amb bebès amb el BO5".					Explica que ha fet, mirant cap el lloc on han estat jugant a bebès amb el BO5.					
13											Verbalitza: "He jugat amb el BO10 a les pilotes amb el BO5, el BO10 i l'BO11".					Li ha costat deixar la pilota que ha agafat des del començament.					
16											Verbalitza: "Amb el BO10, BO8, BO11, allà. BO1 estem saltant molt i aleshores allà".					Ha estat molt esverat durant tota la sessió, era com si no trobés amb qui jugar.					
17											Verbalitza: "He jugat amb ningú però he jugat jo sol. Estava jugant amb l'BO2 i BO4 a fantasmes".					Ha tingut alguns conflictes al llarg de la sessió. L'adult ha parlat amb ell en varies ocasions ja que li costa acceptar que els altres facin el contrari del que ell desitja.					
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19		
BO3	1	3		5		5		5	0	5		5	5	5	0	5	5	5	5		









Taula de registres de bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant BO3. Elaboració pròpia.

Taula 69.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO4.

BO4

Dibuix							
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS			
1			No verbalitza.	Davant la paret de peces ha preferit donar la volta, després s'ha començat a animar i ha investit tot l'espai, en ocasions sol i d'altres amb en BO10 i BO3.			
2			No ha verbalitzat res.	Tota la sessió ha estat pujant per l'escala d'espuma i saltant al matalàs..			
6			Verbalitza: "He construït un castell"	Ha passat molta estona de la sessió construint torres. En algunes ocasions l'BO2 li ha destruït.			
14			Verbalitza: "he saltat"	Tot i que ha tornat PB18, gaire bé no li ha fet ni cas. Ha estat saltant des de el plinton amb la resta de nois, i després des del nou camí construït per BO9.			
19			Verbalitza: "eee ... eeee...mmm..."	No para de saltar i seguir les propostes dels altres. Intenta verbalitzar amb sons però no verbalitza res.			
Paràmetres en els dibuixos							
Absent			1	2	6	14	19
1. Gargots sense estructura, descarrega, puntejat				x			x
2. Gargots circulars							
3. Traç circular tancat/obert/ arestes			x		x	x	
4. Imatges estàtiques							
5. Imatges en moviment							
Construcció							
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS			
8			Verbalitza: "una torre que cau".	Ha jugat molta estona a saltar des del plinton i cridant amb l'BO13. Amb PB23 han construït torres, i en l'espai de representació seu al costat d'ella.			
12			Verbalitza: "Avui he saltat"	Ha tornat en PB18 i en BO4 s'ha tornar a accelerat molt, seguint a un dels companys.			











15			Verbalitza: No parla, es mou molt, mira la sala, fa alguns sons guturals però no explica res. Fa gaire bé la mateixa construcció que l'espai que tenien per amagar-se amb BO2.	Ha estat fent jocs de persecució amb BO2 i construint espais alts per amagar-se.		
Paràmetres en les construccions				8	12	15
Absent						
1. Buidar						
2. Escampar						
3. Ajuntar				x		
4. Cerca de la verticalitat					x	
5. Simetries						x
6. Construccions obertes						
7. Construccions tancades						
8. Construccions compactes						
9. Amb amagatalls						
Modelatge						
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS		
9			"El castell que fem amb l'BO2"	En BO4 juga amb l'BO2 i amb el BO1. Està molt rialler al llarg de tota la sessió. Al llarg del joc verbalitza les situacions i comparteix amb els companys les seves històries.		
18			Verbalitza: es queda callat, mira a l'adult però no comenta res.	Ha estat construït espai on amagar-se amb BO2 amb qui ha fet jocs de persecució. Però no hi ha manera de que verbalitzi el que ha fet.		
Paràmetres en el modelatge				9	18	
Absent						
1. Formació compacta, poc diferenciada						x
2. empremtes en el bloc						
3. Trossejat de la pasta per modelar						
4. Diferenciació entre cap i cos						
5. Intent de verticalitat				x		
6. Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts						
Expressió Oral						
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS		
4			Verbalitza: "amb el BO5"	Senyala sense parlar. A la pregunta de amb qui ha jugat respon: Se li recorda que ha saltat i assenta amb el cap.		
10			No verbalitza, només aixeca les espatlles.	No vol verbalitzar. Mira cap a la sala però no diu res. Ha saltat en algun moment del plinton però ha passat més estona pujant i baixant del tobogan.		











13			Verbalitza: "...."	Fa ganyotes, mira la sala, mira a l'adult i aixeca espatlles, però no diu res.																																								
16			Verbalitza: "ehehehe"... dona voltes en sí mateix..."mmmm he saltat"	Quan PB18 assisteix a classe en BO4 perd iniciativa i adopta la postura d'un nen petit, no vol explicar el que fa i amb qui juga.																																								
17			Verbalitza: "mm mm ... (treu la llengua) aa... aa. (sospira i no diu res)"	Juga molt amb PB18, parla molt amb els seus companys però amb l'adult li costa molt. Novament li ha costat explicar el que ha fet a la sala.																																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th>NEN</th> <th>S.1</th> <th>S.2</th> <th>S.3</th> <th>S.4</th> <th>S.5</th> <th>S.6</th> <th>S.7</th> <th>S.8</th> <th>S.9</th> <th>S.10</th> <th>S.11</th> <th>S.12</th> <th>S.13</th> <th>S.14</th> <th>S.15</th> <th>S.16</th> <th>S.17</th> <th>S.18</th> <th>S.19</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>BO4</td> <td>1</td> <td>1</td> <td>1</td> <td>1</td> <td>5</td> <td>5</td> <td>5</td> <td>5</td> <td>1</td> <td>5</td> <td>1</td> <td>5</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>1</td> <td>1</td> <td>1</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>					NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19	BO4	1	1	1	1	5	5	5	5	1	5	1	5	1	2	1	1	1	1	1
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19																									
BO4	1	1	1	1	5	5	5	5	1	5	1	5	1	2	1	1	1	1	1																									






Taula de registres de bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant BO4. Elaboració pròpia.

Taula 70.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO5

BO5				
Dibuix				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
1			Senyala la sala però no verbalitza.	Investeix tot l'espai, parla molt fluïxet amb els companys. Segueix les propostes dels altres.
2			Quan verbalitza diu: "un cotxe"	Molt actiu durant la sessió amb diferents petit grups. Un d'ells el grup que ha muntat un cotxe amb molts seients.
6			Verbalitza: "Una muntanya, unes peces i un flotador de bany, feia veure que era una platja, però no"	Gaudeix molt quan juga amb uns altres nens. Però en general passa moltes estones jugant sol, verbalitza durant el joc tot allò que està fent i està passant en la seva història.
14			Verbalitza: "barco pirata y un dabus he fet un partit de futbol i l'altre equip era el barça"	Li encanta recrear històries, no sempre està acompanyat, però això sembla no importar-li. Ha creat un vaixell pirata i a demanar a l'adult les robes, ell sol s'ha posat la capa.
19			Verbalitza: " a la platja amb l'BO2".	Crear a l'espai del plinton la platja on jugar a saltar al mar amb en BO2.
Paràmetres en els dibuixos				1 2 6 14 19
1. Absent				


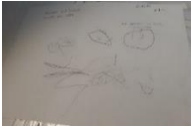
2. Gargots sense estructura, descarrega, puntejat	x					
3. Gargots circulars						
4. Traç circular tancat/obert/ arestes					x	
5. Imatges estàtiques			x			
6. Imatges en moviment		x		x		
Construcció						
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS		
8			Verbalitza: "saltat del matalàs molt alt i amb la lluna".	Ajuda a PB23 i a BO6 a construir torres. Gaudeix molt saltant del plinton.		
12			Verbalitza: He saltat i he fet una torre"	És molt tranquil i prudent. Busca a l'adult constantment amb la mirada per demanar aprovació.		
15			Verbalitza: "He fet una casa de joguina i feia veure que era de veritat".	Només arribar a la sala va a anar a buscar una roba que es va col·locar de seguida tot sol. Va començar a construir una casa on vivia. Ha jugat bastant sol.		
Paràmetres en les construccions				8	12	15
Absent						
1. Buidar						
2. Escampar						
3. Ajuntar						
4. Cerca de la verticalitat				x		
5. Simetries					x	
6. Construcciones obertes						
7. Construccions tancades						x
8. Construccions compactes						
9. Amb amagatalls						
Modelatge						
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS		
9			"És un ninot de neu amb una "pirula" i una caps de llagostes"	Juga bastant sol. En alguns moments comparteix joc amb els companys. Mentre juga verbalitza les seves històries i crida i s'emociona molt. Explica que es un coet que arriba fins a la lluna.		
18			Verbalitza: "He fet una casa de joguina, feia veure que era de veritat. La llençava amb una cadena."	BO4 el segueix molt al llarg de la sessió, amb ell sembla no molestar-li, però va ala seva, quan BO4 es cansa marxa i ell continua tranquil·lament construint cases.		
Paràmetres en el modelatge				9	18	
Absent						
1. Formació compacta, poc diferenciada						
2. Emprentes en el bloc						
3. Trossejat de la pasta per modelar						









4. Diferenciació entre cap i cos																			x	
5. Intent de verticalitat																			x	
6. Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts																				
Expressió Oral																				
Sessió	IMATGE					REPRESENTACIÓ					VERBALITZACIÓ					COMENTARIS				
4											Verbalitza: "He fet una torre que arribava al sostre, al núvol" "he jugat amb PB16"					Juga bastant sol. Evita els conflictes. Mentre està jugant sol va verbalitzant les seves històries, quan juga amb algun altre nen es deixa portar per les propostes de l'altre.				
10											Verbalitza: "he mirat una estrella".					Es bastant independent durant el lloc. Ha saltat algunes estones des del plinton, però ha descobert les robes en un racó de la sala i ha demanat a l'adult que li possés una capa.				
13											Verbalitza: "he xutat amb el peu i he fet una voltereta per tocar la pilota amb l'BO2"					Ha agafat la pilota i no la ha deixat en gaire bé tota la sessió. Ha cantat i ha jugat amb la roba però sense deixar la pilota.				
16											Verbalitza: "he jugat amb el BO9 i he saltat allà (plinton) m'he posat dret i he saltat".					És un nen molt actiu, gaudeix jugant sol i creant les seves pròpies històries, però també sap seguir les propostes dels altres. Mentre jugar verbalitza tot allò que està fent, crea diàlegs i gaudeix mirant-se al mirall.				
17											Verbalitza: " He jugat con el BO10 i BO1 por eso i por eso i al tobogan me he deslizado i por la cuerda"					Gaudeix molt jugant amb els seus amics, participa de les propostes dels altres i ell fa noves propostes.				
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19	
BO5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	

Taula de registres de bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant BO5. Elaboració pròpia.



Taula 71.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO6.

BO6																				
Dibuix																				
Sessió	IMATGE					REPRESENTACIÓ					VERBALITZACIÓ					COMENTARIS				
1											Verbalitza: "Baixar pel túnel i anar por allà (senyala) mi papi i mi mami"					Gaire bé durant tota la sessió ha esta fent propostes que segueixen BO5, BO11, BO9...				






2			Quan ha verbalitzat ha dit: "jugar".	Gaire bé tota la sessió ha estat construïnt amb petit grup.
6			Verbalitza: "Ahí i en el tobogan i he saltado allí" (senyala quan va explicant)	És un nen que es relaciona molt bé amb tots el companys, molt el busquen per jugar. Investeix tots els espais.
14			Verbalitza: "he jugat allà i allà i allí a los policies con el BO10 i el BO1"	Tot i que té alguns conflictes amb BO1, comença a evitar-los i busca nous espais, ha estat jugant a policies amb en BO1, i BO10. Segueix més a BO10 i per aquest motiu son els conflictes amb BO1, lluita de poders.
19			Verbalitza: "A la oscuridad y a escalar y a las pelotas".	Hi ha grup de nens que volen saltar des del plinton i no poden perquè no hi ha cap peça intermitja que els hi permeti pujar amb facilitat. BO6 busca l'escala per col·locar-la al costat del plinton i que tots hi puguin pujar.

Paràmetres en els dibuixos	1	2	6	14	19
Absent					
1. Gargots sense estructura, descarrega, puntejat		x			x
2. Gargots circulars			x		
3. Traç circular tancat/obert/ arestes	x			x	
4. Imatges estàtiques					
5. Imatges en moviment					

Construcció				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
8				Absent
12				Absent
15			Verbalitza: "He jugat amb el BO1"	Tot i que BO1, ha seguit i imitat a BO10, BO1 l'ha buscat molt per jugar.

Paràmetres en les construccions	8	12	15
Absent	x	x	
1. Buidar			
2. Escampar			
3. Ajuntar			x
4. Cerca de la verticalitat			
5. Simetries			
6. Construccions obertes			
7. Construccions tancades			
8. Construccions compactes			
9. Amb amagatalls			



Modelatge				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS

9				Absent															
18			Verbalitza: "He jugat amb el BO1 i hem fet torres".	Segueix a BO1 per construir cases. No hi ha conflictes, però BO1 està molt al pendent del que fa BO10.															
Paràmetres en el modelatge				9															
Absent				x															
1. Formació compacta, poc diferenciada																			
2. Emprems en el bloc																			
3. Trossejat de la pasta per modelar																			
4. Diferenciació entre cap i cos																			
5. Intent de verticalitat				x															
6. Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts																			
Expressió Oral																			
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS															
4			Verbalitza: "hacer una torre con el BO1 y también he escalado"	Verbalitza i també senyala l'espai en el que ha estat. És un nen que no crea conflictes, molts companys el busquen per jugar i el segueixen.															
10				Absent															
13			Verbalitza: " jugat amb la pilota con el BO10, las bajaba i les tiraba arriba hasta el cielo"	Davant de les situacions de conflicte prefereix allunyar-se, mostra molt d'afecte pel companys i comparteix el material que té.															
16				Absent															
17			Verbalitza: " He jugat con el BO10 i BO1 por eso i por eso i al tobogan me he deslizado i por la cuerda"	Gaudeix molt jugant amb els seus amics, participa de les propostes dels altres i ell fa noves propostes.															
NEN	S. 1	S. 2	S. 3	S. 4	S. 5	S. 6	S. 7	S. 8	S. 9	S.1 0	S.1 1	S.1 2	S.1 3	S.1 4	S.1 5	S.1 6	S.1 7	S.1 8	S.1 9
BO6	5	5	5	5	5	5	5	5	0	0	0	5	5	5	5	0	5	5	5

Taula de registres de bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant BO6. Elaboració pròpia.

Taula 72.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO7.

BO7				
Dibuix				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
1			No verbalitza.	Ha estat gaire bé tota l'estona amb la PB23. Proposa situacions que segueix la PB23.






2			Li costa verbalitzar, ha senyalat la sala.	És una nena molt activa durant tota la sessió. Crea espais de joc amb el seu grupet. Sobre tot construint cases.
6				Absent
14			Verbalitza: "He saltat"	Durant el joc és molt activa, parla amb les companyes i entre totes creen situacions de joc.
19			Verbalitza: " he saltat".	Han construït cases per tota la sala. En l'espai de les espatlles ha estat saltant des de les escales i el tobogan quan sortia de les cases per passejar.

Paràmetres en els dibuixos	1	2	6	14	19
Absent			x		
1. Gargots sense estructura, descarrega, puntejat	x			x	
2. Gargots circulars		x			x
3. Traç circular tancat/obert/ arestes					
4. Imatges estàtiques					
5. Imatges en moviment					

Construcció				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
8				Absent
12			No verbalitza.	Molt tranquil·la, ella va fent , va buscant possibilitats del seu cos i del material, li costa molt verbalitzar davant de l'adult.
15			Verbalitza: "He saltat amb la BO12"	Ha estat saltant de les espatlles i del tobogan, destruint les construccions que els hi posava BO9 al final del tobogan. I després amb les robes de princeses van jugar al matalàs verda a caure des del cilindre gegant.

Paràmetres en les construccions	8	12	15
Absent	x		
1. Buidar			
2. Escampar			
3. Ajuntar			
4. Cerca de la verticalitat		x	x
5. Simetries			
6. Construccions obertes			
7. Construccions tancades			
8. Construccions compactes			
9. Amb amagatalls			



Modelatge				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
9				Absent




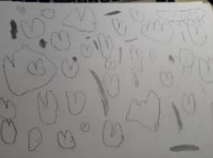








18			Verbalitza: "He saltat amb la BO12, mentre construïem cases".	Ha construït cases amb el grupet de nenes amb qui sempre juga. Fent diferents espais per on es passegen.															
Paràmetres en el modelatge				9	18														
Absent				x															
1. Formació compacta, poc diferenciada																			
2. Empremtes en el bloc																			
3. Trossejat de la pasta per modelar					x														
4. Diferenciació entre cap i cos																			
5. Intent de verticalitat																			
6. Modelar per separar les parts del cos i unir aquestes parts																			
Expressió Oral																			
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS															
4				Absent															
10				Absent															
13			Verbalitza: "....."	No vol verbalitzar res. L'adult li comenta que ha estat jugant amb les pilotes, que després es va posar una roba al cap amb un aro, però ella no vol dir res.															
16			Verbalitza: "he saltat con BO8".	Passa molta estona de la sessió dins de la roda amb les amiguetes jugant amb les pilotes. Organitza saltar dins de les peces.															
17			Verbalitza: "con BO8 jugar allí a la cuerda"	Gaire bé sempre juga amb la BO8, entre totes dues creen petites històries. Una de las històries es desenvolupava en l'espai de la corda on van jugar a superherois amb capes.															
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
BO7	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	5	5	5	5	5	5







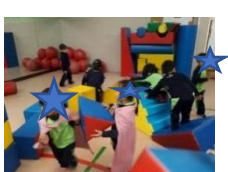
Taula de registres de bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant BO7. Elaboració pròpia.

Taula 73.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO8.

BO8				
Dibuix				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
1			No ha verbalitzat, mirava cap al mig de la sala però no ha dit res.	Durant la sessió ha estat construït torres durant una bona estona. Ha estat construït amb la BO12.


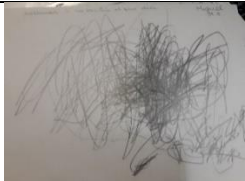










2			Quan finalitza el seu dibuix verbalitza: "la sala", senyalant la sala. No verbalitza res més	Ha estat molt activa al llarg de la sessió. Mostra molta iniciativa i amb el grupet de nenes construeixen cases.			
6			Verbalitza: "jugar con una torre"	És una nena molt activa, molt discreta en tot el que fa a la sala. La segueixen molt la BO12 i la BO7. Li agrada molt construir torres en vertical.			
14			Verbalitza: "he saltat"	En l'espai dur de la sala, ha estat pujant per les espatlleres i baixant pel tobogan d'en peus per saltar en l'últim tros.			
19			Verbalitza: "He jugat amb la BO12 a las peces una casa y una nena"	Han col·locat diferents peces per la sala per cases on vivien totes les nenes. Continuen jugant únicament les nenes.			
Paràmetres en els dibuixos							
Absent							
1. Gargots sense estructura, descarrega, puntejat							
2. Gargots circulars							
3. Traç circular tancat/obert/ arestes							
4. Imatges estàtiques							
5. Imatges en moviment							
			1	2	6	14	19
			x				
				x	x	x	
							x
Construcció							
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS			
8				Absent			
12			Verbalitza: "avui he saltat"	Ha estat molt activa, però li costa verbalitzar quan l'adult la interpel·la, amb els companys parla sense problemes.			
15			Verbalitza: "He fet una torre amb la BO12 i he saltat" al construir gaire bé ha reproduït la construcció que havia fet amb BO9.	Al llarg de la sessió ha construït torres amb altres companys, BO9, però principalment BO12. De vegades marxava de l'espai on estava construint per anar a saltar des del tobogan.			
Paràmetres en les construccions							
Absent							
1. Buidar							
2. Escampar							
3. Ajuntar							
4. Cerca de la verticalitat							
5. Simetries							
6. Construccions obertes							
7. Construccions tancades							
8. Construccions compactes							
9. Amb amagatalls							
				8	12	15	
				x			
					x		
							x


Modelatge																			
Sessió	IMATGE					REPRESENTACIÓ					VERBALITZACIÓ					COMENTARIS			
9																Absent			
18											Verbalitza: " He saltat i una construcció amb la BO12".					Ha estat construïnt cases i saltant entre les peces.			
Paràmetres en el modelatge																		9	18
Absent																		x	
1. Formació compacta, poc diferenciada																			
2. Emprems en el bloc																			
3. Trossejat de la pasta per modelar																			
4. Diferenciació entre cap i cos																			
5. Intent de verticalitat																			x
6. Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts																			
Expressió Oral																			
Sessió	IMATGE					REPRESENTACIÓ					VERBALITZACIÓ					COMENTARIS			
4											Verbalitza: Senyala la sala "una torre amb (i senyala a la BO12)					Ella va fent, generalment amb la BO7 i la BO11 que avui no hi son. És molt tímida i li costa verbalitzar.			
10											Verbalitza: "a saltar".					Tot i que ha saltat del plinton ha passat més estona entre les peces jugant sola.			
13											Verbalitza: "Jugar con pelotas"					Ha estat molt activa jugant amb la BO11, BO12 i BO7.			
16											Verbalitza: " He saltat he, he jugat con las pelotas".					Ha passat gaire bé tota la sessió dins de la roda omplint-la i buidant-la de pilotes.			
17											Verbalitzar: "Amb la BO7 i la BO12 a la cuerda"					És molt activa i sempre està jugant amb les mateixes nenes. Fan propostes diferents però li costa expressar tot el que fa.			
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
BO8	1	5	5	5	5	5	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5





Taula de registres de bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant BO8. Elaboració pròpia.

Taula 74.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO9.

BO9							
Dibuix							
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS			
1			Balbujeja i no s'entén el que diu.	Ha passat bona part de la sessió saltant en el matalàs verd. Segueix alguna iniciativa del BO10 i del BO6.			
2			Verbalitza però no s'entén el que diu.	Quan BO9 intenta explicar el què ha fet a la sala no se li entén res del que diu. Ha estat molt actiu buscant noves possibilitats tan en el material com en el moviment del seu cos.			
6			Verbalitza però no s'entén quan parla.	Ha estat molt impulsiu i quan s'apropa a d'altres nens no mesura la seva força i acaba donant empentes o molestant.			
14			Verbalitza: ".....aquí" la resta de la frase no se li ha entès gaire.	Ha estat fent camins, creant diferents maneres d'arribar al matalàs verd. Busca que totes les seves estructures estiguin alineades. La resta de companys quan s'han adonat han utilitzat els seus camins per saltar.			
19			Verbalitza: He jugao a saltar, saltado, saltado i he jugao a pesas i fantasmas".	Aquesta sessió ja no ha fet construccions, ha estat una bona estona saltant des del plinton i fent jocs de persecucions com a fantasma.			
Paràmetres en els dibuixos			1	2	6	14	19
Absent							
1. Gargots sense estructura, descarrega, puntejat			x	x	x	x	
2. Gargots circulars							
3. Traç circular tancat/obert/ arestes							
4. Imatges estàtiques							x
5. Imatges en moviment							
Construcció							
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS			
8			Quan verbalitza no se entén res del que intenta dir.	Durant tota la sessió ha estat construint i destruint. Gaudeix molt saltant. Busca a l'BO2 per jugar. Durant la representació es pot observar que es concentra molt en			

				fer la seva construcció
12			Verbalitza: "saltar" i senyala cap al plinton. No se li entén què més diu.	Durant la sessió ha estat més tranquil, la forma de relacionar-se amb els companys és sense cops.
15			Verbalitza: "He jugat una tore de construcció" (Parla molt malament però avui se li ha entès molt més)	Ha passat gaire bé tota la sessió construint torres, i estava molt content perquè tots els companys s'apropaven per dir-li que eran molt xules.
Paràmetres en les construccions				8 12 15
Absent				
1. Buidar				
2. Escampar				
3. Ajuntar				
4. Cerca de la verticalitat				x
5. Simetries				
6. Construccions obertes				
7. Construccions tancades				
8. Construccions compactes				
9. Amb amagatalls				
Modelatge				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
9				Absent
18			Verbalitza: "He fet jugar una tore de construcció a BO12 y BO13".	Tot i que li costa molt expressar, cada vegada se li entén més el que diu, tot i que la frase no tingui una bona estructura. Ha estat construint cases i torres amb alguns companys, principalment amb BO13 que el segueix molt.
Paràmetres en el modelatge				9 18
Absent				x
1. Formació compacta, poc diferenciada				
2. Emprems en el bloc				
3. Trossejat de la pasta per modelar				x
4. Diferenciació entre cap i cos				
5. Intent de verticalitat				
6. Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts				
Expressió Oral				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
4			Verbalitza, però no se li entén el que diu.	Mira cap els espais de la sala intentant explicar alguna cosa. És molt impulsiu corre d'un costat a l'altre buscant on jugar i amb qui, però es relaciona a partir de cops i

					empentes cap els altres.																																								
10			Verbalitza però no s'entén res del que diu.		És molt impulsiu i sobre tot quan intenta saltar des del plinton. Segueix molt a d'altres nens però ràpid s'allunyen perquè sempre està donant empentes.																																								
13			Verbalitza: " Jugava pilotes am aqui..... amb el BO10"		No s'entén tot el que explica entre el mig de la seva verbalització. No hi ha vocalització ni producció correcta de sons.																																								
16			Verbalitza: "He jugado a la torre y con las pelotas".		Gaire bé durant tota la sessió s'ha dedicat a construir diferents estructures, buscava en tot moment la mirada i aprovació de l'adult.																																								
17			Verbalitza: " una torre de PB20, una construcción"		Gaudeix gaire bé tota la sessió construint cases i castells on viu ell. Li costa molt que els altres vulguin jugar amb ell i que la puguin destruir.																																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th>NEN</th> <th>S.1</th> <th>S.2</th> <th>S.3</th> <th>S.4</th> <th>S.5</th> <th>S.6</th> <th>S.7</th> <th>S.8</th> <th>S.9</th> <th>S.10</th> <th>S.11</th> <th>S.12</th> <th>S.13</th> <th>S.14</th> <th>S.15</th> <th>S.16</th> <th>S.17</th> <th>S.18</th> <th>S.19</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>BO9</td> <td>2</td> <td>2</td> <td style="background-color: #d9ead3;">2</td> <td>2</td> <td style="background-color: #f4cccc;">2</td> <td>2</td> <td style="background-color: #f4cccc;">2</td> <td>2</td> <td>0</td> <td>2</td> <td style="background-color: #f4cccc;">2</td> <td>2</td> <td>2</td> <td>2</td> <td>5</td> <td>5</td> <td>5</td> <td>5</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>						NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19	BO9	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	5	5	5	5	5
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19																										
BO9	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	5	5	5	5	5																										

Taula de registres de bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant BO9. Elaboració pròpia.







Taula 75.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO10.








BO10				
Dibuix				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
1			Verbalitza: " és Rayo i dinotux vermell"	Ha estat molt actiu durant la sessió, investint tot l'espai. Davant de la seva verbalització, jo reafirmo rayo macquin? I el dinotux és el dinosauri? El assenta amb el cap.
2			Verbalitza que "es un cotxe amb un globus"	Ha estat molt actiu durant tota la sessió. Investint l'espai amb el cos i la veu, sense impulsivitat. Ha estat en petit grup construint. Una de les construccions ha estat un cotxe amb molts

				seients on tots marxaven de viatge.
6			Verbalitza: "He fet construccions de dinosauros con el BO3"	És molt mogut, està buscant constantment espais per saltar, pujar, baixar, rodolar. Gaudeix molt de totes les propostes i molts nens segueixen les seves.
14			Verbalitza: "he fet un cotxe de dinosauros, un tirex"	Gaire bé tota la sessió es dedica a construir cotxes amb les peces dient que és el rayo macuín. Apareixen els dinosaures i es mostre com el dinosaure de la classe fent sorolls i gestos per representar-los.
19			Verbalitza: "He jugat amb amb el BO6 un transformer, hemos hacer un dinosaurio y algo más".	Han construït un <i>transformer</i> amb les peces que es movia per tota la sala.

Paràmetres en els dibuixos						
Absent						
1. Gargots sense estructura, descarrega, puntejat		1	2	6	14	19
2. Gargots circulars		x	x	x	x	x
3. Traç circular tancat/obert/ arestes						
4. Imatges estàtiques						
5. Imatges en moviment						

Construcció				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
8			Quan verbalitza el que ha fet a la sala torna a mirar l'espai i la seva construcció i diu: "un dinosaure"	Al llarg de la sessió ha anat canviant de forma de joc. En algun moment feia veure que era un dinosaure que s'amagava. Ha gaudit molt saltant del plinton.
12			Verbalitza: "un dinosauro"	Gaire bé al llarg de tota la sessió ha saltat del plinton fen sorolls i dient que era un dinosaure.
15			Verbalitza: " he fet un tigre, un lleó, un cocodril i un dino de foc"	Ha demanat les robes que les utilitzava com el foc que escopien els dracs. Amb les peces ha construït dracs , lleons, cocodrils.













Paràmetres en les construccions				
Absent				
1. Buidar		8	12	15
2. Escampar			x	
3. Ajuntar				
4. Cerca de la verticalitat		x		x
5. Simetries				
6. Construcciones obertes				
7. Construccions tancades				
8. Construccions compactes				
9. Amb amagatalls				







Modelatge																			
Sessió	IMATGE						REPRESENTACIÓ					VERBALITZACIÓ					COMENTARIS		
9																	Absent		
18												Verbalitza: "He fet un tigre, lleó, cocodril i tiran foc"					Torna a repetir elements de la sessió anterior. Jugar amb les peces fent veure que son animals.		
Paràmetres en el modelatge																		9	18
Absent																		x	
1. Formació compacta, poc diferenciada																			
2. Emprems en el bloc																			
3. Trossejat de la pasta per modelar																			x
4. Diferenciació entre cap i cos																			
5. Intent de verticalitat																			
6. Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts																			
Expressió Oral																			
Sessió	IMATGE						REPRESENTACIÓ					VERBALITZACIÓ					COMENTARIS		
4												Verbalitza: "he jugao a eso i a eso i amb el BO6, un coche de carreras del rayo"					Passa molta estona de la sessió construint cotxes. Mentre juga parla molt del rayo macquin.		
10												Verbalitza: "he fet un dinosaurio"					Passa gaire bé tota la sessió saltant des del plinton. Quan saltava cridava "dinosaurio" i feia la onomatopeia.		
13												Verbalitza: "he jugao a cotxes de dinosaurios amb fuego del cotxe de pegatives"					Gaudeix molt corrents i jugant amb les pilotes. Busca a l'adult per ensenyar-li el que fa.		
16												Verbalitza: " pues he fet un coche de dinosaurios de transformes y he transformat en un coche de fuego....he ido por allá iiii he saltat por allá iiii he jugat amb el BO1".					Un cop ha enderrocat la torre va passar bastant de llarg de les escumes i va anar directament cap el plinton on va estar bastanta estona saltant. Després va utilitzar un mig punt d'escuma i va jugar als cotxes.		
17												Verbalitza: "He fet un transformeer de cotxe de todos los colores. He jugat amb el BO1 i el BO6. Hemos hecho fuego con los transformer"					Està molt actiu, tot i que al començament li ha costat iniciar el joc quan ha vist que el plinton estava recollit en aquesta sessió.		
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
BO10	5	5		5		5		5	0	5		5	5	5	5	5	5	5	5

Taula de registres de bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant BO10. Elaboració pròpia.

Taula 76.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO11.








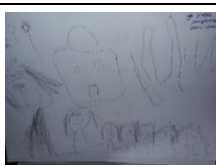


BO11				
Dibuix				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
1			Verbalitza: "Amb peces (les senyala) No s'entén gaire."	Ha estat molt activa. Ha jugat durant força estona amb en BO5 i BO6 a construir cotxes.
2				Absent
6				Absent
14			Verbalitza: "saltar allà"	Ha saltat des de el plinton, cap el matalàs. Gaudeix molt amb les altres nenes però li encanta buscar noves maneres de saltar. Participa molt de les propostes dels nens.
19			Verbalitza: "A l'escala jua".	Juga amb BO7 i BO8 a les cases de les nenes i a pujar i baixar per l'escala i el tobogan.
Paràmetres en els dibuixos				
Absent				1
1. Gargots sense estructura, descarrega, puntejat				2
2. Gargots circulars				6
3. Traç circular tancat/obert/ arestes				14
4. Imatges estàtiques				19
5. Imatges en moviment				
Construcció				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
8			Verbalitza i senyala l'espai del plinton però no s'entén res del que diu.	Durant l'estona de joc és molt activa, no impulsiva, li agrada passar per tots els espais. Sobretot saltar del plinton i baixar pel tobogan.
12			Verbalitza: "Avui he fet..." i no s'entén més.	Al llarg de la sessió ha estat saltant del plinton molta estona. En algun moment investia la resta de l'espai. Quan parla ho fa molt fluixet i costa molt d'escoltar-la i quan se li demana que ho repeteixi li fa vergonya.
15			Verbalitza: "Saltant amb la BO12"	Ha passat bona part de la sessió saltant amb BO12. Col·locant les construcció de BO9 al final del tobogan per destruir-lo quan baixaven pel tobogan.
Paràmetres en les construccions				8
				12
				15






Absent																			
1. Buidar																			
2. Escampar																			
3. Ajuntar																			
4. Cerca de la verticalitat																			
5. Simetries																			
6. Construccions obertes																			
7. Construccions tancades																			
8. Construccions compactes																			
9. Amb amagatalls																			
Modelatge																			
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS															
9			No verbalitza, posem paraules a la seva representació, recordant el que ha fet i amb qui jugava. Somriu i assenteix amb el cap.	Juga bastant sola durant la sessió. Hi han alguns moments puntuals que els comparteix amb altres nens. Passa una bona estona de la sessió saltant a sobre del matalàs. Modela amb la plastilina i senyala el matalàs.															
18				Absent															
Paràmetres en el modelatge																		9	18
Absent																			x
1. Formació compacta, poc diferenciada																			
2. Emprems en el bloc																		x	
3. Trossejat de la pasta per modelar																			
4. Diferenciació entre cap i cos																			
5. Intent de verticalitat																			
6. Modelar per separar les parts del cos i unir aquestes parts																			
Expressió Oral																			
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS															
4				Absent															
10			Verbalitza: "Saltar amb la BO12".	Gaire bé ha passat la sessió entre el plinton i el tobogan.															
13			Verbalitza: "jugar amb pilotes"	Ha jugat amb la BO12, BO8, BO7. Ha jugat més estona amb els aros posant-se'ls com a corones.															
16			Verbalitza: "Jugar a pilota a BO7, BO8 i BO5".	Han jugat molt juntes amb les altres nenes omplint i buidant la roda de pilotes.															
17			Verbalitza: "he jugat amb la cuerda amb la PB26".	Juga bastant independent del que fan la BO8 i la BO7.															
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
BO11	5	0		0		0		2	1	5		2	5	5	5	5	5	0	5

Taula de registres de bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant BO11.
Elaboració pròpia.

Taula 77.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO12.









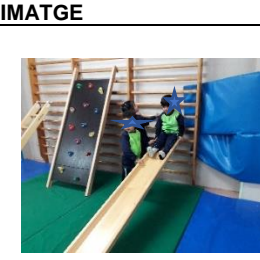



BO12							
Dibuix							
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS			
1			Verbalitza: "un sol"	Ha estat durant una bona part de la sessió construint amb la BO8.			
2			Verbalitza que en el dibuix hi ha : "el papi, la mami, y yo, yo"	Durant l'estona de joc ha estat molt activa. Principalment ha jugat amb BO8, BO11, BO7.			
6			Verbalitza: "unos corazones i el tobogan"	És la primera nena que descobreix les robes en un cistell, en un racó de la sala. Ella sola es vesteix amb un mocador al cap i demana a l'adult li lligui la roba per fer una faldilla. Al llarg de la sessió parla de que es una princesa.			
14				Absent			
19			Verbalitza: " Yo juga con la BO8 y BO7 con tobogan".	Segueix la proposta de BO8 amb les cases i col·loquen la rampa per passar d'una casa a l'altre.			
Paràmetres en els dibuixos			1	2	6	14	19
Absent						x	
1. Gargots sense estructura, descarrega, puntejat							
2. Gargots circulars							
3. Traç circular tancat/obert/ arestes			x	x	x		
4. Imatges estàtiques							x
5. Imatges en moviment							
Construcció							
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS			
8				Absent			
12				Absent			
15			Verbalitza: " Al tobogan"	Amb BO11 i BO7 han estat jugant a les espatlles i el tobogan amb capes posades com princeses. Destruïnt el castell.			
Paràmetres en les construccions			8	12	15		
Absent			x	x			
1. Buidar							
2. Escampar							
3. Ajuntar							
4. Cerca de la verticalitat					x		
5. Simetries							








6. Construccions obertes																			
7. Construccions tancades																			
8. Construccions compactes																			
9. Amb amagatalls																			
Modelatge																			
Sessió	IMATGE				REPRESENTACIÓ				VERBALITZACIÓ				COMENTARIS						
9													Absent						
18									Verbalitza: "al tobogan"				Ha creat un espai de tobogan amb les peces toves des d'on baixava, i l'incorporaven en altres construccions de cases.						
Paràmetres en el modelatge																	9	18	
Absent																	x		
1. Formació compacta, poc diferenciada																			
2. empremtes en el bloc																			
3. Trossejat de la pasta per modelar																		x	
4. Diferenciació entre cap i cos																			
5. Intent de verticalitat																			
6. Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts																			
Expressió Oral																			
Sessió	IMATGE				REPRESENTACIÓ				VERBALITZACIÓ				COMENTARIS						
4									Verbalitza: "he jugat a saltar i(senyala l'espai) he fet una torre"				Ha passat molta estona jugant amb la BO8.						
10									Verbalitza: "saltar amb la BO8".				Ha estat gaire bé tota la sessió saltant. Amb la BO8 ha saltat una estona però no tota la sessió, amb qui ha estat ha sigut amb la BO11. Aquesta sessió no ha fet cas a les robes tot i que alguns nens han demanat treure-les.						
13									Verbalitza: "Yo he hecho jugar con pilotes".				Ha jugat amb la BO11, BO8 i BO7, han estat jugant amb les pilotes i els aros petits.						
16													Absent						
17													Absent						
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
BO12	5	3	5	5	5	5	0	0	5	0	0	5	0	5	0	0	5	5	


Taula de registres de bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant BO12. Elaboració pròpia.

Taula 78.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant BO13

BO13							
Dibuix							
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS			
1				Absent			
2			No verbalitza	Ha estat molt actiu durant tota la sessió però sense cap projecte. Ha entregat el dibuix de seguida.			
6			Verbalitza: "Jugar al tobogan"	Ha passat molta estona de la sessió pujant i baixant del tobogan i fent caure peces pel tobogan.			
14			Verbalitza: "he saltat allà i allà"	Ha demanat a l'adult el cistell amb les robes i ha demanat a l'adult que li fes una capa com Spiderman. A partir d'aquell moment no ha parat de saltar des del plinton, dient que era Spiderman.			
19			Verbalitza: "He jugat a fantasmes i a pilotes i amb això i això".	Ha estat fent de fantasma gaire bé tota la sessió. Utilitzant les robes i diferents materials per perseguir als companys. Utilitzava molt la veu, crits per fer veure que era un fantasma.			
Paràmetres en els dibuixos			1	2	6	14	19
Absent			x				
1. Gargots sense estructura, descarrega, puntejat						x	
2. Gargots circulars							
3. Traç circular tancat/obert/ arestes				x	x		x
4. Imatges estàtiques							
5. Imatges en moviment							
Construcció							
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS			
8			Verbalitza: "He jugat amb el BO5"	Durant l'estona de joc ha estat molt mogut, investint tot l'espai amb el cos i amb crits. Sobre tot saltant des del plinton cap al matalàs blau crida molt fort quan salta i riu molt en caure. I pujant i baixant del tobogan.			
12			Verbalitza: "saltar".	Passa gaire bé tota la sessió saltant del plinton i pujant i baixant del tobogan. Ha passat gaire bé tota la sessió saltant del plinton. Per saltar cridava molt fort i en caure reia sense parar.			

15			Verbalitza: "He jugat amb el BO9. Hem fet un castell". Tot i que no havia acabat la seva construcció havia triat peces semblants a la de les seves construccions de castells.	Ha passat gaire bé tota la sessió amb BO9. Construint cases i castells. BO9 s'hi dedica molt i BO13 l'ha seguit amb molta paciència i tranquil·litat, tot i que moltes vegades això li costa molt. Ha demanat a l'adult que li posés una capa perquè els altres companys també ho havien demanat.		
Paràmetres en les construccions				8	12	15
Absent						
1. Buidar						
2. Escampar				x		
3. Ajuntar					x	
4. Cerca de la verticalitat						
5. Simetries						
6. Construccions obertes						
7. Construccions tancades						
8. Construccions compactes						x
9. Amb amagatalls						
Modelatge						
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS		
9				Absent		
18			Verbalitza: "He jugat amb el BO9, hem fet un castell i unes construccions".	Ha estat molt inquiet només començar la sessió ja que ell volia anar de derrocar el mur. Després va estar més tranquil construint cases i castells amb altres companys.		
Paràmetres en el modelatge				9	18	
Absent				x		
1. Formació compacta, poc diferenciada						x
2. Emprems en el bloc						
3. Trossejat de la pasta per modelar						
4. Diferenciació entre cap i cos						
5. Intent de verticalitat						
6. Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts						
Expressió Oral						
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS		
4			Verbalitza: "he jugat a una torre molt alta amb el BO9" i "saltava amb la BO12"	Gaire bé totes la sessió la passa en la zona del tobogan, les escales i el rocòdrom. Crida molt i riu molt quan puja i baixa del tobogan.		
10			Verbalitza: "saltar allà i allà".	No salta gaire des del plinton. Passa més estona entre les peces d'escuma. Busca molt a la PB21 per jugar i està més tranquil i centrat en un espai.		
13			Verbalitza: "He jugat a pilotes ahí"	Ha estat jugant amb les pilotes, ha demanat a l'adult fer-se una capa, però constantment intentava anar cap el tobogan.		







16																			
17											Verbalitza: "He saltat d'allà i allà i jugar amb colores dels fantasmes".					Absent. Passa molta estona jugant amb la corda fins que va descobrir les robes.			
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
B013	0	4	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	0	5	5	5	








Taula de registres de bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant B013. Elaboració pròpia.

RESULTATS DE REPRESENTACIÓ: GRUP C

Taula 79.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant CO1.











CO1							
Dibuix							
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS			
1				Absent			
4				Absent			
7			Verbalitza: no explica el que ha fet.	És una nena que juga bastant sola. Observa les propostes dels altres però no sol seguir-les. Ella Va fent al seu ritme. Passa molta estona entre les peces.			
15			Verbalitza: "m'he tirat he tobogan"	CO1 i CO7 han estat jugant junts amb la roda gegant, on s'estiraven i s'amagaven amb peces petites d'escuma. CO1 ha estat gaire bé tota la sessió amagant-se a la roda i sortint corrents per saltar del plinton i el tobogan i tornar a la roda.			
Paràmetres en els dibuixos				1	4	7	15
Absent				x	x		
1. Gargots sense estructura, descarrega, puntejat							
2. Gargots circulars						x	
3. Traç circular tancat/obert/ arestes							x
4. Imatges estàtiques							
5. Imatges en moviment							
Construcció							
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS			
9			Verbalitza: "una casa, yo"	Ha jugat amb CO5 ha construir cases. Busca a l'adult amb la mirada i amb el contacte.			





13			Verbalitza: "tres casetes... L'adult: qui viu en aquestes casetes?: "jo, CO10 i en CO3".	Al llarg de tota la sessió ha estat buscant espais de la sala o entre les peces on entrar. Jugava a casetes amb CO10 principalment.															
Paràmetres en les construccions																			
Absent																			
1. Buidar																			
2. Escampar																			
3. Ajuntar																			
4. Cerca de la verticalitat																			
5. Simetries																			
6. Construccions obertes																			
7. Construccions tancades																			
8. Construccions compactes																			
9. Amb amagatalls																			
Modelatge																			
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS															
11			No verbalitza el que ha fet ni el que ha representat.	Acostuma a jugar bastant sola. Busca espais amb material tou i que permetin balanceig i està arropada. No experimenta noves possibilitats.															
17			No vol explicar el que ha fet.	Al llarg de la sessió se l'ha vist jugant sola i construint cases i torres altes i quan aconseguia que es mantinguessin reia molt.															
Paràmetres en el modelatge																			
Absent																			
1. Formació compacta, poc diferenciada																			
2. Emprems en el bloc																			
3. Trossejat de la pasta per modelar																			
4. Diferenciació entre cap i cos																			
5. Intent de verticalitat																			
6. Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts																			
Expressió Oral																			
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS															
19			Amb la mà a la boca no vol explicar el que ha fet.	Ha passat tota la sessió jugant a princeses, disfressant-se amb les robes. Juga bastant sola.															
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
CO1	0		0			1		5		1		5		5		1			1

Taula de registres de Bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant CO1. Elaboració pròpia.


Taula 80.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant CO2

CO2							
Dibuix							
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS			
1			Verbalitza: "jugar amb les peces i les escales i la rampa"	En CO2 ha investit tot l'espai al llarg de tota la sessió corrents, pujant i baixant per els diferents materials.			
4			Verbalitza: " jugar a les peces, escalar les escales, saltar al matalàs i muntar peces com un gatet".	Juga sempre sol. No comparteix cap projecte amb els companys. És molt impulsiu i no es dona conta i dona cops per on passa. Busca espais on es pugui tirar, saltar, empènyer, destruir.			
7			Verbalitza: "a les peces, he pujat pel tobogan i per les escales".	Al llarg de la sessió ha estat compartint estones amb CO10. No ha estat molt impulsiu.			
15			Verbalitza: "He jugat al lleó i estava jugant amb les peces, saltant, i caminant i després el lleó estava corrents"	Juga bastant sol al llarg de tota la sessió i busca constantment l'aprovació de l'adult, ensenyant-li el que fa. Constantment es llença sobre les peces i busca xocar contra les peces.			
Paràmetres en els dibuixos				1	4	7	15
Absent							
1. Gargots sense estructura, descarrega, puntejat				x	x		x
2. Gargots circulars							
3. Traç circular tancat/obert/ arestes						x	
4. Imatges estàtiques							
5. Imatges en moviment							
Construcció							
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS			
9				Absent			
13			Verbalitza: "he saltat per aquí totes las veces i he caminat parqui y totas las veces".	Ha estat molt negutós al llarg de tota la sessió, buscant què fer i on saltar. Caminant per la sala tirant-se en mig de les peces, fins que va anar cap el plinton i no va parar de saltar.			
Paràmetres en les construccions				9	13		
Absent				x			
1. Buidar							
2. Escampar							
3. Ajuntar					x		
4. Cerca de la verticalitat							
5. Simetries							
6. Construcciones obertes							
7. Construccions tancades							
8. Construccions compactes							
9. Amb amagatalls							
Modelatge							
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS			

11			Verbalitza: "He saltat, pel caminet i pel tobogan"	Ha estat molt inquiet al llarg de tota la sessió. Juga bastant sol i va cercant espais i noves possibilitats dins d'aquests espais.
17			Verbalitza: "columpiant a la corda i pambé al matalàs"	CO2 que acapara la corda els altres companys de seguida van cap a la corda. Quan en CO2 es dona compta de que els altres nens estan esperant per pujar a la corda, la deixa i prefereix marxar i continuar jugant sol a xocar amb les espumes, saltar i arrossegar-se pel terra. Al cap d'una estona torna a la corda, però sembla més atent dels altres nens, del que fan en espais diferents al de la corda.

Paràmetres en el modelatge		11	17
Absent			
1. Formació compacta, poc diferenciada			
2. Emprems en el bloc		x	
3. Trossejat de la pasta per modelar			x
4. Diferenciació entre cap i cos			
5. Intent de verticalitat			
6. Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts			





Expressió Oral				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
19			Verbalitza: "M'he balancejat com si estigues a la jungla dos cops i he jugado con PC21 a fer cases i he subido a l'escalera"	No ha fet gaire cas a la corda. Ha estat fent construccions amb PC21.





NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
CO2	5			5			5		0		5		5		5		5		5

Taula de Registres de Bitàcola de representacions per informar dels Resultats de representacions de l'infant CO2. Elaboració pròpia.

Taula 81.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant CO3.







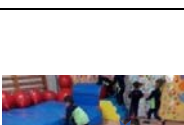
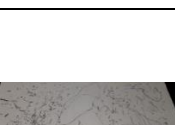




CO3				
Dibuix				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
1				Absent
4			Verbalitza però no s'entén el que explica.	Passa tota la sessió jugant a entre el mig de les peces d'escuma. Principalment amb el pont on es gronxa amb PC20 i PC12.
7			Verbalitza: "egan" (senyala el tobogan)	Juga molt sol al llarg de la sessió. Vomita en mig de la sala però no avisa. L'adult ho veu i parla amb ell. Li costa verbalitzar el que li passa.

15					Absent														
Paràmetres en els dibuixos																			
Absent					1	4	7	15											
1. Gargots sense estructura, descarrega, puntejat					x			x											
2. Gargots circulars																			
3. Traç circular tancat/obert/ arestes						x	x												
4. Imatges estàtiques																			
5. Imatges en moviment																			
Construcció																			
Sessió	IMATGE		REPRESENTACIÓ		VERBALITZACIÓ	COMENTARIS													
9						Absent													
13					Verbalitza: No s'entén res del que diu.	Ha estat força tranquil jugant a CO11 i CO5 a l'espai del les espatlleres i el tobogan. Després amb PC23 va estar fent tombarelles a les màrfegues cridant a l'adult perquè els veies.													
Paràmetres en les construccions						9	13												
Absent						x													
1. Buidar																			
2. Escampar																			
3. Ajuntar							x												
4. Cerca de la verticalitat																			
5. Simetries																			
6. Construccions obertes																			
7. Construccions tancades																			
8. Construccions compactes																			
9. Amb amagatalls																			
Modelatge																			
Sessió	IMATGE		REPRESENTACIÓ		VERBALITZACIÓ	COMENTARIS													
11						Absent													
17					Verbalitza: Senyala el espai de la sala on ha estat (el matalàs blau saltant), vocalitza algunes paraules però no se li entén el que diu.	Juga amb altres nens a saltar durant molta estona en el matalàs blau, no aconsegueix agafar-se de la corda i per això marxa al matalàs blau allà salta i llença peces petites.													
Paràmetres en el modelatge						11	17												
Absent						x													
1. Formació compacta, poc diferenciada							x												
2. Emprems en el bloc																			
3. Trossejat de la pasta per modelar																			
4. Diferenciació entre cap i cos																			
5. Intent de verticalitat																			
6. Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts																			
Expressió Oral																			
Sessió	IMATGE		REPRESENTACIÓ		VERBALITZACIÓ	COMENTARIS													
19						Absent													
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
CO3	0			2			5		0		0		2		0		5		0

Taula de registres de bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant CO3. Elaboració pròpia.


Taula 82.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant CO4.

CO4				
Dibuix				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
1			Verbalitza: "toboganes"	CO4 investeix tot l'espai, cridant i explicant el que fa. Busca la mirada de l'adult. Passa una bona estona entre el tobogan i les espatlteres.
4			Verbalitza: "Jugant amb CO9 a les escales" i senyala l'espai.	Gaire bé tota la sessió ha estat jugant amb en CO9.
7			Verbalitza: "jugar amb l'CO7"	Juga molt amb la PC20 i l'CO7. Està molt activa durant tota la sessió quan seu en el ritual de sortida es fica el dit polze a la boca.
15			Verbalitza: "Jugar aquí"	Juga bastant sola, tot buscant peces que la bressolen i es llepa el dit, però quan algun nen se li apropa ho accepta sense cap problema i accepta les seves propostes o ella en fa algunes. Passa bastant estona a dins de la roda gegant compartint espai amb CO8.
Paràmetres en els dibuixos				1 4 7 15
Absent				
1. Gargots sense estructura, descarrega, puntejat				
2. Gargots circulars				
3. Traç circular tancat/obert/ arestes				x x x x
4. Imatges estàtiques				
5. Imatges en moviment				
Construcció				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
9			Verbalitza: "Hablando en la casita i el tobogan"	Gaudeix manant i organitzant el que els altres han de fer. Es queixa molt quan les coses no surten com ella voldria.
13			Va responent les preguntes que fa l'adult: Verbalitza: "una caseta" i qui vivia en aquesta caseta? "nines" i com jugaven? " a saltar"	Amb CO1, CO6, CO5 i PC24 creen un espai amb peces, la roda gegant i es la seva caseta per on van passen altres companys.
Paràmetres en les construccions				9 13
Absent				
1. Buidar				
2. Escampar				
3. Ajuntar				x x
4. Cerca de la verticalitat				
5. Simetries				
6. Construcciones obertes				
7. Construccions tancades				
10. Construccions compactes				
11. Amb amagatalls				

Modelatge				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
11			Verbalitza "el tobogan i saltar".	Gaudeix molt jugant amb les peces, però passa molta estona amb el tobogan de fusta i saltant des del plinton. Crida molt per buscar l'atenció de l'adult.
17			Verbalitza: "Jugar al matalàs i fent la fila"	Ha saltat una bona estona amb CO7 al matalàs blau. Busca la manera d'agradar a l'adult seguint les consignes i verbalitzant-li a l'adult que ho està fent. Quan puja per la corda avisa a l'adult de que ha fet una fila.

Paràmetres en el modelatge		11	17
Absent			
1. Formació compacta, poc diferenciada			
2. Emprems en el bloc		x	
3. Trossejat de la pasta per modelar			x
4. Diferenciació entre cap i cos			
5. Intent de verticalitat			
6. Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts			





Expressió Oral				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
19			Verbalitza: He jugado a la tortuga y a las excursiones con CO7 y CO9"	Ha estat creant petits circuits amb les peces. Busca molt a CO10, CO11, CO6 i CO5, però elles no li fan gaire cas.


NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
CO4	5			5			5		5		5		5		5		5		5

Taula de registres de bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant CO4. Elaboració pròpia.

Taula 83.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant CO5.











CO5				
Dibuix				
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS
1			No verbalitza, senyala cap a les peces on ha estat jugant.	Es mostra molt activa al llarg de tota la sessió. Sempre al costat de la CO6.
4			No verbalitza, Senyala i diu: "això". Senyala cap a lo roda gegant.	Segueix totes les propostes de CO10, no proposa en cap moment. Ha estat jugant amb la roda gegant bastanta estona.








3. Trossejat de la pasta per modelar		x	x																
4. Diferenciació entre cap i cos																			
5. Intent de verticalitat																			
6. Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts																			
Expressió Oral																			
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS															
19			Verbalitza: " He jugat amb CO10, CO8 i CO6 al tobogan i a la corda"	Han estat construïnt diferents espais amb les peces i disfressant-se amb les robes.															
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
CO5	2			1			5		0		5		5		5		5		5

Taula de registres de bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant CO5.
Elaboració pròpia.

Taula 84.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant CO6.













CO6							
Dibuix							
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS			
1			No verbalitza, només senyala l'espai de la sala on ha estat.	Juga amb CO5. Proposa activitats.			
4			Verbalitza: "L'escala m'estava tirant".	Juga molt amb CO10 i CO6 però busca estona d'estar sola i fer els seus propis projectes.			
7			Verbalitza "he ido al tobogan i a saltar"	Té la iniciativa, ella proposa i CO5 la segueix. És molt activa i gaudeix de cada moment de la sessió.			
15			Verbalitza: "esta es la sala de psico y estoy jugando"	Està molt activa CO8 la segueix durant una bona estona. Juga en l'espai de les espatlleres i amb les peces.			
Paràmetres en els dibuixos				1	4	7	15
Absent							
1. Gargots sense estructura, descarrega, puntejat							
2. Gargots circulars							
3. Traç circular tancat/obert/ arestes				x	x	x	
4. Imatges estàtiques							x
5. Imatges en moviment							
Construcció							
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS			
9			Verbalitza: "Una casita on vivia CO1"	Avui juga amb la CO10 al llarg de tota la sessió. I ha un moment que es separa de CO10 i juga amb la CO4 a "¡caballos!, arre caballo". Però després torna amb la CO10.			

13			Verbalitza: "una caseta i vivia la CO5 i CO8"	Han fet una caseta amb peces i la roda gegant on ha jugat amb CO1, CO5, CO4, i CO8. Han passat força estona. I quan han sortit les pilotes les posaven totes dintre de la casa.															
Paràmetres en les construccions																			
Absent																			
1. Buidar																			
2. Escampar																			
3. Ajuntar																			
4. Cerca de la verticalitat																			
5. Simetries																			
6. Construccions obertes																			
7. Construccions tancades																			
8. Construccions compactes																			
9. Amb amagatalls																			
				9 13															
Modelatge																			
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS															
11			Verbalitza: "he baixat pel tobogan"	Al llarg de tota la sessió juga amb la CO10 i la CO5.															
17			Verbalitza: "He jugat al pont amb la CO11 i la CO5 i a la corda amb la CO10"	Amb les peces de ponts construeixen gronxadors i cotxes. I juga amb CO11 i CO5. Amb CO7 organitzen un circuit de pujades i baixades amb les peces.															
Paràmetres en el modelatge																			
Absent																			
1. Formació compacta, poc diferenciada																			
2. Emprems en el bloc																			
3. Trossejat de la pasta per modelar																			
4. Diferenciació entre cap i cos																			
5. Intent de verticalitat																			
6. Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts																			
				11 17															
Expressió Oral																			
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS															
19			Verbalitza: "Me he montat al pont" i senyala l'espai de la sala.	Han jugat juntes amb CO10, CO11, CO5. Construïnt diferents espais amb les peces.															
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
CO6	2		5			5		5		5		5		5		5			5

Taula de registres de bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant CO6. Elaboració pròpia.

Taula 85.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant CO7.









CO7							
Dibuix							
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS			
1			Ha verbalitzat la paraula tobogan.	Es mou per tot l'espai, gaire bé tota la sessió ell sol.			
4				Absent			
7			Verbalitza: "la carrera"	Gaudeix molt al llarg de la sessió, riu molt. Joga a persecucions amb diferents companys.			
15			Verbalitza: "Saltar pel matalàs"	Ha estat jugant amb CO1 a la roda gegant i després va provar de saltar del plinton i no va parar gaire bé en tota la sessió.			
Paràmetres en els dibuixos				1	4	7	15
Absent					x		
1. Gargots sense estructura, descarrega, puntejat							
2. Gargots circulars							
3. Traç circular tancat/obert/ arestes				x		x	x
4. Imatges estàtiques							
5. Imatges en moviment							
Construcció							
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS			
9			Verbalitza: "un cotxe amb el PC21"	Gaudeix molt al llarg de tota la sessió, juga amb CO9 i amb el PC21.			
13				Absent			
Paràmetres en les construccions				9	13		
Absent					x		
1. Buidar							
2. Escampar							
3. Ajuntar							
4. Cerca de la verticalitat							
5. Simetries				x			
6. Construccions obertes							
7. Construccions tancades							
8. Construccions compactes							
9. Amb amagatalls							
Modelatge							
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS			
11			Verbalitza: "saltar"	Passa més estones jugant entre les peces. Fa alguna incursió en el plinton per saltar però sembla que no li fa gaire gracia. Joga moltes estones sol.			
17			Verbalitza: "He saltat al matalàs i he jugat amb les peces"	Ha estat construïnt cases però passa molta estona saltant al matalàs blau amb en CO2. Amb CO6 organitzen un petit circuit de pujades i			










																					baixades amb les peces i mica en mica altres nens s'hi apunten, s'apropa en CO8 que havia esta molta estona tot sol jugant. (Trosseja la pasta)
Paràmetres en el modelatge																				11	17
Absent																					
1. Formació compacta, poc diferenciada																					
2. empremtes en el bloc																				x	
3. Trossejat de la pasta per modelar																					x
4. Diferenciació entre cap i cos																					
5. Intent de verticalitat																					
6. Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts																					
Expressió Oral																					
Sessió	IMATGE					REPRESENTACIÓ					VERBALITZACIÓ					COMENTARIS					
19											Verbalitza: "Al tobogan" i senyala l'espai de les espatlleres i les escales. "I amb les peces".					Busca a CO4 per jugar. Han esta creant espais amb les peces i fent excursions.					
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19		
CO7	5			0			5		5		5		0		5		5		5		

Taula de registres de bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant CO7. Elaboració pròpia.

Taula 86.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant CO8.

CO8																							
Dibuix																							
Sessió	IMATGE					REPRESENTACIÓ					VERBALITZACIÓ					COMENTARIS							
1											Ha verbalitzat el tobogan.					Segueix molt a la CO6 i a CO5, demana molt l'aprovació de l'adult.							
4											Verbalitza: "he fet el tobogan i l'escala" i ho senyala.					Al llarg de la sessió ha seguit les propostes de molts grupets, principalment a CO10. Passa molta estona en les escales i rampa d'escumes.							
7											Verbalitza: "a les escales amb PC18 i CO6.					Li ha costat arribar a la sala, estava una mica adormit. Li ha costat posar-se els mitjons, però mica en mica ha entrat en la dinàmica. Ha jugat gaire bé tota la sessió amb PC18, CO6, i CO5.							
15											Verbalitza: "saltar al matalàs blau, pel matalàs verd, amb la CO6 i CO10".					Passa moltes estones sol, buscant què fer. Juga molt amb la CO4. Intenta seguir a CO10 però es cansa.							
Paràmetres en els dibuixos																				1	4	7	15
Absent																							
1. Gargots sense estructura, descarrega, puntejat																				x	x		
2. Gargots circulars																							











3.Traç circular tancat/obert/ arestes																						x	x
4.Imatges estàtiques																							
5.Imatges en moviment																							
Construcció																							
Sessió	IMATGE					REPRESENTACIÓ					VERBALITZACIÓ					COMENTARIS							
9											Verbalitza: "una casa ...vivia jo"					Al llarg de tota la sessió necessita mantenir contacte amb l'adult, busca la seva mirada i verbalitza el que fa perquè l'adult l'escolti.							
13											Verbalitza: "he fet una casa hi vivia jo, jugava a les pilotes de colors"					Ha aprofitat estones que la casa quedava buida per entrar a jugar, seia a la roda gegant i jugava a llençar pilotes.							
Paràmetres en les construccions																		9	13				
Absent																							
1.Buidar																							
2.Escampar																							
3.Ajuntar																							
4.Cerca de la verticalitat																		x	x				
5.Simetries																							
6.Construccions obertes																							
7.Construccions tancades																							
8.Construccions compactes																							
9.Amb amagatalls																							
Modelatge																							
Sessió	IMATGE					REPRESENTACIÓ					VERBALITZACIÓ					COMENTARIS							
11											Verbalitza: "He passat els caminets, el tobogan i també per aquí" i senyala l'espai de la sala.					Es mou per tot l'espai però no passa massa estona en l'espai del material dur. Segueix molt les propostes de la CO10.							
17											Verbalitza: " He jugat amb les peces amb les nenes, CO10 i CO6"					Juga molt sol. Passa molta estona pujant i baixant per la corda, després busca a CO10 i la segueix en les propostes. Busca a CO7 i CO6 per seguir-los en les propostes.							
Paràmetres en el modelatge																		11	17				
Absent																							
1.Formació compacta, poc diferenciada																							
2.Emprentes en el bloc																							
3.Trossejat de la pasta per modelar																		x	x				
4.Diferenciació entre cap i cos																							
5.Intent de verticalitat																							
6.Modelar per separar les parts del cos i unir aquestes parts																							
Expressió Oral																							
Sessió	IMATGE					REPRESENTACIÓ					VERBALITZACIÓ					COMENTARIS							
19											Verbalitza: " Al tobogan i amb la roba me disfrazaba de mi"					Ha jugat força sol. No volia participar de cap altre proposta que no fos la seva.							
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19				

CO8	5		5		5		5		5		5		5		5		5
-----	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---

Taula de registres de bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant CO8.
Elaboració pròpia.

Taula 87.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant CO9.

CO9							
Dibuix							
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS			
1			Verbalitza: "Jugant per les peces"	Es mou per tot l'espai. Gaudeix molt amb les propostes i els materials.			
4			Verbalitza: "pujant i baixant per les escales i el tobogan"	Durant la sessió està molt mogut, va d'un lloc a l'altre de la sala. Es relaciona amb els companys a partir de cops, quan l'adult li parla ho accepta, li costa controlar. Passa molta estona de la sessió pujant i baixant per l'escales i tobogan d'escuma.			
7			Verbalitza: "passant per escalons"	No busca als altres nens per jugar, son els altres que el busquen i segueixen les seves propostes. Passa molta estona caminant pels bancs petits d'equilibri.			
15			Verbalitza: " Saltar per això i he jugat amb la CO4"	Ha esta jugant amb CO4 a construir amb les peces. I ha esta saltant del plinton.			
Paràmetres en els dibuixos				1	4	7	15
Absent							
1. Gargots sense estructura, descarrega, puntejat							
2. Gargots circulars				x	x		
3. Traç circular tancat/obert/ arestes						x	x
4. Imatges estàtiques							
5. Imatges en moviment							
Construcció							
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS			
9			No ho vol fer.	Ha estat tota la sessió, molt inquiet, no mesura la seva força. Quan em veia amb la càmera s'amagava, per aquest motiu s'ha decidit no fer-li fotos en aquesta sessió.			
13			Verbalitza: "passar per allà" adult: per les pedres de colors? "si les pedres"	Esta força tranquil al llarg de la sessió, no fa gaire cas de les pilotes i passa molta estona fent els diferents camins, de pedres i de rodes.			
Paràmetres en les construccions				9	13		
Absent							
1. Buidar							
2. Escampar							
3. Ajuntar					x		
4. Cerca de la verticalitat							
5. Simetries							
6. Construcciones obertes							


7. Construccions tancades																				
8. Construccions compactes																				
9. Amb amagatalls																				
Modelatge																				
Sessió	IMATGE					REPRESENTACIÓ					VERBALITZACIÓ					COMENTARIS				
11											Verbalitza: "el túnel de colors i he fet el caminet, he saltat".					És molt impulsiu, està al llarg de tota la sessió movent-se per tot l'espai amb molt d'entusiasme i alegria.				
17											Verbalitza: Senyalen les peces: "he jugat aquí i he pujat a la corda"					És un dels primers que surt corrents a trencar el mur per anar corrents a la corda. Després torna a les peces per fer construccions.				
Paràmetres en el modelatge																	11	17		
Absent																				
1. Formació compacta, poc diferenciada																				
2. Emprems en el bloc																				
3. Trossejat de la pasta per modelar																			x	x
4. Diferenciació entre cap i cos																				
5. Intent de verticalitat																				
6. Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts																				
Expressió Oral																				
Sessió	IMATGE					REPRESENTACIÓ					VERBALITZACIÓ					COMENTARIS				
19											Verbalitza: "Me he posat aquesta roba i he jugat amb el CO2 a eso" i senyala les peces.					Ha estat construint amb CO2 amb les peces. Ha participat molt bé seguint les propostes de CO2.				
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19	
CO9	5			5			5		1		5		5		5		5		5	

Taula de registres de bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant CO9. Elaboració pròpia.

Taula 88.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant CO10.









CO10																			
Dibuix																			
Sessió	IMATGE					REPRESENTACIÓ					VERBALITZACIÓ					COMENTARIS			
1											Verbalitza: "les peces".					Es mou per tot l'espai, prova totes les possibilitats del material, proposa activitats i dinàmiques als companys.			
4											Verbalitza: "He jugat a les peces i al mirall i a saltar i al tobogan"					Al llarg de tota la sessió organitza els projectes i la segueixen CO5, CO6 i PC18. Es mou per tot l'espai experimentant les possibilitats del material i creant històries.			

Absent																				
1. Formació compacta, poc diferenciada																				
2. Emprems en el bloc																				
3. Trossejat de la pasta per modelar																				
															x					
4. Diferenciació entre cap i cos																				
																	x			
5. Intent de verticalitat																				
6. Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts																				
Expressió Oral																				
Sessió	IMATGE					REPRESENTACIÓ					VERBALITZACIÓ					COMENTARIS				
19											Verbalitza: "M'he disfressat amb la roba de novia. He jugat amb la CO11, la CO6 i CO5 a la corda."					Ha jugat a les novies amb el grupet de nenes de sempre, fent diferents propostes amb les peces.				
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19	
CO10	5			5			5		5		5		5		5		5		5	

Taula de registres de bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant CO10. Elaboració pròpia.

Taula 89.

Registres de Bitàcola de representacions. Infant CO11.

CO11																						
Dibuix																						
Sessió	IMATGE					REPRESENTACIÓ					VERBALITZACIÓ					COMENTARIS						
1											Verbalitza: "Les escales"					Juga molt amb en PC21, construint.						
4											Verbalitza: "el tobogan".					És una nena que segueix el PC21. Juga a construir durant molta estona al costat del mirall i a pujar i baixar pel tobogan d'escuma.						
7											Verbalitza: les escales i les peces.					Juga amb la CO10 gaire bé tota la sessió.						
15											Verbalitza: "he jugat con el PC21 i CO2 a casas"					Ha estat jugant tota l'estona amb PC21 ha construir cases.						
Paràmetres en els dibuixos															1	4	7	15				
Absent																						
1. Gargots sense estructura, descarrega, puntejat																						
2. Gargots circulars																						
															x							
3. Traç circular tancat/obert/ arestes																						
																	x		x		x	
4. Imatges estàtiques																						
5. Imatges en moviment																						
Construcció																						
Sessió	IMATGE					REPRESENTACIÓ					VERBALITZACIÓ					COMENTARIS						
9																Absent						

13			Verbalitza: "he jugat con las pilotas...."	Ha passat bona part de la sessió llençant pilotes a dins i a forma de la roda gegant.															
Paràmetres en les construccions				9	13														
Absent				x															
1. Buidar																			
2. Escampar																			
3. Ajuntar																			
4. Cerca de la verticalitat																			
5. Simetries																			
6. Construccions obertes																			
7. Construccions tancades					x														
8. Construccions compactes																			
9. Amb amagatalls																			
Modelatge																			
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS															
11			No verbalitza el que ha fet.	No li agrada gaire expressar el que fa o el que li passa. Segueix molt a la CO10, però també proposa jocs.															
17			Verbalitza: "Amb la CO6 i CO10 a l'aniversari"	Amb totes les peces caigudes del mur amb la CO10 i Co6 construeixen cases i prepara un aniversari , les peces petites son els pastissos.															
Paràmetres en el modelatge				11	17														
Absent																			
1. Formació compacta, poc diferenciada																			
2. Empremses en el bloc																			
3. Trossejat de la pasta per modelar				x	x														
4. Diferenciació entre cap i cos																			
5. Intent de verticalitat																			
6. Modelar per separat les parts del cos i unir aquestes parts																			
Expressió Oral																			
Sessió	IMATGE	REPRESENTACIÓ	VERBALITZACIÓ	COMENTARIS															
19			No vol explicar el que ha fet avui a la sala. Ha jugat amb la CO10 i la CO6 a fer-se vestits amb la roba.	Ha jugat amb el seu grupet de sempre, li costa verbalitzar, xerra amb les altres nenes però poc.															
NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
CO11	5		5			5		0		1		5		5		5			1

Taula de registres de bitàcola de representacions per informar dels resultats de representacions de l'infant CO11. Elaboració pròpia.

6.3.1. Anàlisi qualitatiu dels perfils individuals.

A partir de les dades de la bitàcola de les representacions es van elaborar els perfils de cada infant en relació amb cada una de les representacions i els resultats obtinguts en el test Merrill-Palmer. És convenient esmentar que s'ha considerat com a millores, en el desenvolupament de cada infant, quan les diferències entre l'edat cronològica i l'edat estimada han estat compreses entre 0 i 6 mesos.

Els perfils del grup B són:

Taula 90.

Perfil individual alumne BO1.

BO1				Sessions																		
Representació				Sessions																		
Exp. Oral	Dibux	Construcció	Modelatge	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
5	5	9	6				x					x	x		x		x	x	x	x	x	x
4	4	8	5									x										
3	3	7	4																			
2	2	6	3																			
1	1	5	2																			
Absent				x	x				x		x					x						

IDEN	E. CRO	ee-ec	IGPD	IGPd	IGEE	ee-ec	CPD	CPde	CEE	ee-ec	MFPD	MFPd	MFEE	ee-ec	LLPD	LLPd	LLEE	ee-ec	MPD	Mpd	MEE	ee-ec	VRPD	VRPd	VREE	ee-ec	VMPD	VMPd	VMEE
BO1	43	-10	142	433	33	-8	72	434	35	-8	39	438	35	-5	49	444	38	-7	13	437	36	-7	11	442	36	-8	39	437	35
BF1	51	-7	196	452	44	-10	85	451	41	-6	49	456	45	-7	62	453	44	-10	17	450	41	-4	15	455	47	-7	47	454	44

Taula de perfil individual alumne BO1. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Taula 91.

Perfil individual alumne BO2.

BO2				Sessions																			
Representació				Sessions																			
Exp. Oral	Dibux	Construcció	Modelatge	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19	
5	5	9	6	x	x		x		x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	
4	4	8	5																				
3	3	7	4																				
2	2	6	3																				
1	1	5	2																				
Absent																					x		

IDEN	E. CRO	ee-ec	IGPD	IGPd	IGEE	ee-ec	CPD	CPde	CEE	ee-ec	MFPD	MFPd	MFEE	ee-ec	LLPD	LLPd	LLEE	ee-ec	MPD	Mpd	MEE	ee-ec	VRPD	VRPd	VREE	ee-ec	VMPD	VMPd	VMEE
BO2	39	-3	164	441	36	-4	72	439	35	-4	39	438	35	1	52	447	40	-2	14	440	37	0	12	446	39	-6	37	431	33
BF2	45	-6	178	446	39	-7	78	445	38	-2	48	453	43	-6	51	446	39	-5	16	447	40	-5	13	449	40	-3	46	453	42

Taula de perfil individual alumne BO2. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Taula 92.

Perfil individual alumne BO3.

BO3				Sessions																		
Representació				Sessions																		
Exp. Oral	Dibuix	Construcció	Modelatge	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
5	5	9 8	6				x		x		x		x		x	x	x		x	x	x	x
4	4	7 6	5																			
3	3	5 4	4		x	x																
2	2	3 2	3								x				x							
1	1	1 1	2 1	x	x												x				x	x
Absent												x						x				

		INDICE GLOBAL				COGNICIÓ				MOTRICITAT FINA				LLENGUATGE			MEMÒRIA			VELOCITAT REACCIÓ			VISOMOTOR						
IDEN	E. CRO	ee-ed	IGPD	IGPd	IGEE	ee-ed	CPD	CPde	CEE	ee-ed	MFp	MFpd	MFEE	ee-ed	LLPD	LLPd	LLEE	ee-ed	MPD	Mpd	MEE	ee-ed	VRPD	VRPd	VREE	ee-ed	VMPd	VMPd	VMEF
BO3	39	-3	161	440	36	-3	74	441	36	-4	41	439	35	-2	47	442	37	-4	12	434	35	0	12	446	39	-3	40	439	36
BF3	46	-8	173	444	38	-8	79	445	38	-8	45	444	38	-8	49	444	38	-7	15	443	39	-3	14	452	43	-8	42	444	38

Taula de perfil individual alumne BO3. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Taula 93.

Perfil individual alumne BO4.

BO4				Sessions																										
Representació				Sessions																										
Exp. Oral	Dibuix	Construcció	Modelatge	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19								
5	5	9 8	6						x		x	x			x		x													
4	4	7 6	5										x																	
3	3	5 4	4		x												x													
2	2	3 2	3																											
1	1	1 1	2 1	x	x	x							x														x	x		
Absent																														

		INDICE GLOBAL				COGNICIÓ				MOTRICITAT FINA				LLENGUATGE			MEMÒRIA			VELOCITAT REACCIÓ			VISOMOTOR						
IDEN	E. CRO	ee-ed	IGPD	IGPd	IGEE	ee-ed	CPD	CPde	CEE	ee-ed	MFp	MFpd	MFEE	ee-ed	LLPD	LLPd	LLEE	ee-ed	MPD	Mpd	MEE	ee-ed	VRPD	VRPd	VREE	ee-ed	VMPd	VMPd	VMEF
BO4	41	-5	161	440	36	-6	73	440	35	-6	39	438	35	-3	49	444	38	-6	12	434	35	-5	11	442	36	-8	37	431	33
BF4	48	-5	192	451	43	-8	82	448	40	0	50	459	48	-6	60	450	42	-7	17	450	41	-1	15	455	47	-6	46	453	42

Taula de perfil individual alumne BO4. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Taula 94.

Perfil individual alumne BO5.

BO5				Sessions																									
Representació				Sessions																									
Exp. Oral	Dibuix	Construcció	Modelatge	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19							
5	5	9 8	6		x	x			x		x		x		x	x	x	x		x	x	x	x						
4	4	7 6	5																										
3	3	5 4	4																										
2	2	3 2	3																										
1	1	1 1	2 1	x	x																								
Absent																													

		INDICE GLOBAL				COGNICIÓ				MOTRICITAT FINA				LLENGUATGE			MEMÒRIA			VELOCITAT REACCIÓ			VISOMOTOR						
IDEN	E. CRO	ee-ed	IGPD	IGPd	IGEE	ee-ed	CPD	CPde	CEE	ee-ed	MFp	MFpd	MFEE	ee-ed	LLPD	LLPd	LLEE	ee-ed	MPD	Mpd	MEE	ee-ed	VRPD	VRPd	VREE	ee-ed	VMPd	VMPd	VMEF
BO5	38	-2	161	440	36	-1	75	442	37	-4	37	436	34	0	49	444	38	-2	13	437	36	0	11	442	38	-7	37	431	31
BF5	47	-6	184	448	41	-7	81	448	40	-9	45	444	38	-6	59	449	41	-7	16	447	40	0	15	455	47	-10	41	442	37

Taula de perfil individual alumne BO5. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Taula 95.

Perfil individual alumne BO6.

BO6				Sessions																			
Representació				Sessions																			
Exp. Oral	Dibux	construcció	Modelatge	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19	
5	5	9 8	6	x	x		x		x				x			x	x	x	x	x	x	x	
4	4	7 6	5																		x		
3	3	5 4	4		x												x						
2	2	3 2	3							x								x					
1	1	1 1	2		x																	x	
Absent											x	x				x							

IDEN	E. CRO	ee-ed	IGPD	IGPd	IGEE	ee-ed	CPD	CPde	CEE	ee-ed	MFPI	MFPd	MFEE	ee-ed	LLPD	LLPd	LLEE	ee-ed	MPD	Mpd	MEE	ee-ed	VRPD	VRPd	VREE	ee-ed	VMPd	VMPd	VME
BO6	41	-3	174	445	38	-3	78	445	38	-3	45	444	38	-2	51	446	39	-4	14	440	37	-5	11	442	36	0	45	451	41
BF6	48	-5	194	451	43	-8	82	448	40	4	52	463	52	-6	60	450	42	-7	17	450	41	3	16	459	51	-4	47	454	44

Taula de perfil individual alumne BO6. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Taula 96.

Perfil individual alumne BO7.

BO7				Sessions																			
Representació				Sessions																			
Exp. Oral	Dibux	construcció	Modelatge	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19	
5	5	9 8	6														x	x	x	x	x	x	
4	4	7 6	5																				
3	3	5 4	4													x							
2	2	3 2	3						x														
1	1	1 1	2	x	x	x									x	x	x	x	x	x	x	x	
Absent							x		x		x	x	x										

IDEN	E. CRO	ee-ed	IGPD	IGPd	IGEE	ee-ed	CPD	CPde	CEE	ee-ed	MFPI	MFPd	MFEE	ee-ed	LLPD	LLPd	LLEE	ee-ed	MPD	Mpd	MEE	ee-ed	VRPD	VRPd	VREE	ee-ed	VMPd	VMPd	VME
BO7	44	-7	166	442	37	-9	71	438	35	-3	47	450	41	-6	48	443	38	-7	14	440	37	3	15	455	47	-5	43	447	39
BF7	52	-7	199	453	45	-8	90	455	44	-4	50	459	48	-11	58	448	41	-7	19	453	45	15	18	473	67	0	50	461	52

Taula de perfil individual alumne BO7. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Taula 97.

Perfil individual alumne BO8.

BO8				Sessions																			
Representació				Sessions																			
Exp. Oral	Dibux	construcció	Modelatge	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19	
5	5	9 8	6		x		x		x				x		x	x	x	x	x	x	x	x	
4	4	7 6	5																				
3	3	5 4	4												x								
2	2	3 2	3		x																		
1	1	1 1	2	x																			
Absent											x	x											

IDEN	E. CRO	ee-ed	IGPD	IGPd	IGEE	ee-ed	CPD	CPde	CEE	ee-ed	MFPI	MFPd	MFEE	ee-ed	LLPD	LLPd	LLEE	ee-ed	MPD	Mpd	MEE	ee-ed	VRPD	VRPd	VREE	ee-ed	VMPd	VMPd	VME
BO8	44	-5	175	445	39	-6	78	445	38	-23	44	442	21	-3	53	448	41	-6	15	443	38	-3	13	449	41	-6	42	444	38
BF8	52	-6	203	455	46	-9	88	453	43	2	53	465	54	-8	62	453	44	-11	17	450	41	7	17	464	59	-4	49	458	48

Taula de perfil individual alumne BO8. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Taula 98.

Perfil individual alumne BO9.

BO9				Sessions																		
Representació				Sessions																		
Exp. Oral	Dibuix	Construcció	Modelatge	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
5	5	9	6															x	x	x	x	x
4	4	8	5																			
3	3	7	4																			
2	2	6	3	x	x		x		x		x		x		x		x	x			x	
1	1	5	2																			
		4	1																			
Absent												x										

IDEN	E. CRO	ee-ed	IGPD	IGPd	IGEE	ee-ed	CPD	CPde	CEE	ee-ed	MFPd	MFPd	MFEe	ee-ed	LLPd	LLPd	LEEE	ee-ed	MPD	Mpd	MEE	ee-ed	VRPd	VRPd	VREE	ee-ed	VMPd	VMPd	VMEe
BO9	44	-8	161	440	36	-7	76	443	37	-7	44	442	37	-12	41	434	32	-8	13	437	36	-1	14	452	43	-7	41	442	37
BF9	51	-9	190	450	42	-11	81	448	40	-6	49	456	45	-9	60	450	42	-12	15	443	39	-3	15	455	48	-9	45	451	42

Taula de perfil individual alumne BO9. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Taula 99.

Perfil individual alumne BO10.

BO10				Sessions																			
Representació				Sessions																			
Exp. Oral	Dibuix	Construcció	Modelatge	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19	
5	5	9	6	x	x		x		x		x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	
4	4	8	5																				
3	3	7	4																				
2	2	6	3																				
1	1	5	2	x	x				x														
		4	1																				
Absent												x											

IDEN	E. CRO	ee-ed	IGPD	IGPd	IGEE	ee-ed	CPD	CPde	CEE	ee-ed	MFPd	MFPd	MFEe	ee-ed	LLPd	LLPd	LEEE	ee-ed	MPD	Mpd	MEE	ee-ed	VRPd	VRPd	VREE	ee-ed	VMPd	VMPd	VMEe
BO10	44	-5	176	445	39	-7	76	443	37	-5	46	447	39	-5	51	446	39	-7	14	440	37	-6	12	446	38	-3	45	451	41
BF10	51	-7	197	452	44	-10	85	451	41	3	53	465	54	-9	61	451	42	-8	18	452	43	-4	15	455	47	-10	45	451	41

Taula de perfil individual alumne BO10. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Taula 100.

Perfil individual alumne BO11.

BO11				Sessions																			
Representació				Sessions																			
Exp. Oral	Dibuix	Construcció	Modelatge	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19	
5	5	9	6	x									x			x	x	x	x	x	x	x	
4	4	8	5																				
3	3	7	4		x																		
2	2	6	3																				
1	1	5	2																				
		4	1																				
Absent						x			x														

IDEN	E. CRO	ee-ed	IGPD	IGPd	IGEE	ee-ed	CPD	CPde	CEE	ee-ed	MFPd	MFPd	MFEe	ee-ed	LLPd	LLPd	LEEE	ee-ed	MPD	Mpd	MEE	ee-ed	VRPd	VRPd	VREE	ee-ed	VMPd	VMPd	VMEe
BO11	41	-5	164	441	36	-4	76	443	37	-6	39	438	35	-3	49	444	38	-4	14	440	37	-4	11	442	37	-9	38	434	32
BF11	49	-5	195	452	44	-8	84	450	41	-1	50	459	48	-7	61	451	42	-8	17	450	41	2	16	459	51	-8	45	451	41

Taula de perfil individual alumne BO11. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Taula 101.

Perfil individual alumne BO12.

BO12		Representació				Sessions																	
Exp. Oral	Dibuix	Construcció	Modelatge	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19	
5	5	9	6	x			x		x				x			x		x	x	x	x	x	
4	4	8	5																				x
3	3	7	4		x	x				x													
2	2	6	3																			x	
1	1	5	2																				
Absent		1	1								x	x			x		x						

		INDICE GLOBAL				COGNICIÓ			MOTRICITAT FINA			LLENGUATGE			MEMÒRIA			VELOCITAT REACCIÓ			VISOMOTOR								
IDEN	E. CRO	ee-ed	IGPD	IGPd	IGEE	ee-ed	CPD	CPde	CEE	ee-ed	MFPI	MFPd	MFEE	ee-ed	LLPD	LLPd	LEEE	ee-ed	MPD	Mpd	MEE	ee-ed	VRPD	VRPd	VREE	ee-ed	VMPd	VMPd	VMEE
BO12	44	-8	162	440	36	-7	77	444	37	-9	40	439	35	-8	46	440	36	-7	14	440	37	-8	11	442	36	-10	38	434	34
BF12	51	-3	207	457	48	-4	92	457	47	3	54	465	54	-7	62	453	44	-5	20	454	46	16	18	473	67	0	50	461	51

Taula de perfil individual alumne BO12. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Taula 102.

Perfil individual alumne BO13.

BO13		Representació				Sessions																		
Exp. Oral	Dibuix	Construcció	Modelatge	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19		
5	5	9	6				x		x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
4	4	8	5		x																			
3	3	7	4			x				x														
2	2	6	3								x													
1	1	5	2														x							
Absent		1	1			x						x								x				

		INDICE GLOBAL				COGNICIÓ			MOTRICITAT FINA			LLENGUATGE			MEMÒRIA			VELOCITAT REACCIÓ			VISOMOTOR								
IDEN	E. CRO	ee-ed	IGPD	IGPd	IGEE	ee-ed	CPD	CPde	CEE	ee-ed	MFPI	MFPd	MFEE	ee-ed	LLPD	LLPd	LEEE	ee-ed	MPD	Mpd	MEE	ee-ed	VRPD	VRPd	VREE	ee-ed	VMPd	VMPd	VMEE
BO13	35	-2	145	434	33	-1	67	436	34	-2	36	435	33	-4	37	432	31	1	13	437	36	1	11	442	36	-4	36	428	31
BF13	41	-8	146	434	33	-9	66	432	32	-8	36	435	33	-7	44	438	34	-9	10	428	32	-5	11	442	36	-10	36	428	31

Taula de perfil individual alumne BO13. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

A partir d'aquests perfils es va realitzar una anàlisi de cada infant del grup B, en cada una de les representacions i en el desenvolupament en les escales del test. D'aquesta anàlisi podem desprendre que:

1) **Dibuix:** s'ha relacionat amb les escales del test Merril-Palmer de Motricitat Fina (MF) i Coordinació Visomotora (CV). A partir de la figura 49 es destaca:

a) Quan es donava un clar recorregut de maduració en els paràmetres del dibuix en cada infant, s'observava una certa relació amb

la millora en el desenvolupament de les escales de la MF i la CV (infants BO2, BO4, BO8 i BO12).

b) Quan es detectava un recorregut estable/continu en els paràmetres del dibuix, es podia observar una millora de desenvolupament en l'escala de la MF (infants BO1, BO6, BO9, BO10 i BO11).

c) Casos Especials: BO3 retrocedeix i no millora en cap escala; el BO5 s'ha detectat un recorregut de maduració en els paràmetres però no ha millorat en el desenvolupament; BO7 no ha mostrat un recorregut de maduració clar però si s'ha detectat una millora en l'escala de CV; BO13 ha mostrat certa estabilitat en el recorregut però no ha mostrat millora en el desenvolupament de les escales.

Figura 49.

Anàlisi de les dades de la representació del dibuix i les dades de les escales relacionades de Motricitat Fina, Coordinació Visomotora en el grup B.

2) **Construcció:** s'ha relacionat amb les escales del test Merrill-Palmer de Motricitat Fina (MF), Velocitat de Processament (VP) i Coordinació Visomotora (CV). A partir de la figura 50 es destaca que:

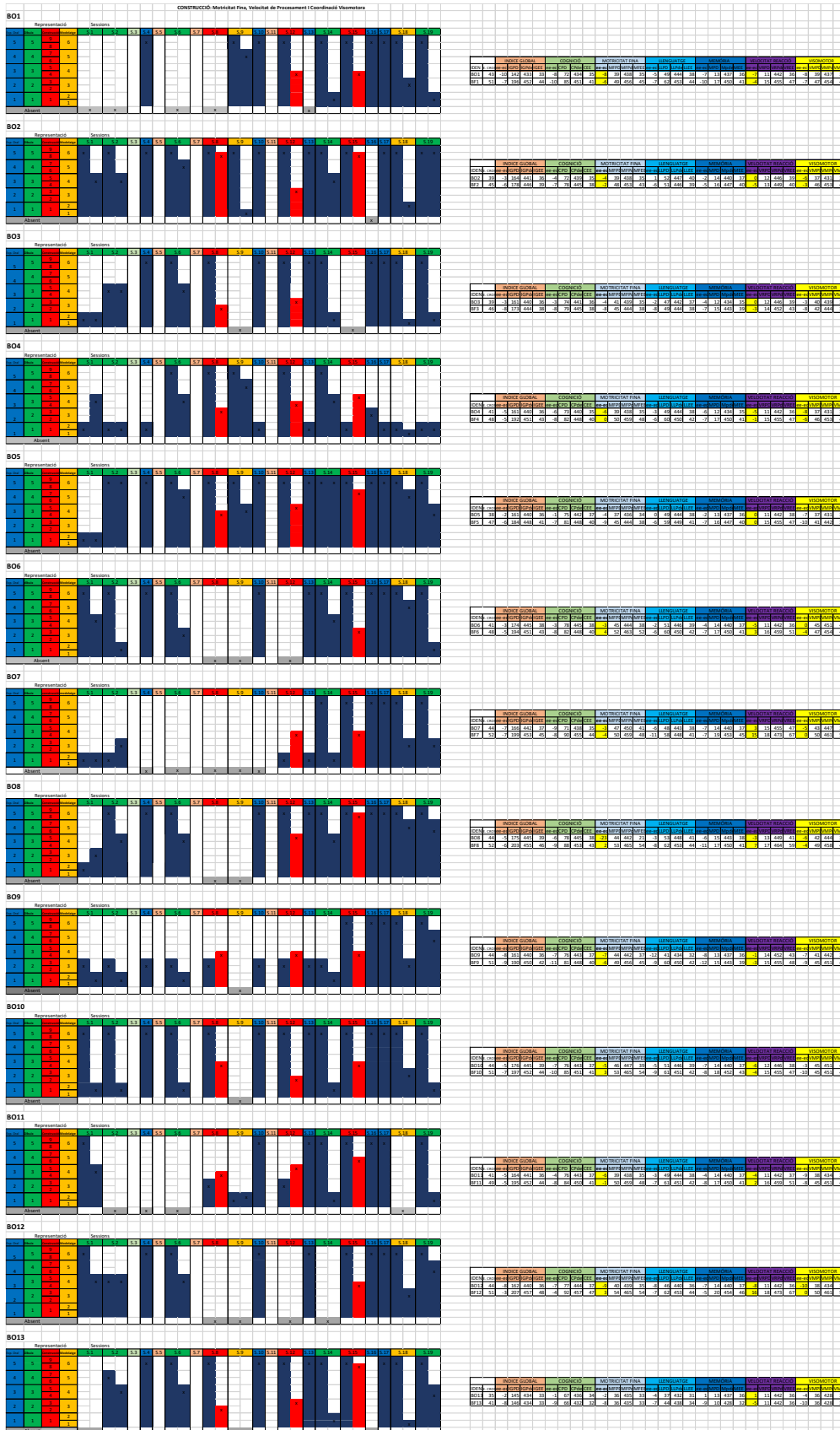
a) Quan es detectava que el recorregut de maduració en els paràmetres de la construcció anava en augment, s'observava una millora en el desenvolupament de les escales de la MF, VP i CV (infants BO4 i BO8).

b) Quan es percebia una estabilitat en les 4 sessions en el recorregut de maduració en els paràmetres de la construcció, es mostrava una possible millora en el desenvolupament de les escales de MF i VP (infants: BO1, BO7, BO9, BO10, BO11).

c) Casos Especials: BO3 i BO13 amb dues sessions amb representació S'ha observat una millora en el desenvolupament de l'escala de VP.

Figura 50.

Anàlisi de les dades de la representació de la construcció i les dades de les escales relacionades de Motricitat Fina, Coordinació Visomotora i Velocitat de Procesament en el grup B.



Comparatives d'anàlisi de les dades de la representació de la construcció i les dades de les escales relacionades de Motricitat Fina, Coordinació Visomotora i Velocitat de Procesament. Grup B. Elaboració pròpia.

3) **Modelatge**: s'ha relacionat amb les escales de Motricitat Fina (MF) i Coordinació Visomotora (CV). A partir de la figura 51 s'ha destacat que:

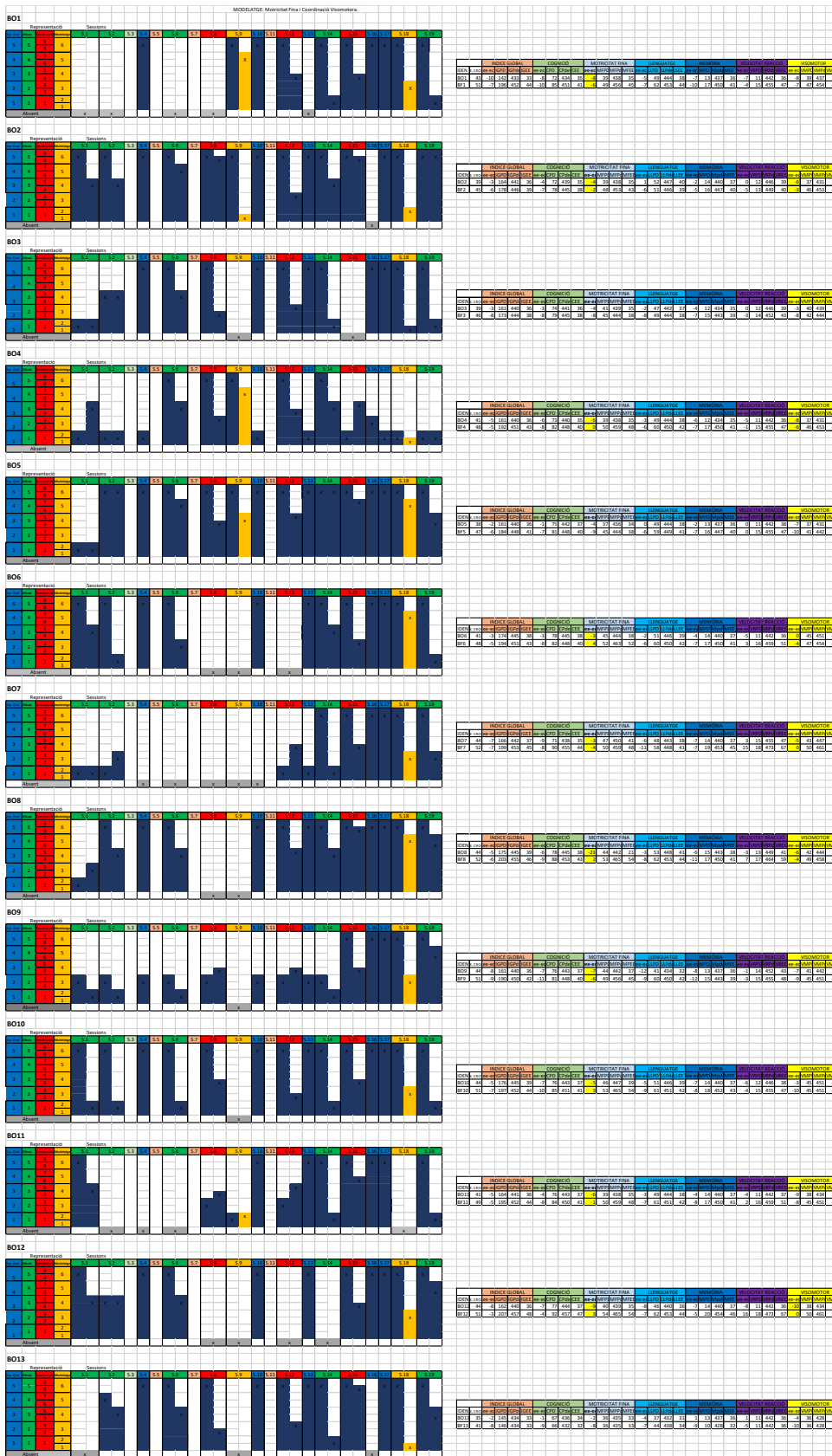
a) Quan s'observava un recorregut de maduració a partir del paràmetre 2, es detectava una possible millora en el desenvolupament de l'escala de MF (infants: BO9, BO10, BO11).

b) Quan s'observava un recorregut de maduració a partir del paràmetre 3, es detectava una possible millora en el desenvolupament de les escales de MF i CV (infants: BO6, BO7, BO8 i BO12).

c) Quan s'observava en les sessions, un recorregut de maduració, es detectava una possible millora en el desenvolupament de les escales de MF i CV (infants: BO2 i BO4).

Figura 51.

Anàlisi de les dades de la representació del modelatge i les dades de les escales relacionades de Motricitat Fina, Coordinació Visomotora en el grup B.



Comparativa d'anàlisi de les dades de la representació del modelatge i les dades de les escales relacionades de Motricitat Fina, Coordinació Visomotora. Grup B. Elaboració pròpia.

Els perfils del grup C són:

Taula 103.

Perfil individual alumne CO1.

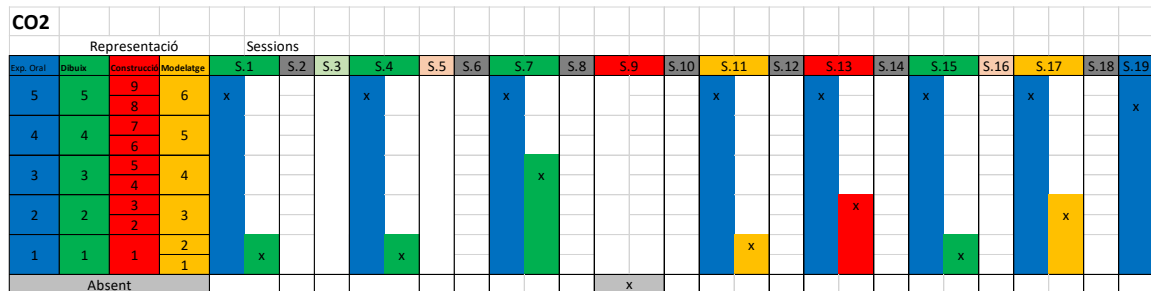


		INDICE GLOBAL			COGNICIÓ			MOTRICITAT FINA			LLENGUATGE			MEMÒRIA			VELOCITAT REACCIÓ			VISOMOTOR									
Nº	E.CRON	ee-ec	IGPD	IGPde	IGEE	ee-ec	CPD	CPdes	CEE	ee-ec	MFPD	MFPde	MFEEd	ee-ec	LLPD	LLPde	LLEEd	ee-ec	MPD	Mpdde	MEEEd	ee-ec	VRPD	VRPde	VREEd	ee-ec	VMPD	VMPde	VMEEEd
CO1	44	-6	174	445	38	-7	77	444	37	-9	41	439	35	-9	45	439	35	-7	14	440	37	-5	12	446	39	-8	40	439	36
CF1	52	-9	192	451	43	-12	83	449	40	2	54	465	54	-11	57	448	41	-13	15	443	39	-1	16	459	51	-8	47	454	44

Taula de perfil individual alumne CO1. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Taula 104.

Perfil individual alumne CO2.

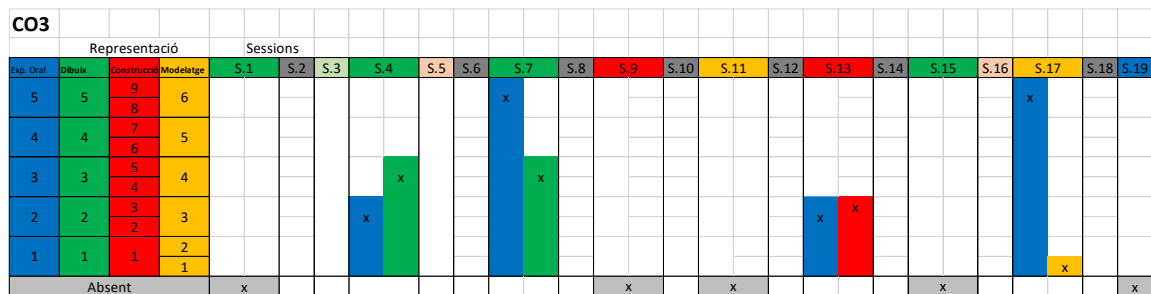


		INDICE GLOBAL			COGNICIÓ			MOTRICITAT FINA			LLENGUATGE			MEMÒRIA			VELOCITAT REACCIÓ			VISOMOTOR									
Nº	E.CRON	ee-ec	IGPD	IGPde	IGEE	ee-ec	CPD	CPdes	CEE	ee-ec	MFPD	MFPde	MFEEd	ee-ec	LLPD	LLPde	LLEEd	ee-ec	MPD	Mpdde	MEEEd	ee-ec	VRPD	VRPde	VREEd	ee-ec	VMPD	VMPde	VMEEEd
BO2	39	-3	164	441	36	-4	72	439	35	-4	39	438	35	1	52	447	40	-2	14	440	37	0	12	446	39	-6	37	431	33
BF2	45	-6	178	446	39	-7	78	445	38	-2	48	453	43	-6	51	446	39	-5	16	447	40	-5	13	449	40	-3	46	453	42

Taula de perfil individual alumne CO2. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Taula 105.

Perfil individual alumne CO3.



		INDICE GLOBAL			COGNICIÓ			MOTRICITAT FINA			LLENGUATGE			MEMÒRIA			VELOCITAT REACCIÓ			VISOMOTOR									
Nº	E.CRON	ee-ec	IGPD	IGPde	IGEE	ee-ec	CPD	CPdes	CEE	ee-ec	MFPD	MFPde	MFEEd	ee-ec	LLPD	LLPde	LLEEd	ee-ec	MPD	Mpdde	MEEEd	ee-ec	VRPD	VRPde	VREEd	ee-ec	VMPD	VMPde	VMEEEd
CO3	37	-3	152	436	34	-5	65	431	32	-3	37	436	34	-6	38	432	31	-8	7	422	29	-1	11	442	36	-5	37	431	32
CF3	44	-8	151	436	36	-10	71	438	34	-10	37	436	34	-11	43	436	33	-9	12	434	35	-8	11	442	36	-13	36	428	31

Taula de perfil individual alumne CO3. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Taula 106.

Perfil individual alumne CO4.

CO4		Representació				Sessions																
Exp. Oral	Dibuix	Construcció	Modelatge	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
5	5	9	6	x			x			x		x		x		x		x		x		x
4	4	8	5																			
3	3	7	4																			
2	2	6	3	x								x				x					x	
1	1	5	2											x								
Absent																						

Nº	E.CRON	ee-ec	IGPD	IGPd	IGEE	ee-ec	CPD	CPde	CEE	ee-ec	MFPD	MFPd	MFEE	ee-ec	LLPD	LLPd	LEE	ee-ec	MPD	Mpd	MEE	ee-ec	VRPD	VRPd	VREE	ee-ec	VMPD	VMPd	VMEE
CO4	45	-8	168	442	37	-6	80	447	39	-11	37	436	34	-12	42	435	33	-8	14	440	37	-7	12	446	38	-11	38	434	34
CF4	52	-8	197	452	44	-9	87	453	43	-1	51	462	51	-11	58	448	41	-11	17	450	41	-1	16	459	51	-4	49	458	48

Taula de perfil individual alumne CO4. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Taula 107.

Perfil individual alumne CO5.

CO5		Representació				Sessions																							
Exp. Oral	Dibuix	Construcció	Modelatge	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19							
5	5	9	6							x				x		x		x		x		x		x					
4	4	8	5																										
3	3	7	4																										
2	2	6	3	x											x												x		
1	1	5	2		x		x			x																			
Absent													x																

Nº	E.CRON	ee-ec	IGPD	IGPd	IGEE	ee-ec	CPD	CPde	CEE	ee-ec	MFPD	MFPd	MFEE	ee-ec	LLPD	LLPd	LEE	ee-ec	MPD	Mpd	MEE	ee-ec	VRPD	VRPd	VREE	ee-ec	VMPD	VMPd	VMEE
CO5	37	-1	160	439	36	0	76	443	37	-3	36	435	34	-4	42	435	33	0	14	440	37	-1	11	442	36	-5	36	428	32
CF5	44	-6	171	444	38	-6	79	446	38	-6	42	440	36	-6	50	445	38	-6	15	443	38	-8	11	442	36	-6	42	444	38

Taula de perfil individual alumne CO5. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Taula 108.

Perfil individual alumne CO6.

CO6		Representació				Sessions																							
Exp. Oral	Dibuix	Construcció	Modelatge	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19							
5	5	9	6				x			x		x		x		x		x		x		x		x					
4	4	8	5																										
3	3	7	4																										
2	2	6	3	x								x				x											x		
1	1	5	2																										
Absent																													

Nº	E.CRON	ee-ec	IGPD	IGPd	IGEE	ee-ec	CPD	CPde	CEE	ee-ec	MFPD	MFPd	MFEE	ee-ec	LLPD	LLPd	LEE	ee-ec	MPD	Mpd	MEE	ee-ec	VRPD	VRPd	VREE	ee-ec	VMPD	VMPd	VMEE
CO6	35	4	174	445	39	2	77	444	37	-1	37	436	34	5	52	447	40	2	14	440	37	1	11	442	36	-1	38	434	34
CF6	44	-6	170	443	38	-7	75	442	37	-8	43	441	36	-7	52	442	37	-8	13	437	36	-8	11	442	36	-6	42	444	38

Taula de perfil individual alumne CO6. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Taula 109.

Perfil individual alumne CO7.

CO7		Representació				Sessions																	
Exp. Oral	Dibuix	Construcció	Modelatge	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19	
5	5	9 8	6	x						x		x		x				x		x		x	
4	4	7 6	5																				
3	3	5 4	4		x						x								x				
2	2	3 2	3									x									x		
1	1	2 1	2											x									
Absent								x								x							

Nº	E.CRON	ee-ec	INDICE GLOBAL				COGNICIÓ				MOTRICITAT FINA				LLENGUATGE				MEMÒRIA				VELOCITAT REACCIÓ				VISOMOTOR			
CO7	35	2	163	441	37	2	77	444	37	0	39	438	35	2	48	444	37	2	14	440	37	3	12	446	38	-1	38	434	34	
CF7	41	1	189	450	42	-1	87	448	40	-2	46	447	39	0	56	448	41	2	19	453	43	7	15	455	48	-4	42	444	37	

Taula de perfil individual alumne CO7. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Taula 110.

Perfil individual alumne CO8.

CO8		Representació				Sessions																	
Exp. Oral	Dibuix	Construcció	Modelatge	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19	
5	5	9 8	6	x			x			x		x		x		x		x		x		x	
4	4	7 6	5																				
3	3	5 4	4								x								x				
2	2	3 2	3									x									x		
1	1	2 1	2		x						x												
Absent																							

Nº	E.CRON	ee-ec	INDICE GLOBAL				COGNICIÓ				MOTRICITAT FINA				LLENGUATGE				MEMÒRIA				VELOCITAT REACCIÓ				VISOMOTOR			
CO8	36	-1	157	438	35	1	76	443	37	-2	37	436	34	2	49	44	38	0	13	437	36	0	11	442	36	-2	38	434	34	
CF8	42	-6	158	439	36	-6	74	441	36	-7	41	439	35	-8	43	436	34	-8	11	431	34	-3	12	446	39	-6	40	439	36	

Taula de perfil individual alumne CO8. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Taula 111.

Perfil individual alumne CO9.

CO9		Representació				Sessions																	
Exp. Oral	Dibuix	Construcció	Modelatge	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19	
5	5	9 8	6	x			x			x				x		x		x		x		x	
4	4	7 6	5																				
3	3	5 4	4								x								x				
2	2	3 2	3		x										x						x		
1	1	2 1	2									x											
Absent																							

Nº	E.CRON	ee-ec	INDICE GLOBAL				COGNICIÓ			MOTRICITAT FINA			LLENGUATGE			MEMÒRIA			VELOCITAT REACCIÓ			VISOMOTOR							
			IGPD	IGPd	IGEE	ee-ec	CPD	CPde	CEE	ee-ec	MFPD	MFPd	MFEE	ee-ec	LLPD	LLPd	LLEE	ee-ec	MPD	Mpd	MEE	ee-ec	VRPD	VRPd	VREE	ee-ec	VMPD	VMPd	VMEE
CF9	49	-6	194	451	43	-9	83	449	40	-1	50	459	48	-7	61	451	42	-8	17	450	41	2	16	459	51	-8	45	451	41
CO9	40	-4	164	441	36	-4	74	441	36	-5	40	439	35	-6	43	436	34	-8	10	428	32	-2	12	446	38	-4	40	439	36

Taula de perfil individual alumne CO9. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Taula 112.

Perfil individual alumne CO10.

CO10		Representació				Sessions																		
Exp. Oral	Dibuix	Construcció	Modelatge	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19		
5	5	9	6	x			x			x		x		x		x		x		x		x		
4	4	8	5				x			x		x		x		x		x		x		x		
3	3	7	4				x			x		x		x		x		x		x		x		
2	2	6	3	x								x												
1	1	5	2									x												
		4	1																					
		3																						
		2																						
		1																						
Absent																								

Nº	E.CRON	ee-ec	INDICE GLOBAL				COGNICIÓ			MOTRICITAT FINA			LLENGUATGE			MEMÒRIA			VELOCITAT REACCIÓ			VISOMOTOR							
			IGPD	IGPd	IGEE	ee-ec	CPD	CPde	CEE	ee-ec	MFPD	MFPd	MFEE	ee-ec	LLPD	LLPd	LLEE	ee-ec	MPD	Mpd	MEE	ee-ec	VRPD	VRPd	VREE	ee-ec	VMPD	VMPd	VMEE
CF10	50	-5	199	453	45	-9	85	451	41	2	52	463	52	-8	60	450	42	-10	16	447	40	1	16	459	51	1	50	461	51
CO10	43	-4	176	445	39	-6	76	443	37	-8	41	439	35	-6	47	442	37	-7	13	437	36	-3	13	449	40	-8	39	437	35

Taula de perfil individual alumne CO10. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

Taula 113.

Perfil individual alumne CO11.

CO11		Representació				Sessions																		
Exp. Oral	Dibuix	Construcció	Modelatge	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19		
5	5	9	6	x			x			x						x		x		x				
4	4	8	5				x			x						x		x		x				
3	3	7	4				x			x						x		x		x				
2	2	6	3	x																				
1	1	5	2																					
		4	1																					
		3																						
		2																						
		1																						
Absent																								

Nº	E.CRON	ee-ec	INDICE GLOBAL				COGNICIÓ			MOTRICITAT FINA			LLENGUATGE			MEMÒRIA			VELOCITAT REACCIÓ			VISOMOTOR							
			IGPD	IGPd	IGEE	ee-ec	CPD	CPde	CEE	ee-ec	MFPD	MFPd	MFEE	ee-ec	LLPD	LLPd	LLEE	ee-ec	MPD	Mpd	MEE	ee-ec	VRPD	VRPd	VREE	ee-ec	VMPD	VMPd	VMEE
CO11	40	-1	176	445	39	-2	79	446	38	-4	43	441	36	0	52	447	40	1	17	450	41	0	13	449	40	-2	42	444	38
CF11	47	-6	184	448	41	-6	84	450	41	-6	47	450	41	-6	54	448	41	-7	16	447	40	-4	14	452	43	-7	44	449	40

Taula de perfil individual alumne CO11. Perfil de representacions i de dades obtingudes en pretest i posttest en Merrill-Palmer. Elaboració pròpia.

A partir d'aquests perfils es va realitzar una anàlisi de cada infant del grup B, en cada una de les representacions i el desenvolupament en les escales del test. D'aquesta anàlisi es pot desprendre:

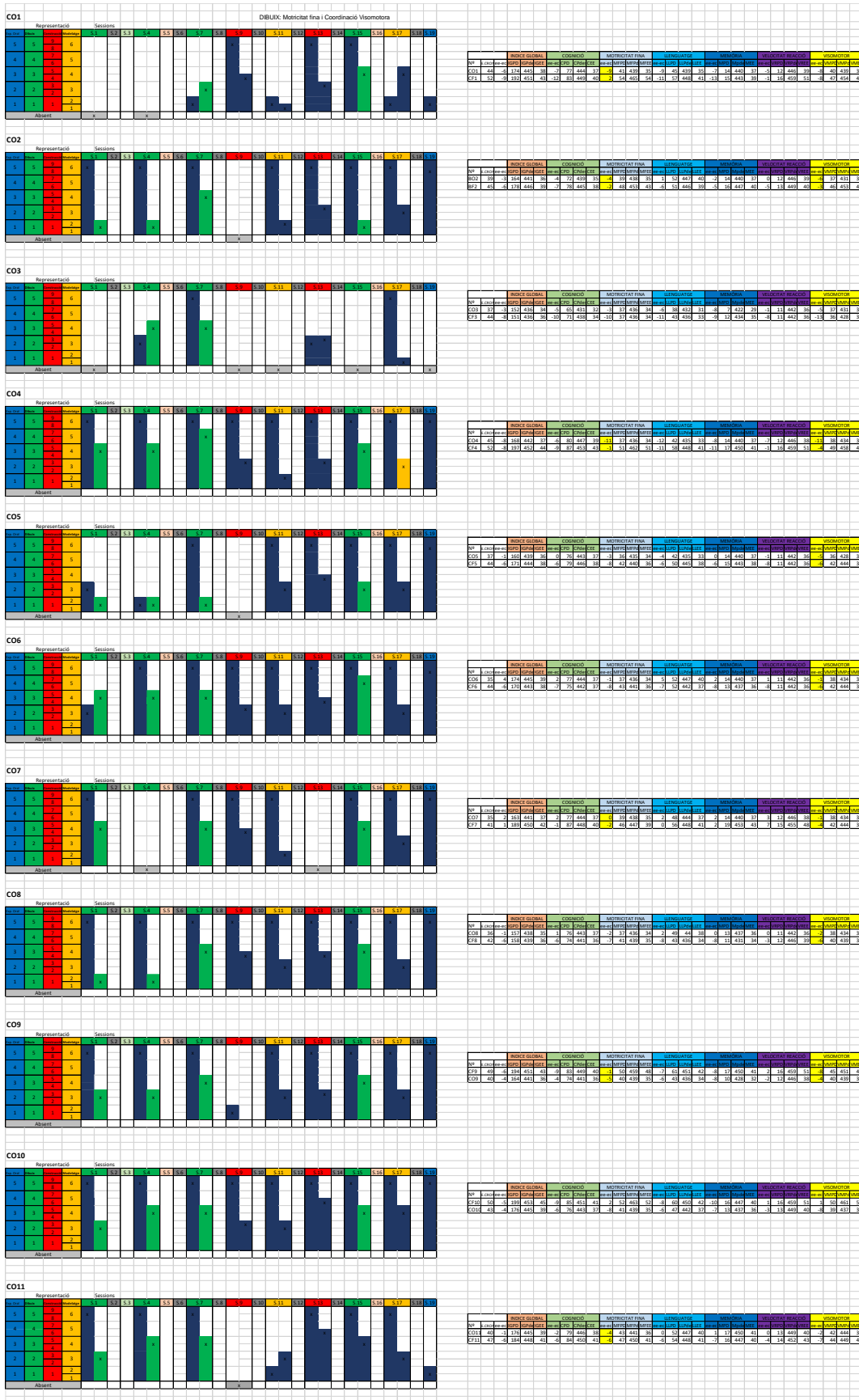
1) **Dibuix:** Es va relacionar amb les escales del test Merrill-Palmer de Motricitat Fina (MF) i Coordinació Visomotora (CV). A partir de la figura 52 es pot destacar que:

a) Quan s'observava un clar recorregut de maduració en els paràmetres del dibuix en cada infant, es detectava una certa relació amb la millora en el desenvolupament de les escales de la MF i la CV (infants CO4, CO6, CO7 i CO9).

b) Quan es veia un recorregut continu en els paràmetres del dibuix, es constata una millora de desenvolupament en l'escala de la CV (infants CO5, CO8, CO11).

Figura 52.

Anàlisi de les dades de la representació del dibuix i les dades de les escales relacionades de Motricitat Fina, Coordinació Visomotora en el grup C.



Comparativa d'anàlisi de les dades de la representació del dibuix i les dades de les escales relacionades de Motricitat Fina, Coordinació Visomotora. Grup C. Elaboració pròpia.

2) **Construcció:** Es va relacionar amb les escales del test Merrill-Palmer de Motricitat Fina (MF), Velocitat de Processament (VP) i Coordinació Visomotora (CV). A partir de la figura 53 destaquem (En relació amb les construccions es va detectar que únicament es podien identificar tres alumnes amb millores en algunes de les escales):

a) En CO1, quan s'observava un recorregut estable en els paràmetres de construcció es detectava una millora en les escales de MF i VP.

b) En CO4 quan es veia un recorregut estable en els paràmetres de construcció, es percebia una millora de desenvolupament en les escales de MF, VP i CV.

c) En CO8 quan es detectava un recorregut estable en els paràmetres de construcció, s'observava una millora de desenvolupament en l'escala de CV.

Figura 53.

Anàlisi de les dades de la representació de la construcció i les dades de les escales relacionades de Motricitat Fina, Velocitat de Processament i Coordinació Visomotora en el grup C.

3) **Modelatge**: Es va relacionar amb les escales del test Merrill-Palmer de Motricitat Fina (MF) i Coordinació Visomotora (CV). A partir de la figura 54 podem destacar:

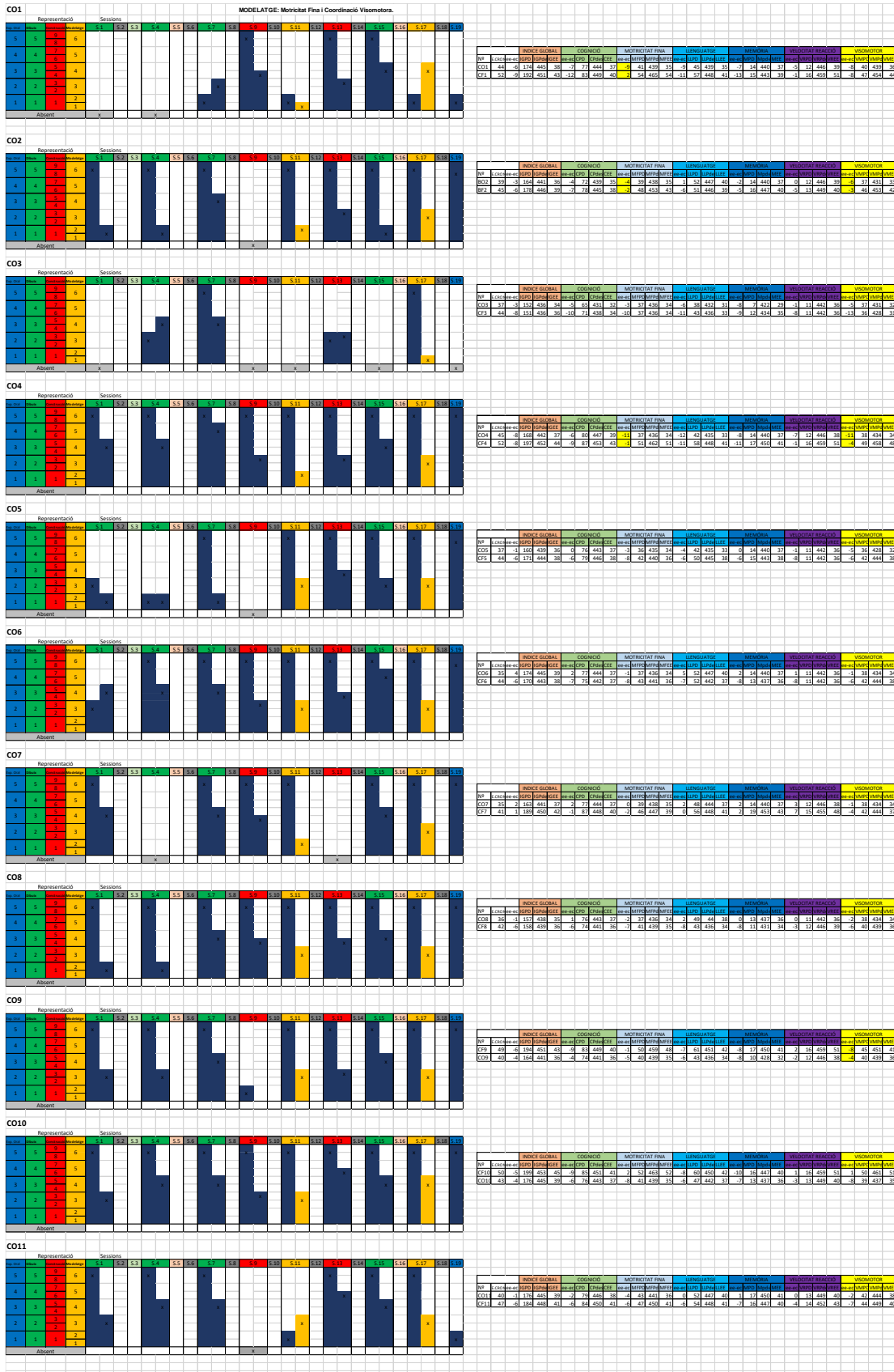
a) Què no es van observar elements comuns entre els infants que van millorat en les escales de MF i CV.

b) Què s'ha observat, en els infants CO2 i CO4, un recorregut continuen els paràmetres del modelatge, i s'ha detectat una millora de desenvolupament en les escales de MF i CV.

c) Què en els infants CO1 i CO9 s'ha pogut observar que quan hi ha hagut un recorregut continuen els paràmetres del modelatge, s'ha detectat una millora de desenvolupament en una sola escala o MF o CV.

Figura 54.

Anàlisi de les dades de la representació del modelatge i les dades de les escales relacionades de Motricitat Fina i Coordinació Visomotora del grup C.



Comparativa d'anàlisi de les dades de la representació del modelatge i les dades de les escales relacionades de Motricitat Fina i Coordinació Visomotora. Grup C. Elaboració pròpia.

PART V.
DISCUSSIÓ.

Capítol 7.
Discussió.

Discussió.

Després de descriure i analitzar els resultats quantitatius i qualitatius obtinguts és moment d'iniciar la Discussió per interpretar les dades obtingudes.

Considerem oportú i necessari exposar que en la construcció del marc teòric de referència amb relació a la representació en les sessions de psicomotricitat, s'ha detectat que es tracta d'un tema prou revisat i estudiat des d'una perspectiva teòrica o propositiva (Serrabona et al., 2000; Arnaiz et al., 2001; Aucouturier, 2004; Serrabona, 2006; Sánchez i Llorca, 2008; Lapierre et al., 2015, entre d'altres) però amb molt poca incidència des d'una mirada empírica. Així, hem localitzat alguns estudis relacionats amb els paràmetres d'observació de les representacions i paràmetres de l'evolució de les representacions en els infants (Casso, et al. 2001; Lapierre, et al., 2015, entre d'altres), però quan ens hem centrat en la influència de la representació sobre els processos cognitius, no hem estat capaços de trobar-ne cap. Així, cal destacar que no comptem amb cap estudi que serveixi de referència directa per discutir de forma completa els resultats obtinguts.

Donada aquesta situació, els resultats es discutiran a la llum de referències científiques i acadèmiques generals i d'alguns estudis consultats centrats en les millores dels processos cognitius a partir de la intervenció des de la pràctica de la psicomotricitat en infants menors de tres anys (Mas i Castella, 2016) i de la realització de l'activitat física en altres edats, per millorar la capacitat de regulació de les seves habilitats cognitives generals (Moratal, et al., 2008).

Un cop aclarit aquest aspecte, que considerem fonamental, podem començar a discutir els resultats obtinguts. Per fer-ho, hem estructurat aquest capítol a partir de les fases seguides en la nostra recerca i centrat en un recorregut que faciliti la presentació d'aquesta discussió:

Figura

Recorregut per la Discussió:

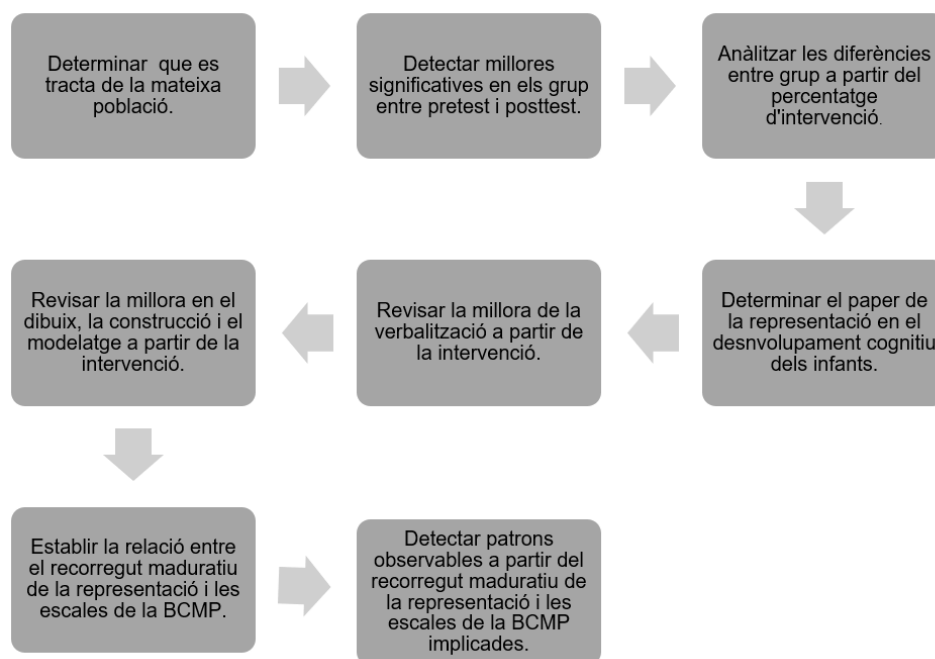


Diagrama de recorregut per la presentació de la Discussió. Elaboració Pròpia.

1. Amb relació a determinar si els infants de cada grup (A,B i C) procedeixen d'una mateixa població, podem dir que:

Es confirma que els tres grups: A, B i C, procedeixen d'una mateixa població.

Aquesta confirmació obtinguda en pretest i a partir de l'aplicació de la Bateria Cognitiva del test Merrill-Palmer (BCMP), (Roid i Sampers, 2011), ens permet garantir que les condicions de partida per la recerca han estat equiparables als tres grups.

L'establiment del punt d'inici obtingut per l'aplicació de la prova, seguint els protocols de correcció de la BCMP (Roid i Sampers, 2011), en els quals es compara l'edat equivalent (EE), amb l'edat cronològica (EC) en el moment de l'aplicació del test per estimar la diferència en mesos entre una edat i l'altra,

adquireix importància donat que, d'aquesta manera, es mostra el moment de desenvolupament general en el qual es troba cada infant.

Tenint en compte que les edats cronològiques són variades a l'inici de l'estudi, es pot afirmar que, donats els resultats obtinguts a cada grup, és acceptable determinar que els infants de la mostra han entrat a l'escola (i d'aquesta manera a la nostra recerca) amb un nivell de desenvolupament prou similar entre ells.

En parlar d'un desenvolupament similar entre els infants de la mostra, ens referim al fet que mostren un nivell d'aptitud equiparable en funció de les tasques que són capaços de realitzar de forma habitual i a partir d'avaluar les escales de l'aptitud cognitiva general, la motricitat fina, el llenguatge receptiu, la memòria, la velocitat de processament i la coordinació visomotora (Roid i Sampers, 2011).

Respecte d'aquest desenvolupament propi de cada infant, considerem important recuperar les aportacions d'autors com Pollitt i Cycho, (2010), que afirmen que en cada infant, els factors heterogenis (interns i externs) en l'organisme són aquells que permeten l'adquisició de capacitats i competències per comprendre i organitzar el seu món.

Més concretament, quan parlem dels infants de tres anys (seguint a Secadas i Pastor, 1981) tenim que aquests adopten formes establertes de reacció davant l'entorn físic i social i van assolint, progressivament, capacitats. Aquesta edat es caracteritza per l'activitat, l'autonomia i la maduresa motriu i és mitjançant el joc, el llenguatge, la manipulació i els desplaçaments que l'infant pot satisfer la seva curiositat.

2. En relació amb els resultats obtinguts en pretest i posttest de cada grup (A, B i C).

Hi ha indicis suficients per afirmar que s'expressen millores significatives en cada grup (A, B i C) entre pretest i posttest.

El primer que cal destacar és que no podem estar segurs de quina ha estat la causa d'aquesta millora del rendiment. O, millor, que no podem determinar, de manera exacte, quina ha estat la contribució específica i diferenciada de cadascuna de les variables que, sens dubte, han intervingut. No en va, cal considerar el desenvolupament dels infants com un procés d'evolució a partir de continuïtats i canvis sistemàtics en l'individu, condicionat per factors interns i externs i que respon de manera acumulativa i irreversible (Shafer 2000).

D'una banda, cal considerar el propi procés de creixement, maduració i desenvolupament com un dels factors subjacents a aquesta millora.

En aquest sentit no podem obviar les aportacions d'autors com Vigostky (1962), qui destaca el paper de la cultura i les relacions socials en el procés d'adquisició de coneixements de cada infant, Piaget (1969), qui des de la perspectiva cognitivista realça el paper de l'infant en la construcció activa del seu coneixement o Gesell (1967), qui des de la perspectiva biològica, destaca el paper del creixement i de la maduració en el desenvolupament de l'infant.

D'altra banda, les característiques de la nostra recerca ens porten a no tenir presents certes variables que, si bé som conscients que influeixen en el resultat final, no tenim manera de valorar fins a quin punt ho fan. Aquestes variables poden ser de dos tipus. Un primer tipus de variables poden ser aquelles relacionades amb les característiques generals de l'infant i del seu desenvolupament previ. Aquí podem destacar el lloc que ocupa l'infant entre germans, la seva escolarització en primer cicle d'Educació Infantil, altres llengües parlades a casa, el tipus de pràctica psicomotriu en cas d'haver estat escolaritzat en primer cicle, el nivell de llenguatge, etc. De totes aquestes variables i fins al moment de l'aplicació de la BCMP, l'única informació amb què es contava era la que els pares havien proporcionat en el moment de l'entrevista de benvinguda a l'escola i, en alguns casos, la provinent dels informes realitzats per algunes llars d'infants.

En segon lloc, destaquem aquelles variables relacionades amb els aspectes d'ensenyament i estil pedagògic de l'escola. Dins d'aquest segon grup, trobem unes de caràcter general, com els criteris per la formació dels grups (A, B i C) propis del centre, i d'altres vinculades amb l'estil de la tutora, les seves intervencions en l'aula (tot i que tots els grups comparteixen la programació i els esquemes generals d'ensenyament de l'escola) i la seva manera de relacionar-se amb els infants i les seves famílies.

Som plenament conscients del valor que, sobre el desenvolupament infantil, tenen tots aquests aspectes, però l'orientació ecològica del nostre treball ens impedeix tenir-les presents a l'hora de discutir els resultats obtinguts.

Finalment, no es pot menystenir el paper que la nostra intervenció pot haver tingut en la millora dels rendiments mostrats pels participants. Així, per Shafer (2000) són les experiències (entre les que sens dubte hem d'incloure el que s'ha dut a terme a les sessions de psicomotricitat) les que afavoreixen els canvis relativament permanents en els sentiments, el pensament i el comportament. D'altra banda i d'acord amb Martins de Souza i Ramallo (2015), cal entendre el desenvolupament com un procés actiu i únic per cada infant a partir de la interacció de les seves característiques biopsicològiques amb les experiències que ofereix l'entorn.

Concretant en l'àmbit cognitiu, que és el que ens ocupa en aquesta recerca i seguint a Polo i Fernández (2010), aquest canvi s'ha de considerar com l'adquisició d'un conjunt d'habilitats que tenen a veure amb els processos lligats a l'adquisició, organització, retenció i ús del coneixement i que permet, d'aquesta manera, conèixer com els infants de tres anys construeixen progressivament el seu pensament, com resolen problemes, raonen i recorden experiències a partir de la integració dels canvis constitucionals i apresos que van conformant la personalitat. En el nostre cas concret, s'ha observat que, a partir de les dades que ens ha aportat la BCMP en l'Índex General (en el qual s'informa sobre el nivell de desenvolupament actual de l'infant), tots els grups (A, B i C) presenten evidències suficients i estadísticament significatives de millora entre pretest i posttest.

Aquestes millores també s'observen en estudis anteriors, on es destaca que la intervenció centrada en l'activitat física (Moratal et al., 2008) i la pràctica sistemàtica de l'activitat psicomotriu des d'una edat primerenca (Mas, 2014; Mas i Castella, 2016), poden millorar el desenvolupament general dels infants i de les seves habilitats cognitives (Meyer i Kieras, 1997, citat en Mas i Castella, 2016).

En aquesta línia, no podem obviar els efectes que hagi pogut suposar la pràctica psicomotriu desenvolupada entre el pretest i el posttest, màxim quan es té en compte el que afirmen diversos experts sobre la influència d'aquesta pràctica en el desenvolupament de l'infant (entre d'altres, Arnaiz et al., 2001; Aucouturier, 2004; Arnaiz i Bolarin, 2016).

3. Amb relació a l'anàlisi de les diferències entre els grups a partir del percentatge de la intervenció, s'ha de destacar que:

- *Es troben indicis per afirmar que entre el grup A i C, és a dir entre no fer representació en cap sessió i fer el 50% de sessions amb representacions, no hi ha diferències significatives en els resultats obtinguts en l'aplicació del posttest de la BCMP.*
- *Es troben indicis per afirmar que entre el grup B i C, és a dir entre fer representacions en el 100% de les sessions o en el 50% de les sessions hi ha diferència significativa en l'escala del Llenguatge Receptiu (LR) a favor del grup B en l'aplicació del posttest de la BCMP.*
- *Es troben indicis per afirmar que entre el grup A i B, és a dir entre no fer representacions o fer-ne en el 100% de les sessions, hi ha diferències significatives a favor del grup B en l'escala de Velocitat de Processament (VP) i moderadament significatives en l'Índex Global (IG) i en les escales de Motricitat Fina (MF), Memòria (M) i Coordinació Visomotora (VM).*

Aquests indicis que ens permeten destacar diferències entre els grups en funció del percentatge de sessions amb realització de representació, ens porta, necessàriament, a ressaltar alguns elements a tenir en compte.

En primer lloc, que per tots els grups s'ha mantingut la mateixa estructura de sessió i objectius a assolir. En segon lloc, que la programació de 19 sessions amb assistència a la sala de psicomotoricitat, el nombre d'hores per setmana (2h. seguides) i amb les excepcions de realització de la sessió marcades pel calendari escolar ha estat el mateix per tots els grups.

Fet que ens porta a afirmar que pels tres grups es va garantir la realització de l'activitat física i per tant ja tindríem millora, però centrant-nos en la millora significativa s'observa únicament en el grup amb el 100% de les sessions amb representació. Per tant podem afirmar que la diferència entre els grups radica en el percentatge de sessions amb representació.

Aquestes millores en el desenvolupament cognitiu les observem, principalment, en comparar els grups B i C; millores que coincideixen amb els resultats de què ens han parlat els estudis, d'una banda, de Mas i Castellà, (2016), realitzats en llar d'infant, a partir dels quals suggereixen que la pràctica sistemàtica de l'activitat motora, millora el desenvolupament general i la cognició, destacant de les BCMP les escales de l'Índex General i l'escala de Cognició així com l'habilitat motora.

I d'una altra, l'estudi de Moratal et al., (2008), on es va mostrar que la realització sistemàtica de l'activitat física augmenta significativament el rendiment atencional entre un 15 i un 25% en infants, millorant les capacitats cognitives generals.

A partir dels estudis consultats i dels resultats obtinguts en la nostra recerca, tenim indicis suficients per afirmar que les millores que hem pogut detectar en els nostres grups, se centren en els processos cognitius que s'afavoreixen de forma estadísticament significativa: la Velocitat de Processament (VP), i si, per efectes d'aquest treball se'ns permet considerar les escales moderadament significatives, parlariem també de la Motricitat Fina (MF), la Memòria (M) i de la Coordinació Visomotora (VM).

I quan aprofundim en l'anàlisi dels resultats obtinguts reflectits en els apartats anteriors podem afirmar que aquests processos cognitius s'afavoreixen amb la presència de la representació en les sessions de psicomotricitat, sempre que aquesta estigui present en el 100% de les sessions.

4. En relació amb el paper de la representació dins de la sessió i com afavoreix el desenvolupament general i cognitiu dels infants de tres anys:

- *S'ha observat en els resultats de les escales de la BCMP que hi ha una millora estadísticament significativa quan els infants representen en el 100% de les sessions, en l'escala de VP i aquesta millora es veu reflectida en la verbalització del que han fet a la sala i la relació del que fan amb el que verbalitzen.*

En aquesta línia, els treballs de Bruner (1989) ens ajuden a centrar l'atenció en el procés complex de la representació la qual es desenvolupa mitjançant l'acció del cos en moviment, en relació amb la percepció, a la construcció de l'espai i del temps, relacionats amb els aspectes emocionals, les experiències que s'han generat i amb els vincles que s'han efectuat. Es poden representar successos per les accions que les requereixen mitjançant una imatge, paraules o símbols. És la forma de representar la realitat, la forma en la qual la informació s'emmagatzema i codifica en la memòria.

Ara, amb aquests resultats, tenim indicis per confirmar el que fins ara es deia amb relació a la representació en l'àmbit teòric. En aquest sentit és important destacar que no únicament millora la representació i la verbalització, també milloren els processos cognitius implicats i seguint a autors com Arnaiz et al., (2001); Aucouturier (2004); Conde i Viscarro (2006); Sánchez i Llorca (2008); Lapierre et al., (2015), entre d'altres, que contempen la representació com a element important de la sessió de psicomotricitat i afirmen que la representació del moviment corporal expressada de forma gràfica o verbal, afavoreix els processos de pensament, el pas al pensament operatori mitjançant signes lingüístics (llenguatge oral /escrit) i gràfics (dibuix), per evocar una imatge mental. Així doncs, la representació en les sessions de psicomotricitat implica

per l'infant la capacitat de realitzar una anàlisi cognitiva del seu imaginari i poder expressar-lo.

A la llum dels resultats obtinguts, tenim indicis per afirmar que aquesta anàlisi cognitiva es veu afavorida principalment en l'escala de la *Velocitat de Processament* i en menor significativitat les escales de Motricitat Fina, Memòria, i Coordinació Visomotora

5. Amb relació a la verbalització de les representacions, tenim indicis per afirmar que amb la realització sistemàtica de les sessions de psicomotricitat amb representació, la verbalització (d'allò que l'infant ha fet a la sala), millora:

- *En el 54% dels casos dels infants que realitzen representació en el 100% de les sessions milloren la seva representació donat que verbalitzen allò que han fet a la sala, existeix una relació entre el que verbalitzen i el que fan. Mostrant una diferència significativa de $p=.018$ (taula 51) entre les mitjanes de les sessions 1 i 2 i les mitjanes de les sessions 18 i 19.*
- *Per contra el 45% dels casos els infants que realitzen el 50% de les sessions milloren la seva representació donat que verbalitzen allò que han fet a la sala, existeix una relació entre el que verbalitzen i el que fan. Mentre que en aquest cas no hi ha diferència significativa entre les mitjanes de les sessions.*

A partir d'aquests indicis amb relació a la diferència entre els percentatges obtinguts entre el grup B i el grup C, ens permeten afirmar que si en totes les sessions de psicomotricitat s'inclou l'espai per la representació, la verbalització millora.

Hem de considerar novament que com en afirmacions anteriors, aquest millora de la verbalització pugui ser resultat no exclusivament de la

representació, sinó d'una sèrie de variables que no hem considerat per estar fora de l'àmbit de la recerca, com ara el desenvolupament del llenguatge de l'infant.

S'ha de remarcar en aquest sentit que, en el Llenguatge Receptiu com escala dins de la BCMP, no s'ha detectat millora entre el pretest i el posttest excepte quan es comparen els grups B i C i tot i que aquesta és moderadament significativa està a favor del grup B (100% de les sessions amb representació).

Reconeixem la complexitat del desenvolupament del llenguatge en els infants (Berk, 2009) i la influència que en aquest desenvolupament recau d'aspectes com les predisposicions biològiques, cognitives i ambientals, que es tracta d'un procés complex i llarg i que es passa per diferents fases (Mayor, 1989) i amb diferents trets característics en funció de l'edat (Guia de Desenvolupament de l'Infant de la Generalitat de Catalunya (2012)).

En la nostra recerca ens hem centrat, per una banda, en l'avaluació de l'escala de Llenguatge Receptiu que fa la BCMP i que mesura l'habilitat de l'infant per comprendre i seguir instruccions donades verbalment i donar respostes no verbals a preguntes verbals (Roid i Sampers, 2011).

D'una altra banda, en fer un seguiment en cada sessió de les verbalitzacions que els infants fan amb relació a la seva representació a la qual hem atorgat uns valors de recorregut maduratiu.

Per aquest motiu considerem important destacar que, tot i que l'estructura gramatical, detectada és molt senzilla, a mesura que l'infant avança en el desenvolupament el seu llenguatge oral, per explicar allò que ha fet a la sala i allò que ha representat, va adquirint un nivell més acceptable de comprensibilitat en augmentar el seu vocabulari expressiu i la relació amb els fets viscuts i materials utilitzats en la sala de psicomotricitat.

Seguint a Sánchez i Llorca (2008) la importància de posar paraules a les seves produccions reconeixent-les com quelcom valuós i entenent-les com una forma pròpia d'expressió donat que afavoreix la comprensió i el reconeixement

de com les seves vivències i pensaments poden ser expressats mitjançant un dibuix, un modelatge, una construcció o simplement de forma verbal.

Destacant les aportacions d'altres autors, Arnaiz et al., (2001) posen especial accent en la importància del moment de posar paraules a les vivències que s'han succeït a la sala de psicomotricitat. Lapierre et al., (2015) emfatitzen la possibilitat d'expressar els continguts dinàmics del mateix pensament de l'infant. Aucouturier (2003), al respecte remarca que és el moment que reflecteix la capacitat per comprendre i organitzar els seus sentiments i emocions internes.

És a partir d'aquests elements que, podem afirmar que aquesta millora és present quan s'afavoreix la representació en el 100% de les sessions. I que aquesta va relacionada no exclusivament amb el fet de verbalitzar el que ha fet sinó amb la relació que existeix entre el que verbalitza que ha fet i el que realment ha fet a la sala.

6. La millora en el dibuix, modelatge i la construcció, donat que:

El procés de millora en el grup B en les produccions de dibuix, de modelatge i de construcció, a partir de la progressió dels paràmetres d'observació de les produccions.

En aquest sentit Sánchez i Llorca (2008) posen l'accent en el moment de la representació on l'infant anirà posant de manifest les seves destreses grafomotores, les habilitats manipulatives i la capacitat creativa.

En la nostra recerca el fet de recolzar-nos en els paràmetres d'observació de les produccions ens ha facilitat l'observació d'aquest procés de millora en cada una de les produccions: dibuix, modelatge i construcció (Casso et al., 2001).

Aquest procés de millora es veu reflectit quan el percentatge de les representacions és en el 100% de les sessions i en aquest punt és important remarcar que a major oportunitat de fer un equilibri entre el tipus de representacions en les sessions, totes les produccions milloren, tot i que no és

l'objectiu prioritari de les representacions, tal com ho expliciten Arnaiz et al. (2001), quan defineixen com a objectius del moment de la representació: 1. Possibilitar a l'infant el pas de la vivència emocional a la representació cognitiva. 2. Facilitar la descentració afectiva. 3. Afavorir el pas al pensament operatori.

7. A partir de la relació entre el desenvolupament maduratiu i el recorregut en la consecució de paràmetres de la representació, podem destacar que:

Quan s'observa un clar recorregut maduratiu de l'infant destacat per als resultats obtinguts en la BCMP, s'observa també un clar recorregut ascendent maduratiu en els paràmetres del dibuix, construcció, modelatge i expressió verbal.

Els paràmetres d'anàlisi de les representacions, que Casso et al., (2001), proposen, reflecteixen un recorregut ascendent de maduració que ens ha permès comparar-los amb el recorregut maduratiu entre pretest i posttest.

Un recorregut ascendent maduratiu de les representacions que coincideix amb les aportacions dels treballs de Lapierre et al., (2015) destacant l'etapa formal en la qual es troben els infants de 3-4 anys, de qui afirmen que els seus interessos representatius comencen a expressar els continguts dinàmics dels seus pensaments.

En aquest recorregut ascendent maduratiu en el dibuix adquireixen protagonisme les formes i les primeres unitats formals, les unitats de forma figurada com a reflex d'unitat i individualitat. En les construccions es destaca la cerca de l'equilibri i la verticalitat tenint en compte diferents formes i mides. Finalment amb relació al modelatge les petites estructures i alineacions porten a poc a poc a la diferenciació entre cap i cos.

Per aquest motiu és important destacar alguns elements concrets que ens permeten parlar de possibles patrons observables en correlacionar el desenvolupament cognitiu de l'infant i el recorregut maduratiu en les representacions.

Així doncs, a partir de la correlació entre instruments, destaquem la detecció de patrons de desenvolupament dels processos cognitius:

8. Amb relació al recorregut maduratiu del dibuix relacionat amb les escales de MF i VM:

En el grup B:

- *Quan s'observa un clar recorregut ascendent de maduració en els paràmetres del dibuix es detecta una millora en el desenvolupament de les dues escales MF i VM.*
- *Quan s'observa un recorregut estable de maduració en els paràmetres del dibuix, es detecta una millora en el desenvolupament de l'escala MF.*

En el grup C:

- *Quan s'observa un clar recorregut ascendent de maduració en els paràmetres del dibuix es detecta una millora en el desenvolupament de l'escala VM.*

D'una banda, seguint a Delval (1995) el dibuix és una gran oportunitat pel desenvolupament del control de la motricitat fina que més endavant els aproparà a la llengua escrita. I coincidint amb Lapierre, et al. (2015) a mesura que l'infant desenvolupa les habilitats manipulatives les seves produccions començaran a ser més elaborades, l'infant comença a controlar el seu propi gest gràfic.

I d'una altra, tenint en compte que en l'escala de MF de la BCMP, es busca avaluar la capacitat de manipular amb precisió els materials necessaris per resoldre problemes i en l'escala de VM es busca avaluar la capacitat d'explorar les característiques de les joguines i d'altres materials i el rendiment en altres tasques.

A partir de les afirmacions anteriors, tenim indicis per afirmar que mitjançant el dibuix l'infant millora en la realització de moviments voluntaris molt precisos de les mans que impliquen petits músculs i que requereixen millor

coordinació donat que necessiten precisió, per tant la MF. I també requereix controlar la força i una bona concentració per tant un alt nivell de VM.

9. Amb relació al recorregut maduratiu de la construcció relacionat amb les escales VP i VM:

En el grup B:

➤ *Quan s'observa un clar recorregut ascendent de maduració en els paràmetres de la construcció, es detecta millora en les escales de MF, VP i VM.*

➤ *Quan hi ha estabilitat en el recorregut de maduració dels paràmetres de la construcció, es detecta millora en les escales de MF, VP.*

En el grup C:

➤ *Cal destacar que no s'observen patrons comuns entre els infants de la mostra.*

Seguint a Llorca i Sánchez (2008) la construcció reflecteix la capacitat de manipular els objectes en l'espai mostrant la relació dinàmica de les formes, mida i distància i si tenim en compte que les construccions les relacionem amb les escales de Motricitat Fina, Velocitat de Processament i Coordinació Visomotora.

Roid i Sampers, (2011) defineixen aquestes escales com: la capacitat de manipular amb precisió els materials necessaris per resoldre problemes (MF), la capacitat d'explorar les característiques de les joguines i d'altres materials (VM) i finalment la velocitat de processament cognitiu, el temps que triga l'infant entre que rep l'estímul i emet una resposta, realitza una tasca (VP).

Partint dels resultats observats tenim indicis per afirmar que quan l'infant millora en el recorregut del paràmetre de construcció i es detecta millora en les escales de la BCMP: MF, VM i VP manifesta un clar procés maduratiu donat que, en les seves produccions amplia l'espai utilitzat, tenint en compte les diferents formes i mides i busca la verticalitat i l'equilibri, expressant, d'aquesta manera, la pròpia experiència davant de l'espai i el propi cos.

10. Amb relació al recorregut maduratiu del modelatge relacionat amb les escales de MF i VM:

En el grup B:

- *A partir del paràmetre dos amb recorregut ascendent de maduració, es detecta millora en el desenvolupament de l'escala de MF.*
- *A partir del paràmetre tres amb recorregut ascendent de maduració, es detecta millora en el desenvolupament de l'escala de MF i VM.*

En el grup C:

- *Cal destacar que en el grup C no s'observen patrons comuns entre els infants de la mostra.*

Quan es detecta millora en els paràmetres de recorregut de maduració del modelatge, es detecta millora en les escales de MF i VM de la BCMP (Roid, Sampers, 2011), definides com la capacitat de manipular amb precisió els materials necessaris per resoldre problemes (MF), la capacitat d'explorar les característiques de les joguines i d'altres materials (VM). En aquest recorregut l'infant experimenta la transformació de la matèria per la seva acció directa.

Seguint a Llorca i Sánchez (2003) és a través d'aquest recorregut maduratiu que l'infant posarà de manifest les seves vivències mitjançant el volum, les capacitats manipulatives, en pessigar, aixafar, estirar, enrotllar, buidar, etc.; i les capacitats perceptives relacionades amb les formes i les textures.

A partir de l'anteriorment exposat tenim indicis per afirmar que el modelatge, igual que les construccions o el dibuix són eines importants en el moment de la representació en tant que afavoreixen els processos cognitius dels infants.

I al mateix temps podem afirmar que hi ha indicis per establir una relació entre el percentatge de representació en les sessions i la millora en els processos

cognitiu i en els patrons de millora en les produccions de dibuix, modelatge i construcció.

Seguint a Arnaiz et al., (2001), aquest espai per la representació posterior al moment de l'expressivitat motriu, afavoreix a la presa de distància de les activitats motrius i de les vivències emocionals per introduir a l'infant en altres nivells que exigeixen simbolització i descentració.

D'acord a Aucouturier (2004) és una altra manera d'entendre el món, fet que permet a l'infant a establir altres relacions amb l'espai, el temps, les persones i els objectes.

Així doncs, podem afirmar que en afavorir aquest espai de representació, seguint a Piaget (1969), respecte de la funció simbòlica consisteix a poder representar un significat, un objecte, un esdeveniment o un esquema conceptual; permet que l'infant faci un recorregut que va del plaer d'actuar al plaer de pensar.

Un recorregut que va del moviment que s'ha promogut en l'espai sensoriomotor a l'expressió mitjançant uns llenguatges gràfics, plàstics i orals; d'acord amb Bruner (1989) podem representar successos per les accions que les requereixen mitjançant imatges, paraules o símbols.

PART VI.

**CONCLUSIONS.
LIMITACIONS I PROSPECTIVES DE RECERCA.**

Capítol 8.
Conclusions.

8.1. Conclusions.

En iniciar aquest darrer apartat considerem oportú repassar els objectius plantejats en l'inici de la recerca i, a la llum d'aquests, presentar les conclusions del nostre treball de recerca. Per fer-ho, començarem amb els objectius específics, continuarem amb l'objectiu general de la Tesi i finalitzarem amb la valoració sobre el grau de compliment de la hipòtesi que vam plantejar.

Conclusions vinculades amb els objectius específics.

Objectiu específic 1: Establir la correlació existent entre la freqüència de representació i el desenvolupament dels processos cognitius de cognició, memòria, motricitat fina, llenguatge, velocitat de processament i coordinació visomotora.

Conclusions:

- a) Tots els grups experimenten una millora clara del rendiment en totes les escales si comparem els resultats de pretest i de posttest.
- b) Els infants emmarcats en el grup que feia el 100% (grup B) de representació, mostren un rendiment superior als enquadrats en el grup A (0% de representació) en el rendiment a l'escala de Velocitat de Processament (diferències significatives en posttest).
- c) Els infants del grup B (100% de representació) mostren indicis d'un rendiment superior als del grup A en les escales de Motricitat Fina, Memòria i coordinació Visomotora (diferències moderadament significatives en posttest).
- d) Els infants del grup B (100% de representació) mostren indicis d'un rendiment superior als del grup C (50% de representació) en l'escala de Llenguatge Receptiu (diferències moderadament significatives en posttest).
- e) No es detecten diferències significatives ni moderadament significatives en el rendiment dels individus dels 3 grups en tota la resta d'escales (Índex General i Cognició en posttest).

Objectiu específic 2: Relacionar el desenvolupament cognitiu amb el grau de qualitat de les produccions de diferents formes de representació.

Conclusions:

- f) Els infants que pertanyen al grup que va realitzar un 100% de representacions (grup B) mostren una millora palpable en la qualitat (seguint els paràmetres proposats per Casso et al., 2001) de les representacions si comparem les fetes a l'inici i al final del procés i afecta tant al dibuix com a la construcció i el modelatge. Aquesta millora no es detecta amb prou claredat en les representacions fetes pels infants del grup que va realitzar un 50% de representacions (grup C).
- g) Pel que fa a la relació entre la qualitat de les representacions i les escales de desenvolupament cognitiu, i amb tota la prudència que s'ha de derivar de les condicions empíriques i d'anàlisi de les dades, podem afirmar que semblen existir indicis lleus de correlació positiva en els següents casos:
 - ✓ Dibuix amb les escales de Motricitat Fina i Coordinació Visomotora.
 - ✓ Construcció amb les escales de Motricitat Fina, Velocitat de Processament i Coordinació Visomotora.
 - ✓ Modelatge amb les escales de Motricitat Fina i Coordinació Visomotora.

Objectiu específic 3: Determinar la coherència entre el que els infants viuen a la sessió de psicomotricitat i representen a partir de la freqüència de sessions amb representacions.

Conclusions:

- h) Els infants pertanyents al grup B (100% de representació) mostren un alt nivell de correspondència entre el que verbalitzen haver fet a la sessió i el que han fet en realitat. Aquesta tendència no es mostra en els infants inclosos al grup C (50% de representació).

Objectiu específic 4: Orientar el treball del psicomotricista en els trets essencials de la representació dins de les sessions de psicomotricitat per afavorir el pas del cos viscut al cos representat.

Conclusions:

- i) Sembla ser convenient realitzar tasques de representació tal com es contemplen en la PPA.
- j) S'ha demostrat que quan hi ha una freqüència del 100% de representació, les millores cognitives són més clares que en freqüències inferiors.
- k) Igualment, sembla que quan es fa la representació en el 100% de sessions s'incrementa la qualitat de les representacions i la seva correspondència amb el que s'ha fet realment a la sessió.
- l) No es recomana dur a terme la representació amb freqüències inferiors al 100% de presència en les sessions.
- m) Es recomana que les sessions tinguin una duració entre 1,30h.- 2'00h per afavorir el moment de la representació.
- n) Semblen existir indicis de l'efectivitat de l'aplicació de la PPA sobre el desenvolupament cognitiu dels infants. Tant les condicions en què s'ha desenvolupat la recerca com el grau de significativitat dels resultats obtinguts, ens obliguen a ser prudents en fer aquesta recomanació.

Conclusions finals vinculades amb l'objectiu general:

Objectiu general: Determinar la correlació entre la representació dins de les sessions de psicomotricitat i el desenvolupament cognitiu en els infants de tres anys.

- A. Atesa la millora de rendiment mostrada per tots els grups si es comparen els resultats en pretest i post test (Bateria Cognitiva del test Merrill-Palmer), però amb tota la prudència que s'ha de derivar de la utilització d'una metodologia qualitativa en un context empíric global,

sembla detectar-se un efecte positiu de la realització de la PPA sobre el rendiment cognitiu dels infants.

- B. Dins aquesta pràctica psicomotriu, sembla ser convenient realitzar la representació en el 100% de sessions. En aquest sentit, hem trobat indicis de l'efecte positiu d'aquest fet tant sobre alguns aspectes del rendiment cognitiu (Velocitat de Processament, Motricitat Fina, Memòria i Coordinació Visomotora) com sobre la qualitat i correspondència amb la realitat de les representacions dutes a terme.

Grau de compliment de la hipòtesi plantejada:

A partir dels resultats obtinguts en la part empírica del nostre treball, creiem que tenim prou arguments per afirmar que es confirma la hipòtesi que vam plantejar: "Els infants de tres anys, que en totes les sessions de psicomotricitat realitzen la fase de la representació, milloren les seves funcions cognitives més que els infants que no la realitzen en cada sessió".

Capítol 9.
Limitacions i Perspectives de la recerca.

9.1. Limitacions.

A l'hora de fer el balanç final de la nostra Tesi, considerem convenient ressenyar algunes de les limitacions detectades. Aquestes les volem dividir en dos apartats, un relacionat amb les que considerem intrínseques o derivades de la pròpia opció metodològica de la nostra recerca i un altre que inclogui les que podríem denominar extrínseques o derivades d'aspectes aliens a l'opció metodològica i que han dificultat el procés de recerca.

Limitacions intrínseques.

a) Els elements constituents de la Pràctica Psicomotriu Aucouturier.

Tot i ser conscients que es tracta d'una mirada parcial, es va decidir centrar-se exclusivament en la PPA a l'hora de fer aquesta Tesi. Entenem que hi ha d'altres punts de vista que cristal·litzen en tècniques i propostes diferents i variades, però ens mostrem fermament partidàries d'aquest corrent psicomotriu, en el qual la investigadora porta treballant molts anys i del que s'ha pogut detectar els seus efectes positius en l'educació de nens i nenes. En aquest sentit, aquesta recerca ha anat més enfocada a analitzar l'efectivitat del dispositiu de la PPA, que no pas a contrastar-la amb altres modalitats d'intervenció. Això no creiem que sigui cap problema, però sí que suposa una limitació del nostre treball, atès que el limita (valgui la redundància) a un àmbit molt concret.

b) La recerca sobre la pròpia pràctica.

El doble paper jugat, com a mestra i com a investigadora aporta, al mateix temps, aspectes positius i limitacions. Com a limitacions, aquesta circumstància ens va forçar a triar una opció metodològica que ens permetés dur a terme les dues funcions sense interferències. Malgrat això i a punt de finalitzar el nostre treball, seguim considerant encertada aquesta decisió perquè ens ha permès ajuntar una vocació educadora amb unes il·lusions en l'àmbit de la recerca i establir un seguit de

causalitats circulars que de ben segur que redundaran positivament en tots dos àmbits.

c) L'enfocament ecològic de la recerca.

El fet de localitzar la recerca en un entorn real de pràctica, ens ha obligat a adaptar-nos a les seves característiques. Així, no hem pogut decidir ni l'espai, ni els horaris, ni el nombre de sessions ni la constitució dels grups. Val a dir, però, que entenem que és absolutament necessari que es facin recerques ecològiques dins de l'àmbit educatiu i que donem per bones totes les limitacions abans esmentades si tenim en compte els beneficis que aquest enfocament aporta.

Igualment, cal considerar a cavall d'aquest subapartat i de l'anterior, que fer recerca sobre la pròpia pràctica i en el context real en el qual es treballa, ens ha permès utilitzar uns instruments (diari de sessions i bitàcola de representacions) que ens han aportat una gran quantitat d'informació molt valuosa.

Limitacions extrínseques.

a) L'absència de recerques vinculades amb el nostre objecte d'estudi ens ha dificultat la discussió dels resultats obtinguts. Malgrat això, creiem que aquest fet contribueix a donar valor a aquesta investigació. Cal apuntar que a mida que desenvolupàvem el marc teòric, ja coneixíem aquesta circumstància, i per aquest motiu s'ha dubtat sobre la conveniència d'incloure-la dins el subapartat de limitacions extrínseques.

b) El factor temps ha marcat el desenvolupament de la recerca, acotant-la a un curs escolar per fer el seguiment dels alumnes de la mostra. Aquest fet s'ha vist agreujat per la incidència sobre les sessions previstes d'aspectes relacionats amb el mateix curs escolar (festes, celebracions, etc.) i d'altres vinculats amb la realitat socio-política del nostre entorn (vagues, convocatòries electorals, etc.).

c) L'edat dels participants a la recerca i la propensió a contraure malalties que comporta, ha fet que l'assistència a les sessions s'hagi vist afectada de manera negativa.

d) L'alt nivell de feina que és propi de l'entorn escolar, ha fet que no s'hagi pogut realitzar entrevistes amb les tutores dels cursos implicats. Hagués estat molt interessant disposar de les informacions de les mestres per poder ponderar i matissar alguns dels resultats obtinguts i aquest aspecte pot ser un element a tenir en compte en futures recerques.

9.2. Prospectiva de la recerca.

En el moment de finalitzar la nostra Tesi, es fa necessari exposar algunes de les vies a tenir en compte per futures investigacions i treballs relacionats amb l'objecte d'estudi.

- Pot ser molt oportú ampliar la present recerca a partir d'una major mostra de població.
- Igualment seria molt interessant dissenyar i dur a terme una recerca longitudinal que ens aportés informació sobre l'evolució dels temes que hem tractat.
- Considerem convenient ampliar la línia de recerca a més grups tant de p4 com de p5 i seguir aprofundint en el paper de la representació dins de les sessions com a facilitador del desenvolupament dels processos cognitius.
- Creiem que és necessari potenciar la realització d'investigacions sobre la pràctica psicomotriu. Cal incrementar el nombre de recerques amb caràcter ecològic dins de l'àmbit educatiu en general i el de la psicomotricitat educativa en particular.
- Reconeixem com a positiu establir línies de recerca i aprofundir en elles a partir de la col·laboració amb diferents equips investigadors de diferents àmbits de coneixement.
- Considerem convenient realitzar més investigacions sobre els paràmetres d'observació de les produccions de les representacions dels infants i la seva correlació amb les escales de desenvolupament cognitiu.

Referències.

REFERÈNCIES.

- Agüed, G. (2007). La representación. Una mirada desde la psicomotricidad. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 7(25), 181-188.
<http://iberopsicomotricidadum.com/index.php>
- Ajuriaguerra, J. (1983). De los movimientos espontáneos al diálogo tónico-postural y las actividades expresivas. *Anuario de psicología*, 28, 7-18.
- Araniz, P. (1984). Consideraciones en torno al concepto de psicomotricidad. *Anales de pedagogía*, 2, 345-351.
<https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/288391>
- Arnaiz, P. (1988). *Fundamentación de la práctica psicomotriz en B. Aucouturier*. Seco-Olea.
- Arnaiz, P. (1994). La educación psicomotriz en la escuela infantil. En A. Saez i J. Montes. *La formación en Escuelas Infantiles. Una experiencia en la Región de Murcia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
<https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/edu>
- Araniz, P. i Bolarín M. (2016). *Introducción a la psicomotricidad*. Síntesis.
- Arnaiz, P., Rabadán, M. i Vives, I. (2001). *La psicomotricidad en la escuela. Una práctica preventiva y educativa*. Aljibe
- Arnaiz Sancho, V. (2010). (5-7 noviembre de 1999). *La importancia de la intervención psicomotriz en el desarrollo de la persona*. [Conferència] I Congreso Estatal de Psicomotricidad. Barcelona. (15-26). En Itàlica Edicions.
- Aucouturier, B. (1977). *La educación psicomotriz como terapia*. Bruno. Editorial Médica y Técnica.
- Aucouturier, B. (1993). Niveles d'expresividad psicomotriz. *Revista de educación especial*, 15, 39-48.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Graó.
- Ballesteros, S. (1995). *Psicología General. Un enfoque cognitivo*. Universitas.
- Bea, L. (2015). *Estudi de pacificació de la ronda Sant Antoni de Barcelona*. [Treball de Final de Grau, Universtiat Politècnica de Catalunya]. Escola de

camins. Departament d'infraestructura dels transport i el territori.

https://www.google.com/search?q=torell+2015+ecoto+de+sant+antoni&rlz=1C1CHBF_esES884ES884&oq=torell+2015+ecoto+de+sant+antoni&aqs=chrome..69i57j33i160.20167j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

- Beltran, J. (1991). *Procesos y Estrategias de Aprendizaje*. Síntesis.
- Benyard, P., Cassells, A., Green, P. Hartland, J. Hayes, N. i Reddy, P. (1995). *Introducción a los procesos cognitivos*. Ariel Psicología.
- Berk, L. (2009). *Desarrollo del niño y del adolescente*. (4t ed.). Pearson. PrenticeHall.
- Bermejo, V. i Lago, M. (1994). Desarrollo de la memoria. En V. Bermejo (Coord.), *Desarrollo cognitivo* (pp. 301-314). Síntesis.
- Bernaldo de Quirós, M. (2012). *Psicomotricidad. Guía de evaluación e intervención*. Pirámide.
- Berruezo, P. (1996). La psicomotricidad en España: de un pasado de incompreensión a un futuro de esperanza. *Psicomotricidad revista de estudios y experiencias*, 53, 57-64.
- Berruezo, P. (2000). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 21-33.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/11390>
- Berruezo, P. (2008). El contenido de la psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62, 19-34.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/199042>
- Berruezo, P. (2009) El cuerpo, eje y contenido de la psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 34, 112-122.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=115234>
- Best, J. (2001). *Psicología clínica*. Paraninfo.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Boscaini, F. (1994). La educación psicomotriz en la relación pedagógica. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 40, 17-22.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Psicológica.
- Campo, L., Jiménez, P. Maestre, K. i Pardes, N. (2011). Características del desarrollo motores en niños de 3 a 7 años de a ciudad de Barranquilla.

Psicogente, 25, 76-89.

<http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>

- Carboni, A. i Barg, G. (2015). Atención. En A. Vásquez (Ed.), *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva*. (pp. 89-116). Udelar.
- Caride, J. i Trillo, F. (1983). El paradigma ecológico en la investigación didáctica. *Usal Revistas*, 1, 337-351.
- Casanovas, N., Haro, D. i Parra, D. (s.d.). *Intervenció en el desenvolupament de la comunicació i l'expressió verbal*. [Arxiu PDF]. IOC.
https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752 EDI/EDI_1752_M05/web/html/media/fp_edi_m05_u1_pdfindex.pdf
- Casso, T. , Climent, M. , Esteban, L. , Homar, K. , Iahoz, I., López, C. , Llecha, M. , Manchado, S. , Sánchez, N. , Silleras, C. i Zamudio, L. (5-7 de novembre de 1999). *Análisis de la representación en el segundo momento de las sesiones de psicomotricidad* [Comunicació]. I Congreso Estatal de Psicomotricidad. Barcelona. (p. 107-109). Itàlica Edicions.
- Castelli, D., Hillman, C., Buck, S. i Erwin, H. (2007). Physical Fitness and Academic Achievement in Third-and Fifth-Grade Students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 239-252.
https://www.researchgate.net/publication/6269226_Physical_fitness_and_academic_achievement_in_3rd_and_5th_grade_students
- Chokler, M. (1989). "Aprendizaje". *Materiales para el estudio de la Psicomotricidad Operativa I*. Fundari.
- Conde, C. i Viscarro, I. (2006). Instrumentos para favorecer la representación en la sala de psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 23, 83-106.
- Córdoba, A. (2006a). Desarrollo Cognitivo. En A. Descals, A. Córdoba i M. Gil. *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. (p. 89-116). Pirámide.
- Córdoba, A. (2006b). Teorías del desarrollo. En A. Descals, A. Córdoba i M. Gil. *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. (p. 39-52). Pirámide.
- Córdoba, A. , Descals, A. i Gil, M. (2006). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Pirámide.
- Costa i Moragas, C. (2003). *Avaluació psicològica del desenvolupament infantil. Des del naixement fins als sis anys*. UAB.

- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Desing. Choosing among five traditions*. Sage.
- Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz*. INDE publicaciones.
- Delval, J. (1995). *El desarrollo humano*. Siglo XXI.
- Diccionari de la Llengua Catalana. (s.d). Bitàcola. En <https://www.enciclopedia.cat/gran-diccionari-de-la-llengua-catalana>
- Diccionari de la Llengua Catalana. (s.d). Representació. En <https://www.enciclopedia.cat/gran-diccionari-de-la-llengua-catalana>
- Diccionari de la Llengua Catalana. (s.d). Representació. En <https://www.enciclopedia.cat/gran-diccionari-de-la-llengua-catalana>
- Domínguez-Amorós, M. i Simó, M. (2003). *Tècniques d'investigació social quantitatives*. Edicions Universitat de Barcelona.
- Escribá, A. (Comp.) (1999). *Psicomotricidad. Fundamentos teóricos aplicables en la práctica*. Gymnos.
- Etchepareborda, M. Abad-Mas, L. (2005). Memória de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Revista de Neurología*, 40, 79-84.
<https://www.neurologia.com/articulo/2005078>
- Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (FAPEe) (30 de marzo de 2015). ¿Qué es la psicomotricidad?
http://psicomotricistas.es/?page_id=166
- Franc, N. (1993). *La psicomotricitat relacional, una eina educativa*. [Conferència]. Congrés d'expressió, comunicació i pràctica psicomotriu, 325-331. Barcelona.
- Franc, N. (2001). La intervención psicomotriz en educación. *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 1, 5-18.
<http://iberopsicomotricidadum.com/index.php>
- Franganillo, J. i Catalán, M. (2005). Bitàcoles i sindicació de continguts: dues eines per difondre informació. BID. *Textos universitaris de biblioteconomía i documentació*, 15.
<http://bid.ub.edu/15frang1.htm>
- Fuenmayor, G. i Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de las artes y humanidades. UNICA*, 9(22), 187-202.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5894244>

García , J. i Berrueto, P. (1994). *Psicomotricidad y educación infantil*. CEPE.

García-Miranda, E. i Perpiñan, S. (2010). *Guía del desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los seis años*. Real patronato sobre discapacidad.

<https://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/14caf557-e96b-48e3-b142-06910c536707/Gu%C3%ADa%20del%20desarrollo%20infantil%20%280-6%29>

García, M. i Martínez, M. (2016). Desarrollo psicomotor i signos de alarma. *Curso de actualización pediátrica.*, 3, 81-93.

https://www.aepap.org/sites/default/files/2em.1_desarrollo_psicomotor_y_signos_de_alarma.

Garrido, M., Rodríguez, A., i Sánchez, A. (2006). *Guía de atención temprana. El niño y la niña de tres a seis años. Guía para padres y educadores*. Gobierno de la Rioja.

<https://educere.larioja.org/recurso/guia-de-atencion-temprana-el-nio-y-la-nia-de-3-a/a050ec9c-1102-485d-a332-aca27e753ce3.pdf>

Garrido, M. Rodríguez, A., Rodríguez R., i Sánchez, A. (2008). *El niño de 0 a 3 años. Guía de atención temprana*. Gobierno de la Rioja.

<https://orientacion.catedu.es/wp-content/uploads/2014/11/Gu%C3%ADa-ni%C3%B1o-0-a-3-a%C3%B1os-La-Rioja.pdf>

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Servei d'Ordenació Curricular (2009a). *Curriculum d'educació primària*. Barcelona: Servei de comunicació, difusió i publicacions.

<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-ed-primaria.pdf>

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Direcció General de l'Educació Bàsica i del Batxillerat. (2009b). *El desplegament del currículum i la programació al segon cicle de l'educació infantil*.

http://www.xtec.cat/al-fresco/d/d/workspace/SpacesStore/3c7ac774-2e4b-436d-b7fd-8a68fbc6eb8d/curriculu_programacio_2cicle_infantil.pdf.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2012a). *L'infant de 3 a 6 anys. Guia de desenvolupament per a les famílies i el personal docent*.

<http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0>

018/06eab656-5f4d-4e35-8d2a-04fca258d91c/guia_de_desenvolupament_3-6_anys.pdf

Generalitat de Catalunya . Departament d'Ensenyament. Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària (2012b). *Currículum i orientacions educació infantil. Primer cicle.*

<http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0080/bfd2cd16-10d5-4103-aba2-ee9744b2399d/Curriculum-Infantil-0-3.pdf>

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Direcció General de l'Educació Bàsica i del Batxillerat. (2016) *El desplegament del currículum i la programació al segon cicle de l'educació infantil*

<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-infantil-2n-cicle.pdf>

Gesell, A. (1967). *El niño de 1 a 5 años*. Paidós.

Gil, M. (2010). *Intervenció en el desenvolupament social de l'infant*. (Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. IOC.

https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752_EDI/EDI_1752_M07/web/html/media/fp_edi_m07_material_paper.pdf

Hernández, A. (2008). *Psicomotricidad. Fundamentación teórica y orientación práctica*. Ediciones de la Universidad de Cantabria.

Hernández, R., Fernández, C. i Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. (3a). McGrawHill.

Hernández, R., Fernández, C. i Baptista, P. (2007). *Metodologia de la Investigación*. (4a.). McGrawHill.

Jiménez, J. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En A. Muñoz (Coord.) *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. (pp. 101-120). Pirámide.

Lapierre, A. (1977). *Educación psicomotriz en la escuela maternal*. Científico-Médica.

Lapierre, A. Aucouturier, B. (1977a). *La simbología del movimiento*. Científico-Médica.

Lapierre, A. i Aucouturier, B. (1977b). *Los matices*. Científico-Médica.

Lapierre, A. i Aucouturier, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Científico-Médica.

Lapierre, A. i Aucouturier, B. (1985). *Los contrastes y el descubrimiento de las*

- nociones fundamentales. Científico-Médica.*
- Lapierre, A. (1984). *Educación psicomotriz en la escuela maternal. Una experiencia con los «pequeños».* Científico-Médica.
- Lapierre, A. (2005). La formación personal en psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 19, 21-26.
- Lapierre, A., Llorca, M. i Sánchez, J. (2015). *Fundamentos de intervención en psicomotricidad relacional. Reflexiones desde la práctica.* Aljibe.
- Latorre, A. del Rincón, D. i Arnal, J. (1997) *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Hurtado Ediciones.
- Le Boulch, J. (1984). *La educación por el movimiento en la edad escolar.* Paidós.
- Le Boulch, J. (1992). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicocinética.* Paidós.
- Le Boulch, J. (1995). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los seis años.* Paidós.
- Lowenfeld, V. I Brittain, W. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora.* Kapeluz.
- Lleixà, T. (s.d) Capacidades perceptivo-motrices y su desarrollo. (Sense més informació).
- Lleixà, T., Carranza, M. i Dolz, G. (1987). L'educació motora dels 4 als 11 anys. Necessitats i objectius. *Perspectiva Escolar. Publicació de Rosa Sensat*. 118, 14-20.
- Lleixà, T. (2003). *Educación física hoy. Realidad y cambio curricular.* Horsori. I.C.E. Universitat de Barcelona.
- Lleixà, T. (2017). Didáctica de la Educación Física: Nuevos temas, nuevos contextos. *Revista de Investigación en Didácticas Específicas. Didacticae*, 2, 2-5.
<https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/20185/22345>
- Llorca, M. i Sánchez, J. (2003). *Psicomotricidad y necesidades educativas.* Aljibe.
- Llorca, M. i Vega, A. (2002). *Psicomotricidad y globalización del curriculum de educación infantil.* Aljibe.
- Maestre, A. (2010) El dibujo en la escuela. *Revista digital. Inovación y experiencias educativas*, 26, 1-12.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_26/ANA_BELEN_MAESTRE_CASTRO_01.pdf

Maiche, A., González, H. i Pires A. (2015). Percepción. En Vásquez Echeverría (Ed.), *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva*. (p. 49-88). Udelar.

Maier, H. (2000). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget, Wallon*. (10a ed.). Amorrortu.

Marin R. (1988). El dibujo Infantil: Tendencias y problemas en la investigación sobre la investigación plástica de los escolares. *Arte Individuo y Sociedad*, 1, 5-30.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=153592>

Martinez, L., Forcadell, X. et al., (2017) Psicomotricistas reflexionan sobre la educación por el movimiento. *Entre líneas: revista especializada en psicomotricidad*, 39, 5-13.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6340883>

Martínez-Minguez, L. Rota, J. i Antón, M. (2017). *Psicomotricidad y currículum*. Octaedro.

Martínez, M., Gilabert, S. i Viscarro, I. (2015). Acció conjunta i desenvolupament d'habilitats sensoriomotors a la sala de psicomotricitat. *Comunicació Educativa: revista d'ensenyament de les comarques meridionals de Catalunya, [en línia]*, 28, p. 31-38,

<https://www.raco.cat/index.php/comeduc/article/view/322052>

Martins de Souza, J. i Ramallo, M. (2015). Desarrollo Infantil: análisis de un nuevo concepto. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(6), 1097-1104.

Mas, M., Alba A., Almuedo, M., Lluesma A., Rodríguez A., i Xandri M. (2015), Different Perceptive Qualities for the Psychomotricity. *American Journal of Education Research*, 3(12), 1615-1617.

<http://www.xtec.cat/ebcanserra/publicacions/publicacio4.pdf>

Mas, T. i Castellà, J. (2016), Can Psychomotricity improve cognitive abilities in infants? *Aloma: revista de psicologia, ciències e l'educació i de l'esport Blanquerna*, 34(1), 65-70.

<https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/308970>

Mas, M., Jiménez, L., i Riera, C. (2018), Systematization of the Psychomotor Activity and Cognitive Development. *Psicología Educativa. Revista de los*

Psicólogos de la Educación, 24(1), 38-41.

<https://journals.copmadrid.org/psed/art/psed2018a5>

Mas, M. Thió, C. , Blanch, S. Ramis, A. i Abelló, L. (2013). *Créixer en família. Guia 6-12 anys. Per a les dinamitzadores i els dinamitzadors*. (F. J. Bofill. (ed.), Generalitat de Catalunya.

https://www.fbofill.cat/sites/default/files/creixer_familia_6_12%5B1%5D_Copy.pdf

Mateo, J. , Vidal, M. (2001). Métodos de investigación en educación. UOC.

Maudire, P. (1988). *Los exilios de la infancia*. Paidotribo.

Mayor, J. (1989). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En *Psicología evolutiva y educación infantil*. Santillana.

Medina, J. (2001) El diario de un profesor, un reflejo del aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 305, 67-70.

Mendiara, J., i Gil, P. (2003). Psicomotricidad: evolución, corrientes y tendencias actuales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 213-215.

<https://www.redalyc.org/pdf/274/27418219.pdf>

Mila, J. (2005). La interdisciplina y los contenidos de la formación del psicomotricista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 19, 7-19.

<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/287755>

Moratal, C., Boltá, R., Lupiáñez, J. Huertas, F. i Zahonero, J., (2-5 de abril de 2008). Las habilidades sociales en relación con el perfil atencional en fútbol base [Social abilities related to attentional profile in football players]. IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física. Universidad de Córdoba.

Muniáin, J. (1977). Noción/definición de psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 55, 53-86.

Muniáin, J. , Serrabona, J. , Carol, M. i Dalmau, M. (2000). Representació verbal en psicomotricidad de integración. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 0, 85-100.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3750535>

Muniáin, J. (2001). Elementos para una noción de psicomotricidad de integración (PMI). *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 68-

69, 39-65.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=101050>

Muñoz, A. (2010). *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. Pirámide.

Newman, I., i Benz, C. (1998). *Qualitative-Quantitative. Research methodology. Exploring the interactive contínuum*. Southern Illinois University.

Nicolas, A. (1971). *Jean Piaget*. Fondo de Cultura Económica.

Palacios, J. Marches, A. i Coll, C. (2013). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza.

Palau, E. (2004). *Aspectos básicos del desarrollo infantil. La etapa de 0 a 6 años*. CEAC. Educación Infantil.

Papalia, D., Wendkos O., i Duskin R. (2005). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. McGraw-Hill.

Perinat, A. (2005). *Primera infáncia*. UOC.

Perinat, A. (2010). *Pisologia del desarrollo. Un enfoque sistémico*. UOC.

Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Critica.

Picq, L. i Vayer, P. (1969). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Científico-Médica.

Pla, G. (2012) La construcción del tiempo en la sala de psicomotricidad: nociones conceptuales y propuestas prácticas. *Entre Linia: revista especializada en psicomotricidad*, 29, 19-23.

http://app-psicomotricistas.net/revistes/2012_29.pdf

Polo, M. i Fernández, C. (2010). Procesos cognitivos básicos y desarrollo de la inteligencia. En A. Muñoz (Coord.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. (pp. 79-100). Pirámide.

Pollitt, E. i Caycho, T. (2010). Desarrollo motor como indicador del desarrollo infantil durante los primeros años de vida. *Revista de Psicología*, 28 (2), 382-409.

<https://doi.org/10.18800/psico.201002.007>

Porlán, R. i Martín, J. (1996). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Díada.

Prados, M., Sánchez, V., Sánchez-Queija, I., Del Rey, R., Mora-Merchán J., Pertegal, M., Reina, M., Ridao, P. i Ortega-Rivera, J. (2014). *Manual de psicología de la educación. Para docentes de educación infantil y primaria*.

Pirámide.

Puente, A. (2003). *Condición y aprendizaje. Fundamentos psicológicos*. Pirámide.

Pulaski, M. (1975). *Para comprender a Piaget*. Península.

Puleo, M. (2012). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. *Educere: Revista Velezolana de Educación*, 53, 157-170.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6375681>

Ramos, R., Cruz, F., Péres, M., Salvatierra, M. Robles, C. Koletzko, B., Decsi T. i Campoy, C. (2008). Predicción del desarrollo mental a los 20 meses de edad por medio de la evaluación del desarrollo psicomotor a los seis meses de vida en niños sanos. *Salud Mental*, 31, 53-61.

<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=16290>

Ríos, M. (2005). *Manual de Educación Física adaptada al alumno con discapacidad*. Paidotribo.

Roid, G., i Sampers, J., (2011). *Merrill-Palmer-R. Escalas de desarrollo*. TEA.

Rota, J. (2015). *La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto*. Octaedro.

Roquet-Jalmar, D. i Pons, E. (2007). *Desarrollo cognitivo y motor*. Altamar.

Rubinstein, J. Meyer, D. i Evans, J. (2001), Executive control of cognitive processes in task switching. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 27(4), 763-797.

<https://www.apa.org/pubs/journals/releases/xhp274763.pdf>

Sabariego, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Sadurní, M. , Rostán, C. i Serrat, E. (2008). *El desarrollo de los niños paso a paso*. UOC.

Sáez, N. (1993). Evolución psicológica del niño hasta los dos años. En. J. García Sicilia, E. Ibañez, A. Juárez, J. Linaza, A. Marchesi, J. Mayor, M. Monfort, S. Palao, V. Pelechano, A. Polaino, N. Sáez, C. Santafé i J. Vega. *Psicología evolutiva y educación infantil* (pp. 87-116). Aula XXI/Santillana.

Sánchez, J. i Llorca, M. (2001). El rol del psicomotricista. *Revista*

- Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 3, 57-76.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3748003>
- Sánchez, J. i Llorca, M. (2008). *Recursos y Estrategias en Psicomotricidad*. Aljibe.
- Sánchez, M. (1982). *El collage infantil. Aspectos artísticos y pedagógicos*. Nestlé
- Sarafino, E. i Armstrong, J. (1988). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Trillas.
- Secadas, F. Pastor, E. (1981). *Psicología Evolutiva. 3 años*. CEAC.
- Serrabona, J. (2002). Un programa de actuación psicomotriz en las escuelas públicas de Terrassa. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 70-72, 85-96.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=270392>
- Serrabona, J. (2006). La intervención psicomotriz en la escuela. Un programa de actuación psicomotriz. La Psicomotricidad de Integración (PMI) en el marco educativo. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 22, 139-152.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734960>
- Shafer, D. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Thomson.
- Simancas, K. (1998). El docente investigador: una alternativa para vincular la enseñanza y la investigación. *Geoenseñanza*, 3, 129-140.
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/20943/articulo6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Suárez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y el desarrollo curricular. *Acción Pedagógica*, 9, 42-51.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973287>
- Universitat Autònoma de Barcelona. (2014). Dimensions ètiques de la recerca realitzada en el marc de treballs de fi de Grau i Màster. (CEEAH) Universitat Autònoma de Barcelona.
<https://www.uab.cat/web/comissio-d-etica-en-l-experimentacio-animal-i-humana-1345713724512.html>
- Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). (10 de gener de 2020). Grau d'Educació Infantil.
<https://www.uab.cat/web/estudiar/l-listat-de-graus/informacio->

general/educacio-infantil-1216708251447.html?param1=1232089769177

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). (10 de gener de 2020). Postgrau en Desenvolupament Psicomotor de 0 a 8 anys.

<https://grupsderecerca.uab.cat/grepuab/ca/content/postgrau-de-desenvolupament-psicomotor-de-0-8-anys>

Universitat de Barcelona (UB) - Associació per a l'Expressió i la Comunicació (AEC). (10 de gener de 2020). Curs d'iniciació a la Pràctica Psicomotriu Aucouturier.

https://www.ub.edu/web/ub/es/estudis/oferta_formativa/masters_propis/fitxa/P/201911997/

Universitat de les Illes Balears (UIB). (10 de gener de 2020). Grau d'Educació Infantil.

<https://estudis.uib.es/estudis-de-grau/grau/infantil/GEI2-P/>

Universitat del País Basc (UPV). (10 de gener de 2020). Grau d'Educació Infantil.

https://www.universidadviu.es/grado-educacion-infantil/?var=no&c=I90502M7003&&qclid=Cj0KCQiAy579BRCPARIsAB6QolaSPBXFLHXY0_B3NyN9yel6H8v5FJOBBy3Z8zb-2bKh8C5kPn5UO6tsaAoTFEALw_wcB&qclsrc=aw.ds

Universitat Ramon Llull (URL), Blanquerna. (10 de gener de 2020). Diploma d'Especialització Universitària en Psicomotricitat.

<https://www.blanquerna.edu/ca/fpcee/masters-i-estudis-de-postgrau/titols-propis/diploma-d-especialitzacio-universitaria-en-psicomotricitat>

Universitat de Vic (UVic). (10 de gener de 2020). Grau d'Educació Infantil,

https://www.universidadviu.es/grado-educacion-infantil/?var=no&c=I90502M7003&&qclid=Cj0KCQiAy579BRCPARIsAB6QolbZo6-JgmsvyD7Hsfi5eTegRisrU2GfK-PxiucxACMRiJ4ch4tYZEIaAglNEALw_wcB&qclsrc=aw.ds

Universitat de Vic (UVic). (10 de gener de 2020). Màster en Psicomotricitat Educativa i Terapèutica.

<https://www.uvic.cat/formacio-continua/ca/masters-i-postgraus/salut-i-benestar-social/psicomotricitat-educativa-i-terapeutica>

Vayer, P. (1977). *El niño frente al mundo*. Científico-Médica.

Vázquez, A., i Marín, A. (2015). Memória: sistemas y procesos. En A. Vázquez

- (Coord.), *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva*. (p.117-146). Udelar.
- Vázquez, B. (1989). *Le educación física en la educación básica*. Gymnos.
- Vega, J. (1989). El proceso de socialización. En J. García Sicilia, E. Ibañez, A. Juárez, J. Linaza, A. Marchesi, J. Mayor, M. Monfort, S. Palao, V. Pelechano, A. Polaino, N. Sáez, C. Santafé i J. Vega. *Psicología evolutiva y educación infantil*. (pp. 189-210). Santillana.
- Wallon, H. (1974). *La evolución psicológica del niño*. Grijalbo.
- Winnicott, D. (1979). *Realidad y juego*. Gedisa
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós.
- Zabala, I. i García, M. (2009). La educación del Siglo XX de acuerdo a la perspectiva del paradigma ecológico: una alternativa para la sostenibilidad. *Revista de Investigación*, 68, 233- 249.
<https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140383010.pdf>
- Zahler, O. Carr, J. (2008). *Ciencias de la conducta y cuidado de la salud*. Manual Moderno.

ANNEXES.

Annex I.
Consentiment informat.



Universitat Autònoma de Barcelona

Consentiment Informat
Direcció Pedagògica, Infantil i Primària
de l'Escola Pia Sant Antoni de Barcelona.

Si us plau, llegiu acuradament aquest document de consentiment abans de decidir si la institució participa en aquest estudi.

Títol de la Tesi:

Del cos viscut al cos representat. Correlació entre acció, representació i cognició.

Plantejament de la investigació:

Determinar de quina manera, la presència de les representacions o l'absència d'aquestes, poden contribuir al desenvolupament cognitiu de cada infant. És aquesta pràctica diària la qual porta a qüestionar si donar o no un espai i un temps per les representacions en les sessions de psicomotricitat, pot afavorir o no el desenvolupament de les funcions cognitives de memòria, llenguatge receptiu, velocitat de processament, motricitat fina, coordinació visomotora i cognició, en nens i nenes de P3.

A partir de:

Objectiu General:

- Determinar la correlació entre la representació dins de les sessions de psicomotricitat i el desenvolupament cognitiu en els infants de 3 anys.

1. El que se li demanarà als alumnes de P3 de l'Escola Pia Sant Antoni de Barcelona:

Li demanarem en primer lloc que formi part de la mostra de la recerca per haver complert el criteri d'inclusió per determinar la mostra que és:

Inclusió: Alumnes que parlen o entenen el català i el castellà independentment de la seva llengua materna.

Un cop es determini que siguin part de la mostra s'aplicarà un pretest i un posttest de la Bateria Cognitiva del test Merrill-Palmer R. L'aplicació es farà de forma individual a cada un dels infants que formin part de la mostra. L'aplicació de la Bateria Cognitiva té l'objectiu de determinar el desenvolupament cognitiu dels infants abans i després d'una intervenció, que en aquest cas és la realització de les sessions de psicomotricitat amb diferents percentatges de representació per cada un dels grups del nivell de P3 de l'escola. De cada una de les sessions, en les tres classes, s'ompliren dos instruments de seguiment de les sessions: diari de les sessions i bitàcola de les representacions, a partir dels quals es farà un seguiment amb imatges i narracions del que succeeix a les sessions amb l'objectiu de triangular informació que ens permeti determinar o no la importància de la representació en el desenvolupament cognitiu dels infants.

2. El temps requerit:

La recerca es durà a terme durant el curs 2017-2018. L'aplicació dels test té una duració entre 30 i 40 min aproximadament per nen, passats els primers 15 dies d'adaptació a l'escola.

Les sessions de psicomotricitat es realitzaran en els horaris establerts per la institució respectant l'organització del centre. Es portaran a terme 19 sessions en cada un dels tres grups del nivell de P3. Tots els alumnes de les classes A, B i C participaran amb normalitat en les sessions. En la Classe A en finalitzar les sessions no hi haurà representacions. En la Classe B en el 100% de les sessions hi haurà representació. En la Classe C en el 50% de les sessions hi haurà representació en finalitzar les sessions.

3. Riscos i beneficis:

No hi ha riscos de cap tipus per els alumnes en la seva participació.

Aquest estudi ens ajudarà a conèixer millor de quina manera el moment de la representació afavoreix el desenvolupament dels processos cognitius dels infants de 3 anys.

4. Compensació:

Està previst una compensació per anivellar els grups; en el cas de les classes A i C, que veuran afectades les sessions en el moment de les representacions (curs 2017-2018), s'ha previst, que durant el següent curs (2018-2019), en totes les sessions, els alumnes comptin amb la realització del moment de la representació, actuació amb la qual considerem que quedaran anivellats els tres grups, posant especial atenció en els grups A i C.

5. Confidencialitat:

La identitat tant dels alumnes de la població com els de la mostra, es mantindrà confidencial, i només la investigadora, que és també la psicomotricista de l'escola coneix i té accés a les dades que identifiquen a l'alumnat. S'utilitzaran codis per cada un dels alumnes i així en cap situació ni en cap instrument utilitzat apareixerà el nom dels infants. Quan l'estudi s'hagi completat i s'hagin analitzat les dades, tota la base de dades serà anonimitzada i posada a disposició de la resta de investigadors/es interessats/des.

Aquest consentiment informat es mantindrà en un lloc segur per part de l'investigador i director de tesi es destruirà al cap de 5 anys un cop finalitzada la investigació.

6. Participació voluntària:

La participació dels alumnes en aquest estudi és completament voluntària. Si l'alumne no vol participar en l'aplicació del test en cap cas se li obligarà.

La direcció del centre té dret a retirar a l'alumne que consideri oportú, en qualsevol moment sense donar explicacions y sense conseqüències negatives, només ens ho ha de comunicar per qualsevol mitjà. A banda d'això, si així ho desitja, pot exercir els seus drets reconeguts pel Reglament Europeu de Protecció de Dades Personals sobre el fitxer de dades legalitzat d'aquest projecte adreçant-se a María del Carmen González André, amb la seva

sol·licitud i fotocòpia del DNI. En qualsevol cas rebrà una resposta per escrit de l'acció realitzada en el termini establert legalment.

7. Eventual publicació / reutilització / altres processaments de les dades bàsiques i període de retenció.

Les dades de la recerca seran posades a disposició d'altres investigadors/es de forma anonimitzada un cop transcorreguts 5 anys a partir de la finalització del projecte. Els identificadors personals seran destruïts (alternativament la informació es pot mantenir de forma confidencial mitjançant conveni i amb accés restringit a investigadors/es que signin el mateix consentiment informat).

8. Gravacions i/o fotografies:

__Estic d'acord que es facin fotografies de les sessions dels alumnes de P3, preservant la seva identitat amb finalitats de divulgació científica d'acord als objectius de recerca

__Autoritzo que es facin cites literals de les seves intervencions sense mencionar el seu nom, garantir l'anonimat de les seves dades.

9. Amb qui contactar si té alguna pregunta sobre l'estudi:

En cas de dubte o consulta pot contactar amb:

María del Carmen González-André.

Mail: marysimuchi@gmail.com

Tel. 0034 607572668

c/major, 113 3er.

08511



L'esquirol/Santa María de Corcó.

Consentiment:

- He llegit la informació sobre el projecte de recerca i he tingut l'oportunitat de fer preguntes, les quals se m'han respost satisfactòriament.
- Entenc que la informació anonimitzada (sense identificadors personals) d'aquest projecte serà part del treball de recerca i constarà en la tesi en qüestió.
- Estic d'acord d'autoritzar la participació dels alumnes de P3 i hem rebut una còpia d'aquest consentiment.

Nom i Cognom de la direcció del centre: Yolanda Ambrosio

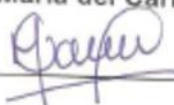
Signatura

Data: 4/09/2017.

Investigador/a: Maria del Carmen González André

Signatura



Data: 4/09/2017.

Annex II.
Diaris de sessions.

Diari de Sessions
Grup A. Cargols

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018

Classe: P3A Cargols **Data:** 20.11.17 **Nº de sessió:** 1 **Hora d'entrada:** 15'00 **Hora de sortida:** 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 19

Nens absents: AP19, AP21, AO11, AO13, AP23, AP25.

Incidències: sense incidències destacables.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: han estat a la sala familiaritzant-se amb el material, l'espai i l'adult. No se ha portat a terme el dispositiu de la pràctica psicomotriu.

1. Ritual d'entrada: Com a previ s'ha de comentar que per baixar a la sala s'ha d'utilitzar una corda donat que els hi costa molt seguir l'ordre de la fila, els hi costa molt mirar cap endavant. En arribar a la sala, es col·loquen tots els nens i nenes en l'espai destinat al ritual d'entrada al qual ja estan familiaritzats.

Es preparen per posar els mitjons de psico i guardar les vambes a l'espai assignat. Costa molt que tots els nens i nenes es posin els mitjons. Un cop tots els nens i nenes s'han posat els mitjons cantem la cançó del peu polidor per preparar-nos a escoltar la proposta. Els hi costa molt seguir la cançó, estan més atents al material que hi ha preparat. No estan atents i no segueixen a la cançó que s'està cantant.

2. Moment d'expressivitat motriu: Als nens i nenes els hi costa molt apropar-se a la paret d'espumes. El seu to en tot moment ha estat molt baix. Investeixen l'espai amb molta prudència. Gairebé no se senten crits.

En general com a grup tenen un to molt baix per començar a jugar davant la paret d'espuma busquen la manera d'entrar i costa molt la destrucció.

Es queden en l'espai sensoriomotor. Hi ha petits grups que interaccionen. En general juguen individualment. Alguns passen pel material dur.

Durant l'estona de joc no busquen gaire a l'adult, AP17 sí, constantment.

Entre les nenes AO9, AO10, AP18 i AO15 construeixen amb les peces. Construeixen una casa on viuen totes i cuinen espaguetis.

AO3 en solitari construeix, un cop acaba la construcció marxa a un altre espai. Quan alguns nens el destrueixen ell torna al espai per tornar a construir.

El contacte del AO8 amb els altres és a partir de donar empentes.

AP16 busca el plaer corrents crida i convida al AO1 a jugar amb ell.

Quan AO15 comenta que està dormint i jo li pregunto on dorm ella contesta i els altres infants comencen a dormir i queden gairebé en silenci. Jo faig soroll de despertador i comencen a cridar i a moure's. Cinc minuts més tard AP18 m'ho torna a demanar i comença un joc: ells es fan els adormits i l'adult els desperta fent el soroll de despertador. Després d'una estona ho organitzen entre ells. Té la iniciativa L'AO15. L'adult pregunta qui és el despertador?, molts volen ser però només l'AO15 fa el soroll més fort. Continuen amb el joc durant una estona més.

Com a grup tenen el costum de dir que no poden davant de determinades dificultats.

AO8 i AO5 es relacionen amb contacte físic amb contundència, l'adult intervé perquè no es facin mal.

AP22 puja i baixa molt malament les escales s'hi ha de recolzar en un altre nen. Davant de les dificultats es posa a plorar.

No hi ha conflictes de convivència que cridin l'atenció.

El to del grup pujar i baixa constantment.

En la majoria dels casos s'ha d'ajudar davant de les dificultats.

3. Activitats de representació: No hi ha representació.

Motivació

Proposta

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida: Cinc minuts abans de finalitzar l'estona de joc s'avisava als infants que queden cinc minuts i que quan s'apagui el llum serà el moment de tornar a la ratlla verda. Costa molt que

deixin l'espai del joc davant el tancament de les llums. S'han d'acompanyar amb els cos: avançant des del final de la sala, convidant a que deixin el material.

Quan seuen tots a la ratlla verda es posa el model de com guardar els mitjons i col·locar-los en la capseta dels mitjons. Molts reaccionant dient que no poden, però no demanen ajuda. AP22 plora desesperat. AO7 fa una enrabiada, però tampoc demana ajuda. Davant la insistència d'alguns de que no poden l'adult verbalitza la frase: "el no puc no existeix" "si puc, ho hem d'intentar". A mesura que van guardant els mitjons amb ajuda de l'adult es posen les vambes i es canta la cançó del "peu polidor" per fer el comiat de la sala.

Es torna a la classe on els pares els recolliren.

Descripció de la sessió amb imatges:

Preparació de la sala.



Ritual d'entrada.

Posar els mitjons guardar les vambes i cantar el peu polidor per preparar l'entrada a la sala.



Moment d'expressivitat motriu.

Entren per la paret. Passen per sobre, donen la volta per esquivar-la. Busquen uns altres espais per començar a jugar.





Durant el joc la sala es modifica i apareixen noves formes d'utilitzar el material.

No tots els nens busquen el material dur per experimentar.



La modificació de l'espai ofereix possibilitats de relació. Aparició de joc simbòlic.



Ritual de sortida.

Quan finalitza el temps de jugar ens preparam per tornar a la calma, guardar els mitjans antilliscants, posar les vambes i tornar a la classe per marxar a casa.



Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3A Cargols Data: 27.11.17 Nº de sessió: 2 Hora d'entrada: 15'00
de sortida: 16'45 Duració: 1'45h Hora

Nens que participen en la sessió:

Nens absents:

Incidències: Avui celebració de Sant Josep de Calassanç. Teatre de titelles pels nens i nenes de p3. No hi ha sessió.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada:

2. Moment d'expressivitat motriu:

3. Activitats de representació:

Motivació

Proposta

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida:

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3A Cargols **Data:** 4.12.17 **Nº de sessió:** 3 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 22

Nens absents: AP19, AP23, AP21.

Incidències: sense incidències destacables.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: No es va baixar a la sala per la celebració de Sant Josep de Calassanç.

1. Ritual d'entrada: Aquesta setmana baixem a la sala sense corda. Els hi costa molt seguir la fila, a les escales s'ha d'anar molt a poc a poc, ja que hi ha nens que els hi costa molt baixar les escales, es desequilibren i s'agafen als companys i això produeix una mica de caos en baixar. AP25 ho passa molt malament davant dels desequilibris de baixar l'escala.

En arribar a la sala deixen les jaquetes i comencen a seure en la ratlla verda del ritual d'entrada, s'ha d'anar recordant que s'asseguin, que primer s'han de preparar abans de jugar. Es passa llista per saludar-nos i saber quin nen o nena no ha vingut.

Es van entregant els mitjons i s'ha de recordar: com s'han de posar els mitjons, on han de deixar les vambes i que tots ho poden fer. Encara els hi costa a AO1, AP17, AP22 (plora quan veu que tots ja estan preparats, finalment se li ha de recordar que ell pot posar-se sol els mitjons, però triga molt) Els nens que s'han iniciat a fer-ho sols són: AO4, AO7.

Un cop tots estan a punt amb els mitjons cantem la cançó del peu polidor, per preparar-nos a entrar a la sala. Encara els hi costa en general, seguir la cançó. Un cop la cantem recordem les normes de la sala de: no fer mal a ningú, cuidar-nos i estimar-nos molt, i no fer-nos mal a nosaltres mateixos.

2. Moment d'expressivitat motriu: En aquesta sessió els nens i nenes s'han mostrat més actius davant de la paret i tot i que no hi ha hagut destrucció s'ha investit amb més energia que en la sessió anterior. Els nens i nenes s'han mogut més per tota la sala busquen noves possibilitats al material.

Han començat amb petites construccions en grup reduït. Han investit l'espai de material dur, amb les espatlles, el tobogan, el rocòdrom i l'escala inclinada, així com els bancs suecs en posició vertical. AP16 està molt actiu: corre i salta per la sala, demana a l'adult que el vegi constantment. Busca molt els espais amb material dur, és qui obra una mica l'espai a la resta dels companys a partir de l'exemple del que ell fa.

La AO10 i la AO2. Juguen bastant juntes passant per tots els espais.

AO5, AO8, AP22, AP17 i AO13, passen molta estona organitzats amb una sola peça balancejant-se, no hi ha cap conflicte.

AP25 passa molta estona assegut davant de la construcció que fan els altres. No mostra molt d'interès per moure's. Quan m'apropo per parlar i intentar donar peu a que expliqui què fa, li costa molt mirar-me a la cara, accepta que el toqui per l'esquena però no mostra gaire interès.

AO1 tot i que li costa molt posar-se els mitjons es mostra molt actiu durant la sessió. No té un espai constant ni un grup de nens/nenes amb el que tingui preferència, ell va fent.

AO15 està molt activa. Ajuda als companys davant de les dificultats que puguin tenir investint l'espai o davant d'un material diferent.

3. Activitats de representació: No hi ha representació.

Motivació:

Proposta:

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida: Un cop acabada la sessió es tanca la llum de la sala i es convida als nens i nenes a seure en l'espai destinat al ritual de sortida. S'ha de recordar que es treguin els mitjons antilliscants i que els guardin tal com els indiquem i que es posin les vambes. Al AO1 li costa molt treure's els mitjons i no fa el mínim intent per guardar-los un a dins de l'altre. AP22 plora d'ençà que comença a treure-s els mitjons.

Quan tots ho han fet es recull la capsa dels mitjons i cantem la cançó del peu polidor per fer el comiat de la sala i marxar a l'aula perquè els recullin els pares.

La fila de pujada encara hi costa més, es distreuen mirant cap a la sortida, els hi costa mirar cap endavant, miren tot el que hi passa al seu voltant, si queden endarrerits sembla que no els hi preocupa. Quan arriben a l'aula es posen les motxilles, alguns demanen ajuda de forma oral; la gran majoria es posen davant de l'adult ensenyant la motxilla per demanar ajuda. Van arribant els pares i el comiat és individual.

Descripció de la sessió amb imatges:

Preparació de la sala.



Es prepara la sala amb un mur sense gaire alçada.

Ritual d'entrada.

Encara costa molt, en alguns casos, l'autonomia i la habilitat de posar els mitjons.

Moment d'expressivitat motriu.

No destrueixen la paret, es traspassa i es modifica.





De forma molt tímida investeixen les propostes de material dur..



Respecten molt l'espai i els temps dels altres per pujar o baixar del material.



El descobriment de les possibilitats a partir del material. L'alçada i la cerca de l'equilibri.



El canvi de to, entre una construcció i una destrucció, per tornar a començar.





Aturar l'activitat i mirar-se en el mirall.

Investir l'espai amb el cos i la veu.



El cos en moviment, la mirada cap a l'altre i la pròpia mirada en el mirall.



Ritual de sortida.

Es guarden mitjons i es posen vambes. Es tanca la sessió amb la cançó del peu polidor.

**Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018**

Classe: P3A Cargols **Data:** 11.12.17 **Nº de sessió:** 4 **Hora d'entrada:** 15'00 **Hora de sortida:** 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 21

Nens absents: AO5, AO11, AO12, AP23.

Incidències: Costa molt baixar les escales a en AP22 i AP25, la fila ha d'anar més lenta perquè no es desequilibrin.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: La forma que té l'AO13 de relacionar-se amb els companys.

1. Ritual d'entrada: En arribar a la sala deixen les jaquetes i comencen a seure en la ratlla verda del ritual d'entrada, s'ha d'anar recordant que seguint i que primer s'han de preparar abans de jugar. Es passa llista per saludar a cada nen i nena i saber qui no ha vingut.

Es van entregant els mitjons i s'ha de recordar com s'han de posar els mitjons i a on han de deixar les vambes i que tots ho poden fer. Encara els hi costa a AO1, AP19, AP17, AP22 (plora quan veu que tots ja estan preparats, finalment li hem de recordar que ho ha de fer sol, però triga molt)

Un cop tots estan a punt amb els mitjons es canta la cançó del peu polidor, per preparar-nos a entrar a la sala. Encara els hi costa en general, seguir la cançó. Un cop es canta la cançó es recorden les normes de la sala de: no fer mal a ningú, cuidar-nos i estimar-nos molt, i no fer-nos mal a nosaltres mateixos.

Es diuen les paraules màgiques i comença la sessió.

2. Moment d'expressivitat motriu: Costa molt que trenquin la paret, rodejant-la passen a l'altra banda del material. AO13 i AO15 es mostren més impulsius cridant davant de la sorpresa del material.

AO13 amb la seva manera de relacionar-se amb els companys crea conflictes així i tot la AP17 el busca molt i segueix les propostes que ell fa, de tant en tant també busca a l'adult per mostrar el que fa a la sala, sense verbalitzar.

AP20 i AO1 passen una bona estona construint torres. En AP20 és capaç de verbalitzar el seu malestar quan li destrueixen la seva casa.

AO15 demana permís a l'adult per pujar a les escales i tobogan de fusta. Quan ella comença a pujar i baixar pel tobogan i pel rocòdrom verbalitza en un to molt alt, el que està fent. Molts nens s'adonen i la imiten, entre ells AP25 que tot i que li costa molt ho intenta de diferents formes i AP22 que està en el rocòdrom, intentant pujar.

AO6 i AO14 passen molta estona jugant juntes, l'AO6 segueix les propostes de AO14.

AO9 i AO8 són dos nens que passen molta estona de la sessió jugant sols. De vegades es troben i verbalitzen el que han fet o fan.

Un grupet de nens: AO5, AO13 i AP19 descobreixen que des del plinton poden saltar cap al matalàs verd. Es parla amb ells per veure de què manera es poden organitzar perquè ningú prengui mal mentre salten. A l'AO13 li costa una mica més esperar el seu torn.

3. Activitats de representació: No hi ha representació

Motivació

Proposta

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida:

Quan manquen cinc minuts per finalitzar la sessió s'avisava als nens de forma oral que el temps s'esgota.

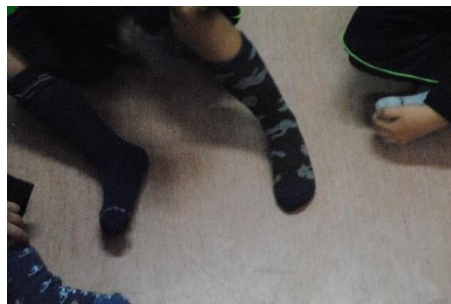
Un cop acabada la sessió es tanca la llum de la sala i es convida als nens i nenes a seure en l'espai destinat al ritual de sortida. S'ha de recordar que es treguin els mitjons antilliscants i que els guardin tal com els indiquem i que es posin les vambes. Es posen les jaquetes i es fa una fila per marxar a l'aula i esperar que arribin els pares per recollir-los.

Descripció de la sessió amb imatges:



Preparació de la sala.

Es prepara prèviament la sala amb un mur més alt.



Ritual d'entrada.

S'entreguen els mitjons. Cada nen guarda les seves vambes al seu lloc i junts canten la cançó del "peu polidor" per preparar-nos.



Moment d'expressivitat motriu.
Destruïxen la paret i de forma molt impulsiva investeixen l'espai.

Experimenten amb tot el material que hi ha a la sala.



De forma molt tímida es van apropant a l'espai d'espalleres i al tobogan de fusta.



Experimenten amb diferents desplaçaments.



Ritual de sortida.
Guarden els mitjons un a dins de l'altre. Es posen les vambes i....



cantem la cançó del "peu polidor" per
acomiarar-nos de la sala.



Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018

Classe: P3A Cargols **Data:** 18.12.17 **Nº de sessió:** 5 **Hora d'entrada:** 15'00 **Hora de sortida:** 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 21

Nens absents: AP16, AP21, AP22, AP23.

Incidències: sense incidències destacables.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: sense elements a tenir en compte.

1. Ritual d'entrada: Es continua tenint problemes per seguir la fila, es dispersen de seguida. A les escales s'ha d'anar molt a poc a poc, ja que hi ha nens que els hi costa molt baixar les escales, es desequilibren i s'agafen als companys i això produeix una mica de caos en baixar. AP25 i AP22 ho passen molt malament davant dels desequilibris de baixar l'escala.

En arribar a la sala deixen les jaquetes i comencen a seure en la ratlla verda del ritual d'entrada, s'ha d'anar recordant que seguint perquè primer ens hem de preparar abans de jugar.

Es passa llista per saludar i saber quin nen o nena no ha vingut. Es van entregant els mitjons i s'ha de recordar com s'han de posar els mitjons, on han de deixar les vambes i que tots ho poden fer.

Encara els hi costa a AP17, AP22 (plora quan veu que tots ja estan preparats, finalment s'ha de recordar posa sol, però triga molt) AO4, AO7 i AO1 ho fan amb més autonomia. AP19 no assoleix encara l'autonomia per posar els mitjons.

Un cop tots estan a punt, es canta la cançó del peu polidor, per preparar-nos l'entrada a la sala. Encara els hi costa en general, seguir la cançó. Un cop es canta es recorden les normes de la sala de: no fer mal a ningú, cuidar-nos i estimar-nos molt, i no fer-nos mal a nosaltres mateixos. Es diuen les paraules màgiques i s'aixequen per començar. El mur no el destrueixen per davant, molt donen la volta i el destrueixen per darrere.

2. Moment d'expressivitat motriu: És una sessió amb un to molt baix. En general la majoria dels nens experimenten amb el material les possibilitats del seu cos.

És una sessió en la qual gaudeixen molt en general, es veuen molt contents amb el material i les històries que van creant.

AO5 accepta millor els comentaris de l'adult davant d'alguna situació conflictiva amb l'AO13.

Crida l'atenció que l'AO7 juga molt sol gairebé tota la sessió, construint i destruint torres.

AO11 i AO4 passen molta estona junts en una dinàmica de joc amb un punt agressiu, es parla amb ells i AO11 canvia ràpidament d'actitud.

AO15 fa moltes propostes en veu alta però no la segueixen gaire, ella no desisteix.

AP25 busca els contacte amb el material dur de les espatlles i intenta en moltes ocasions pujar al rocòdrom i al tobogan de fusta.

3. Activitats de representació: No hi ha representació

Motivació

Proposta

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida: S'avisava cinc minuts abans del temps que resta de la sessió, un cop acabada la sessió es tanca la llum de la sala i es convidava als nens i nenes a seure en l'espai destinat al ritual de sortida. Els demanem que es treguin els mitjos antilliscants i que els guardin i que es posin les vambes. Quan tots estan a punt es canta la cançó del "peu polidor". Es fa la fila per tornar a la classe on ens acomiadarem nen per nen quan arribin els pares.

Descripció de la sessió amb imatges:

Preparació de la sala.



Ritual d'entrada.

Es va millorant en autonomia, però encara s'ha de recordar que són capaços de fer-ho ells sols.

Espai d'expressivitat motriu.
Trenquen la paret un cop l'han passat per darrera.



Un cop trencat el mur, comencen a descobrir possibilitats del material a partir del seu cos.

Apareixen les construccions en vertical.





descobreixen les possibilitats del seu cos i els límits davant del material.

Espai de descans i de relaxació en mig del joc.



Construccions d'històries compartir el material.



Ritual de sortida.

Es treuen els mitjons i els guarden un a dins de l'altre i es posen les sabates.



Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: p3A Cargols **Data:** 8.01.18 **Nº de sessió:** 6 **Hora d'entrada:** 15'00 **Hora de sortida:** 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 24

Nens absents: AO12.

Incidències: sense incidències destacables.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: primera sessió tornant de vacances de Nadal.

1. Ritual d'entrada: Per anar a la sala, a les escales s'ha d'anar molt a poc a poc, ja que hi ha nens que els hi costa molt baixar les escales, es desequilibren i s'agafen als companys. En arribar a la sala deixen les jaquetes i comencen a seure en la ratlla verda del ritual d'entrada, s'ha d'anar recordant que seguint, que primer ens hem de preparar abans de jugar. Es passa

llista per saludar i saber quin nen o nena no ha vingut. Es van entregant els mitjons i s'ha de recordar com s'han de posar els mitjons on han de deixar les vambes i que tots ho poden fer. Un cop tots estan a punt amb els mitjons es canta la cançó del peu polidor, per preparar-se a entrar a la sala. Un cop es canta, es recorden les normes de la sala de: no fer mal a ningú, cuidar-nos i estimar-nos molt, i no fer-nos mal a nosaltres mateixos. Es diuen les paraules màgiques i s'aixequen per començar.

2. Moment d'expressivitat motriu: És un grup en general bastant tranquil, amb un to bastant baix, no s'hi donen conflictes greus de relació i de convivència, s'ajuden entre ells. Les nenes juguen més com a grup i entre elles. En el cas dels nens són més independents i juguen.

Al llarg de la sessió s'identifiquen jocs relacionats amb el que els reis han portat a cada nen, alguns s'apropen a l'adult a explicar.

La sessió es desenvolupa amb molta calma i sense incidències destacables.

3. Activitats de representació: No hi ha representació

Motivació

Proposta

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida: Un cop acabada la sessió es tanca la llum de la sala, previ avís. I es convida als nens i nenes a seure en l'espai destinat al ritual de sortida que coincideix amb l'espai del ritual d'entrada. Els demanem que es treguin els mitjos antilliscants i que els guardin tal com els indiquem i que es posin les vambes.

NOTA: Descripció de la sessió amb imatges: No hi ha imatges de la sessió per problemes tècnics amb la càmera.

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3A Cargols **Data:** 15.01.18 **Nº de sessió:** 7 **Hora d'entrada:** 15'00 **Hora de sortida:** 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió:

Nens absents:

Incidències: Substitució de la psicomotricista per malaltia.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada:

2. Moment d'expressivitat motriu:

3. Activitats de representació:

Motivació

Proposta

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida:

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3A Cargols **Data:** 22.01.18 **Nº de sessió:** 8 **Hora d'entrada:** 15'00 **Hora de sortida:** 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 21

Nens absents: AO1, AO12, AP21, AP23.

Incidències: sense incidències destacables.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: La substitució no la ha fet una psicomotricista.

1. Ritual d'entrada: Són una classe que els hi costa molt baixar a la sala amb un cert ordre. Els hi costa molt seguir la fila, es distreuen amb tot el que troben, quan es passa davant del lavabo s'ha d'insistir perquè facin pipi abans de baixar a la sala. A les escales s'ha d'anar molt a poc a poc, ja que hi ha nens que els hi costa molt baixar les escales, es desequilibren i s'agafen als companys.

En arribar a la sala deixen les jaquetes i comencen a seure en la ratlla verda del ritual d'entrada, s'hi ha d'anar recordant que seguim, que primer s'han de preparar per jugar. Es passa llista per saludar-nos i saber quin nen o nena no ha vingut. Es van entregant els mitjons i s'ha de recordar com s'han de posar els mitjons on s'han de deixar les vambes i que tots ho poden fer.

S'està millorant molt en autonomia, tot i que s'hi ha d'anar recordant que ells poden fer-ho sols, hi ha qui intenta dir que no pot perquè se l'ajudi.

A AP19 i AP17 encara els hi costa molt posar-se els mitjons.

Un cop tots estan a punt amb els mitjons cantem la cançó del peu polidor, per preparar-nos a entrar a la sala. Un cop la cantem recordem les normes de la sala de: no fer mal a ningú, cuidar-nos i estimar-nos molt, i no fer-nos mal a nosaltres mateixos.

2. Moment d'expressivitat motriu: És un grup molt cridaner, investeixen l'espai amb un to de veu molt alt. No tots corren cap a la paret amb la mateixa intensitat, hi ha qui la destrueix i uns altres que passen per sobre del material.

Hi ha un grupet de nenes: AO10, AO6 i a estones s'afegeix l'AO15, que construeixen una casa amb les escumes on viuen gatets. AO15 imposa algunes idees i quan veu que les altres no li fan cas, desisteix i marxa.

AO4 i AO8 no parlen amb l'adult en cap moment. Si l'adult els interpel·la no contesten. AO4 té uns moviments més impulsius, va d'un costat a l'altre de la sala sense fer res en concret, va tirant a terra el que els altres fan. Salta al matalàs verd, corre per l'espai, interactua amb alguns companys però en cap moment amb l'adult.

En AO8 passa una bona estona a la roda gegant jugant amb en AO3 a cotxes sense parlar gaire i quan arriben altres nens a jugar amb la roda ell marxa i se'n va al tobogan on puja i baixa. Mentre està pujant i baixant crida en repetides ocasions a l'adult pel seu nom perquè el miri.

AO13n és molt impulsiu i molesta molt als companys, es relaciona a partir d'empentes i de destruir el que els altres fan. L'adult li recorda les consignes que es parlen cada vegada que es comença la sessió, però li costa recordar-les, torna a molestar als companys i l'adult els deixa descansant una estona. Quan torna a la dinàmica de la sala, torna una mica més tranquil.

AO3 juga molta estona dins de la roda gegant creant una història d'un cotxe, se'n van apropant nens a jugar amb ell i els accepta sense cap problema. Demana molt l'atenció de l'adult per ensenyar el que fa.

Hi ha nens que passen una bona estona jugant sols: AP22, AP25, AO15, AO9, AP16 i AO8. S'apropen al que fan els altres però no interactuen, marxen i es desplacen per la sala i busquen els seus espais. Juguen una estona i tornen a desplaçar-se buscant i observant el que fan els altres.

3. Activitats de representació: No hi ha representació.

Motivació

Proposta

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida: Cinc minuts abans d'acabar la sessió s'avisava quant temps queda. Un cop acabada la sessió es tanca la llum de la sala i es convida als nens i nenes a seure en l'espai destinat al ritual de sortida. Els hi costa a l'AO5, l'AO13, AP19 i a AO4.

Els demanen que es treguin els mitjos antilliscants i que els guardin tal com els indiquem i que es posin les vambes. Es mostren més autònoms a l'hora de recollir els mitjons.

Quan tots estan a punt, es fa la fila per tornar a la classe on fem el comiat de tot el grup i de nen per nen a mesura que els passen a recollir els pares.

Descripció de la sessió amb imatges:



Preparació de la sala.

Ritual d'entrada.
Es preparen, es posen els mitjons i es canta
"el peu polidor".



Moment d'expressió motriu.
Uns trenquen la paret, uns altres passen per
mig del material.

L'emoció del primer moment davant del
material.



Descobrint les possibilitats del propi cos a
partir del material.

Pujar i baixar per les escales i el tobogan.



En un racó de la sala descobreixen les robes, i demanen que ajuda per posar-se les capes.



Apareix la història del cotxe.



Ritual de sortida.
Es treuen els mitjons i es preparen per marxar.

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018

Classe: P3A Cargols **Data:** 29.01.18 **Nº de sessió:** 9 **Hora d'entrada:** 15'00 **Hora de sortida:** 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 22

Nens absents: AP18, AO7, AO12

Incidències: sense incidències destacables.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: sense elements a tenir en compte.

1. Ritual d'entrada: En arribar a l'aula estan tots molt contents i amb moltes ganes de baixar a la sala. AO13 està molt esverat. Es baixa a la sala molt a poc a poc, hi ha en AP25 i AP22 que els hi costa molt baixar per les escales. Havent arribat a la sala, es passa una mica de llista per saber qui falta, se saluda nen per nen i s'entreguen els mitjons.

Cada vegada són més autònoms per posar els mitjons, ho intenten ells sols, no demanen ajuda ni verbalitzen que no poden. AP22 ja no plora en posar-se els mitjons. Cada nen guarda les vambes en el lloc assignat i es canta entre tots el "peu polidor", seguint tot el grup la dinàmica. A la veu de la paraula màgica es comença a jugar.

2. Moment d'expressivitat motriu: Es dirigeixen molt engrescats cap a la paret però els cosa molt derruir-la. AO15 és l'única que s'atreveix i ho fa cridant. Algunes nenes passen pel costat. AO9 es dirigeix de seguida a buscar la peça amb la qual juga en totes les sessions.

Tot i que passen molta estona de la sessió amb les peces d'espuma, hi ha nens que gaudeixen molt en l'espai de les espatlles, rocòdrom i tobogan. I un altre grupet que gaudeix saltant de les escales d'escuma al matalàs verd.

Els conflictes que apareixen es produeixen a partir de la impulsivitat de l'AO13 que pega als companys. Li costa molt relacionar-se d'una altra manera amb els nens, a les nenes no les molesta mai.

Al llarg de la sessió es destaquen algunes situacions individuals:

En AO4 tot i que es mou per tot l'espai prefereix estar dins de la roda gegant jugant a cotxes.

L'AO15 investeix tot l'espai cridant molt i verbalitzant part del seu joc. No té un grupet de joc, canvia constantment de grup per jugar sense acabar cap història.

AP20, li sap molt greu quan se li recorda alguna consigna o norma, es posa molt nerviós.

AP16 i AO1 jugant bastant sols, van experimentar per separat noves possibilitats amb el material, sense fer mal a ningú ni molestar a cap company.

AP22, es mou molt per la sala, AO15 per tot l'espai, de tant en tant s'atura amb algú material, quan l'adult s'apropa per preguntar sobre el que està fent a la sala, el mira, sempre seriós però no contesta res.

La sessió és bastant tranquil·la, els nens van construint històries molt variades, cases on les nenes viuen amb les mames, cotxes on els nens van canviant de conductor... salts i pujades i baixades per les espatlles.

Quan falten cinc minuts per finalitzar la sessió s'avisava als nens i es percep una pujada del to entre els nens. **3. Activitats de representació: No hi ha representació**

Motivació

Proposta

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida: Un cop acabada la sessió es tanca la llum de la sala i es convida als nens i nenes a seure en l'espai destinat al ritual de sortida. En aquesta ocasió gairebé tots seuen de seguida. Se li ha de recordar a l'AP19 i a AO13.

Els demanem que es treguin els mitjos antilliscants i que els guardin tal com s'indica i que es posin les vambes. En general guarden els mitjons molt més ràpids i sense que cap nen plori o es queixi de què no pot. Es canta la cançó del peu polidor per tancar la sessió.

Es fa la fila per tornar a l'aula on es posaren les jaquetes i les motxilles, i s'esperarà que arribin els pares.

Descripció de la sessió amb imatges:



Preparació de la sala.

Ritual d'entrada.

S'entreguen els mitjons, i les vambes es col·loquen al seu lloc.



Es canta la cançó del "peu polidor" i ...

Es diuen les paraules màgiques i per començar a jugar.



Espai d'expressivitat motriu.
Moment per descobrir material nou i buscar, en el ja conegut, possibilitats noves.

Gaudeixen molt de les peces d'escuma.





Es modifica constantment l'espai.

Creant nous espai i noves històries on cada un d'ells explica les seves intencions.



Mesuren les pròpies possibilitat.



Comparteixen històries i espais. Quan el temps s'acaba es tanquen els llums i es torna a la calma, caminant es dirigeixen cap a l'espai del ritual de sortida.





Ritual de sortida.

Es guarden els mitjons un a dins de l'altre i es col·loquen en la capseta de la seva classe.

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3A Cargols **Data:** 5.02.18 **Nº de sessió:** 10 **Hora d'entrada:** 15'00 **Hora de sortida:** 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 21

Nens absents: AP18, AP19, AO12. AP21 és baixa de l'escola.

Incidències: Plou molt i per entrar a la sala hem de passar un tros sense sostre. L'entrada a la sala serà molt lenta per evitar caigudes.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: sense elements a tenir en compte.

1. Ritual d'entrada: Estan molt dispersos i cridaners. Es decideix anar molt a poc a poc en la fila, es passa per davant del lavabo perquè puguin anar abans d'arribar a la sala. Baixar les escales es fa molt lentament per evitar que AP25 i AP22 es posin molt nerviosos donat que els hi costa tant baixar l'escales.

L'entrada a la sala és molt lenta, plou i s'acompanya, per parelles als nens per evitar que rellisquin. L'AO13 està molt esverat. Havent arribat a la sala, deixen les jaquetes i seuen la ratlla verda, L'AO13 anat corrents cap al mur, es parla amb ell perquè recordi el que s'ha de fer en arribar a la sala. Quan tots estan asseguts, es passa llista per saber quin company falta, se saluda nen per nen i s'entreguen els mitjons.

Cada vegada són més autònoms per posar els mitjons, ho intenten ells sols, no demanen ajuda ni verbalitzen que no poden. AP22 ho fa molt lentament però sol i sense demanar ajuda, en acabar busca la mirada de l'adult buscant complicitat quan l'adult li somriu ell es posa molt content. Cada nen guarda les vambes en el lloc assignat i es canta entre tots el "peu polidor", seguint gairebé tot el grup la dinàmica, a en AO4 li costa fer-ho. A la veu de la paraula màgica es comença a jugar.

2. Moment d'expressivitat motriu: Al llarg de la sessió s'ha parat el joc de l'AO13 donat que la seva forma de relacionar-se amb la resta de companys i especialment amb l'AO5 és molt impulsiva i sense mesurar les conseqüències. Fins al punt de deixar-lo sense jugar una estona. A l'AO13 li costa molt seguir les normes i consignes de relació i convivència amb els companys. Quan se li aparta una estona del joc la dinàmica de la classe canvia molt i principalment la dinàmica de l'AO5, les seves intervencions són més productives, es relaciona amb més nens i juga millor.

El grup ha estat funcionant molt bé, amb una dinàmica molt maca de propostes i aparicions de noves forma d'utilitzar el material.

L'AO15 intenta proposar jocs però no la segueixen els altres i llavors ella segueix les propostes dels altres sense massa problemes. És molt cridanera i va verbalitzant tot el que fa. Segueix molt a les altres nenes però no li fan gaire cas.

Crida molt l'atenció que en AO1 en aquesta sessió ha estat molt tranquil, no investit gaire l'espai, ha passat molta estona material tou que el recollia. Quan l'adult s'apropà i l'interpel·la sobre el que juga, el nen contesta que està una mica cansat, se li pregunta si necessita alguna cosa, el nen no contesta.

Es creen situacions de joc en petits grups construint espai que els permeten amagar-se i aparèixer. Utilitzen les robes per fer-se disfresses i jugar a superherois i castanyeres. L'espai es modifica constantment creant entre ells noves propostes.

3. Activitats de representació: No hi ha representació.

Motivació

Proposta

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida: Quan manquen cinc minuts per finalitzar la sessió s'avisava als nens i un cop acabada la sessió es tanca la llum de la sala i es convidava als nens i nenes a seure en l'espai destinat al ritual de sortida. Tornen força bé i tranquils, no s'ha de repetir constantment que s'ha acabat els temps de jugar. Els demanem que es treguin els mitjons antilliscants i que els guardin i que tranquil·lament hi vagin a buscar les vambes; quan tots han guardat els mitjons (AP22 ho fa molt bé i ràpid a AP25 li costa molt) es canta la cançó i es posen les jaquetes per tornar a la classe. En arribar a la classe es fa un comiat de tot el grup i a mesura que van marxant amb els pares de forma més individualitzada.

Descripció de la sessió amb imatges:

Preparació de la sala.

Oferir de camins de diferents materials per afavorir varietat de desplaçaments.



Ritual d'entrada.

Es col·loquen els mitjons i es canta la cançó que prepara per entrar en la sala.

Moment d'expressivitat motriu.

Amb la destrucció del mur sorgeix la pulsó i el plaer.





Moment d'experimentar amb la proposta de materials.

Apareixen desplaçaments sobre el pla horitzontal i en bipedestació.



Poc a poc apareixen dinàmiques de joc en petits grups.



Dinàmiques que desperten interès.



L'experimentació de la caiguda marca una bona part de la sessió.



Ritual de sortida.

Un cop tots marxen de l'espai de l'expressivitat motriu es guarden el mitjons...



i a partir de la cançó del "peu polidor" es tanca la sessió.

**Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018**

Classe: P3A Cargols **Data:** 12.02.18 **Nº de sessió:** 11 **Hora d'entrada:** 15'00 **Hora de sortida:** 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió:

Nens absents:

Incidències: Festa de lliure elecció.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:.

1. Ritual d'entrada:

2. Moment d'expressivitat motriu:

3. Activitats de representació:

Motivació

Proposta

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida:

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3A Cargols **Data:** 19.02.18 **Nº de sessió:** 12 **Hora d'entrada:** 15'00 **Hora de sortida:** 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 19

Nens absents: AP16, AP19, AO5, AO8, AO14.

Incidències: A l'arribada a l'aula per recollir-los estan força tranquils, escolten bé les consignes i de seguida recullen les joguines del menjador i es posen la jaqueta per baixar a la sala. Es passa davant del lavabo perquè tots facin pipi i es baixa a la sala. En baixar les escales AO4 i AO13 donen empentes als companys. Es parla amb ells i s'ha de recordar recorda que és important cuidar al altres sobretot en baixar les escales.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: sense elements a tenir en compte.

1. Ritual d'entrada: En arribar a la sala i un cop s'han deixat les jaquetes penjades, gairebé tots els nens seuen, sense haver de recordar, en la ratlla verda del ritual d'entrada. Es reparteixen els mitjons i en general tots els nens es posen els mitjons de forma molt autònoma.

Es recorden les consignes de la sala i es canta la cançó del "peu polidor" per preparar l'entrada. Un cop es diuen les paraules màgiques els nens poden anar a jugar.

2. Moment d'expressivitat motriu: Els hi costa molt destruir el mur, alguns nens donen la volta a les peces per entrar en la sala, d'altres passen per sota els ponts i d'altres per sobre de les rampes. AO1 i AP25 trenquen el mur i es queden jugant amb les poques peces que tenia la paret. Els altres nens estan més actius buscant noves possibilitats amb el material diferent que s'ha ofert.

Es produeix un altre mena de joc, passen pels arcs de colors, i pels bancs de fusta, gaudeixen traspasant les rodes i pujant i baixant pel tobogan.

AO4 està molt impulsiu i es dedica a donar empentes als nens, es parla amb ell però no hi mostra cap mena de resposta als comentaris de l'adult, li costa relacionar-se d'un altra manera amb els companys. AO13 en començar la sessió segueix el que fa el AO4, i entre ells la relació és així. L'adult parla amb l'AO13 i millora el comportament. AO13 es posa a jugar amb la AP17 i no pareix cap conflicte.

AO1 i AO3 descobreixen el plinton i mirant a l'adult com buscant aprovació, comencen a saltar, gairebé tots els nens els segueixen. L'adult fa el comentari de vigilar quan salten per no caure a sobre de ca company.

AO10, AO15, AO12, AP17, AP22, AO9 i AO4 no salten, tenen organitzada un altre joc entre ells. Amb les peces per tot l'espai, organitzen que són cotxes. AO15 és qui fa les propostes i els altres les segueixen.

Al cap d'una estona AP25, AO12 i AP17 demanen ajuda a l'adult per saltar del plinton. AP17 i AO12 ho acaben fent soles. AP25 un sol cop i després continua jugant tot sol a saltar des del matalàs però cap el terra no des del plinton.

3. Activitats de representació: No hi ha representació

Motivació

Proposta

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida: Quan manquen cinc minuts per finalitzar la sessió s'avisava als nens i un cop acabada la sessió es tanca la llum de la sala i es convidava als nens i nenes a seure en l'espai destinat al ritual de sortida. Tornen força bé i tranquils, no s'ha de repetir constantment que s'ha acabat els temps de jugar.

Es demana que es treguin els mitjos antilliscants i que els guardin i que tranquil·lament hi vagin a buscar les vambes; quan tots han guardat els mitjons (AP22 ho fa molt bé i ràpid a AP25 encara li costa molt, l'adult l'ha d'ajudar) es canta la cançó del peu polidor i es posen les jaquetes per tornar a la classe, es surt amb molta calma de la sala. En arribar a la classe es fa un comiat de tot el grup i a mesura que van marxar amb el pare, de nen per nen.

Descripció de la sessió amb imatges:

Preparació de la sala



Ritual d'entrada.

Es preparen posant-se els mitjons antilliscants.



Moment d'expressivitat motriu.

Trencar el mur no és l'objectiu, busquen unes altres maneres d'entrar a la sala.



Gaudeixen amb les noves propostes i busquen descobrir les possibilitats del material.



Apareixen nous jocs i nous grups de relació.



Descobrint les possibilitats del seu propi cos.

Descobreixen en el plinton un espai de seguretat profunda amb els salts.



L'espai ha ofert noves formes d'investir-lo.



Ritual de sortida.

Es guarden els mitjons un a dins de l'altre i es preparen per marxar.



Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3A Cargols **Data:** 26.02.18 **Nº de sessió:** 13 **Hora d'entrada:** 15'00 **Hora de sortida:** 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 21

Nens absents: AP18, AO5, AO11.

Incidències: Quan s'arriba a l'aula estan molt esverats i cridaners. Costa molt que escoltin per fer la fila. Quan la fila està feta es passa davant del lavabo, es convida als nens a que tots vagin a fer pipi. No tots hi van.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: sense elements a tenir en compte.

1. Ritual d'entrada: En arribar a la sala i un cop s'han deixat les jaquetes penjades, gairebé tots els nens seuen, sense haver de recordar, en la ratlla verda del ritual d'entrada. Estan molt esverats i cridaners.

Es reparteixen els mitjons i en general tots els nens es posen els mitjons de forma molt autònoma. A en AP22 li costa molt, es posa a plorar, demanen ajuda a l'adult.

Es recorden les consignes de la sala i es canta la cançó del "peu polidor" per preparar l'entrada. Un cop es diuen les paraules màgiques els nens poden anar a jugar

2. Moment d'expressivitat motriu: És una sessió marcada pel comportament del AO13 i del AO4. Es relacionen amb els altres nens donant cops i empentes, l'adult atura, en varies ocasions, la seva activitat per comentar amb ells els que està passant, els dos nens se'n riuen. L'adult els deixa sense jugar una estona. Quan tornen a jugar al cap de res es torna a repetir les situacions. En general el grup ha estat força actiu, sense aparèixer conflictes. Han estat molt cridaners però en general es relacionen bastant bé.

AP16, AO14 i AO6 juguen amb el pont a gronxar-se i busquen noves formes de fer servir el pont. AP17 i AO3 juguen junts. AP17 constantment riu; gaudeixen molt tots dos junts. Al cap d'una estona AP17 va al plinton per jugar, demana ajuda a l'adult en els primers salts.

AO3 salta des de la rampa que ell mateix ha preparat, i el segueixen l'AO8, AP19, AP24.

AO8 ha estat saltant des del plinton durant una bona estona, demanen a l'adult que el miri quan ha de saltar i mentre es prepara per saltar.

AO15, AO10 i AO12 s'organitzen i juguen a metges, curen a AO12 i la porten de la casa (sota el rocòdrom) cap a l'hospital. En algun moment s'afegeix la AO6.

AP25 juga molt sol i està constantment pujant i baixant pel tobogan i pel rocòdrom.

AO9 passa molta estona al cas del AP22, i ell es deixa cuidar. En AP22 es mou una mica més aquesta sessió. Les propostes de material l'ha obligat a estar més actiu. AO9 constantment el cuida, l'adult parla amb ella perquè deixi al AP22 a que ell provi el material sol.

AO1 gairebé al final de la sessió mira fixament a l'adult amb cara de desesperació, l'adult es dona compta de què s'està fent pipi, l'acompanya fins al lavabo, però ja estava mullat.

La sessió ha d'acabar abans per tornar a la classe i canviar-lo.

3. Activitats de representació: No hi ha representació.

Motivació

Proposta

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida: Per finalitzar la sessió l'adult avisa als nens que s'ha de tornar abans a la classe. Els nens s'han assegut força tranquils s'han tret els mitjos antilliscants els han guardat, tranquil·lament hi van a buscar les vambes; quan tots han guardat els mitjons es canta la cançó del peu polidor i es posen les jaquetes per tornar a la classe, es surt amb molta calma de la sala. En arribar a la classe primer es canvia de roba a en AO1 i després es fa un comiat de tot el grup i a mesura que van marxar amb el pares, nen per nen.

Descripció de la sessió amb imatges:

Preparació de la sala.





Ritual d'entrada.
Posar els mitjons antilliscants es una senyal de que el moment de jugar s'apropa.

Moment d'expressivitat motriu.
Material diferent que fan mantenir l'expectativa i la recerca de noves possibilitats.



Es promouen diferents formes de desplaçaments.



Modificar l'espai per crear noves experiències.

El salt del plinton, una forma d'aprendre a organitzar-se entre ells.



Ritual de sortida.

Es preparen cantant la cançó del Peu Polidor.

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu. Curs: 2017-2018

Classe: P3A Cargols **Data:** 5.03.18 **Nº de sessió:** 14 **Hora d'entrada:** 15'00 **Hora de sortida:** 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió:

Nens absents:

Incidències: No hi ha sessió. Assistència a formació.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:.

1. Ritual d'entrada:

2. Moment d'expressivitat motriu:

3. Activitats de representació: No hi ha representació.

Motivació

Proposta

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida:

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu. Curs: 2017-2018

Classe: P3A Cargols **Data:** 12.03.2018 **Nº de sessió:** 15 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45min.

Nens que participen en la sessió: 20

Nens absents: AP16, AP17, AO11, AP22.

Incidències: sense incidències destacables.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: sense elements a tenir en compte.

1. Ritual d'entrada: En arribar a la sala i un cop s'han deixat les jaquetes penjades, gairebé tots els nens seuen, sense haver de recordar, en la ratlla verda del ritual d'entrada, estan emocionats en veure el mur més alt que en altres sessions. Es reparteixen els mitjons i en general tots els nens es posen els mitjons de forma molt autònoma.

Es recorden les consignes de la sala i es canta la cançó del "peu polidor" per preparar l'entrada. Un cop es diuen les paraules màgiques els nens poden anar a trencar el mur.

2. Moment d'expressivitat motriu: Tot i que el mur els hi ha sorprès molt, els hi costa trencar-lo, qui primer ho fa són el AO4 i l'AO13. Les nenes passen per darrere, un cop passa el moment de més impulsivitat entre els nens en caure el mur, comencen a aparèixer petits grupets de joc. A l'AO13 li costa molt relacionar-se amb els nens sense cops i empentes i se li ha de recordar constantment que vigili perquè podria fer molt mal als altres i a ell mateix, quan l'adult li parla no li fa cas, és com si el tema no hi anés amb ell. Li costa molt controlar-se i finalment l'adult el deixa una estona sense jugar. I és en aquest moment que es pot percebre que el ritme i to de la sala baixen considerablement.

Quan l'AO13 hi torna a la sala el ritme en general torna a pujar.

AO9 continua jugant, com en cada sessió, sola. Verbalitza la situació que està jugant i de tant en tant algun company o companya s'apropen per jugar amb ella, no sempre es queda a compartir aquesta estona de joc, moltes vegades marxa a buscar un nou espai de joc ella sola.

AO15 i AO10 demanen les robes a l'adult i es col·loquen algunes robes sobre el cap tapant-se com a fantasmes i apareix un joc de persecució cap a altres companys fent veure que són bruixes. Apareixen persecucions amb crits per tota la sala. AO10 es cansa i abandonen el joc.

Hi ha un grupet de nens i nenes que passen gairebé tota la sessió saltant del plinton: AP23, AO1, AO7, AO8, AP20, AO2.

AO15, AO5, AO2 i AO6 i AO10 organitzen una casa sota el rocòdrom, preparen llits i juguen a bebès.

AO14 i AO12, juguen juntes gairebé tota la sessió i juguen amb les robes dins de la roda gegant, més tard s'uneix la AO6 i preparen una casa; AO15 intenta ajuntar-se per jugar i davant de la negativa de AO12, l'AO15 reacciona donant una empenta a AO12, l'adult intervé i parla amb les dues nenes. A AO15 li sap molt greu.

Hi ha molts crits al llarg de tota la sessió però no hi ha conflictes greus.

3. Activitats de representació: No hi ha representació.

Motivació

Proposta

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida: Quan manquen cinc minuts per finalitzar la sessió s'avisava als nens i un cop acabada la sessió es tanca la llum. S'ha de recordar que es treguin els mitjos antilliscants i que els guardin i que tranquil·lament hi vagin a buscar les vambes; quan tots han guardat els mitjons es canta la cançó del peu polidor i es posen les jaquetes per tornar a la classe, se surt amb molta calma de la sala. En arribar a la classe es fa un comiat de tot el grup i a mesura que van marxant amb els pares, nen per nen.

Descripció de la sessió amb imatges:



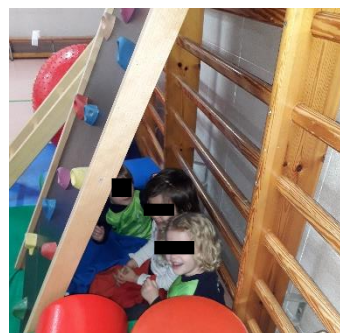
Preparació de la sala.

Ritual d'entrada.
L'expectativa creix davant de un mur tan alt.
Ràpid tothom es prepara per començar.



Moment d'expressivitat motriu.
Trencar el mur: no tots hi participen.

Apareixen les cases, la recerca de material
per fer un espai especial i apareixen
històries.



Activitat motriu a partir de la pèrdua
d'equilibri: saltar sense parar des del plinton.

Construir un nou espai entre alguns, una tasca que comporta parlar i decidir.



Les activitats sensoriomotrius que permeten la percepció del propi cos.

Ritual de sortida.
Ens preparam per marxar.



Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018

Classe: P3A Cargols **Data:** 19.03.2018 **Nº de sessió:** 16 **Hora d'entrada:** 15'00 **Hora de sortida:** 16'45 **Duració:** 1'45min.

Nens que participen en la sessió: 24

Nens absents: 0

Incidències: sense incidències destacables.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: sense elements a tenir en compte.

1. Ritual d'entrada: En arribar a la sala, gairebé tots els nens seuen, sense haver de recordar, en la ratlla verda del ritual d'entrada. Se saluda nen per nen. Es reparteixen els mitjons i en general tots els nens es posen els mitjons de forma molt autònoma.

AP22 mira a l'adult gairebé a punt de plorar perquè no li queda bé el mitjó quan se l'està posant, de part de l'adult té la resposta: "ho estàs fent molt bé, gairebé ho tens" busca amb la mirada l'ajuda de la AO9 que la té al costat, i la nena de seguida es posa a ajudar-lo; l'adult intervé i no li deixa que l'ajudi, la nena mira amb sorpresa a l'adult, però aquest intervé dient: "en AP22 pot solet perquè és un nen mooolt gran".

Es recorden les consignes de la sala i es canta la cançó del "peu polidor" per preparar l'entrada. Un cop es diuen les paraules màgiques els nens poden anar a trencar el mur.

2. Moment d'expressivitat motriu: En el moment de dir la paraula màgica els nens que trencar el mur més enèrgicament han estat el AP16, AP19 i AP20. AO13 tot i que arriba quan el mur cau es llença a sobre de les peces sense mirar qui pot haver-hi davant. Tot i que gairebé tots els nens s'apropen a l'espai del mur no tots participen en la destrucció i principalment les nenes prefereixen donar la volta al mur derruït per començar a jugar.

AO15, AO10 i AO2 corren de seguida cap el plinton per començar a saltar i passen una bona estona de la sessió saltant. AO13 i AP22 marxen de seguida de les peces del mur trencat i comencen a baixa pel tobogan. AO9 segueix al AP22 en actitud de protecció. L'adult parla amb ella perquè hi vagi a jugar i deixi que l'AP22 vagi fent sol.

AP19, AP24 i AP23 es posen a jugar amb unes peces com si fossin cotxes, AP23 aviat se separa d'ells i continua jugant ella sola. AP24 i AP19 comencen a buscar el que construeixen els altres nens per destruir-lo amb els seus cotxes, investint tot l'espai buscant amb què xocar.

AO10 i AO15, que passen tota la sessió juntes, després d'estar saltant molta estona en el plinton, construeixen una piscina amb les peces i un matalàs, des d'on salten, s'afegeixen d'altres nens i nenes, durant una bona estona juguen a saltar cap a la piscina i l'AO15 ho verbalitza tot cridant perquè tots s'adonin. AO12 i AO14 que les van observant s'uneixen amb elles.

AP22 que continua en l'espai de les espatlles i el rocòdrom sense intentar res, només mira el que fan els altres, s'intenta aproximar, AO1 l'acompanya i l'ànima a que pugui. Un cop ho fa un parell de vegades, continua caminant per l'espai sense seguir el joc dels altres ni proposar un. Davant de la mirada de l'adult es mostra més actiu però després no intenta res.

Apareixen tres espais de joc diferenciats: els nens que estan saltant del plinton, els que estan en la zona de les espatlles, rocòdrom, i tobogan, els que estan amb les peces i desenvolupen alguna història que verbalitzen.

S'ha d'apartar a AP19 i AO13 del joc perquè apareix el conflicte per una peça i ho solucionen pegant-se entre ells de forma agressiva. L'adult els separa durant una estona i parla amb ells tot recordant les normes de relació que hi ha a la sala. Quan ha passat un temps torna a parlar amb ells per veure com podrien actuar a la sala quan dos infants volen una mateixa peça. Tornen a jugar i juguen millor amb la resta dels companys.

Quan manquen cinc minuts per tancar el llum s'avisava als nens que queda poc temps.

3. Activitats de representació: No hi ha representació.

Motivació

Proposta

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida: Un cop acabada la sessió es tanca la llum. Els hi costa molt a en AO1, AO5 i AP19 tornar al ritual de sortida, s'ha d'acompanyar amb el cos i la paraula. S'ha de recordar que es treguin els mitjons antilliscants i que els guardin i que tranquil·lament hi vagin a buscar les vambes; quan tots han guardat els mitjons es canta la cançó del peu polidor i es fa la fila per tornar a la classe. En arribar a la classe es posen les jaquetes i es fa un comiat de tot el grup i a mesura que van marxant amb el pares, nen per nen.

Descripció de la sessió amb imatges:



Preparació de la sala i Ritual d'entrada.

Moment d'expressivitat motriu.

Després de les paraules màgiques... trencar el mur és el moment de més emoció, crits, destrucció, joc.



Apareixen espais diferenciats, de construcció, salts, pujades, caigudes.

El plaer de buscar diferents maneres de trepar i de rrelliscar pel tobogan, afegint la dificultat d'un obstacle.



Creant històries a partir d'espais.

Aprenent el sentit de col·laborar per saltar... a la piscina.





Construint una casa on viuen i conviuen tots.

Ritual de sortida.

Es guarden els mitjons i es preparen per marxar a l'aula.



Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu. Curs: 2017-2018

Classe: P3A Cargols **Data:** 9.04.2018 **Nº de sessió:** 17 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45min.

Nens que participen en la sessió: 21

Nens absents: AP19, AO11, AO12.

Incidències: Sense incidències destacables.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: sense elements a tenir en compte.

1. Ritual d'entrada: Han baixat a la sala força tranquils. En arribar a la sala s'han assegut al ritual d'entrada, l'adult ha saludat un per un als nens i ha entregat els mitjons. Tots s'han posat els mitjons sense cap dificultat. Entre tots han cantat la cançó del peu polidor i un cop s'havien preparat s'han dit les paraules màgiques per començar a jugar.

2. Moment d'expressivitat motriu: Alguns nens han corregut a destruir la paret: AO5, AP20, AO13, AO4, AO15, AP24, AO3.

Els altres han passat per darrere de la paret (AO10, A., AO14), prefereixen anar a un altre espai de la sala. A la majoria li crida molt l'atenció la novetat de tenir una corda penjada del sostre. Tots surten corrents cap al nou espai. L'adult proposa una forma d'organització perquè ningú prengui mal. En general l'accepten i la segueixen força bé. AO10 és una de les primeres a pujar a la corda.

Els nens es queden entre les peces d'escuma per saltar entre elles.

AP25 tot i que passa molta estona de la sessió pujant i baixant pel tobogan, s'apropa constantment a la corda, però no ho intenta. Joga amb alguna de les peces petites al tobogan.

AP22 intenta pujar per la corda, no li canvia l'expressió de la cara. No verbalitza res i permet que els altres li organitzin el que ha de fer.

AO15 i AO10 juguen a cases sota el rocòdrom i entren i surten de la casa anant cap a unes peces que preparen davant del mirall on han fet un lavabo on "vomiten perquè tenen un bebè a la panxa".

AP17 demana les robes i comença a disfressar-se de castanyera.

La sessió es desenvolupa en un cert ordre i tranquil·litat, construint espais de jocs i rols. L'AO13 està bastant tranquil.

3. Activitats de representació: No hi ha representació.

Motivació

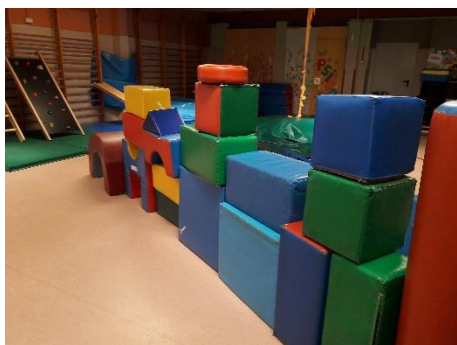
Proposta

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida: Quan manquen cinc minuts per finalitzar la sessió s'avisava als nens i un cop acabada la sessió es tanca la llum. S'ha de recordar que es treguin els mitjos antilliscants i que els guardin i que tranquil·lament hi vagin a buscar les vambes; quan tots han guardat els mitjons es canta la cançó del peu polidor i es fa la fila per tornar a la classe. En arribar a la classe es posen les jaquetes i es fa un comiat de tot el grup i a mesura que van marxant amb el pares, nen per nen.

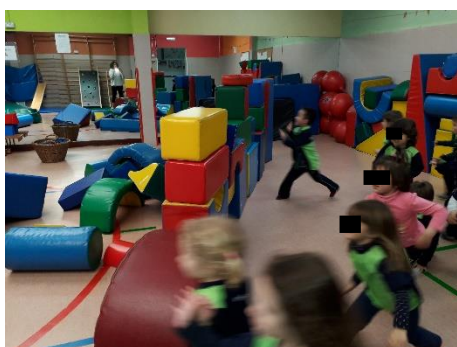
Descripció de la sessió amb imatges:



Preparació de la sala.

Ritual d'entrada.

Els hàbits d'autonomia estan més assolits, tothom es prepara ràpidament, hi ha moltes expectatives davant de la proposta.



Moment d'expressivitat motriu.
Enderrocament del mur. Els crits i les emocions són els protagonistes.

Organitzant-se per pujar a la corda.
Apareixen milers d'històries... micos que pugen a buscar plàtans, bombers que van a rescatar...





Construint cases on poden entrar tots.

Uns altres espais també serveixen per fer la caseta.



Les robes li donen un altre caliu a la caseta.
Preparen llits i vestits per tots.

Ritual de sortida. A costat tornar al ritual, hi ha qui vol continuar jugant.



Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3A Cargols Data: 16.04.2018 N° de sessió: 18 Hora d'entrada: 15'00
Hora de sortida: 16'45 Duració: 1'45min.

Nens que participen en la sessió: 22

Nens absents: AP16, AO2

Incidències: sense incidències destacables. Última sessió de seguiment.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: sense elements a tenir en compte.

1. Ritual d'entrada: Han baixat a la sala força esverats. En arribar a la sala s'han assegut al ritual d'entrada, l'adult ha saludat un per un als nens i ha entregat els mitjons, han estat molt cridaners. Tots s'han posat els mitjons sense cap dificultat. Entre tos han cantat la cançó del peu polidor i un cop s'havien preparat s'han dit les paraules màgiques per començar a jugar.

2. Moment d'expressivitat motriu: Quan s'ha dit la paraula màgica els nens han anat cap a la paret. Han preguntat per la corda i l'adult els hi va comentar que avui estava guardada, de seguida han començat a crear nous espais i alguns nens han començat a saltar del plinton. AO3 ha passat gairebé tota la sessió saltant, en algun moment ha estat jugant a les peces i la roba, però sense compartir el joc amb cap company.

AO9 ha estat molt atenta al que feia i deixava de fer el AP22, el cuida molt.

AO15 i AO10 han tornat a construir una casa i anaven cap unes peces per "vomitar, perquè estaven embarassades", amb la AO6 i la AO14. Avui l'AO15 no ha estat tan cridanera. AP24, AP19 i AP20 han creat la història d'un tren, les peces eren els vagons.

AP22 ha passat tota la sessió entre les dues peces de les escales grans, estirant entre elles. Quan l'adult ha intentat jugar amb ell imitant el que feia, ell se'l va mirar com algú desconegut i no va fe cap cas.

AO8 ha buscat a l'adult per jugar amb la pilota gran, i va riure molt llençant la pilota cap a l'adult. A l'AO7 i la AP23 els hi costa molt compartir joc amb altres companys.

Un cop es va esgotar el temps de la sessió l'adult va tancar el llum i a poc a poc tots varen anar cap a l'espai del ritual de sortida.

3. Activitats de representació: No hi ha representació.

Motivació

Proposta

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida: Quan manquen cinc minuts per finalitzar la sessió s'avisava als nens i un cop acabada la sessió es tanca el llum. S'ha de recordar que es treguin els mitjos antilliscants i que els guardin i que tranquil·lament hi vagin a buscar les vambes; quan tots han guardat els mitjons es canta la cançó del peu polidor i es fa la fila per tornar a la classe. Costa molt que segueixin la fila, l'AO13 molesta molt als companys. En arribar a la classe es posen les jaquetes i es fa un comiat de tot el grup i a mesura que van marxant amb el pares, nen per nen.

Descripció de la sessió amb imatges:



Preparació de la sala.

Ritual d'entrada.

Han arribat molt esverats i volen començar aviat.





Moment d'expressivitat motriu.
Enderrocar el mur. Hi ha molts nens esverats, corren fins al mur.

Experimentant amb les possibilitats dels propi cos.



Coordinant per pujar i baixar.

Diferents espais, diferents històries.



Una casa per arrecerar-se. S'amaguen d'algú que els persegueix.

Ritual de sortida.

Tot i haver començat molt esverats arriben al ritual de sortida cansats i sense queixes.



**Diari de Sessions.
Grup B. Marietes.**

**Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018**

Classe: P3B Marietes **Data:** 22.11.17 **Nº de sessió:** 1 **Hora d'entrada:** 15'00h
Hora de sortida: 16'45h **Duració:** 1'45h.

Nens que participen en la sessió: 20

Nens absents: BO1, PB18, PB19, PB21, PB25.

Incidències: Costa molt baixar a la sala, els hi costa fer la fila i a alguns nens baixar les escales sense l'ajuda de l'adult.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: : han estat a la sala familiaritzant-se amb el material, l'espai i l'adult.

1. Ritual d'entrada: Costa molt baixar a la sala sense l'ajuda de la corda, els hi costa molt seguir la fila sense distreure's amb tot els que es troben. En arribar a la sala, de mica en mica van deixant les jaquetes en els penjadors i es col·loquen tots els nens i nenes en l'espai destinat al ritual d'entrada al qual ja estan familiaritzats. Es preparen per posar els mitjons de psico i guardar les vambes a l'espai assignat. Costa molt que tots els nens i nenes es posin els mitjons. Constantment verbalitzen que no poden, es queixen però no demanen ajuda. Es dedica una bona estona cada nen perquè vegin com es posen els mitjons. Un cop tots els nens i nenes s'han posat els mitjons cantem la cançó del peu polidor per preparar-nos a escoltar la proposta. Els hi costa molt seguir la cançó, estan més atents al material que hi ha preparat. No estan atents i no segueixen a la cançó que s'està cantant.

2. Moment d'expressivitat motriu: Quan s'ha cantat la cançó s'ha d'insistir perquè es moguin de l'espai del ritual d'entrada perquè hi vagin a jugar. A BO10, BO9, BO2, BO6, no se'ls ha d'insistir gaire.

En general s'observa un to molt baix davant la proposta i l'empenta per començar a jugar i a experimentar. No hi arriben a la destrucció de la paret.

Es queden en l'espai de les peces d'espumes, no busquen ni investiguen per la resta de la sala ni els diferents espais. Modifiquen la distribució de les peces en la paret i col·loquen les escales davant del matalàs verd, van saltar des de les escales al matalàs i en el matalàs, passen una bona estona un grupet de nens: BO5, BO10, BO4, PB15, BO9. S'ha de recordar de no caure a sobre de cap nen per no fer mal a ningú i cuidar-nos entre tots.

PB15 busca molt el contacte amb l'adult.

Les nenes BO12, BO11, BO8, BO7, juguen molt juntes i construeixen cases entre totes.

3. Activitat de representació: Dibuix

Motivació: es convida als nens i nenes a dibuixar en el full aquelles històries que s'han viscut a la sala. "Marietes!!!! Que us sembla si dibuixem en aquests fulls el que avui hem fet a la sala?!!"

Proposta: cada nen i nena dibuixarà el que ha fet a la sala.

Materials utilitzats: Fulls blancs i llapis de carbó

Observacions generals: Tots els nens de la classe fan el dibuix. Només es farà seguiment d'aquells nens que formen part de la mostra.

Nen per nen van entregant el seu dibuix. Es posa el nom i la data al full. I els hi pregunto: "què has fet avui a la sala?", s'escriu en el full de seguiment de la sessió el que cada nen comenta. No tots els nens verbalitzen el que han fet. Alguns assenyalen l'espai de la sala on han estat, uns altres diuen una paraula, alguns una frase molt senzilla.

4. Ritual de sortida: Un cop tots els nens i nenes han entregat el seu dibuix, es preparen per marxar; els mitjons s'han de treure i guardar en la caps de la classe, es verbalitza: "els mitjons un a dins de l'altre" i es posa un exemple de com es pot fer. Constantment diuen que no poden, buscant a l'adult perquè els hi ajudi. Davant d'aquesta postura l'adult contesta: "la paraula no puc, no existeix, ho hem d'intentar" Costa molt que guardin els mitjons i que es posin les vambes. Quan finalment s'aconsegueix es canta la cançó del peu polidor per tancar la sessió. Es fa una fila i es torna a la classe on es fa el comiat com a grup i de forma individual a mesura que van arribant els pares.

Descripció de la sessió amb imatges:

Abans de l'arribada dels nens es prepara la sala amb una paret d'espumes.

Ritual d'entrada:

En arribar a la sala es col·loquen en l'espai del ritual d'entrada.



Preparació de la sala.



I es preparen per començar posant-se els mitjons antilliscants i deixant les vambes en l'espai assignat.

Es diu la paraula màgica i es preparen per destruir la paret.



Moment d'expressivitat motriu:

Amb molta prudència per part dels nens i nenes, en la sala es comença a observar les primeres modificacions del material i de l'espai.

Reorganitzen l'espai, el material el col·loquen ells d'acord al seu projecte: "fem un camí".





Apareixen construccions verticals en les que cada nen que li interessa hi pot participar. No hi ha conflictes davant de les modificacions ni les noves aportacions.

Per finalitzar la sessió es tanca el llum i s'acompanya als nens fins a l'espai del ritual de sortida.



El moment de la representació.

Fan el dibuix mirant molt el que fa el nen del costat.



Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3B Marietes **Data:** 29.11.2017 **Nº de sessió:** 2 **Hora d'entrada:** 15'00 **Hora de sortida:** 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 17

Nens absents: PB14, BO1, PB18, PB19, BO11, PB21, BO11, PB25. PB25 no assisteix a classe per un problema de salut.

Incidències: Avui es baixa a la sala sense corda.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: costa molt els hàbits d'autonomia. Es triga molt en els trasllats.

1. Ritual d'entrada: En aquesta ocasió no ha costat tant com la setmana passada baixar a la sala sense l'ajuda de la corda. En arribar a la sala, de mica en mica van deixant les jaquetes en els penjadors i es col·loquen tots els nens i nenes en l'espai destinat al ritual d'entrada. Es preparen per posar-se els mitjons de psico i guardar les vambes a l'espai assignat. Encara costa molt que tots els nens i nenes es posin els mitjons. Constantment verbalitzen que no poden, es queixen però no demanen ajuda. Es dedica una bona estona a cada nen perquè vegin com es posen els mitjons. Un cop tots els nens i nenes s'han posat els mitjons cantem la cançó del peu polidor per preparar-nos a escoltar la proposta. Els hi costa molt seguir la cançó, estan més atents al material que hi ha preparat. No estan atents i no segueixen a la cançó que s'està cantant.

2. Moment d'expressivitat motriu: En aquesta sessió es veu més iniciativa de joc, investeixen nous espais i descobreixen nou material que troben amagat en les rodes. Tot i això els hi costa molt apropar-se a l'espai de les espatlles.

Estan molt actius en moure i crear situacions de joc amb les escumes.

Troben dins dels neumàtics uns globus petits i organitzen posar-los sobre el tobogan i deixar-los caure.

3. Activitat de representació: Dibuix

Motivació: es convida als nens i nenes a dibuixar en el full aquelles històries que s'han viscut a la sala. " Marietes!!!! Que us sembla si dibuixem en aquests fulls el que avui hem fet a la sala?!!"

Proposta: cada nen i nena dibuixarà el que ha fet a la sala.

Materials utilitzats: Fulls blancs i llapis de carbó

Observacions generals: Tots els nens de la classe fan el dibuix, es posa darrere del dibuix el nom i la data. Només es farà seguiment d'aquells nens que formen part de la mostra. S'escriu en el full de seguiment el que cada nen verbalitza sobre el seu dibuix.

4. Ritual de sortida: Un cop tots els nens i nenes han entregat el seu dibuix, es preparen per marxar; els mitjons s'han de treure i guardar en la capsa de la classe, es verbalitza: "els mitjons un a dins de l'altre" i es posa un exemple de com es pot fer. Constantment diuen que no poden, buscant a l'adult perquè els hi ajudi. Davant d'aquesta postura l'adult contesta: "la paraula no puc, no existeix, ho he d'intentar" Costa molt que guardin els mitjons i que es posin les vambes. Quan finalment s'aconsegueix es canta la cançó del "peu polidor" per tancar la sessió.

Es fa una fila i es torna a la classe on es fa el comiat com a grup i de forma individual a mesura que van arribant els pares.

Descripció de la sessió amb imatges:

Preparació de la sala.
Es prepara un mur més petit.



Ritual d'entrada

Es preparen posant mitjons, tot i que encara els hi costa molt, i es canta la cançó del peu polidor.



Moment d'expressivitat motriu:

Investeixen l'espai, sense destruir, han modificat de seguida la paret per entrar a la sala.

No estan excessivament impulsius. Hi ha una certa calma, la sala es transforma de forma molt tímida.



Costa molt que s'apropin al material més dur. Ho fan a partir d'uns globus que es troben dins de les rodes que estaven recollides.



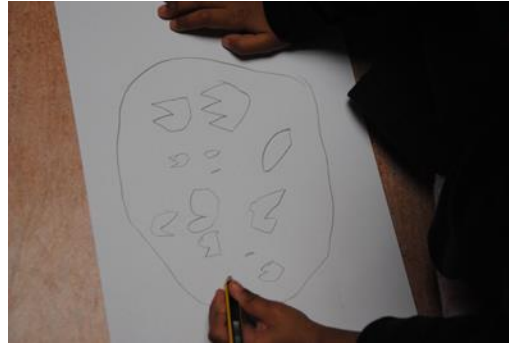
Organitzen, a partir de construccions, jocs en petits grups.

Hi ha una calma aparent i un anar fent força tranquil.



El moment de la representació.
Es reparteix un full i llapis a cada nen. Es convida a dibuixar la història que s'ha jugat a la sala.

Alguns mentre van dibuixant verbalitzen el que estan fent.



Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3B Marietes **Data:** 6.12.17 **Nº de sessió:** 3 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió:

Nens absents:

Incidències: FESTIU!

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada:

2. Moment d'expressivitat motriu:

3. Activitats de representació:

Motivació

Proposta

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida:

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3B Marietes **Data:** 13.12.17 **Nº de sessió:** 4 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 20

Nens absents: PB19, PB21, PB25, BO7, BO11.

Incidències: Ha costat molt arribar a la sala. En passar pel lavabo s'han esverat molt. Costa molt que tornin a la fila.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: La sessió anterior ha estat festa.

1. Ritual d'entrada: Un cop arribats a la sala seuen i se saluda, es diu el nom dels nens que avui ni hi són a la sala. Es reparteixen els mitjons i un cop tothom es posa els mitjons es canta la cançó del peu polidor. En general tots han assolit l'hàbit de posar-se els mitjons.

S'explica el projecte de la sessió: entrar a la sala com els gatets. Recordem les petites consignes i es diuen les paraules màgiques.

2. Moment d'expressivitat motriu: Inicien la sessió molt esverats, a poc a poc van trobant l'espai on jugar i gaudir; han aparegut alguns conflictes. En BO1 volia les peces que en BO10 estava utilitzant per construir un cotxe.

L'BO2 es mou per tota la sala, sempre amb la peça rodona i vermella, participa amb el grupet de BO3 i BO4, per construir i destruir construccions que fan ells o uns altres nens.

BO3 busca més a en BO1, li costa molt controlar la impulsivitat i pega quan algú no li fa cas. Es parla amb ell, li costa acceptar que s'ha equivocat.

BO8 i BO12 estan molt unides, avui falten BO11, i BO7 amb qui solen jugar. Tot i això no deixen de construir torres, i de moure's per l'espai experimentant amb el material.

3. Activitat de representació: Expressió oral.

Motivació: es convidava als nens i nenes a explicar el que han viscut a la sala. "Marietes!!!! Que us sembla si expliquem què hem fet avui a la sala!!".

Proposta: cada nen i nena explicarà el que ha fet a la sala.

Materials utilitzats: Sense material.

Observacions generals: Tots els nens de la classe poden explicar el que han fet a la sala. Es registrarà el d'aquells nens que formen part de la mostra en el full de seguiment de la sessió.

4. Ritual de sortida: Un cop tots els nens i nenes han explicat el que han fet a la sala, es preparen per marxar; els mitjons s'han de treure i guardar en la capsa de la classe, es verbalitza: "els mitjons un a dins de l'altre. Quan tots els nens i nenes han guardat els mitjons es canta la cançó del "peu polidor" per tancar la sessió.

Es fa una fila i es torna a la classe on es fa el comiat com a grup i de forma individual a mesura que van arribant els pares.

Descripció de la sessió amb imatges:



Preparació de la sala.
Un mur petit per accedir a l'espai de joc.

Ritual d'entrada.

Es posen els mitjons i es canta la cançó del peu polidor.





Moment d'expressió motriu.

No hi ha destrucció de la paret. La proposta es entrar com els gatets.



Al llarg de la sessió han experimentat amb el material ofert.



Han aparegut algunes discussions sense arribar a conflictes greus.

El gateig i la reptació estan molt presents en histories de gatets.



Moment de representació

Expressió oral del que s'ha fet avui a la sala

Ritual de sortida

Es guarden els mitjons, es posen les vambes i es puja a la classe.

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3B Marietes **Data:** 20.12.2017 **Nº de sessió:** 5 **Hora d'entrada:** 15'00

Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió:

Nens absents:

Incidències: Activitat de Nadal de l'Escola. No hi ha sessió.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada:

2. Moment d'expressivitat motriu:

3. Activitats de representació:

Motivació

Proposta

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida:

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3B Marietes **Data:** 10.01.2018 **Nº de sessió:** 6 **Hora d'entrada:** 15'00

Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 19

Nens absents: BO1, PB18, BO7, PB19, BO11, PB25.

Incidències: Baixa escolar PB17. S'incorpora: PB21.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: primera sessió després de les vacances de Nadal. En arribar a la classe a buscar-los tots estaven molt emocionats per baixar a la sala. Hem posat les jaquetes i hem passat pel lavabo. Han fet la fila força bé.

1. Ritual d'entrada: En arribar a la sala han col·locat les jaquetes en el lloc habitual. No s'han hagut de repetir les consignes. De seguida han començat a seure en l'espai marcat del ritual d'entrada. Ens hem saludat i alguns han explicat què els hi havia portat els reis mags.

S'han entregat els mitjons i de mica en mica tots s'ha de recordar com se'ls han de posar. Un cop cantada la cançó del peu polidor, en BO10 va comentar que la paret era més alta i va preguntar què faríem avui. S'ha interpellat als nens per veure què comentaven però els hi costa molt, miraven la paret i la sala però no deien res. Els hi vaig proposar que anessin a jugar i que després ho explicaríem.

2. Moment d'expressivitat motriu: Durant el moment d'expressivitat motriu hi ha haguts canvis molt considerables de la col·locació i utilització del material. Continuen molt centrats en l'espai del material d'espuma. Repeteixen, com en altres sessions, en l'espai de les espatlles, rocòdrom i tobogan: BO13, PB20, BO5.

L'BO2 és el primer en trencar la paret i només passar la paret busca l'espuma circular vermella i torna a passar tota la sessió amb ella.

En un petit grup: BO10, BO2, BO4, BO9, organitzen les escales d'espuma a prop del matalàs verd per saltar des de les escales i és amb aquesta activitat on passen una bona estona organitzant-se sense cap mena de conflicte. Algunes nenes i participen també: PB23 i PB15. Gaudeixen molt saltant i després mirant-se al mirall.

La BO12 i la PB15 descobreixen les robes i es disfressen. Els demés no fan gaire cas a les robes. BO13 juga bastant sol al començament posant peces d'espuma a sobre del tobogan, riu molt quan cauen les peces. S'uneix al seu joc en PB20 i passen molta estona pujant i baixant del tobogan.

Cinc minuts abans de finalitzar el temps d'expressivitat motriu els hi aviso, quan tanco el llum de la sala i demano de seure tots a la ratlla verda hi ha uns quants nens que els hi costa: PB20 fa una bona rebequeria quan intento acompanyar-lo para que sigui. BO2 intenta escapollir-se i passa per sobre de totes les peses que es troba. No estan especialment cridaners.

3. Activitats de representació: Dibuix

Quan tots han tornat a l'espai els hi comento:

Motivació: es convida als nens i nenes a dibuixar en el full aquelles històries que s'han viscut a la sala. "Marietes!!!! Que us sembla si dibuixem en aquests fulls el que avui hem fet a la sala?!!"

Proposta: Es convida a cada nen, mentre se li entrega el material, a què dibuixin la història que han creat a la sala.

Materials utilitzats: full blanc i llapis de carbó.

Observacions generals: Tots els nens de la classe fan el dibuix. Només es farà seguiment d'aquells nens que formen part de la mostra. S'escriu en el full del dibuix el nom de cada nen, la data, i en el full de seguiment el que expliquen sobre el dibuix.

4. Ritual de sortida: Un cop tots els nens i nenes han entregat el seu dibuix, es preparen per marxar; els mitjons s'han de treure i guardar en la caps de la classe, es verbalitza: "els mitjons un a dins de l'altre" i es posa un exemple de com es pot fer. En aquesta sessió es pot observar que són més autònoms i només alguns nens verbalitzen que no poden, davant el fet es comenta en veu alta: "la paraula no puc, no existeix, ho he d'intentar".

En aquesta sessió ho fan molt més ràpid que en les sessions anteriors. Quan finalment s'aconsegueix que guarden mitjos i es posin vambes, es canta la cançó del peu polidor per tancar la sessió. Es fa una fila i es torna a la classe on es fa el comiat com a grup i de forma individual a mesura que van arribant els pares.

Descripció de la sessió amb imatges:



Preparació de sala.

El mur s'ha preparat més gran i crea molta expectativa.

Ritual d'entrada:

Es preparen posant-se els mitjos i guardant les vambes al seu lloc.



Es canta la cançó del peu polidor per preparar-se per entrar a la sala.

El moment de la destrucció del mur.



Moment d'expressivitat motriu.
La distribució del material s'ha anat modificant en funció dels jocs dels nens.

Han organitzat en un petit grup un camí d'escales per saltar en el matalàs verd.



El moment més atractiu de la sessió: saltar en el matalàs verd. I que ha provocat una activitat constant.

Saltar sobre el matalàs i mirar-se en el mirall provoca rialles entre ells.



Jugar a amagar-se. Un bon amagatall sota el rocòdrom.



Moment de representació.

Cada nen està centrat en el seu dibuix per explicar el que ha fet a la sala.



Ritual de sortida.

Es guarden el mitjons i es posen les vambes.
Es canta la cançó del "Peu polidor".

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018

Classe: P3B Marietes **Data:** 17.01.2018 **Nº de sessió:** 7 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 17

Nens absents: BO1, PB15, BO6, BO8, PB19, BO12, PB22, PB25.

Incidències: Xocolatada de Sant Antoni, No hi ha sessió.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada:

2. Moment d'expressivitat motriu:

3. Activitats de representació:

Motivació:

Proposta:

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida:

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018

Classe: P3B Marietes **Data:** 24.01.2018 **Nº de sessió:** 8 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 17

Nens absents: BO1, PB15, PB18, BO8, PB19, BO12, PB22, PB25.

Incidències: En arribar a l'aula ens trobem a BO12 amb febre i a BO1 amb conjuntivitis, hem d'esperar que vingui la infermera.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada: En arribar a la sala tots els nens han seguit força bé la dinàmica de seure a l'espai, mostrant molta emoció davant de la paret d'espumes. BO13 està molt excitat. El grup se saluda mentre es mira qui no està present avui i comencem a repartir els mitjons, tots han assolit força bé l'hàbit de l'autonomia per posar els mitjons.

Es prepara l'inici de l'activitat amb la cançó del peu polidor; a l'BO13 li costa molt seguir la dinàmica, es mou molt i crida i riu de forma molt exagerada. S'ha de demanar que canti amb el grup la cançó i que es prepari per anar a jugar. Quan s'ha acabat la cançó es diu la paraula màgica per començar l'activitat.

2. Moment d'expressivitat motriu: És una sessió en la qual es comencen diferenciar espais i preferències d'espais per cada nen.

BO2 torna a aixecar-se de l'espai del ritual d'entrada amb molt ímpetu per arribar a la paret i destruir-la. Un cop ho ha fet busca la peça que en altres ocasions ja ha tingut i no la deixa anar. La PB23 passa amb molta prudència entre les peces de la paret destruïda i va a buscar peces petites per construir, es mostra alegre en fer-ho. S'enfada molt quan algun nen li destrueix la seva torre i els hi crida. Es parla amb ella per buscar alguna forma de dir als nens que no li trenquin la seva torre. S'aconsegueix que verbalitzi al menys: "això no!".

BO13 està molt excitat i crida per tota la sala, quan cau, salta o baixa pel tobogan riu de forma molt escandalosa. Se li pregunta si està content, no verbalitza res, només mou el cap. Li costa molt controlar-se i si hi ha algun nen que passa per davant seu, l'empeny.

BO9 avui no busca el contacte físic amb els altres a partir de cops, passa molta estona de la sessió seguint a l'BO2. Parla amb ell però no se li entenen moltes coses.

No hi ha conflictes entre ells, solen resoldre alguna dificultat ells sols, no reclamen l'atenció de l'adult constantment.

Busquen la mirada de l'adult per sentir l'aprovació davant el que estan fent.

Avui han descobert el plinton i les escales d'espuma. Han començat a saltar. El primer ha estat el PB20, quan la resta ho ha descobert han estat saltant i mentre ho feien alguns cridaven: BO10, BO4, BO3, BO2, PB14, BO11.

Cap al final de la sessió hem tingut la visita de la seva tutora que en veure com saltaven ha demanat que ella també volia saltar, els nens s'han mostrat molt contents i volien ensenyar-li com ho feien.

S'ha avisat a la classe que faltaven cinc minuts per acabar el joc. Un cop passats els cinc minuts s'ha tancat el llum (mai queda la sala a les fosques) i en aquesta ocasió ha estat molt ràpid el pas a l'espai del ritual de sortida. Cap nen s'ha quedat en l'espai d'expressió motriu. Quan tots s'han assegut hem obert el llum i s'ha convidat als nens a respirar i a què miressin com estava la sala.

3. Activitats de representació: Construcció

Quan tots es tornen a l'espai del ritual de sortida, es mira com ha quedat la sala, respirem una mica i es comenta què es farà.

Motivació: es convida als nens i nenes a construir amb les peces que s'ha de recordar hi donarà, aquelles històries que s'han viscut a la sala. "Marietes!!!! Que us sembla si construïm el que avui hem fet a la sala?!!"

Proposta: Es convida a cada nen, mentre se li entrega el material, a què construeixi la història que han creat a la sala.

Materials utilitzats: peces petites de foam de construcció

Observacions generals:

Tots els nens de la classe fan la construcció. Només es farà seguiment d'aquells nens que formen part de la mostra. S'escriu en el full de registre de la sessió el que cada nen explica sobre la construcció.

4. Ritual de sortida: Un cop tots els nens i nenes han fet la seva construcció i cada un d'ells l'ha verbalitzat el que ha fet a la sala, es comencen a treure els mitjons i es guarden en la capsa de la classe, es verbalitza: "els mitjons un a dins de l'altre", ja no es posa exemple de com s'ha de fer, encara li costa a alguns nens, sobretot a en BO10 que sense verbalitzar busca a l'adult perquè l'ajudi. Quan finalment s'aconsegueix que guarden mitjos i es posin vambes, es canta la cançó del peu polidor per tancar la sessió. L'BO13 continua estant molt excitat. Es posen les jaquetes i es fa una fila per tornar a la classe on es fa el comiat a grup i de forma individual a mesura que van arribant els pares.

Descripció de la sessió amb imatges:

Preparació de la sala.





Ritual d'entrada:

Se saluda a cada nen pel seu nom i es reparteixen els mitjons.

Es posen els mitjons i col·loquen les vambes en el seu lloc.



Moment d'expressivitat motriu:

Engrescats, es dirigeixen a destruir el mur.

Es reconeixen davant del mirall.



Modifiquen l'espai a partir del material, individualment i en grup.

Experimenten amb el material diferents formes de desplaçaments.



No hi ha conflictes, s'organitzen de forma molt natural.

Moment de representació:
S'ofereixen construccions petites de foam a cada nen



Cada nen es centra en la seva cosntrucció

Ritual de sortida:
S'ha tancat el llum per torna a la calma després de haver guardat mitjons i de posar les vambes.



Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018

Classe: P3B Marietes **Data:** 31.01.2018 **Nº de sessió:** 9 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 13

Nens absents: BO3, BO6, BO10, PB18, BO7, BO8, PB19, BO9, BO12, PB23, BO13, PB25.

Incidències: En sortir de la classe PB20 no vol anar a la sala, verbalitza que té fred i són. Té les mans molt fredes i se li posa el termòmetre, però no té febre.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada: En arribar a la sala tots els nens han seguit força bé la dinàmica de seure a l'espai, mostrant molta emoció davant de la paret d'espumes. Hi falten molts nens. Repassem la llista i es parla dels nens que falten. Es reparteixen els mitjons, sense cap problema tots es posen els mitjons i guarden les vambes en el seu lloc. PB20 no ha volgut ni treure's la jaqueta ni posar-se mitjons, plora dient que té fred.

2. Moment d'expressivitat motriu: Quan tots corren cap a la paret, PB20 vomita; es neteja, i es porta a la infermeria.

La sessió continua amb 12 nens. És una sessió força tranquil·la. L'únic conflicte que apareix és quan en BO1 intenta destruir les construccions dels altres, se'l convida a que ell faci les seves i les destrueixi quan ell vulgui.

Algunes nenes passen una bona estona entre els cons i les piques arrossegant-se com a serps. Es mostren més actius i gaudint en mig de les peces d'espuma. En l'espai de les espatlles i el tobogan no passen molta estona.

Reorganitzen el material d'escumes per pujar per les escales i saltar cap al matalàs verd.

Cinc minuts avanç de tancar el llum per finalitzar la sessió, s'avisava que queden els cinc minuts i que es tancaren les llums de la sala. No és difícil que abandoni l'espai de joc per tornar a l'espai del ritual de sortida.

3. Activitats de representació: Modelatge amb plastilina.

Quan tots es tornen a l'espai del ritual d'entrada/sortida, es mira com ha quedat la sala, respirem una mica i es comenta què es farà.

Motivació: es convida als nens a explicar el que han fet a la sala, les històries que han viscut a la sala, a partir de la plastilina: "Marietes!!!! Que us sembla si fem amb la plastilina allò que avui hem fet a la sala?!!!"

Proposta: Es convida a cada nen, mentre se li entrega el material, que modelin la història que han creat a la sala.

Materials utilitzats: plastilina, plats de cartó.

Observacions generals: Es mostren entusiasmats davant de la proposta de treballar amb la plastilina.

Tots els nens de la classe fan el modelatge. Només es farà seguiment d'aquells nens que formen part de la mostra. S'escriu en el full de registre de la sessió el que cada nen explica sobre el modelatge.

3. Ritual de sortida: Un cop tots els nens i nenes han fet el modelatge i l'han explicat, es comencen a treure els mitjons i es guarden en la capsa de la classe, es verbalitza: "els mitjons un a dins de l'altre", ja no es posa exemple de com s'ha de fer.

Quan finalment s'aconsegueix que guarden mitjos i es posin vambes, es canta la cançó del peu polidor per tancar la sessió. Es posen les jaquetes i es fa una fila per tornar a la classe on es fa el comiat a grup i de forma individual a mesura que van arribant els pares.

Descripció de la sessió amb imatges:

Preparació de la sala

Es prepara una paret més alta. Es col·loquen piques i cons.



Ritual d'entrada

Es preparen posant-se els mitjons i es canta la cançó del peu polidor.

Moment d'expressivitat motriu.

Un cop destruït el mur, apareixen diferents jocs.



Gaudeixen de tots els espais, buscant i gaudint amb noves formes de desplaçaments.

Modificació de l'espai i del material per adequar-lo als seus interessos, a la seves històries.



S'organitzen entre ells per crear circuits

Apareixen les construccions de torres en vertical i les destruccions.



Es dona espai a la creativitat i al llenguatge oral a partir del cos.

Moment de representació.

Un nou material per expressar el que s'ha fet a la sala.



Es guarden els mitjans i es posen les vambes.

Ritual de sortida.

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3B Marietes **Data:** 7.02.2018 **Nº de sessió:** 10 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 19

Nens absents: BO6, PB18, BO7, PB19, PB25.

Incidències: PB16 es baixa de l'escola. En arribar a l'aula en PB20 estava molt dormit. Quan es desperta es posa a plorar. Ja en la fila de camí a la sala vomita. Estem en setmana de carnaval i estan molt excitats.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: Cap.

1. Ritual d'entrada: En arribar a la sala tots els nens han seguit força bé la dinàmica de seure a l'espai, mostrant molta emoció davant de la paret d'espumes. PB20 encara està molt sensible i davant de qualsevol intervenció de l'adult es posa a plorar, torna a vomitar i una alumna en

pràctiques el porta a infermeria. El grup se saluda mentre es mira qui no està present avui i comencem a repartir els mitjons, gairebé tots han assolit força bé l'hàbit de l'autonomia per posar els mitjons, a en BO10 encara li costa una mica.

2. Moment d'expressivitat motriu: L'BO2 i en BO10 són els primers que s'aixequen per córrer cap al mur i destruir-lo.

El grup es mou molt excitat entre les peces i comencen a aparèixer construccions. Uns quants nens: BO10, PB15, BO9, BO13, van cap al plinton i comencen a saltar, l'adult s'apropa i els hi comenta que s'ha de tenir cura de no saltar un a sobre de l'altre. Passen molta estona de la sessió saltant.

Apareixen construccions de torres i cases. PB14 i BO5 troben la cistella de les robes però no tothom li fa gaire cas. La major part del temps el passen saltant, es nota un ambient de molta excitació. La sessió es fa molt curta a causa dels esdeveniments dels vòmits.

3. Activitats de representació: Expressió Oral

Motivació: es convida als nens i nenes a explicar aquelles històries que s'han viscut a la sala. "Marietes!!!! Que us sembla si expliquem el que avui hem fet a la sala?!!"

Proposta: Expressar de forma oral el que han viscut a la sala.

Materials utilitzats: sense material.

Observacions generals: Hi ha molts nens als quals els hi costa expressar-se de forma oral, alguns tenen la intenció però els hi costa expressar. D'altres es mostren avergonyits davant de l'adult. S'escriu en el full de seguiment de la sessió el que cada nen ha expressat.

4. Ritual de sortida: Un cop tots els nens i nenes han explicat que han fet a la sala, comencen a treure els mitjons i es guarden en la capsa de la classe, es verbalitza: "els mitjons un a dins de l'altre". Quan finalment s'aconsegueix que guarden mitjos i es posin vambes, es canta la cançó del peu polidor per tancar la sessió. Es posen les jaquetes i es fa una fila per tornar a la classe on es fa el comiat a grup i de forma individual a mesura que van arribant els pares.

Descripció de la sessió amb imatges:

Preparació de la sala.



Ritual d'entrada.

Moment per posar els mitjons i centrar l'atenció en l'arribada a la sala.

Moment d'expressivitat motriu.
Trencament del mur.



Gaudeixen dels salts des del plinton.

Busquen noves possibilitats combinant materials



Moment de representació.

Tots expliquen oralment, què han fet a la sala.

Ritual de sortida.

Es segueix la rutina de cada sessió per centrar i marxar des de la calma.



Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3B Marietes **Data:** 14.02.2018 **Nº de sessió:** 11 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió:

Nens absents:

Incidències: RUA DE CARNAVAL. No hi ha sessió.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada:

2. Moment d'expressivitat motriu:

3. Activitats de representació:

Motivació:

Proposta:

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida:

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3B Marietes **Data:** 21.02.2018 **Nº de sessió:** 12 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 21

Nens absents: BO12, BO6, PB25.

Incidències: Primer dia d'PB19. No ha estat una sessió fàcil, en PB20 ha passat tota la sessió plorant quan l'adult li ha interpellat sobre pegar als nens.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada: En arribar a la sala tots els nens han seguit força bé la dinàmica de seure a l'espai, mostrant molta emoció davant de la paret d'espumes.

L'adult acompanya en tot moment a PB19 que és el primer dia que baixa a la sala. Està molt espantant i demana la protecció de l'adult constantment. El grup se saluda mentre es mira qui no està present avui i comencen a repartir els mitjons, tots han assolit força bé l'hàbit de l'autonomia per posar els mitjons. L'adult ha ajudat a en PB19 a treure les vambes i posar els mitjons. Es canta la cançó del peu polidor i l'PB19 està al costat de l'adult. En PB20 ha pegat a un company i l'adult li ha fet comentaris al respecte, PB20 s'ha posat a plorar i cridar.

2. Moment d'expressivitat motriu: En PB20 ha passat molta estona plorant, tot li molestava, no se li podia portar la contraria. L'PB19 ha passat tota la sessió gairebé al costat de l'adult. Aquestes dues situacions han creat un clima de molta excitació a la sala. Han aparegut alguns conflictes. No hi ha hagut moltes peces en la sala. Ha alguns els hi costava molt invertir l'espai sense les peces i utilitzar els altres materials. PB19 ha acaparat gairebé tota l'atenció de l'adult. Li feia por tot el material. L'adult li ha ofert unes peces petites de construcció ubicades a prop de de l'adult, tot i això li va costar.

3. Activitats de representació: Construcció

Motivació: es convida als nens i nenes a construir amb les peces que s'ha de recordar hi donarà, aquelles històries que s'han viscut a la sala. "Marietes!!!! Que us sembla si construïm el que avui hem fet a la sala?!!"

Es convida a cada nen, mentre se li entrega el material, a què construeixi la història que han creat a la sala.

Materials utilitzats: peces petites de fusta de colors per construcció

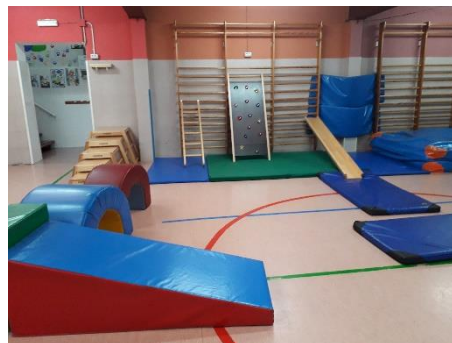
Observacions generals: Tots els nens de la classe fan la construcció. Només es farà seguiment d'aquells nens que formen part de la mostra. S'escriu en el full de registre de la sessió el que cada nen explica sobre la construcció.

4. Ritual de sortida: Un cop tots els nens i nenes han fet la seva construcció i cada un d'ells l'ha comentat, es comencen a treure els mitjons i es guarden en la capsa de la classe, es verbalitza: "els mitjons un a dins de l'altre", encara li costa a alguns nens, sobretot a en BO10 que sense verbalitzar busca a l'adult perquè l'ajudi. A l'PB19 l'ajuda l'adult perquè està molt neguitós i vol marxar amb la seva mare. Quan finalment s'aconsegueix que guarden mitjos i es posin vambes, es canta la cançó del peu polidor per tancar la sessió. Es posen les jaquetes i es fa una fila per tornar a la classe, L'PB19 continua estant al costat de l'adult, està molt inquiet. En arribar a l'aula es fa el comiat a grup i de forma individual a mesura que van arribant els pares.

Descripció de la sessió amb imatges:

Preparació de la sala.

Es prepara amb un mur més baixet a veure si hi ha més nens que s'animin a la destrucció.



Es posen elements diferents als habituals per observar com els utilitzen els infants.

Ritual d'entrada.

Costa molt esperar. Tots volen començar el més aviat possible.



Moment d'expressivitat motriu.

Experimenten amb el nou material.

Construeixen i redistribueixen el material per crear noves propostes.



Moment de representació.

Construccions



Ritual de sortida

Es preparen guarden els mitjons i posant-se les vambes.

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3B Marietes **Data:** 28.02.2018 **Nº de sessió:** 13 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 19

Nens absents: PB14, BO1, PB19, PB21, PB25.

Incidències: Avui no han pogut sortir al pati per pluja. Avui fa molt fred i el terra de la sala està molt humit. Avui no es posen el mitjons antilliscants. Es Treballarà amb material dur i pilotes.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada: En arribar a la sala tots els nens han seguit força bé la dinàmica de seure a l'espai, en BO10 ha comentat que la sala estava diferent. L'adult li ha comentat que avui feia molt fred i que no es podria treballar amb mitjons i per això a la sala no s'havia col·locat la paret d'escumes perquè amb les sabates es poden trencar. A en PB20 li costa molt seguir la dinàmica de seure i preparar-se per començar. El grup se saluda mentre es mira qui no està present avui i es canta la cançó del peu polidor. A en PB20 li costa molt seguir la dinàmica de l'entrada, es mou molt i molesta als companys, quan l'adult li diu que es prepari riu, es mou més, balbujeja cossa, li costa molt fer cas. S'explica la proposta del dia.

2. Moment d'expressivitat motriu: Una sessió complicada pel canvi d'algunes rutines. Avui treballem amb sabates. El material de les pilotes era la primera sessió que es treien.

Han estat molt actius i gaudint molt, no hi ha apareguts conflictes, tot i que l'BO2 li ha costat una mica compartir les pilotes petites amb els companys.

En PB20 no juga amb cap company. Va molt a la seva.

BO12, BO8, BO7 i BO11 juguen juntes tota la sessió.

BO13 juga bastant a la seva, demana a l'adult que li posi una capa amb les robes que li porta, i va jugant amb la pilota.

A en BO9 se li ha de recordar constantment que es relacioni amb els companys sense cops ni empenyes. Quan vol compartir alguna cosa amb l'adult costa molt d'entendre'l.

BO2 va molt a la seva, buscant quedar-se amb totes les pilotes, li costa compartir, quan es veu més sol busca a uns altres nens per jugar, sobretot al BO4, que avui no li ha fet gaire cas. Donat que estava l'PB18 i ha anat més a la seva.

A en BO3 li costa molt controlar la seva impulsivitat, comença a córrer per la sala sense mirar si hi ha algú per davant.

3. Activitats de representació: Expressió Oral

Motivació: es convida als nens i nenes a explicar aquelles històries que s'han viscut a la sala. "Marietes!!!! Que us sembla si expliquem el que avui hem fet a la sala?!!"

Proposta: Cada nen expressarà voluntàriament el que ha viscut a la sala.

Materials utilitzats: expressió oral.

Observacions generals: Tots en tenen moltes ganes d'explicar però quan se'ls hi dona la paraula els hi costa molt començar. L'adult els hi ajuda una mica recordant allò que ell ha vist. En PB20 no para de moure's i de fer sorolls. No accepta que l'adult li demani que pari i que escolti als companys. S'escriu en el full de registre de la sessió el que cada nen explica.

4. Ritual de sortida: Un cop tots els nens i nenes han explicat el que han fet a la sala, es canta la cançó del peu polidor per tancar la sessió. Els hi costa molt seguir la dinàmica a en PB20, PB26, PB18, PB24. Es posen les jaquetes i es fa una fila per tornar a la classe on es fa el comiat a grup i de forma individual a mesura que van arribant els pares.

Descripció de la sessió amb imatges:

Preparació de la sala.

Es col·loca material dur, pilotes i robes.



Ritual d'entrada.

Es canta la cançó del peu polidor. Es parla de la sala i del material, de la proposta de la sessió.



Moment d'expressió motriu.
Molt d'espai per diferents tipus de desplaçaments.



Materials en caixes que ofereixen noves possibilitats.

Omplir, buidar, llençar, recollir...



Compartir, acumular, mirar-se en el mirall.

Joc simbòlic i històries de super herois i princesses.



Moment de representació.
Verbalitzar les seves històries en la sala.

Ritual de sortida.

Es preparen per tornar a l'aula i marxar cap a casa.

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018

Classe: P3B Marietes **Data:** 7.03.2018 **Nº de sessió:** 14 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 19
Nens absents: PB19, PB21, BO12, PB23, PB25.
Incidències: sense incidències destacable.
Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada: En arribar a la sala tots els nens han seguit força bé la dinàmica de seure a l'espai, mostrant molta emoció davant de la paret d'espumes. El grup se saluda mentre es mira qui no està present avui i es comencen a repartir els mitjons, un cop tots s'han posat els mitjons s'ha cantat la cançó del peu polidor. En general estan tots molt participatius i seguint força bé la dinàmica de la sessió. Un cop es diuen les paraules màgiques comencen a jugar.

2. Moment d'expressivitat motriu: Han començat a invertir l'espai amb un to molt baix, de seguida l'BO2 ha demanat les pilotes grans i s'ha posat a picar contra el terra amb la pilota, no l'ha seguit cap altre nen, de seguida ha desistit.

Uns quants han corregut cap al plinton i han estat una bona part de la sessió saltant. L'BO13 ha trobat el cistell amb les robes i ha demanat permís a l'adult per agafar-les. Quan ha triat una, ha demanat a l'adult que li fes una capa de spiderman, BO4 ha seguit la seva demanda.

PB20 avui ha estat molt tranquil, sense fer cap rebequeria ni empipar a cap company.

BO5 ha demanat també a l'adult que li fes una capa i durant una bona estona ha estat trencant torres que el mateix anava construint o bé colpejava peces més altes. BO2 ha seguit la seva

proposta però sense mesurar si era una construcció feta per un altre company, això ha creat algú conflicte, que li va costar d'acceptar.

En aquesta sessió, la primera des de la tornada de PB18 de les seves vacances i va ser molt significatiu que BO4 no li va fer gaire cas, cada un anava a la seva, jugant amb altres companys i tot i això quan es trobaven BO4 no mostrava canvis d'actitud.

Es va crear un altre espai de salt (al matalàs verd), organitzar pel BO1, BO3, BO11, BO10 i BO13 amb les escales d'escuma.

PB26 és el seu primer dia a la sala, s'ha adaptat molt bé. Es mou per tot l'espai i busca experimentar amb tot el material.

3. Activitats de representació: Dibuix

Motivació: es convida als nens i nenes a dibuixar aquelles històries que s'han viscut a la sala. "Marietes!!!! Que us sembla si dibuixem el que avui hem fet a la sala?!!".

Proposta: Es convida a cada nen, mentre se li entrega el material, a què dibuixin la història que han creat a la sala.

Materials utilitzats: full blanc i llapis de carbó.

Observacions generals:

Tots els nens de la classe fan el dibuix. Només es farà seguiment d'aquells nens que formen part de la mostra. S'escriu en el full del dibuix el nom de cada nen, la data, i el que expliquen sobre el dibuix.

4. Ritual de sortida: Un cop tots els nens i nenes han fet el seu dibuix i cada un d'ells l'ha comentat, es comencen a treure els mitjons i es guarden en la capsa de la classe, es verbalitza: "els mitjons un a dins de l'altre. Quan finalment s'aconsegueix que guarden mitjos i es posin vambes, es canta la cançó del peu polidor per tancar la sessió. Es posen les jaquetes i es fa una fila per tornar a la classe on es fa el comiat a grup i de forma individual a mesura que van arribant els pares.

Descripció de la sessió amb imatges:



Moment d'expressivitat motriu.
Reestructuren la proposta .

Ritual d'entrada.
L'emoció de preparar-se per començar a jugar.





Apareixen superherois, piscines. Aparèixer i desaparèixer.

La sorpresa davant d'elements nous que modifiquen les propostes.



Acció, joc i moviment.

Demanda: convertir-se en un superheroi.



Moment de representació.
"Quina és la meva història avui a la sala".

Ritual de sortida.
Es preparen per marxar de la sala.



Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018

Classe: P3B Marietes **Data:** 14.03.2018 **Nº de sessió:** 15 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 18

Nens absents: BO3, PB18, PB19, PB21, PB24, PB25.

Incidències: Ha costat molt de fer la fila per arribar a la sala. Estaven molt esverats.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada: En arribar a la sala tots els nens han seguit força bé la dinàmica de seure a l'espai, mostrant molta emoció davant de la paret d'espumes. En general el grup està molt excitat. El grup se saluda mentre es mira qui no està present avui i comencem a repartir els mitjons, tots han assolit força bé l'hàbit de l'autonomia per posar els mitjons.

2. Moment d'expressivitat motriu: Davant la paret en BO1, BO4, BO3, BO2 són els primers en esfondra-la. En general passen una bona estona movent-se per sobre de les peces d'escuma. BO10 corre cap al plinton per començar a saltar s'atura una mica en veure que ningú el segueix. PB23 i PB14 de seguida comencen a pujar i baixar pel tobogan.

En BO9 comença a fer una construcció, li costa molt acceptar quan algun altre nen li mou una peça o li destrueix el que està fent, s'enfada bastant, L'adult intervé perquè parli amb els nens sense reaccionar plorant o pegant als altres. Aconsegueix que molts nens es fixin en el que està fent i intentin jugar amb ell.

BO1, BO10 i PB20 passen molta estona de la sessió saltant del plinton.

S'han organitzat petits grups per jugar. Han estat molt centrats en petites històries.

BO2 juga bastant sol, li costa compartir estones de joc amb els altres. Està més preocupat per destruir el que té a prop i que per compartir amb els altres.

BO5 tot i que juga bastant solet està al cas del que fan els altres, intenta imitar les propostes o sumar-se amb elles.

Cinc minuts abans d'acabar la sessió s'avisava als nens que queden cinc minuts per tancar el llum. Un cop ha passat l'estona del joc es tanca la llum i tots tornen bastant de pressa a l'espai del ritual d'entrada.

3. Activitats de representació: Construcció

Motivació: es convidava als nens i nenes a construir amb les peces que s'ha de recordar hi donarà, aquelles històries que s'han viscut a la sala. "Marietes!!!! Que us sembla si construïm el que avui hem fet a la sala?!!"

Es convidava a cada nen, mentre se li entregava el material, a que construïx la història que han creat a la sala.

Materials utilitzats: peces petites de foam color natural per construcció.

Observacions generals:

Tots els nens de la classe fan la construcció. Només es farà seguiment d'aquells nens que formen part de la mostra. S'escriu en el full de registre de la sessió el que cada nen explica sobre la construcció.

4. Ritual de sortida: Un cop tots els nens i nenes han fet la seva construcció i cada un d'ells l'ha comentat, es comencen a treure els mitjons i es guarden en la capsa de la classe, es verbalitza: "els mitjons un a dins de l'altre". Quan finalment s'aconsegueix que guarden mitjons i es posin vambes, es canta la cançó del peu polidor per tancar la sessió. Estan més tranquils. Es posen les jaquetes i es fa una fila per tornar a la classe on es fa el comiat del grup i de forma individual a mesura que van arribant els pares.

Descripció de la sessió amb imatges:

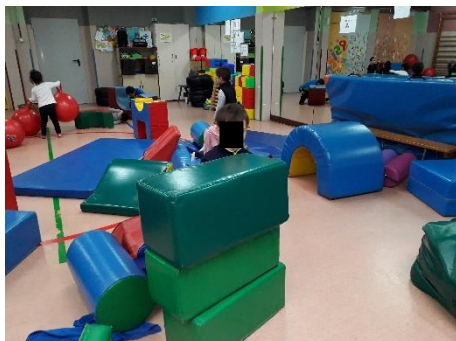
Preparació de la sala.



Ritual d'entrada.

Un cop posats els mitjons es canta la cançó del peu polidor.

Moment d'expressivitat motriu.



La construcció i la destrucció

Crear espais nous...



... fet que crida l'atenció de la resta dels companys



Moment de representació.

A partir de les construccions de foam expressen el que han fet a la sala.



Ritual de sortida.

Es guarden el mitjons i es preparen per tornar a l'aula.



Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3B Marietes **Data:** 21.03.2018 **Nº de sessió:** 16 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 18

Nens absents: BO2, BO6, PB21, BO12, BO13, PB25.

Incidències: PB19 és la primera vegada que baixa a la sala. No es pot fer un seguiment per escrit i exhaustiu de la sessió.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada: En arribar a la sala tots els nens han seguit força bé la dinàmica de seure a l'espai, mostrant molta emoció davant de la paret d'espumes. PB19 plora molt, és la primera vegada que baixa a la sala, li costa molt està en un espai nou, té por de tot: de l'espai, del material, li molesten els crits dels nens, no es deixa arropar per l'adult. El grup se saluda mentre es mira qui no està present avui i es comença a repartir els mitjons, tots han assolit força bé l'hàbit de l'autonomia per posar els mitjons. Costa molt arribar a un punt de tranquil·litat per començar pels crits de PB19.

2. Moment d'expressivitat motriu: L'adult està molt pendent de PB19, és molt difícil atendre les propostes i demandes dels altres nens. La situació de PB19 absorbeix de forma gairebé total a l'adult. PB19 reclama l'atenció de l'adult, es mostra aclaparat pel material els crits dels altres nens, pel constant moviment que hi ha a la sala. Ho intenta recollir tot, crida plora i es desespera. L'adult, treu les pilotes petites i li ofereix una pilota petita que llença de seguida i l'adult comença el joc de llençar i anar a buscar la pilota. De mica en mica va entrant en el joc i PB15, PB20 i BO13 participen del joc. De mica en mica se separa de l'adult. Quan és l'adult qui pren la iniciativa de separar-se, ell el busca de seguida.

Els nens estan molt engrescats amb les pilotes petites i comencen a fer el joc de llençar i recollir. S'apropen amb molt de carinyo cap el PB19 per acompanyar-lo en el joc. De mica en mica en PB19 es va allunyant de l'adult però torna de seguida quan apareix un soroll nou o s'apuja el to de joc a la sala. En PB20 reclama l'atenció de l'adult constantment, no deixa que PB19 s'apropi al seu espai de joc.

BO9 torna a estar engrescat fent construccions grans, reacciona millor quan algú sense voler li tira alguna peça. Sembla que gaudeixi que els altres nens s'apropin a preguntar què fa i a demanar que els hi deixi jugar.

En BO10, BO1 i BO2 passen una bona estona saltant del plinton, jugant a dinosaures. En BO4, PB18 i PB24 s'uneixen de tant en tant.

BO7, BO8, BO11, juguen juntes a cases i la PB15 les segueix molt.

Quan queden cinc minuts del temps d'expressivitat motriu s'avisava als nens que aviat es tancaren els llums. Quan han passat els cinc minuts es tanca el llum i s'acompanya als nens a què siguin a l'espai del ritual d'entrada perquè es faci la representació.

3. Activitats de representació: Expressió Oral

Motivació: es convidava als nens i nenes a explicar aquelles històries que s'han viscut a la sala. "Marietes!!!! Que us sembla si expliquem el que avui hem fet a la sala?!!"

Proposta: Cada nen expressarà voluntàriament el que ha viscut a la sala.

Materials utilitzats: expressió oral.

Observacions generals: Tots en tenen moltes ganes d'explicar però quan s'ha de recordar hi es dona la paraula els hi costa molt començar. L'adult els hi ajuda una mica recordant allò que ell ha vist. Costa molt que estructurin una frase sencera. S'escriu en el full de registre de la sessió el que cada nen explica.

4. Ritual de sortida: Un cop tots els nens i nenes han fet la seva construcció i cada un d'ells l'ha comentat, es comencen a treure els mitjons i es guarden en la capsa de la classe, es verbalitza: "els mitjons un a dins de l'altre", ja no es posa exemple de com s'ha de fer, Quan finalment s'aconsegueix que guarden mitjos i es posin vambes, es canta la cançó del peu polidor per tancar la sessió i es fa una fila per tornar a la classe on es fa el comiat a grup i de forma individual a mesura que van arribant els pares. La fila ha costat una mica de seguir.

Descripció de la sessió amb imatges:



Preparació de la sala.

Ritual d'entrada.

Es posen els mitjons, han guanyat en autonomia.



Moment d'expressivitat motriu.

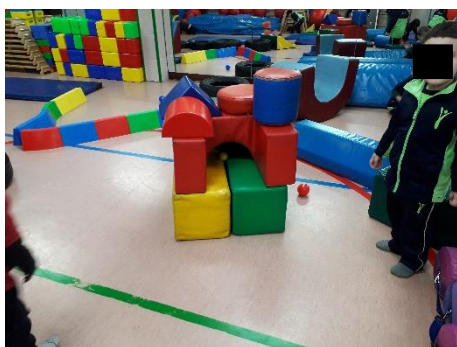
L'emoció d'enderrocar el mur.

Elements que es converteixen en espais especials.



Compartir per ajudar davant de les angoixes.

Construir



Espais que empoderan.



Moment de la representació.



Ritual de sortida.
Guarden els mitjons.

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018

Classe: P3B Marietes **Data:** 4.04.2018
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nº de sessió: 17 **Hora d'entrada:** 15'00

Nens que participen en la sessió: 22
Nens absents: BO12, PB25.

Incidències: primera sessió després de vacances de Setmana Santa. PB19 assisteix.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada: En arribar a la sala tots els nens es mostren contents i emocionats. En PB19 està una mica més tranquil que en la sessió anterior a les vacances, tot i això no se separa de l'adult. El grup se saluda mentre es mira qui no està present avui i es comencen a repartir els mitjons.

2. Moment d'expressivitat motriu: Quan es diu la paraula màgica BO2, PB15, BO1, BO3 i PB18 són els primers a córrer cap a enderrocar el mur. PB19 es queda durant una bona estona en l'espai del ritual d'entrada i de mica en mica va investint més espai.

Tots estan molt emocionats amb la corda penjada al mig de la sala i tots hi volen penjar-se d'ella. El primer que corre cap a la corda és l'PB22 i els altres el van seguint. En un primer moment tot sembla un caos, ja que tots hi volen pujar per la corda, l'adult suggereix si hi hauria alguna manera d'organitzar-se i evitar que algú es faci mal i que tots hi puguin pujar; alguns comenten el fet d'organitzar una fila i l'adult els convida que ho intentin.

Mentre en PB19 comença a apropar-se al mig de la sala on són totes les peces.

BO10 corre cap al plinton i es queda bastant sorprès de què l'espai estigués recollit, i dona un parell de voltes per la sala i finalment puja pel rocòdrom, mentre el BO1 puja per les escales de fusta i comencen amb les històries dels dinosaures i dels "transformes".

PB18 i BO4 juguen junts construint cases i cotxes, quan en BO4 se separa una mica en PB18 li reclama l'atenció de forma violenta, l'adult ha d'intervenir un parell de vegades.

BO2 troba la peça rodona petita i no la deixa anar. Es mou per tot l'espai amb la peça a la mà, juga bastant sol.

PB19 es desespera molt quan hi ha molt soroll o nens i nenes que corren per la sala, reclama l'atenció de l'adult cridant, l'adult fa un acompanyament constant i de proximitat.

Quan queden cinc minuts per finalitzar el moment d'expressivitat motriu, l'adult avisa del temps que queda. Un cop ha transcorregut es tanquen els llums per tornar a l'espai del ritual de sortida.

3. Activitats de representació: Expressió oral.

Quan tots es tornen a l'espai del ritual de sortida, es mira com ha quedat la sala, respirem una mica i es comenta què es farà.

Motivació: es convida als nens i nenes explicar aquelles històries que s'han viscut a la sala. "Marietes!!!! Que us sembla si expliquem el que avui hem fet a la sala?!!"

Proposta: Es convida a cada nen, expliqui el que ha fet a la sala.

Materials utilitzats: expressió oral

Observacions generals:

Es mostren entusiasmats, tots volen explicar el que han fet. Tots els nens de la classe expliquen el que han fet. Només es farà seguiment d'aquells nens que formen part de la mostra. S'escriu en el full de registre de la sessió el que cada nen explica.

4. Ritual de sortida: Un cop tots els nens i nenes han verbalitzat respecte al que ha fet a la sala, es comencen a treure els mitjons i es guarden en la capsa de la classe, es verbalitza: "els mitjons un a dins de l'altre". PB19 guarda correctament els mitjons però crida desesperat perquè vol que l'adult li posi les vambes. Quan finalment s'aconsegueix que guarden mitjos i es posin vambes, es canta la cançó del peu polidor per tancar la sessió. Es fa una fila per tornar a la classe on es fa el comiat a grup i de forma individual a mesura que van arribant els pares.

Descripció de la sessió amb imatges:

Preparació de la sala.





Ritual d'entrada.

Un cop s'han posat els mitjons tots volen destruir el mur.

Moment d'expressivitat motriu.
Enderrocar el mur....



...l'inici del joc...

Un espai de plaer i confort.



Les robes... nous personatges...

Experimentar amb noves sensacions.



Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3B Marietes **Data:** 11.04.2018 **Nº de sessió:** 18 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 22

Nens absents: PB25 BO11.

Incidències: Aquesta sessió hi participarà un alumne de batxillerat de l'escola com a part d'un projecte d'aprenentatge servei.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: van descobrir la corda penjada i l'han tornat a demanar.

1. Ritual d'entrada: En arribar a la sala tots els nens s'han mostrat molt inquietos davant la presència del noi de batxillerat i ha costat molt que escoltessin a l'adult. És la tercera sessió que PB19 baixa a la sala i es mostra més tranquil. El grup se saluda mentre es mira qui no està present avui i es comença a repartir els mitjons. Estan tots molt esverats i costa molt de centrar-los per començar. Un cop es diu la paraula màgica s'aixequen per enderrocar la paret.

2. Moment d'expressivitat motriu: En BO13 d'ençà que ha arribat a la sala es mostrava molt inquiet per enderrocar la paret. Ha estat uns dels primers a fer-ho junt amb en PB18, BO11, i PB15. Molts de seguida que varen veure la corda van anar corrents cap a l'espai i varen començar a pujar. Es van començar a organitzar ells sols per pujar a la corda.

PB19 es mostra més tranquil però busca la referència de l'adult constantment. I demana a l'alumne de batxillerat amb sons guturals que jugui amb ell a la pilota, però sempre buscant a l'adult amb la mirada. S'atreveix a investir més espai, però busca la referència de l'espai del ritual d'entrada i torna en diverses ocasions.

Molts nens han anat a buscar les pilotes per jugar. Uns altres han fet construccions amb les escumes. Hi ha hagut molts crits.

BO12, BO8 i BO7 juguen juntes amb diferents elements, entre elles parlant molt i van explicant el que fan.

BO10, BO1, BO9, BO2, PB15, BO13, busquen a l'alumne de batxillerat per jugar a la pilota, quan es van cansant busquen fer construccions amb les peces d'espuma i demanen a l'adult les robes. És en aquest moment que el to de joc a la sala baixa una mica. Apareixen més històries.

Cinc minuts abans de finalitzar la sessió, l'adult avisa als nens i posteriorment es tanca el llum i acompanya a alguns nens amb la mà perquè avui costa una mica separar-se del joc.

3. Activitats de representació: Modelat amb plastilina.

Quan tots es tornen a l'espai del ritual de sortida, es mira com ha quedat la sala, respirem una mica i es comenta què es farà.

Motivació: es convida als nens a modelar amb plastilina el que han fet a la sala, les històries que han viscut a la sala, a partir de la plastilina: "Marietes!!!! Que us sembla si fem amb la plastilina allò que avui hem fet a la sala?!!".

Proposta: Es convida a cada nen, mentre se li entrega el material, a què modelin la història que han jugat a la sala.

Materials utilitzats: plastilina, plats de cartó.

Observacions generals: Es mostren entusiasmats davant de la proposta de treballar amb la plastilina.

Tots els nens de la classe fan el modelatge. Només es farà seguiment d'aquells nens que formen part de la mostra. S'escriu en el full de registre de la sessió el que cada nen explica sobre el modelatge.

4. Ritual de sortida: Un cop tots els nens i nenes han fet la seva representació i cada un d'ells l'ha comentat, es comencen a treure els mitjons i es guarden en la capsa de la classe, es verbalitza: "els mitjons un a dins de l'altre". PB19 està molt ansiós per posar-se les sabates i marxar. Quan finalment s'aconsegueix que guarden mitjos i es posin vambes, es canta la cançó del peu polidor per tancar la sessió.

Es fa una fila per tornar a la classe on es fa el comiat a grup i de forma individual a mesura que van arribant els pares.

Descripció de la sessió amb imatges:



Preparació de la sala.
L'expectativa del mur!

Ritual d'entrada.



Moment d'expressivitat motriu.
Tot l'espai es modifica.



Organitzant nous muntatges.



Aparèixer i desaparèixer.



Construir per destruir...



Moment de representació.
Modelar amb plastilina.

Ritual de sortida.



Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018

Classe: P3B Marietes **Data:** 18.04.2018 **Nº de sessió:** 19 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 24

Nens absents: PB25.

Incidències: Sense incidències a destacar.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada: En arribar a la sala tots els nens ha costa molt que segueixin la dinàmica de seure a l'espai, estan molt esverats i cridaners. Es Mostren molt emocionats davant de la paret d'espumes. El grup se saluda mentre es mira qui no està present avui i es comença a repartir els mitjons. S'ha dedicat més temps de l'habitual.

Ha costat molt centrar als nens per començar. En PB19 està molt neguitós. I en PB20 per posar-se els mitjons s'ha posat a plorar perquè no podia girar els mitjons del dret. Un cop en PB20 i en PB19 s'han tranquil·litzat una mica l'adult ha continuat.

2. Moment d'expressivitat motriu: Un cop s'ha dit la paraula màgica tots corren a enderrocar el mur. BO9 i BO2 són els primers a arribar al mur. PB19 mira a l'adult constantment, està neguitós.

BO6 i PB14 es dirigeixen al camí de fusta i comencen a fer un nou camí.

En el plinton no hi ha cap escala que els hi faciliti l'escalada, BO10 ho intenta però aviat es retira. BO6 busca una solució i apropa una escala d'escuma. En aquest moment molts nens s'adonen compte i comencen a saltar des del plinton. S'organitzen en una fila i no es genera cap conflicte. BO1 segueix en tot moment al BO10. És el BO10 qui fa les propostes i en BO1 el segueix.

Apareixen les robes i comença un joc de persecució i ensurts entre ells. Alguns nens amagats sota les robes s'apropen a l'adult i a altres companys per donar-los un ensurt. PB19 comença a cridar davant dels ensurts.

Apareixen construccions de cases entre uns quants nens.

L'adult ha donat molta atenció a PB19, ha estat molt neguitós durant gairebé tota la sessió.

Cinc minuts abans de finalitzar la sessió l'adult avisa als nens i un cop han passat aquests cinc minuts l'adult tanca el llum com a senyal perquè tots els nens hi tornin a l'espai del ritual d'entrada.

3. Activitats de representació: Dibuix

Quan tots es tornen a l'espai del ritual de sortida, es mira com ha quedat la sala, respirem una mica i es comenta què es farà.

Motivació: es convida als nens a explicar el que han fet a la sala, les històries que han viscut a la sala, a partir d'un dibuix: "Marietes!!!! Que us sembla si fem un dibuix d'allò que avui hem fet a la sala?!!".

Proposta: Es convida a cada nen, mentre se li entrega el material, a que dibuixin la història que han creat a la sala.

Materials utilitzats: fulls blancs i llapis de carbó.

Observacions generals: Es mostren entusiasmats davant de la proposta de fer el dibuix.

Tots els nens de la classe fan el dibuix. Només es farà seguiment d'aquells nens que formen part de la mostra. S'escriu en el full de registre de la sessió el que cada nen explica sobre el seu dibuix.

4. Ritual de sortida: Un cop tots els nens i nenes han fet la seva representació i cada un d'ells l'ha comentat, es comencen a treure els mitjons i es guarden en la caps de la classe, es verbalitza: "els mitjons un a dins de l'altre". PB19 està molt ansiós per posar-se les sabates i marxar i baluceja i plora mirant a l'adult. Avui estan molt cridaners i costa molt de tornar a la calma, quan finalment s'aconsegueix que guarden mitjons i es posin vambes, es canta la cançó del peu polidor per tancar la sessió.

Es fa una fila per tornar a la classe on es fa el comiat del grup i de forma individual a mesura que van arribant els pares.

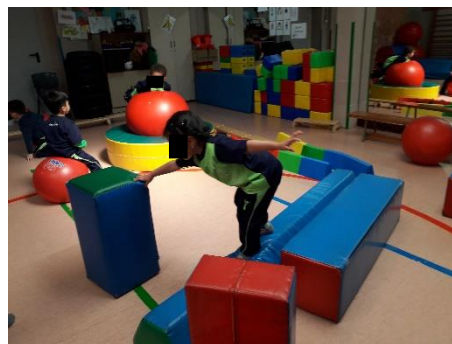
Descripció de la sessió amb imatges:

Preparació de la sala.



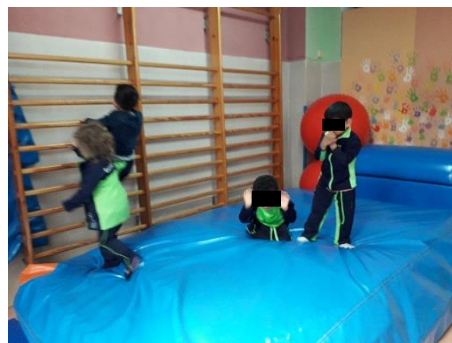
Ritual d'entrada.
Preparats amb mitjons!

Moment d'expressivitat motriu.
Experimentant equilibris i desequilibris.



Pujar i baixar formant un tren.

Saltar des del plinton o des de les
espatlles.





S'organitzen per saltar.

Moment de representació.
Un dibuix per explicar les històries de la sala.



**Diari de Sessions.
Grup C. Formigues.**

**Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018**

Classe: P3C Formigues **Data:** 23.11.17 **Nº de sessió:** 1 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1,45h.

Nens que participen en la sessió: 17

Nens absents: PC12, CO1, PC26, CO5, PC25, CO3, PC19, PC20, PC24.

Incidències: Falten molts nens per diversos motius.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: han estat a la sala familiaritzant-se amb el material, l'espai i l'adult. No se ha portat a terme el dispositiu de la pràctica psicomotriu.

1. Ritual d'entrada: Com a previ s'ha de comentar que fins al dia d'avui s'ha baixat a la sala utilitzant una corda donat que els hi costava molt seguir l'ordre de la fila, els hi costava molt mirar cap endavant. Avui és la primera vegada que ho fan sense corda, seguint força bé la fila.

En arribar a la sala, es col·loquen tots els nens i nenes en l'espai destinat al ritual d'entrada al qual ja estan familiaritzats. Ens preparem per posar els mitjons de psico i guardar les vambes a l'espai assignat. Costa molt que tots els nens i nenes es posin els mitjons. En general davant de l'esforç prefereixen dir que no poden. Un cop tots els nens i nenes s'han posat els mitjons es canta la cançó del peu polidor per preparar-se a escoltar la proposta. Els hi costa molt seguir la cançó, estan més atents al material que hi ha preparat. No estan atents i no segueixen a la cançó que s'està cantant.

2. Moment d'expressivitat motriu: No van trencar la paret d'espumes. Alguns la voregen i uns altres passen per sobre. Investeixen tot l'espai tou, a l'espai sensoriomotor, amb les espatlles, escales, rocòdrom, tobogan de fusta, no s'apropen gaire. Com a grup són bastant tranquils, entre ells no es donen conflictes per compartir i no hi ha agressivitat; hi ha alguns nens que empipen més i això fa que alguns es queixin bastant sovint.

Aquests nens que els hi costa més no empipar és perquè no assumeixen les consignes de no molestar i no fer mal a la sala, entre ells estan: PC21 (sembla que no entén res del que li dius, tampoc funciona en castellà), CO8 i CO9 peguen amb freqüència i en CO9 plora davant del comentari de l'adult quan pega. PC23 crida molt quan s'enfada davant d'alguna frustració en el moment del joc, però no pega a ningú, crida i continua jugant.

Van muntant espais nous amb el material. Juguen en petits grups excepte en PC22, CO2, CO11 que juguen força estona sols.

PC17 i PC13 juguen gairebé tota la sessió al costat de l'espai del ritual d'entrada.

CO4, CO2 i CO9 són els primers en apropar-se a l'espai sensoriomotor i s'organitzen força bé de forma natural per pujar i baixar de les escales i de les espatlles. Quan s'incorpora el CO8 comencen els conflictes perquè ell vol ser el primer.

CO10, CO11, PC18 i CO6 s'organitzen tots sols per gronxar-se amb una espuma.

Cinc minuts abans que es compleixi l'hora d'expressivitat motriu s'avisava que queden cinc minuts perquè acabi l'estona de joc. Quan es tanquen els llums de la sala s'acompanya als nens i nenes a tornar a l'espai del ritual de sortida.

3. Activitats de representació: Dibuix.

Motivació: es convida als nens i nenes a dibuixar en el full aquelles històries que s'han viscut a la sala. "Formigues!!!! Que us sembla si dibuixem en aquests fulls el que avui hem fet a la sala?!"

Proposta: cada nen i nena dibuixarà el que ha fet a la sala.

Materials utilitzats: Fulls blancs i llapis de carbó

Observacions generals: en general tots s'engresquen per fer el dibuix. Cap nen mostra desinterès o desànim per participar. Hi ha alguns que s'entretenen més. Molts nens en el moment de verbalitzar només assenyalen cap a l'espai on han estat al final de la sessió. Alguns diuen només una paraula amb relació al que han fet. Ha costat molt que inicien aquesta nova rutina dins de la sala de psico. Els dibuixos amb data i algun comentari que ha fet el nen o la nena s'han arxivat de seguida a la carpeta de les representacions.

4. Ritual de sortida: Un cop feta la representació ens hem començat a preparar per marxar de la sala. S'han recollit els mitjons i s'han posat les vambes. Els hi costa molt guardar els mitjons.

Tots hi reconeixen les seves vambes, però molts demanen ajuda dient que no poden sense haver fet la prova ells mateixos. Un cop s'ha recollit la capsa dels mitjons, ens preparam amb la fila per marxar a la classe i fer la sortida per anar a casa. Avui ja no tenim la corda per tornar a la classe i costa molt que es posin a fer la fila amb parelles. S'ha de donar moltes pautes per fer-ho. Aconsegüim tornar a la classe.

Descripció de la sessió en imatges:

Preparació de la sala.



Es prepara la sala amb una paret de peces d'escumes.

Ritual d'entrada.

Es preparen per posar els mitjons antilliscants i guardar les vambes en el lloc assignat.



Moment d'expressivitat motriu.

Davant la paret de peces els hi costa molt destruir-la. Intenten passar per sobre.



Busquen estratègies per compartir el material amb els companys.

La representació.

Què em fet avui a la sala? Amb el dibuix a la mà expliquen a l'adult el que han fet a la sala.





Ritual de sortida.

Guarden els mitjons un a dins de l'altre. Costa molt. Demanen ajuda argumentant que no poden.

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3C Formigues **Data:** 30.11.2017 **Nº de sessió:** 2 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 24

Nens absents: PC15 i PC19.

Incidències: En la dinàmica de la sessió avui s'ha notat molt que estava la classe gairebé complerta.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: En la sessió anterior hi van faltar 9 nens i tot va anar relativament fluït.

1. Ritual d'entrada: Previ en arribar a la sala: Costa molt a la classe que comencin a fer la fila de dos, ja no s'utilitza la corda per ajudar a seguir la fila, estan molt despitats, costa molt que estiguin dins de la fila.

En passar davant del lavabo es verbalitza: "penso si tinc ganes de fer pipi i provo de fer pipi... recordeu que a la sala no tenim lavabo, millor fer el pipi aquí dalt!" Es baixen les escales i els hi costa mantenir un ordre per anar baixant.

En arribar a la sala costa molt que pengin la seva jaqueta els hi és més còmode dir que no poden. La majoria dels nens i les nenes van seient a la línia verda. On es recorda que han d'esperar per preparar-se per començar.

Es comença per repartir els mitjons i es pot observar que tenen ja assumit que les vambes es col·loquen en la paret blanca, però en posar els mitjons comencen les dificultats: nens que els hi costa però se'n surten: CO2, PC18, CO5, CO8, CO7. I nens que els hi costa i no ho intenten: PC12, PC26, PC25, PC22.

Un cop s'ha aconseguit que tots tinguin els mitjons posats podem començar a cantar la cançó del "peu polidor". No tots els nens segueixen la dinàmica de la cançó.

2. Moment d'expressivitat motriu: Durant el moment d'expressivitat motriu apareixen dinàmiques de joc molt maques.

No hi ha cap mena de conflictes. La sala se'n va transformant amb les construccions i destruccions que fan els nens. En aquesta sessió CO4, CO9, CO10, CO5, PC21, CO11 es mouen per l'espai dur amb les espatlles, el tobogan, el rocòdrom i les escales inclinades, pujant i baixant del material. La resta del grup es mou entre les peces d'espuma. En aquesta sessió PC13 i PC17 no passen tota la sessió junts, cada un d'ells té un ritme diferent i es relacionen amb altres companys i investeixen tot l'espai.

CO8, PC18, CO2, CO3, CO7, organitzen les espumes de rampa i escales grans per saltar a sobre del matalàs gran. Es pot apreciar més activitat dels nens.

PC25 no es mou de l'espai del ritual d'entrada en tota la sessió. No accepta que l'adult l'acompanyi.

Quan avisem que queden cinc minuts de joc, els nens i nenes no fan gaire cas. Un cop passat el temps costa molt que abandonin l'espai d'expressivitat motriu i costa molt que s'ubiquin en l'espai del ritual d'entrada per fer la representació.

3. Activitats de representació: Sessió sense representació.

Motivació:

Proposta:

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida: Es convida als nens a guardar els mitjons dins de la seva capsa i a què es posin les vambes. Costa molt. La majoria dels nens encara no guarden els mitjons un a dins de l'altre. Demanen ajuda dient que no poden. No hi ha iniciativa per intentar-ho. Davant de la dificultat de seguida demanen ajuda. Els hi costa molt posar-se les vambes. Un cop hem aconseguit que ho fessin i d'ajudar a la majoria es canta la cançó del "peu polidor" i posem jaquetes per preparar-nos per marxar. Torna a costar preparar la fila per marxar cap a la classe. Un cop a la classe es fa el comiat del grup i de forma individual tal com arriben els pares a buscar-los.

Descripció de la sessió en imatges:



Preparació de la sala.

Ritual d'entrada.

Espai per preparar la sessió i posar-s'hi els mitjons.



Moment d'expressivitat motriu.

Investeixen l'espai sense trencar el mur. Passen per sobre de les peces.



Gaudeixen dels materials durs: espatlles, tobogan i rocòdrom.





Reorganitzen l'espai per crear lloc per saltar.

Apareixen construccions, s'organitzen de forma individual i en petits grups



Ritual de sortida.
Repentint hàbits per guardar els mitjons.

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018

Classe: P3C Formigues **Data:** 7.12.17 **Nº de sessió:** 3 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió:

Nens absents:

Incidències: FESTIU DE LLIURE DISPOSICIÓ!!!

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada:

2. Moment d'expressivitat motriu:

3. Activitats de representació:

Motivació:

Proposta:

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida:

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018

Classe: P3C Formigues **Data:** 14.12.17 **Nº de sessió:** 4 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 19

Nens absents: PC12, CO1, CO5, PC25, PC23, PC24, CO7.

Incidències: No hi ha llum a la sala cap al final de la sessió torna un moment la llum.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: Ha estat festiu.

1. Ritual d'entrada: Costa molt a la classe que comencin a fer la fila de dos, costa molt que estiguin dins de la fila, estan molt esverats. Al passar davant del lavabo es verbalitza: "penso si tinc ganes de fer pipi i provo de fer pipi... recordeu que a la sala no tenim lavabo, millor fer el pipi aquí dalt!" Es baixen les escales i els hi costa mantenir un ordre per anar baixant, criden molt i costa baixar les escales.

En arribar a la sala es descobreix que no hi ha llum, es deixa la porta oberta per què entri claror. Els hi costa molt que penjar la seva jaqueta els hi es més còmode dir que no poden. La majoria dels nens i les nenes van seient a la línia verda. On es recorda que han d'esperar per preparar-se per començar. Es comença per repartir els mitjons i es pot observar que tenen ja assumit que les vambes es col·loquen en la paret blanca, però al posar els mitjons hi ha les dificultats.

Un cop s'ha aconseguit que tots tinguin els mitjons posats, es recorda que a la sala no es poden fer mal ni fer mal als altres i es prepara el cos cantant la cançó del "peu polidor". No tots els nens segueixen la dinàmica de la cançó.

2. Moment d'expressivitat motriu: Tot i no haver llum, es veu força bé amb la llum natural de les claraboies.

Comencen amb to molt baix, molt tranquils, sense cridar gaire. No destrueixen el mur, passen per un costat o per sobre de les escales. De mica en mica el van modificant.

De seguida comencen a reorganitzar el material. Apareixen les construccions de PC21 i CO11, s'entenen molt bé, estan davant del mirall i van construint, alguns companys s'apropen i es quan PC21 marxa a l'espai de les espatlles. On passarà molta estona pujant i baixant del tobogan. CO11 també marxa a jugar amb les escales i rampa d'escuma.

CO10 fa les propostes de construccions o canvis d'espais i la segueixen CO6, OICO5 i PC18. Ella gaudeix marcant què faran.

En general es desenvolupa una sessió amb un ritme maco de joc i sense gaires conflictes.

S'avisava als infants que el temps de la sessió ha finalitzat i els convidem a passar cap a l'espai del ritual de sortida.

3. Activitats de representació: Dibuix

Motivació: es convidava als nens i nenes a dibuixar en el full aquelles històries que s'han viscut a la sala. "Formigues!!!! Que us sembla si dibuixem en aquests fulls el que avui hem fet a la sala?!!"

Proposta: cada nen i nena dibuixarà el que ha fet a la sala.

Materials utilitzats: Fulls blancs i llapis de carbó

Observacions generals: en general tots s'engresquen per fer el dibuix. Cap nen mostra desinterès o desànim per participar. Hi ha alguns que s'entretenen més. Molts nens en el moment de verbalitzar només senyalen cap a l'espai on han estat cap al final de la sessió. Alguns diuen només una paraula en relació al que han fet. Els dibuixos amb data i algun comentari que ha fet el nen o la nena s'han arxivat de seguida a la carpeta de les representacions.

4. Ritual de sortida: Es convidava als nens a guardar els mitjons dins de la seva capsa i a que es posin les vambes. La majoria dels nens encara no guarden els mitjons un a dins de l'altre. Demanen ajuda dient que no poden. Es canta la cançó del "peu polidor" i posem jaquetes per preparar-nos per marxar. Costar preparar la fila per marxar cap a la classe.

Un cop a la classe es fa el comiat del grup i de forma individual tal com arriben els pares a buscar-los.

Descripció de la sessió en imatges:



Preparació de la sala.

El mur es construeix una mica més alt.

Ritual d'entrada.
Emocionats i amb ganes de començar es posen els mitjons.



Moment d'expressivitat motriu.
Els hi cosa destruir el mur. Passen per un costat.

Modifiquen l'espai a partir de les propostes d'alguns nens.



Inicien propostes i s'organitzen entre uns quants per pujar i baixar pel tobogan de fusta.

Descobreixen les possibilitats d'un material.
Saltar des del plinton.





Construint davant del mirall.

Ritual de sortida



**Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018**

Classe: P3C formigues **Data:** 21.12.17 **Nº de sessió:** 5 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió:

Nens absents:

Incidències: Dia no lectiu per motiu de les eleccions al Parlament Català.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada:

2. Moment d'expressivitat motriu:

3. Activitats de representació:

Motivació:

Proposta:

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida:

**Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018**

Classe: P3C Formigues **Data:** 11.01.18 **Nº de sessió:** 6 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 21

Nens absents: PC26, PC25, CO7, PC22, PC23.

Incidències: Problemes amb la càmera. No es pot fer seguiment amb imatges.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: dia no lectiu per eleccions al Parlament de Catalunya.

1. Ritual d'entrada: Estan esverats, i costa molt que escoltin. És el primer dia de de psicomotricitat per en PC19, està molt inquiet i plora molt. Al passar davant del lavabo es verbalitza: "penso si tinc ganes de fer pipi i provo de fer pipi... recordeu que a la sala no tenim lavabo, millor fer el pipi aquí dalt!" Es baixen les escales i els hi costa mantenir un ordre, criden molt i en alguns nens s'observa manca de coordinació en baixar les escales.

En arribar a la sala els hi costa molt que penjar la seva jaqueta, els hi és més còmode dir que no poden i miren a l'adult esperant la seva ajuda. La majoria dels nens i les nenes van seient a la línia verda. On es recorda que han d'esperar per preparar-se i començar.

Es comença per repartir els mitjons, encara alguns infants mostren dificultats en posar-se els mitjons.

Un cop s'ha aconseguit que tots tinguin els mitjons posats, es recorda que a la sala no es poden fer mal ni fer mal als altres i es prepara el cos cantant la cançó del "peu polidor". No tots els nens segueixen la dinàmica de la cançó.

2. Moment d'expressivitat motriu: És una sessió en la qual en general estan molt esverats. L'adult ha d'estar molt alerta perquè apareixen moltes situacions conflictives, entre ells s'empipen molt, els hi costa tenir límits, alguns nens: CO9, CO2, CO3, PC21 els hi costa mesurar el perill. És fan petits grups de joc. PC15 i PC16 passen la major part del temps en l'espai de les espatlles i el rocòdrom.

CO10 juga amb CO5 i CO6 a bebès, però és CO10 qui porta la iniciativa durant gairebé tota l'estona; CO5 i CO6 la segueixen sense cap problema.

PC19 està molt enganxat a l'adult, va verbalitzant tot el que fa, té una capacitat de llenguatge elevada per la seva edat. No encaixa amb cap nen, quan s'anima a jugar, busca constantment a l'adult.

CO2 li costa molt seguir la dinàmica de la sessió sense molestar a cap company. No mesura el perill quan salta entre les peces o de cap al matalàs.

CO8 busca molt la companyia del PC18, espera sempre les iniciatives dels altres. CO11 és una nena molt activa i que li agrada molt proposar noves possibilitats per cada material. CO1 la segueix molt.

CO1 és una nena que li costa molt expressar, és molt reservada, es deixa portar per les propostes dels altres. Té un tó muscular molt baix.

3. Activitats de representació: Sessió sense representació.

Motivació

Proposta:

Materials utilitzats:

Observacions generals:

3. Ritual de sortida: Quan manquen cinc minuts per finalitzar el temps d'expressió motriu, s'avisava als nens de què aviat es tancarà el llum. Un cop es tanca el llum es convidava als nens a seure a l'espai de la línia verda per començar a guardar els mitjons dins de la seva capsa i a què es posin les vambes.

PC19 està al costat de l'adult, verbalitzant tot el que fa. La majoria dels nens encara no guarden els mitjons un a dins de l'altre. Demanen ajuda dient que no poden. Es canta la cançó del "peu polidor" i posem jaquetes per preparar-nos per marxar. Torna a costar preparar la fila per marxar cap a la classe. En marxar de la sala PC19 es mostra més tranquil.

Un cop a la classe es fa el comiat del grup i de forma individual tal com arriben els pares a buscar-los.

Descripció de la sessió en imatges: Sense imatges per problemes tècnics amb la càmera.

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018

Classe: P3C Formigues **Data:** 18.1.18 **Nº de sessió:** 7 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 23

Nens absents: PC12, CO5, PC19,

Incidències: Costa molt d'arribar a la sala. Hi havien nens que encara dormien a l'aula després del dinar. CO8 no es podia despertar.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada: Continua costant molt a la classe que comencin a fer la fila de dos, costa molt que estiguin dins de la fila, alguns nens els hi ha costat despertar-se de la migdiada. En passar davant del lavabo es verbalitza: "penso si tinc ganes de fer pipi i provo de fer pipi... recordeu que a la sala no tenim lavabo, millor fer el pipi aquí dalt!"

La majoria dels nens i les nenes van seient a la línia verda, després de penjar la seva jaqueta. On es recorda que han d'esperar per preparar-se per començar. Es comença per repartir els mitjons, un cop s'ha aconseguit que tots tinguin els mitjons posats, es recorda que a la sala no es poden fer mal ni fer mal als altres i es prepara el cos cantant la cançó del "peu polidor". No tots els nens segueixen la dinàmica de la cançó.

2. Moment d'expressivitat motriu: És una sessió força tranquil·la, s'organitzen entre ells amb diferents propostes. No hi ha conflictes. És una classe molt cridanera, investeixen l'espai amb el cos i amb crits. Demanen molt l'atenció de l'adult perquè aquest vegi tot el que fan.

Hi ha un grupet de nens: CO2, CO9, CO3 que no mesuren el perill, ells fan, no saben si es poden fer mal o fer a un altre.

En aquesta sessió apareixen les persecucions entre uns quants i gaudeixen molt.

CO3 vomita en mig de les peces. S'ha de netejar l'espai i es parla amb el CO3 per veure com es troba. S'enfada una mica amb la situació i es queda una estona al mig de la sala amb cara d'enfadat i sense jugar. Al cap d'una estona es torna a animar i torna a jugar. No volia escoltar a l'adult.

CO10 i CO11 passen molta estona juntes organitzen jocs diferents. PC18, CO8, CO6 i CO5 tornen a estar junts pujant i baixant de les escales i la rampa.

Amb tot i els crits és una sessió molt completa.

Quan arriba el final del moment d'expressivitat motriu s'avisava als nens que en cinc minuts es tancaran els llums. Un cop passen aquests cinc minuts es tanquen els llums i els acompanyem a l'espai de ritual de sortida.

3. Activitats de representació: Dibuix

Motivació: es convidava als nens i nenes a dibuixar en el full aquelles històries que s'han viscut a la sala. "Formigues!!!! Que us sembla si dibuixem en aquests fulls el que avui hem fet a la sala?!!"

Proposta: cada nen i nena dibuixarà el que ha fet a la sala.

Materials utilitzats: Fulls blancs i llapis de carbó

Observacions generals: Cap nen mostra desinterès o desànim per participar. Hi ha alguns que s'entretenen més. Molts nens en el moment de verbalitzar només assenyalen cap a l'espai on han estat cap al final de la sessió. Alguns comencen a dir més que una paraula amb relació al que han fet. Els dibuixos amb data i algun comentari que ha fet el nen o la nena s'han arxivat de seguida a la carpeta de les representacions.

4. Ritual de sortida: Quan han acabat el seu dibuix i l'expliquen a l'adult el que han fet comencen a guardar els mitjons dins de la seva capsa i que es posin les vambes. Es canta la cançó del "peu polidor" i posem jaquetes per preparar la tornada a la classe. Torna a costar preparar la fila per marxar cap a la classe.

Un cop a la classe es fa el comiat del grup i de forma individual tal com arriben els pares a buscar-los.

Descripció de la sessió en imatges:

Preparació de la sala.
La paret d'espumes amb túnels.



Ritual d'entrada.
Es reparteixen els mitjons i es canta la cançó del peu CO2idor.



Moment d'expressivitat motriu.
Deixar anar el cos, el millor que hi ha.



Experimentar i descobrir les pròpies possibilitats.

Saltar des de diferents materials.



Buscant espais per amagar-se dels companys.

Reorganitzant el material per construir cases.



El balanceig. Donar i rebre plaer.



Moment de la representació

**Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018**

Classe: p3 Formigues **Data:** 25.01.18 **Nº de sessió:** 8 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 15

Nens absents: PC12, CO1, PC26, PC25, PC15, PC16, PC19, PC23.

Incidències: Sense incidències destacables.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada: En arribar a la sala han col·locat les jaquetes en el lloc habitual. No s'han hagut de repetir les consignes. De seguida han començat a seure en l'espai marcat del ritual d'entrada. S'ha saludat a tots els nens i s'han entregat els mitjons i de mica en mica tots es van posant els mitjons i van recollint les seves vambes. A en CO8 li ha costat molt posar-s'hi els mitjons. Un cop cantada la cançó del peu polidor i recordades les normes i consignes de la sala es diu la paraula màgica per començar a jugar.

2. Moment d'expressivitat motriu: És una sessió en la qual es nota molt l'absència dels nens, tot i això es nota la impulsivitat d'en CO2, és el primer a córrer cap a la paret i destruir-la; es mou per tota la sala sense parar.

PC13, CO9, PC21, PC24 i CO3 organitzen les escales i la rampa per pujar i baixar, s'organitzen entre ells per fer una fila. CO3 crida molt cada cop que puja i baixa. Al cap d'una estona s'uneixen

al grup CO10, CO6 i OICO5. Més endavant s'organitzen per passar per les piques i cons al final de la sala. No hi ha conflictes i entre ells s'organitzen cada cop que el material es desendreça. En CO2, després d'una estona de no parar d'un lloc a l'altre de la sala comença a construir cases amb la CO4. La CO4 passa una bona estona de la sessió informant l'adult del què fan els altres. L'adult li comenta que no cal que es preocupi pels altres que ella continuï fent cases amb en CO2 que els hi queden molt maques.

CO1, CO5, CO6 i CO8 juguen a construir un castell on hi és la bella dorment. La proposta és de la CO6, els altres nens la segueixen. Abans CO8 hi havia estat tot sol construint una casa.

L'CO9 passa molta estona sol, sense molestar a ningú, saltant les piques, canviant l'alçada i tornant a passar una i un altre vegada.

L'CO10 juga més estona amb la CO11 pujant i baixant pel tobogan de fusta.

Cinc minuts abans de finalitzar la sessió s'avisava als nens que queden cinc minuts. Un cop passat el temps es tanca la llum i seuen a la ratlla verda per preparar la sortida.

3. Activitats de representació: Sessió sense representació

Motivació

Proposta

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida: Un cop tots els nens seuen a l'espai de la ratlla verda, es preparen per marxar; els mitjons s'han de treure i guardar en la capsa de la classe, es verbalitza: "els mitjons un a dins de l'altre". Aquesta sessió ho fan molt més ràpid que en les sessions anteriors. Quan finalment s'aconsegueix que guarden mitjos i es posin vambes, es canta la cançó del peu polidor per tancar la sessió. Es fa una fila i es torna a la classe on es fa el comiat com a grup i de forma individual a mesura que van arribant els pares.

Descripció de la sessió en imatges:

Preparació de la sala.

La paret es prepara més alta que en les sessions anteriors.



Un cop s'han posat els mitjons, es canta la cançó del peu polidor que ajuda a preparar el cos per començar a treballar.

Ritual d'entrada

Moment d'expressivitat motriu.





La sala canvia, hi ha modificacions que ajuden a construir nous espais.

Experimentant amb el cos noves possibilitats.



Apareix la construcció de cases en petits grups.

Combinar elements per crear noves possibilitats de moviment i joc.



Ritual de sortida.
Amb la cançó del peu polidor es fa el tancament de la sessió.

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018

Classe: P3C Formigues **Data:** 1.02.18 **Nº de sessió:** 9 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 18

Nens absents: PC18 baixa de l'escola. PC12, CO2, CO3, PC19, OICO5, CO11, PC23.

Incidències: sense incidències destacables.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada: Quan l'adult entra a la classe molts nens emocionats l'abracen i saluden amb molta il·lusió. Els nens es posen la jaqueta i es prepara la fila. En passar davant del lavabo es verbalitza: "penso si tinc ganes de fer pipi i provo de fer pipi... recordeu que a la sala no tenim lavabo, millor fer el pipi aquí dalt!"

En arribar a la sala la majoria dels nens i les nenes van seient a la línia verda, després de penjar la seva jaqueta. On es recorda que han d'esperar per preparar-se per començar. Es comença per repartir els mitjons, un cop s'ha aconseguit que tots tinguin els mitjons posats, es recorda que a la sala no es poden fer mal ni fer mal als altres i es prepara el cos cantant la cançó del "peu polidor".

2. Moment d'expressivitat motriu: En general ha estat una sessió molt tranquil·la. A CO9 i PC21 els hi costa molt mesurar la seva força. En PC21 reacciona plorant quan se li comenta quelcom sobre el seu comportament.

PC15 es queixa molt de què fan els altres i quan alguna cosa no li surt es posa a plorar buscant l'atenció de l'adult. En un principi l'adult està molt per ell, després només amb la mirada fins que deixa de cridar l'atenció d'aquesta manera.

PC25 està molt actiu. Es mou per tota la sala però juga sol. Es mou entre les peces d'escuma. En pujar i baixar escales no hi ha harmonia.

Es poden observar petits grups de joc força bé organitzats. Crida molt l'atenció que CO1 sempre juga sola i busca constantment el contacte corporal i visual amb l'adult.

CO10 és bastant líder entre les nenes i és ella qui marca el ritme del joc. La segueix molt la CO6. Quan finalitza el temps del joc motor s'avisava als infants perquè vagin a seure a l'espai del ritual de sortida. No costa gaire.

3. Activitats de representació: Construcció

Motivació: es convidava als nens i nenes a construir amb les peces petites, les històries que s'han viscut a la sala. "Formigues!!!! Que us sembla si construïm amb aquestes peces el que avui hem fet a la sala?!!".

Proposta: cada nen i nena construirà el que ha fet a la sala.

Materials utilitzats: peces petites de foam.

Observacions generals: S'emocionen molt quan veuen el material. Tots en tenen moltes ganes de fer la seva construcció.

4. Ritual de sortida: Quan han acabat el seu dibuix i l'expliquen a l'adult el que han fet comencen a guardar els mitjons dins de la seva capsula i es posen les vambes. Es canta la cançó del "peu polidor" i es posen jaquetes per preparar la tornada a la classe. Torna a costar preparar la fila per marxar cap a la classe.

Un cop a la classe es fa el comiat del grup i de forma individual tal com arriben els pares a buscar-los.

Descripció de la sessió en imatges:



Preparació de la sala.

Ritual d'entrada.
Es posen els mitjons i canten la cançó del "peu polidor".



Moment d'expressivitat motriu.
Apareixen cases i cotxes. La sala es modifica de vegades de forma molt ràpida, d'altres molt lentament.

Puja i baixat pel material és molt atractiu.



S'organitzen per construir.

Uns altres prefereixen l'espai dur.



Moment de representació.

Utilitzant peces de foam cada un dels nens construeix el que han fet a la sala.

Ritual de sortida.

Es guarden els mtjons a la seva capsa i es preparen per marxar.

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3 Formigues **Data:** 8.02.18 **Nº de sessió:** 10 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió:

Nens absents:

Incidències: Activitat de Carnestoltes a l'escola, no es baixa a la sala.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada:

2. Moment d'expressivitat motriu:

3. Activitats de representació:

Motivació:

Proposta:

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida:

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018

Classe: P3C Formigues **Data:** 15.02.18 **Nº de sessió:** 11 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 20

Nens absents: PC25, CO3, PC15, PC19, PC23.

Incidències: Sense incidències destacables.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: Activitat de carnestoltes.

1. Ritual d'entrada: La fila fins a la sala la fan bastant bé, estan tranquils i centrats en el que s'està fent. En arribar a la sala han col·locat les jaquetes en el lloc habitual. No s'han hagut de repetir les consignes. De seguida han començat a seure en l'espai marcat del ritual d'entrada. S'ha saludat a tots els nens i s'han entregat els mitjons i de mica en mica tots s'ha de recordar han posat. A en CO8 i a CO5 els hi ha costat molt posar-s'hi els mitjons. Un cop cantada la cançó del peu polidor. S'han recordat les normes i consignes de la sala i s'ha dit la paraula màgica per començar a jugar. CO2 es comença a esverar, sembla que li fa gracia fer tonteries.

2. Moment d'expressivitat motriu: Una sessió en la qual en general han gaudit molt. No hi ha aparegut conflictes entre ells, però s'han hagut de recordar algunes normes de la sala.

La distribució de la sala i la utilització del material ha canviat, s'ha plantejat material dur, espais per saltar i ponts. Les escumes s'han arraconat, cap nen ha preguntat per elles ni les han demanat.

Com a repetició més significativa es pot mencionar que han passat una bona estona de la sessió saltant del plinton: PC21, CO10, CO9, CO6, CO5 (en un principi en tenia molta por, amb ajuda de l'adult s'ha animat i no ha parat de saltar) PC13, PC17, CO5, CO2, PC16, CO7, PC20, CO11, PC24. L'adult ha hagut d'intervenir quan es creava situacions de perill en saltar del plinton cap al matalàs.

CO4, PC12, CO1, CO8, han passat l'estona amb les escales i rampes d'escuma que s'havien col·locat.

3. Activitats de representació: Modelar plastilina.

Motivació: es convida als nens i nenes a modelar amb plastilina aquelles històries que s'han viscut a la sala. "Formigues!!!! Que us sembla si modelem amb plastilina el que avui heu fet a la sala?!!"

Proposta: cada nen i nena modelarà el que ha fet a la sala.

Materials utilitzats: plats de cartó, plastilina.

Observacions generals: Tots estan engrescats per fer servir la plastilina dins de la sala. Hi ha alguns que s'entretenen més. Molts nens en el moment de verbalitzar només assenyalen cap a l'espai on han estat cap el final de la sessió o bé verbalitzen paraules soltes. Alguns comencen a dir més que una paraula amb relació al que han fet.

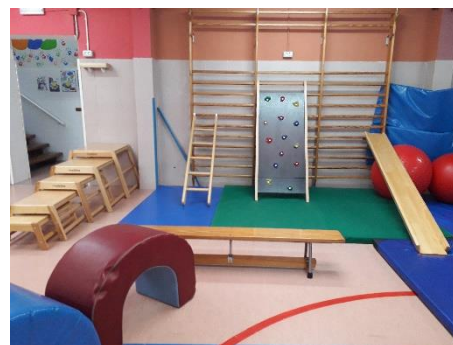
4. Ritual de sortida: Quan han acabat la seva representació i l'expliquen a l'adult el que han fet comencen a guardar els mitjons dins de la seva capsula i es recorda que es posin les vambes. Es canta la cançó del "peu polidor" i posem jaquetes per preparar la tornada a la classe. Preparar la fila per marxar cap a la classe ha costat una mica. En CO2 està molt inquiet, no para d'empipar els companys.

Un cop a la classe es fa el comiat del grup i de forma individual tal com arriben els pares a buscar-los.

Descripció de la sessió en imatges:

Preparació de la sala.

Per aquesta sessió s'ofereixen poques peces d'escuma i més material dur.



Ritual d'entrada.

Es preparen cantant la cançó del peu CO2idor, un cop tenen els mitjons posats.



Moment d'expressivitat motriu.

Experimentar amb material dur.



El gateig i la reptació present en els desplaçaments.

S'organitzen entre ells de la forma més natural.





Gaudeixen saltant del plinton. Criden al saltar.

Moment de representació.
Modelatge amb plastilina.



Ritual de sortida.
Es guarden els mitjons i es posen les vambes.

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018

Classe: P3C Formigues **Data:** 22.02.2018 **Nº de sessió:** 12 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 21
Nens absents: PC12, PC25, PC16, PC19
Incidències: sense incidències destacables.
Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada: En CO2 està molt esverat corrents per l'aula i cridant. L'adult parla amb ell a veure si es tranquil·litza. En arribar a la sala han col·locat les jaquetes en el lloc habitual. No s'han hagut de repetir les consignes. De seguida han començat a seure en l'espai marcat del ritual d'entrada. En CO2 continua molt esverat i no fa gaire cas de les consignes. S'ha saludat a tots els nens i s'han entregat els mitjons. Un cop cantada la cançó del peu polidor. S'han recordat les normes i consignes de la sala i s'ha dit la paraula màgica per començar a jugar. CO2 continua esverat, sembla que li fa gracia fer tonteries, cada sessió es repeteix la mateixa situació.

2. Moment d'expressivitat motriu: Estan molt cridaners. Han passat molta bona part de la sessió saltant del plinton, nens que els hi havia costat expressar-se al llarg de la sessió s'ha pogut sentir riure, l'CO1 ha estat molt i molt activa.

En CO3 intenta saltar però no s'atreveix i torna a l'espai de les peces on està el tobogan i les escales d'escuma.

En CO8 segueix molt a CO10, no hi ha iniciativa de joc, sempre segueix la dels altres. Busca constantment l'aprovació de l'adult amb la mirada o demanant-li que el mirin i busca explicar el que està fent.

A PC21 li costa molt relacionar-se amb els companys sense empipar-los. Ha donat una empenta a l'CO7 quan anava a saltar del plinton i això ha provocat que CO7 no volgués tornar a saltar. Li costa reconèixer el que ha fet i ho soluciona tot plorant.

CO4 investeix l'espai tot cridant, construeixen una casa amb la CO1 i es fica dins i es llepa el dit. Quan surt de la casa va cap el tobogan on passa gairebé la resta de la sessió, pujant i baixant.

A l'CO9 li costa recordar les consignes per evitar situacions de perill.

Crida molt l'atenció que en aquesta sessió la CO6 juga molt sola, es desmarca de la CO10 i de CO5. CO5 segueix constantment a l'CO10.

3. Activitats de representació: Sessió sense representació.

Motivació:

Proposta:

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida: Quan ha acabat el temps de jugar tots seuen a la ratlla verda per preparar-se per marxar, La CO10 pregunta si avui faran plastilina, l'adult li respon que no es fa cada vegada que es baixa a la sala; comencen a guardar els mitjons dins de la seva capsa i es recorda que es posin les vambes. Es canta la cançó del "peu polidor" i es posen les jaquetes per preparar la tornada a la classe. Preparar la fila per marxar cap a la classe ha costat una mica. En CO2 està molt inquiet, no para d'empipar els companys. Un cop a la classe es fa el comiat del grup i de forma individual tal com arriben els pares a buscar-los.

Descripció de la sessió en imatges:



Preparació de la sala.

Oferir en l'espai elements que van agradar en la sessió anterior.

Ritual d'entrada.

Un cop es col·loquen els mitjons i es canta la cançó.





Utilitzen materials diferents.

Moment d'expressió motriu.
De seguida molts busquen el plinton per saltar.



Apareixen les robes i comencen a aparèixer personatges.



Ritual de sortida.
Es preparen per marxar guarden els mitjons.



Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018

Classe: P3C Formigues **Data:** 1.03.2018 **Nº de sessió:** 13 **Hora d'entrada:** 15'00 **Hora de sortida:** 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 20
Nens absents: CO7, PC19, PC16, PC23.
Incidències: sense incidències destacables.
Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada: En arribar a la sala han col·locat les jaquetes en el lloc habitual. No s'han hagut de repetir les consignes. De seguida han començat a seure en l'espai marcat del ritual d'entrada. S'ha saludat a tots els nens i s'han entregat els mitjons. Un cop cantada la cançó del peu polidor. S'han recordat les normes i consignes de la sala i s'ha dit la paraula màgica per començar.

2. Moment d'expressivitat motriu: Una sessió en la qual han estat molt tranquils en general. Utilitzen els espais que hi ha preparats de camins i equilibris. CO2 es mostra neguitós i amb ganes de saltar i caure; busca el plinton i el tobogan d'escuma on passa una bona estona de la sessió. Un cop en CO2 comença a saltar pel plinton molts nens els segueixen: CO8, CO1, PC16, PC15, CO9, PC26, PC21 i PC12.

Apareixen les tombarelles en les diferents màrtegues distribuïdes per la sala. CO3 i PC23 passen molta estona fent tombarelles i demanant a l'adult que els vegi.

CO6 i CO5 estan juntes, CO10 durant una bona estona de la sessió no les ha buscat. Han seguit seqüències de joc molt diferents. CO10 busca espai per experimentar amb l'equilibri i CO5 i CO6 pujant i baixant pel rocòdrom i el tobogan de fusta.

CO4, PC25 i CO11 munten un espai amb les escales, tobogan i roda gegant d'escuma, creant un circuit on participen de forma molt activa tots tres.

No es genera cap conflicte al llarg de tota la sessió.

CO6, CO8, CO1 i PC24 fan una casa amb la roda gegant on comenten a l'adult que hi viuen i que són animalets. Es van movent per la roda, uns entren o salen.

En CO2 demana a l'adult les pilotes petites. Quan es posen a terra la dinàmica del grup canvia i es torna més activa. Comencen les persecucions, els crits, els llançaments.

Alguns nens comencen a omplir la roda gegant amb les pilotes i comencen els crits comentant que volen entrar a la piscina de boles.

CO9 no hi fa gaire cas a les pilotes i el continua passant pels espais d'equilibri i salts.

PC15 i CO4 busquen acumular pilotes i això genera alguns conflictes entre ells. PC15 inicia el joc d'omplir els neumàtics amb pilotes i PC24 el segueix.

PC21 continua sol saltant des del plinton.

CO10 i CO6 agafen unes quantes pilotes cada una d'elles i les llencen del tobogan de fusta, riuen cada vegada que les llencen i corren a buscar-les.

CO1 i CO6 s'han quedat dins de la roda gegant i no surten d'allà en la resta de sessió.

CO9 continua sense fer cas de les pilotes i continua saltant des del plinton i passant pels muntatges d'equilibri. Al cap d'una estona la CO11 s'apropa i li proposa amargar pilotes sota les pedres de colors. Quan resten cinc minuts per finalitzar la sessió s'avisava als nens el temps que queda. I en aquell moment tots corren a llençar pilotes a la roda gegant i tots intenten entrar dins de la roda comencen alguns conflictes.

Quan ha transcorregut el temps, es tanquen els llums per tornar a l'espai del ritual d'entrada.

3. Activitats de representació: Construcció

Motivació: es convidava als nens i nenes a construir amb les peces petites, les històries que s'han viscut a la sala. "Formigues!!!! Que us sembla si construïm amb aquestes peces el que avui hem fet a la sala?!!"

Proposta: cada nen i nena construirà el que ha fet a la sala.

Materials utilitzats: peces petites de foam.

Observacions generals: S'emocionen molt quan veuen el material. Tots en tenen moltes ganes de fer la seva construcció.

4. Ritual de sortida: Quan ha acabat el temps de representar tots seuen a la ratlla verda per preparar-se per marxar, comencen a guardar els mitjons dins de la seva capsa i es recorda que es posin les vambes. Es canta la cançó del "peu polidor" i es posen les jaquetes per preparar la tornada a la classe. Preparar la fila per marxar cap a la classe ha costat una mica. Un cop a la classe es fa el comiat del grup i de forma individual tal com arriben els pares a buscar-los.

Descripció de la sessió en imatges:

Preparació de la sala.
S'ofereixen camins amb diferents materials.



Ritual d'entrada.
Es posen els mitjons i es canta la cançó del peu polidor.



Moment d'expressivitat motriu.
Gaudeixen molt amb els camins de diferents materials, experimenten diferents formes de desplaçaments.



Gaudeixen de pujar i baixar pel tobogan i saltar des del plinton.

Davant de la demanda de les pilotes petites es modifica la dinàmica de la sessió.





Moment de representació.
Construccions amb peces de foam.

Ritual de sortida.
Cantar el peu polidor ajuda a centrar el moment de la sortida.



Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018

Classe: P3C Formigues **Data:** 8.03.2018 **Nº de sessió:** 14 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 20
Nens absents: PC12, PC15, PC19, CO11, PC24.
Incidències: Sense incidències destacables.
Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada: En general baixen a la sala força tranquils. En arribar a la sala han col·locat les jaquetes en el lloc habitual. No s'han hagut de repetir les consignes. De seguida han començat a seure en l'espai marcat del ritual d'entrada. S'ha saludat a tots els nens, s'ha mirat quins nens no han assistit i s'han entregat els mitjons. Un cop cantada la cançó del peu polidor. S'han recordat les normes i consignes de la sala i s'ha dit la paraula màgica per començar

2. Moment d'expressivitat motriu: Un cop s'ha dit la paraula màgica, en CO8, CO2, PC21, i CO9 han corregut a trencar el mur però tots en el mateix punt. Les nenes que s'havien quedat resagades han corregut cap a un altre punt del mur.

Crits i emocions s'han viscut en el moment de la destrucció que ha donat pas a saltar i grimpar per les peces caigudes.

Un cop ha passat aquest moment d'explosió han començat a moure les peces, les rampes grans i les escales, davant del matalàs gran per saltar.

A PC21 li costa molt jugar sense pegar als companys, avui està especialment agressiu, en canvi en CO2 està més centrat en el seu joc i no empipa a ningú.

El grup de CO10, CO6 i CO5 van passar una molt bona estona de la sessió pujant i baixant de les espatlles i pel tobogan.

CO4, CO7, PC20 construeixen cases on viuen gatets i surten de passeig.

Les peces canvien constantment de lloc, es van creant nous espais i noves propostes de joc. En CO2 demana permís per agafar les pilotes saltaires i tots comencen a demanar-les, entre ells s'organitzen força bé. PC13 i PC22 aprofiten per saltar des del plinton.

PC23 juga bastant sola, si algun company s'apropa per jugar amb ella, s'enfada i el renya, es parla amb ella perquè permeti que els altres s'apropin però no ho accepta gaire i acaba jugant sola la resta de la sessió.

CO5 es fa pipi i hem de finalitzar la sessió una mica abans per tornar a la classe i canviar-la de roba.

3. Activitats de representació: Sense representació.

Motivació

Proposta

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida: Quan s'ha avisa que el temps de jugar s'havia acabat tots seuen a la ratlla verda per preparar-se per marxar, comencen a guardar els mitjons dins de la seva capsa i es recorda que es posin les vambes. Es canta la cançó del "peu polidor" i es posen les jaquetes per preparar la tornada a la classe i canviar a CO5. Han entès força bé perquè es tornava a la classe abans. Un cop a la classe es canvia la roba CO5 i es fa el comiat del grup i de forma individual tal com arriben els pares a buscar-los.

Descripció de la sessió en imatges:



Preparació de la sala.

El mur crea moltes expectatives abans de començar a jugar.

Ritual d'entrada.

Molt concentrats per preparar-se posant-se els mitjons.



Moment d'expressivitat motriu.

Reorganitzar les peses per saltar en el matalàs.



Les espatlleres i el tobogan un espai que obra moltes possibilitats.



Algú descobreix les pilotes saltaires.



“anem en tren...”



Construint la casa... costa molt el moment de compartir amb els altres.



Ritual de sortida.

Des de la tranquil·litat tots es preparen per marxar.

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018

Classe: p3 Formigues **Data:** 15.03.2018 **Nº de sessió:** 15 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 20

Nens absents: PC12, CO5, PC25, PC19.

Incidències: Sense incidències destacables.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada: Quan l'adult arriba a l'aula en general estan bastant tranquils, la tutora havia estat parlant amb ells aquell matí sobre que criden molt en parlar, i que entre ells es molesten molt. Sembla que la xerrada ha estat contundent, ja que estan força tranquils i escolten quan l'adult parla. En arribar a la sala han col·locat les jaquetes en el lloc habitual. No s'han hagut de repetir les consignes. De seguida han començat a seure en l'espai marcat del ritual d'entrada. S'ha saludat a tots els nens i s'han entregat els mitjons i de mica en mica tots s'ha de recordar han posat. Un cop cantada la cançó del Peu polidor. S'han recordat les normes i consignes de la sala i s'ha dit la paraula màgica per començar a jugar.

2. Moment d'expressivitat motriu: En CO8 i PC22 i CO4, han esta els primers en apropar-se a la paret per enderrocar-la. De seguida un grupet format per PC20, CO9 i PC21 han anat a buscar les pedres de colors per passar tot fent equilibris.

CO2 juga bastant sol al llarg de tota la sessió i busca constantment l'aprovació de l'adult, ensenyant-li el que fa. Constantment es llença sobre les peces i busca xocar contra les peces. CO10 i CO5 salten del plinton i construeixen cases on viuen com bebès, passen molta estona pujant i baixant de les espatlles i del tobogan de fusta; CO5 segueix totes les propostes de CO10. A CO10 li agrada molt decidir el que fan i portar a CO5 cap a on ella decideix. CO8 i CO6 fan un grupet a part, en CO8 segueix les propostes de CO6, és poc propositiu; en alguns moments se separa de CO6 fa el que ell vol i després torna.

CO4 juga bastant sola, tot buscant peces que la bressolen i es llepa el dit, però quan algun nen se li apropa ho accepta sense cap problema i accepta les seves propostes o ella en fa algunes. PC15 i CO9 van modificant la sala creant nous espais amb les peces d'escuma per crear circuits per pujar i baixar i per saltar. CO4 en algun moment juga amb ells.

PC23 juga, al llarg de tota la sessió, molt sola, i quan algun nen se li apropa ella reacciona cridant i enfadant-se perquè li han tocat el que estava fent.

PC21 i CO11 passen molta estona construint espais on es poden amagar. Gairebé tota la sessió ho han fet davant del mirall.

CO7 i CO1 han estat jugant junts amb la roda gegant, on s'estiraven i s'amagaven amb peces petites d'escuma. CO1 ha estat gairebé tota la sessió amagant-se a la roda i sortint corrents per saltar del plinton i tornar a la roda.

Quan quedaven cinc minuts per finalitzar la sessió l'adult ha avisat als nens i un cop havien passat els cinc minuts ha tancat el llum. En general tots han anat de seguida cap a l'espai del ritual d'entrada.

3. Activitats de representació: Dibuix

Cinc minuts abans que finalitzi el temps de la sessió l'adult avisa. Quan ha acabat el temps de jugar es tanca el llum i tots seuen a la ratlla verda, alguns nens pregunten si toca fer un dibuix, l'adult afirma i es posen molt contents.

Motivació: es convida als nens i nenes a dibuixar en el full aquelles històries que s'han viscut a la sala. "Formigues!!!! Que us sembla si dibuixem en aquests fulls el que avui hem fet a la sala?!!"

Proposta: cada nen i nena dibuixarà el que ha fet a la sala.

Materials utilitzats: fulls blancs i llapis de carbó.

Observacions generals: els nens estan molt engrescats i animats per fer el dibuix. Cada nen fa el seu dibuix i es mostren en general amb moltes ganes d'explicar a l'adult el que han fet a la sala.

4. Ritual de sortida: Un cop s'ha fet la representació els nens es preparen per marxar: comencen a guardar els mitjons dins de la seva capsula i es recorda que es posin les vambes. Han estat molt tranquils i relaxats. Mostrant-se participatius i amb ganes de continuar explicant el que havien fet a la sala. Es canta la cançó del "peu polidor" i es posen les jaquetes per preparar la tornada a la classe. Preparar la fila per marxar cap a la classe ha costat una mica. En arribar a la classe es fa el comiat del grup i de forma individual tal com arriben els pares a buscar-los.

Descripció de la sessió en imatges:



Preparació de la sala.
El mur cada cop més alt crea molta emoció
avanç de començar.

Ritual d'entrada.
Centrats en els mitjons.



Moment d'expressivitat motriu.
Enderrocament del mur.

Saltar des del plinton un moment de plaer
amb els salt en profunditat.





La vivència postural i la modulació tònica.

El plaer de l'equilibri.



Moment de representació.
El dibuix.



Ritual de sortida.
Comiat de la sala amb el peu polidor.



Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.
Curs: 2017-2018

Classe: P3C Formigues **Data:** 22.03.2018 **Nº de sessió:** 16 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió:

Nens absents:

Incidències: Excursió a la granja. No hi ha sessió.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada:

2. Moment d'expressivitat motriu:

3. Activitats de representació:

Motivació:

Proposta:

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida:

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3C Formigues **Data:** 5.04.2018 **Nº de sessió:** 17 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 20

Nens absents: CO3, PC16, PC19, PC20, PC24.

Incidències: Sense incidències destacables.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada: En arribar a la sala han col·locat les jaquetes en el lloc habitual. No s'han hagut de repetir les consignes. De seguida han començat a seure en l'espai marcat del ritual d'entrada. S'ha saludat a tots els nens, hem parlat dels que no hi eren presents a la sala i s'han entregat els mitjons. Un cop cantada la cançó del peu polidor s'han recordat les normes i consignes de la sala i s'ha dit la paraula màgica per començar a jugar.

2. Moment d'expressivitat motriu: Abans de començar en CO2 i CO9 descobreixen darrere el mur, la corda de roba penjada. I expressen que en tenen moltes ganes de penjar-se i saltar en el matalàs. Quan escolten la paraula màgica surten corrents cap al mur gairebé passen de llarg i volen ser els primers a pujar a la corda.

La resta dels companys es queden una mica parats en trencar el mur, no saben ben bé que fer i segueixen per imitació a en CO2 i CO9. CO10, CO6, CO5, CO8 i PC22 es queden amb les peces construint cases, per viure tots junts. CO2, PC24 i PC21 de seguida corren cap a la corda i comencen a gronxar-se. Davant els crits i rialles d'en CO2 que acapara la corda els altres companys de seguida van cap a la corda; l'adult ha d'orientar la forma d'organització perquè cap nen acabi amb algun cop. Quan en CO2 és dona compta que els altres nens estan esperant per pujar a la corda, la deixa i prefereix marxar i continuar jugant sol a xocar amb les espumes, saltar i arrossegat-se per terra. Al cap d'una estona torna a la corda, però sembla més atent dels altres nens, del que fan en espais diferents del de la corda.

En CO8 que està bastant sol, juga a pujar i baixar de la corda sense parar.

CO1 en cap moment puja a la corda, està entre les peces i comença tota sola a construir torres amb les peces, s'emociona i gaudeix molt quan la construcció li aguanta, li comenta a l'adult que està fent cases. PC17 i PC24 també fan construccions però horitzontals, s'han organitzat molt bé entre tots dos, posen les peses davant de la baixada del tobogan i riuen molt quan els companys que baixen xoquen amb elles.

CO7 i CO6 organitzen un petit circuit de pujades i baixades amb les peces i de mica en mica altres nens s'hi apunten, s'apropa en CO8 que havia estat molta estona tot sol jugant.

S'avisava que queden cinc minuts de joc i PC21, CO2, Arnau, PC17 i PC24 s'esveren per continuar jugant.

3. Activitats de representació: Modelatge amb plastilina.

Cinc minuts abans que finalitzi el temps de la sessió l'adult avisa. Quan ha acabat el temps de jugar es tanca el llum i tots seuen a la ratlla verda, alguns nens pregunten si toca fer un dibuix, l'adult afirma i es posen molt contents.

Motivació: es convida als nens i nenes a modelar amb plastilina aquelles històries que s'han viscut a la sala. "Formigues!!!! Que us sembla si modelem amb plastilina el que avui hem fet a la sala?!!"

Proposta: cada nen i nena modelarà el que ha fet a la sala.

Materials utilitzats: plastilina i plats de cartó per cada nen per fer el seu modelatge.

Observacions generals: els nens estan molt engrescats i animats per fer el modelat. Cada nen fa el seu modelatge i es mostren en general amb moltes ganes d'explicar a l'adult i als companys el que han fet a la sala.

4. Ritual de sortida: Un cop s'avisava que la sessió ha acabat els nens es preparen per marxar, comencen a seure en l'espai del ritual de sortida, comencen a guardar els mitjons dins de la seva capsa i es recorda que es posin les vambes. Han estat molt tranquils i relaxats. Es canta la cançó del "peu polidor" i es posen les jaquetes per preparar la tornada a la classe. Preparar la fila per marxar cap a la classe ha costat una mica. En arribar a la classe es fa el comiat del grup i de forma individual tal com arriben els pares a buscar-los.

Descripció de la sessió en imatges:



Preparació de la sala.

Darrera del mur hi ha el matalàs gran amb la corda penjada del sostre.

Ritual d'entrada.

Estan molt engrescats però aconsegueixen centrar-se en la preparació del cos.



Alguns nens han descobert la corda penjada i estan molt impacients per començar.

Moment d'expressivitat motriu.

Tot i la novetat de la corda molt prefereixen començar per construir cases per viure.



Crits, emocions i salts apareixen amb la corda.

El plaer de pujar, baixar i lliscar.



Les construccions de cases i torres.

Moment de representació.
Modelar amb plastilina.





Ritual de sortida.

Es guarden els mitjons i es canta la cançó del peu polidor.

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3C Formigues **Data:** 12.04.2018 **Nº de sessió:** 18 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h.

Nens que participen en la sessió: 23

Nens absents: PC16, PC19.

Incidències: sense incidències destacables.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior: cap.

1. Ritual d'entrada: En arribar a la sala han col·locat les jaquetes en el lloc habitual. No s'han hagut de repetir les consignes. Ha costat una mica que seguïn en la ratlla verda, estaven pendents de com era el mur. S'ha saludat a tots els nens, hem parlat dels que no hi eren presents a la sala i s'han entregat els mitjons. Un cop cantada la cançó del peu polidor. S'han recordat les normes i consignes de la sala i s'ha dit la paraula màgica per començar a jugar.

2. Moment d'expressivitat motriu: Han començat amb moltes ganes de trencar el mur i anar corrents a jugar amb les peces. CO10 i CO8 comentaven que volien construir cases. Tot i que estaven molt esverats no va costar que alguns s'organitzin per construir cases. PC21 està molt esverat i l'adult ha de parlar amb ell perquè es calmi perquè pot arribar a fer mal a un altre nen i a ell mateix.

PC15 s'organitza amb en PC24 i PC23 per pujar pel tobogan, fent-lo per la rampa. I de cop es queden tots dos sols i posen les peces tapant el rocòdrom i posen peces al costat per fer els murs d'una casa on viuen tots tres.

CO8 segueix a CO6 en totes les propostes, li costa fer alguna proposta. Quan descobreixen les robes al final de la sala en CO8 no els hi fa gaire cas. CO6, CO5 i CO10 de seguida es comencen a disfressar. Són princeses que tenen palaus on viuen.

PC20, PC17 i PC22 demanen a l'adult les pilotes i juguen llençant-les per la rampa del tobogan. Uns altres nens les fan lliscar pels altres materials de la sala.

Quan resten cinc minuts per finalitzar la sessió s'ha de recordar avisa i al passar el temps es tanca el llum i tots surten corrents i cridant cap a l'espai del ritual de sortida.

3. Activitats de representació: Sense representació.

Motivació:

Proposta:

Materials utilitzats:

Observacions generals:

4. Ritual de sortida: Un cop s'avisava que la sessió ha acabat els nens es preparen per marxar, comencen a guardar els mitjons dins de la seva capsa i es recorda que es posin les vambes. Estan molt esverats. Es canta la cançó del "peu polidor" i es posen les jaquetes per preparar la tornada a la classe. Preparar la fila per marxar cap a la classe ha costat una mica. En arribar a la classe es fa el comiat del grup i de forma individual tal com arriben els pares a buscar-los.

Descripció de la sessió en imatges:



Preparació de la sala.

Darrera del mur hi ha el matalàs gran amb la corda penjada del sostre.

Ritual d'entrada.

Estan molt engrescats Costa molt que es centrin en preparar-se.



Moment d'expressivitat motriu.

Arrossegar-se, lliscar... descobrint el plaer del moviment.



Pujar i baixar, abraçar i compartir.



Es guarden els mitjons i es canta
la cançó del peu polidor.

Ritual de sortida.

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.

Curs: 2017-2018

Classe: P3C Formigues **Data:** 19.04.2018 **Nº de sessió:** 19 **Hora d'entrada:** 15'00
Hora de sortida: 16'45 **Duració:** 1'45h

Nens que participen en la sessió: 21

Nens absents: PC12, PC25, CO3, PC19

Incidències: sense incidències destacables.

Elements a tenir en compte de la sessió anterior:

1. Ritual d'entrada: En arribar a la sala han col·locat les jaquetes en el lloc habitual. No s'han hagut de repetir les consignes. De seguida han començat a seure en l'espai marcat del ritual d'entrada. S'ha saludat a tots els nens i s'han entregat els mitjons. Un cop cantada la cançó del peu polidor. S'han recordat les normes i consignes de la sala i s'ha dit la paraula màgica per començar a jugar.

2. Moment d'expressivitat motriu: Ha estat una sessió força tranquil·la, en general han gaudit de l'espai i dels materials.

S'han creat històries a partir de les escumes i de les robes.

La corda ja no ha estat l'atracció principal, alguns nens pujaven, però buscaven més de fer petites construccions, de cases, ciutats de superherois i castells de princeses i núvies.

CO8 i PC23 han tornat a jugar força sols. CO10, CO6, OICO5 i CO11 gairebé han tornat a jugar juntes tota la sessió i CO4 les busca molt.

PC15 i CO9 han construït camins amb les peces, mentre algunes nenes es passejaven per la sala vestides de núvies.

Ha costat molt tornar a la calma per anar al ritual de sortida.

3. Activitats de representació: Expressió Oral

Cinc minuts abans que finalitzi el temps de la sessió l'adult avisa. Quan ha acabat el temps de jugar es tanca el llum i tots seuen a la ratlla verda, alguns nens pregunten si toca fer un dibuix, l'adult comenta que avui toca explicar de forma oral.

Motivació: es convida als nens i nenes a explicar aquelles històries que s'han viscut a la sala. "Formigues!!!! Que us sembla si expliquem el que avui hem fet a la sala?!!!"

Proposta: cada nen i nena explicarà el que ha fet a la sala.

Materials utilitzats: cap.

Observacions generals: els nens estan molt engrescats i animats per fer explicar. Es mostren, en general, amb moltes ganes d'explicar a l'adult el que han fet a la sala.

4. Ritual de sortida:

Un cop s'ha fet la representació els nens es preparen per marxar: comencen a guardar els mitjons dins de la seva capsa i es recorda que es posin les vambes. Han estat molt tranquils i relaxats.

Mostrant-se participatius i amb ganes de continuar explicant el que havien fet a la sala. Es canta la cançó del "peu polidor" i es posen les jaquetes per preparar la tornada a la classe. Preparar la fila per marxar cap a la classe ha costat una mica. En arribar a la classe es fa el comiat del grup i de forma individual tal com arriben els pares a buscar-los.

Descripció de la sessió en imatges:



Preparació de la sala.
Estan molt emocionats i amb moltes ganes de començar.

Ritual d'entrada.
Es posen els mitjans molt ràpidament.



Moment d'expressivitat motriu.
Inicia el moment de construir, crear amb els companys.

Fer cases i murs per amagar-se.





Sentir el cos. Prendre consciència a partir del material.

Construir i amagar-se.



Les robes donen un altre aire a les històries.



Moment de representació.

Expressar de forma oral el que avui han fet a la sala.

