

EL TREBALL EMOCIONAL DES DE LA PSICOMOTRICITAT EN INFANTS DE 3 A 6 ANYS

***WORKING ON EMOTIONS THROUGH
PSYCHOMOTRICITY WITH CHILDREN
AGED 3 TO 6***

Marc VILÀ i SALA

TREBALL FINAL DE GRAU

Directora del treball: Esther Hernandez Rovira

Curs: 2019-2020

Estudi: Doble Titulació Mestre/a en Educació Infantil i Educació Primària.

Facultat d'Educació i Psicologia. Universitat de Girona

En agraïment a: el meu pare i la meva mare pel seu suport incondicional, a l'Esther per la seva disponibilitat i tutorització; a la Susanna i la Mari pel seu consell durant la curta estada al centre de pràctiques; i a la Noelia per ajudar-me tant en temps de confinament.

En memòria de la situació que ens ha tocat viure, de tots els que ens han deixat i dels aprenentatges que hem d'adquirir per tal de cuidar-nos més com a humanitat i cuidar el planeta que ens acull.

Moltes gràcies a tots per fer-ho possible!

"Quan la vida canvia per fer-se més dura, nosaltres canviem per fer-nos més forts!"

Nota sobre el tractament de gènere

Al llarg d'aquest treball es poden emprar les formes *infant, mestre, docent, alumne, educador, professor*, entre d'altres i, per la comoditat de no trobar dins el text les formes *l'alumne/a, el/la docent, l'educador/a, el/la professor/a, el/la mestre/a, entre d'altres*; es referiran, sempre i indiferentment, a persones d'ambdós sexes (excepte quan s'indica el contrari).

ÍNDEX DE CONTINGUTS

Resum, abstract i paraules clau	6
1- Introducció	7
2- Marc Teòric	8
2.1.- Característiques psicoevolutives dels infants del 2n cicle d'Educació Infantil (3-6 anys)	8
2.1.1.- Desenvolupament motriu i perceptiu	8
2.1.2.- Desenvolupament cognitiu	9
2.1.3.- Desenvolupament del llenguatge	10
2.1.4.- Desenvolupament social	11
2.2. Educació Emocional	13
2.2.1.- Objectius de l'Educació Emocional	15
2.2.2.- Importància en el desenvolupament dels infants	17
2.3. Psicomotricitat	17
2.3.1.- Objectius de la Psicomotricitat	20
2.3.2.- Importància en el desenvolupament dels infants	20
2.4. La Psicomotricitat i l'Educació Emocional en el marc de l'Educació Infantil ..	22
2.4.1. La sessió de Psicomotricitat	23
2.5. Identificació del tema d'estudi	24
3- Mètode	26
3.1. Objectius i hipòtesi	26
3.2. Paradigma i disseny de la investigació	26
3.3. Participants (mostra)	27
3.4. Procediment	27
3.5. Instrument i recollida de dades	30
4- Resultats	30
4.1. Dades generals població d'estudi	30
4.2. Perfil dels educadors	31
4.3. Percepció sobre la psicomotricitat	32
4.4. Espais i temps dedicats a la psicomotricitat	34
4.5. Desenvolupament de la psicomotricitat	35
4.6. Competències emocionals	36
5- Discussió	38

6- Conclusions	41
7- Referències bibliogràfiques	42
8- Annexos	47
8.1. Correu electrònic adreçat a les direccions de les escoles	47
8.2. Qüestionari elaborat	48

Índex de figures

Figura 1. Finalitat de l'educació i posició de l'EE	16
Figura 2. Classificació dels guanys motrius en l'etapa de 0-6 anys	21
Figura 3. Estructura de la sessió de psicomotricitat	24
Figura 4. Elaboració de l'arbre conceptual de l'estudi	29
Figura 5. Gràfic general sobre el gènere dels participants	31
Figura 6. Gràfic formació dels participants	31
Figura 7. Visió de la psicomotricitat dels participants	32
Figura 8. Principals inconvenients per realitzar la psicomotricitat dels participants	32
Figura 9. Grau d'acord amb afirmacions sobre la psicomotricitat	33
Figura 10. Gràfic instal·lacions utilitzades per realitzar la psicomotricitat	34
Figura 11. Gràfic hores dedicades a la psicomotricitat	34
Figura 12. Recursos utilitzats en les sessions de psicomotricitat	35
Figura 13. Gràfic activitats de la fase de representació	36
Figura 14. Gràfic aprenentatge de les competències emocionals	36
Figura 15. Gràfic percepció del treball en competències emocionals	37
Figura 16. Gràfiques comparativa metodologia i formació dels participants	38
Figura 17. Exemple correu electrònic enviat a les direccions dels centres	47
Figura 18. Captures del qüestionari dins l'aplicació Google Forms	55

Índex de taules

Taula 1. Models psicomotors en l'àmbit educatiu	19
---	----

El treball emocional des de la psicomotricitat en infants de 3 a 6 anys

Working on emotions through psychomotricity with children aged 3 to 6

MARC VILÀ SALA.

Directora: ESTHER HERNANDEZ ROVIRA¹

1. Departament de Didàctiques Específiques, Didàctica de l'Expressió Corporal, Facultat d'Educació i Psicologia, Universitat de Girona, Girona, Catalunya.

Resum:

Al llarg dels anys l'educació ha privilegiat els aprenentatges cognitius per davant dels emocionals i els motors. Els estudis demostren que moviment, emoció i cognició cal considerar-los com una unitat. A l'etapa 3-6 l'educació psicomotriu es presenta com un espai ideal per incidir en les competències emocionals. El present estudi vol conèixer el grau de treball emocional que es realitza a les nostres aules psicomotricitat. S'ha utilitzat un mètode quantitatiu observacional, mitjançant un qüestionari, on han participat 22 mestres d'infantil d'escoles del Maresme. Els resultats mostren un baix treball emocional excepte els mestres que utilitzen alguna metodologia o tenen formació complementària. L'ús de la fase de representació durant la sessió podria augmentar el treball emocional.

Paraules clau: Educació Infantil; Educació Emocional, Psicomotricitat, Mestres.

Abstract:

Over the years education has privileged cognitive learning over emotional and motor learning. Studies show that movement, emotion, and cognition must be considered as a unit. In stage 3-6, the psychomotor education is presented as an ideal space to influence emotional competences. This study wants to find the degree of emotional work that is done in psychomotor classrooms. 22 kindergarten teachers from Maresme participated in the study by filling in a questionnaire based on the quantitative method. The results show scarce emotional work except for teachers who use a precise methodology or have complementary studies. Using the representation phase during the session could increase emotional work.

Key words: Childhood education, Emotional Education; Psychomotricity, Teacher.

1- INTRODUCCIÓ:

Al llarg dels estudis del grau d'educació infantil, els diferents docents que hem tingut (en el seu intent de dignificar la tan important feina de mestre d'Educació Infantil), ens han intentat mostrar la importància de l'etapa educativa de 0-6 anys pel desenvolupament integral de la persona. Per desgràcia, per molts no deixa de ser una etapa voluntària (malgrat que gairebé hi estigui escolaritzat el 100% de l'alumnat) i per tant poc valorada, però després sol ser l'ase dels cops quan els infants comencen la primària i les coses no van com toquen.

La realitat és que aquesta etapa és on es produeixen canvis i evolucions cabdals pels infants i serà amb la relació amb els altres que van construint de manera progressiva una representació de si mateixos i del món que els envolta. Aquí es quan juguen un paper molt important tant les emocions com la psicomotricitat, ja que estan presents des del naixement i intervenen en tots els processos evolutius (Bisquerra, 2003).

La motivació personal del treball neix arran de la impressió que a molts centres escolars del nostre país no estan posant en pràctica en el dia a dia tot allò que es predica a les aules universitàries, donant poc protagonisme a la psicomotricitat i el treball amb el cos. Una qüestió, que ja a principis de segle Bisquerra (2000) ens advertia, doncs els diferents sistemes educatius s'havien centrat durant tants anys en aspectes cognitius i l'ensenyament de coneixements, deixant de banda dimensions tan importants com l'emocional o la motora.

Partint de la premissa que totes les dimensions (cognitiva, motora i emocional) són igual de rellevants en el desenvolupament dels infants, en aquest treball s'ha realitzat una recerca teòrica sobre aquest desenvolupament en l'etapa 3-6, sobre l'Educació Emocional, la Psicomotricitat i la relació que connecta ambdues a l'Educació Infantil, per tal de conèixer el treball emocional en la psicomotricitat.

Posteriorment s'utilitza un mètode quantitatiu mitjançant un qüestionari adreçat a mestres d'educació infantil per conèixer com són les seves pràctiques psicomotrius a les escoles, i el grau de treball emocional que hi ha en aquestes, fomentant per tant el desenvolupament integral de l'alumne.

2- MARC TEÒRIC:

2.1. Característiques psicoevolutives dels infants del 2n cicle d'Educació Infantil (3-6 anys):

Els infants d'aquest període d'edat estan en un moment essencial del seu desenvolupament, ja que tot just comencen a ser independents (Forcadell, 2006). Pérez (2010) els situa dins l'anomenada segona infància, caracteritzada per grans avenços en la capacitat de pensaments llenguatge i memòria. La comunitat científica ha proposat diferents etapes, fet que ocasiona que els seus límits no siguin clars, tot i que el desenvolupament descrit és relativament similar per cada edat (Berk, 2012; Faccini i Combes, 1999). Tot i això, Forcadell (2006) avisa que entre els infants d'una mateixa edat, poden mostrar nivells maduratsius diferents pel que fa a nivell físic, intel·lectual, emocional i social, encara que tots poden ser considerats normals. Aquestes variacions depenen de l'herència genètica, de l'estat de nutrició, de l'entorn familiar i social, entre d'altres.

Els desenvolupaments dels infants d'aquest cicle es poden descriure a molts àmbits, però escollim la classificació de Departament d'Ensenyament (2012) en ser una de les més concises i més fàcils de relacionar amb les tres dimensions de l'estudi: cognitiu, motor i emocional. Trobem així els següents desenvolupaments: motriu i perceptiu, cognitiu, del llenguatge, i social i emocional.

Com a context, fisiològicament l'infant de 3 a 6 anys va creixent de forma lenta però molt regular, enfortint-se i fent-se menys pesant a la part superior. Creix de 5 a 6 cm i augmenta de 2 a 2,5 kg per any, apareixent la primera dentició. Els nens són lleugerament més alts i pesen una miqueta més que les nenes. En general, els sistemes muscular, ossi, nerviós, circulatori i immunològic es troben madurant. Tenen facilitat per les malalties infectivocontagioses, com a element natural per enfortir el sistema immunològic. El creixement i la salut dependrà essencialment de la nutrició (Forcadell, 2006).

2.1.1. Desenvolupament motriu i perceptiu:

El desenvolupament psicomotor és el que més depèn el sistema neurològic central i, en aquestes edats primerenques, té molta importància, ja que el cos està present en tot moment. La maduració del còrtex prefrontal millora el control dels

impulsos i la mielinització del cos callós permet la coordinació de braços i les cames (Sampaio i Truwit, 2001).

A nivell motriu Vasta, Marshall i Miller (2001) comenten que existeix un augment de la coordinació entre les capacitats de moviment fonamentals: 1. De locomoció, tals com caminar, córrer, saltar; etc. 2. De manipulació com agafar, llençar i colpejar; 3. D'estabilitat com girar, inclinar-se, balancejar-se, etc.; que impliquen el control del cos en relació amb la força de gravetat. També es presenta un desenvolupament progressiu de la motricitat fina a causa d'un major control sobre els moviments voluntaris i controlats de la mà i els dits (Campo, 2009).

Forcadell (2006) destaca que els infants de 3 a 6 anys estan en un doble procés paral·lel en el pla perceptiu: el d'estructuració de l'espai que permet el pas de l'espai topològic a l'espai euclidià, i el de percepció de les diferents parts del cos i estructuració de l'esquema corporal. Així els infants aconseguiran començar a controlar el seu cos a la vegada que tenen una major representació mental de com és, una relació que s'anirà retroalimentant, ja que la coordinació serà possible si tenen coneixement i domini de l'esquema corporal (Ponce de León, 2009), un domini que no s'aconseguirà fins als 5 anys (Snow i Mcgana, 2003).

Així l'infant comença a resoldre problemes motors que es va trobant dins del món dels objectes i realitza gestos, mímiques i altres expressions del cos que manifesten les experiències emotives conscients o inconscients (Forcadell, 2006). Pel que fa a la lateralitat Campo (2009) argumenta que és en aquest període quan es defineix, ja que tot i que des dels 5 mesos es pot observar preferència manual, no és fins als 3-4 anys que l'infant la determina, mantenint-la fins a l'edat adulta.

En resum, l'infant va conquistant l'espai, relacionant-se i actuant en ell, alhora que perfecciona els seus moviments i millora la imatge del seu cos i estabilitzant la seva lateralització. La guia del Departament d'Ensenyament (2012) és més explícita i amplia tot aquesta informació.

2.1.2. Desenvolupament cognitiu:

En aquest estadi el nen passarà d'un univers màgic, on projecta la seva pròpia subjectivitat, a un univers on preval una organització i una estructura (Forcadell, 2006). Si tenim en compte la classificació de Piaget (1969) l'infant es troba a

l'etapa del pensament preoperacional, és a dir, l'etapa en la qual es comencen a utilitzar els símbols i el pensament es fa més flexible. Segons Forcadell (2006) la funció simbòlica es manifesta a través del llenguatge, la imitació diferida i el joc simbòlic. Tot i això, el pensament es veu limitat a experiències individuals, i encara no aconsegueixen separar completament el que és real d'allò que no ho és (Campo, 2009).

Cal destacar que el desenvolupament del pensament dels infants es recolza en la llengua oral, de l'entorn sociocultural més proper, ja que és la interacció social amb els pares i persones més competents que ell, el que l'ajuda a aprendre (Vigotsky, 1978). Així doncs, el pensament s'adapta a les característiques socials i culturals que comporta la llengua, ajudant a estructurar-lo. D'aquesta manera, els infants van agafant habilitat en la utilització del llenguatge i en plasmar les seves idees oralment, fet que permet formar la seva visió del món, en la majoria d'ocasions de forma egocèntrica. Per tant, li costa acceptar el punt de vista d'altres persones (Campo, 2009).

Entre els 3 i 6 anys, l'infant pot començar a comprendre i dominar conceptes sobre el temps (diferència entre "ahir" i "demà" encara que siguin altres dies passats i futurs), l'espai (diferència entre "a prop" i "lluny" o entre "petit" i "gran"), i la lògica (relaciona objectes per sèries i els classifica). A més, l'infant pot percebre característiques específiques com el color, forma i mida; i compren el concepte general de la categorització. La capacitat verbal juga aquí un rol molt important per tal que el nen pugui qualificar allò que veu (Forcadell, 2006).

Per tant, és una etapa egocèntrica en la qual sorgeix el pensament simbòlic, s'incrementen les capacitats lingüístiques, la construcció d'idees estructurades i una major comprensió de les identitats, l'espai, la causalitat, la classificació i el nombre; conceptes clau per l'aprenentatge escolar.

2.1.3. Desenvolupament del llenguatge:

La Guia del Departament d'Ensenyament (2012) fa una molt bona descripció del desenvolupament del llenguatge en aquest període:

A partir dels tres anys i fins a finals dels quatre, es produeix un gran desenvolupament en la capacitat expressiva del nen. El llenguatge és una eina que

li serveix per augmentar les seves possibilitats comunicatives i de relació social. A partir dels 4 anys, el desenvolupament del llenguatge adquirit li permet entendre i fer-se entendre amb certa facilitat, i es manifesta com una funció clarament social. L'expressió oral sol ser fluida i abundant, i converteix el nen en un petit parlador que aborda qualsevol tema, pregunta contínuament per tal de dialogar, de ser acceptat socialment i, a vegades, per cridar l'atenció (p 21-22).

El llenguatge, com ja s'ha esmentat amb anterioritat, ajuda a l'estructuració del pensament, ja que s'adquireix coherència, claredat i comunicabilitat (Forcadell 2006). En aquest període d'edat l'infant passarà de dominar unes 1000 paraules als 3 anys, a unes 2600 als 6 anys (Dept. d'Ensenyament, 2012). Segons Forcadell (2006) podem diferenciar dos tipus de llenguatge en l'infant: El llenguatge social, que és aquell que utilitzarà amb la intenció de comunicar-se amb els altres; i el llenguatge privat, que fa servir quan parla en veu alta amb si mateix i l'ajuda a controlar les seves accions.

Per tant en aquest període els infants comencen a experimentar canvis en la seva manera de pensar i de resoldre problemes, gràcies al desenvolupament del llenguatge de manera gradual. Això permet pensar de manera simbòlica, relacionar-se amb els altres, i posar nom allò que aprèn.

2.1.4. Desenvolupament social i emocional

Des d'un punt de vista social, aquesta etapa és clau, ja que molts infants passen de la socialització reduïda amb la família, a la socialització amb els iguals. Inicialment els infants tenen preferència per un grup de 3, acceptant a poc a poc situacions de grups nombrosos, encara que de curta durada (Forcadell, 2006).

El joc és l'activitat social més reclamada, passa de ser individual, a evolucionar ràpidament, per aprendre a jugar amb els altres, arribant a cooperar. Aquesta activitat és essencial, ja que gràcies als jocs simbòlics aprendrà habilitats socials de primer ordre que l'ajudaran en la seva socialització (Sutton-Smith, 1997). Tot i això Forcadell (2006) descriu que els infants es manifesten socialment a l'inici amb comportaments agressius de diversa magnitud, entre els quals trobem: l'agressió manual (sense causa aparent: forma natural de les primeres relacions), la cooperació grollera (relació pre-social en la qual les relacions impliquen que l'un se sotmeti a l'altre), agressió oral (persuasió pel llenguatge, a través de la qual es

vol demostrar la superioritat), l'exhibicionisme (agressió simbòlica, on busquen ser més desitjables), i el desig d'importunar (interrompre l'activitat d'un altre infant).

En l'àmbit emocional, apareixen nous interessos i necessitats, i es desenvolupen noves formes d'expressió i relació. A la vegada, els infants són molt inestables emocionalment i apareix el negativisme i l'oposicionisme. A través del llenguatge els infants podran comprendre la realitat, comunicar-se i expressar sentiments i inquietuds (Dept. d'Ensenyament, 2012). Segons Wallon (1942) l'infant es troba dins l'estadi del personalisme, on adquireix capacitat per situar-se en relació amb els altres, construint el jo autònom, amb consciència de si mateix i la seva personalitat, podent-la presentar als altres. És aquí quan cap als 3 anys l'infant comença a donar clars senyals d'orgull si té èxit en una tasca i senyals de vergonya si fracassa (Lewis, Alessandri i Sullivan, 1992). Cap als 6 anys comença a donar importància a l'opinió del grup i pot mostrar retraïment quan entra en conflicte amb les seves pròpies opinions i les de la família (Dept. d'Ensenyament, 2012).

Forcadell (2006) exposa que l'infant imita i aprèn, valors i actituds de la cultura que l'està educant, aprenent els comportaments d'estereotipats de gènere. Mitjançant el càstig i l'obediència, aprèn a avaluar d'acord amb les conseqüències i va formant els seus primers criteris morals. Es troba en un període en el qual va trobant l'equilibri entre el sentit de la responsabilitat i la capacitat per gaudir de la vida, ja que té iniciativa per realitzar tota mena d'activitats amb contraposició a la culpa per les coses que no podia fer. A més, comencen a aparèixer les pors a causa de la seva imaginació o d'experiències negatives (Forcadell, 2006).

Els estudis de Dörr (2005) demostren que des del 3-4 anys comencen a ser capaços de distingir les emocions que estan vivint, d'interpretar els problemes emocionals dels altres i entendre diferents punts de vista de les emocions, comparant els seus sentiments amb els dels altres.

És a dir, els infants progressivament aniran socialitzant-se mitjançant el joc, aprenent de la cultura que els educa, sentint i reconeixent emocions en aquesta batalla entre el que volen fer i la seva responsabilitat, guanyant estabilitat emocional i trobant el seu lloc en el grup social.

2.2. Educació Emocional:

Per poder comprendre què és l'Educació Emocional (d'ara endavant EE), és essencial poder entendre el concepte d'emoció. Segons Bisquerra (2000): "és un estat complex de l'organisme caracteritzat per una excitació o pertorbació que predisposa a una resposta organitzada. Les emocions es generen habitualment com a resposta a un esdeveniment extern o intern" (p.61). Aquestes juguen un paper important per la salut, són una part innegable de les nostres vides i són fonamentals per potenciar una conducta saludable, o per contra, si són negatives suposen un risc potencial per a la nostra salut. Les persones han de buscar que les emocions es transformin en estímuls i aprenentatges positius (Ortega, 2010).

L'EE prové de la intel·ligència emocional (d'ara endavant IE), que té el seu origen en la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner (1993), on es descriu la intel·ligència intrapersonal, que permet comprendre i treballar amb un mateix, i la interpersonal, que permet comprendre i treballar amb els altres; les dues configuren la IE (Collell i Escudé, 2003). Però la psicologia no va posar el focus en la IE fins que Goleman (1996) la desenvolupa en el seu best-seller, tot i que Salovey i Mayer (1990) havien publicat l'article "Emotional Intelligence" anys abans. Les dues publicacions parlen d'IE, però els models no coincidien, excepte en què els dos valoraven la necessitat de tenir unes competències emocionals (Sala i Abarca, 2001). L'objectiu era ni més ni menys que combatre les problemàtiques de les societats modernes: depressió, estrès, suïcidi, violència, racisme, trastorns alimentaris, consum de drogues, etc. (Bisquerra, 2003).

Paral·lelament en l'àmbit educatiu l'informe Delors (UNESCO, 1996) alertava com l'escola s'havia centrat durant tants anys en aspectes cognitius, deixant de banda el coneixement de les persones i les seves emocions. Per tant teníem una IE que calia educar, fet que corresponia a l'escola, i d'aquí sorgeix l'EE com innovació educativa per desenvolupar les competències emocionals (Bisquerra, 2012). L'informe Delors ja defensava una formació en emocions com a complement indispensable pel desenvolupament cognitiu i una eina fonamental de prevenció, ja que molts problemes tenen origen en l'àmbit emocional (De Andrés, 2005; García Retana, 2012). Segons Bisquerra (2000), l'EE és un procés educatiu, continu i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament emocional com a

complement indispensable del desenvolupament cognitiu, constituint ambdós elements essencials del desenvolupament de la personalitat integral. Ortega (2010), va més enllà i argumenta que l'educació emocional persegueix la prevenció i la reducció de les situacions que incideixen negativament en la nostra salut física i psíquica, capacitant a l'individu per afrontar millor els reptes de la vida quotidiana, promovent l'equilibri emocional i un veritable estat de benestar.

Com podem entreveure però, la finalitat de l'EE és el desenvolupament de competències emocionals. Per tant, en el concepte de competència s'integra el saber, saber fer i saber ser; i es pot definir com "el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per comprendre, expressar i regular de forma apropiada els fenòmens emocionals" (Bisquerra, 2003, p.243).

L'estructuració de les competències emocionals ha estat i segueix sent objecte d'estudi (Bisquerra, 2003; Salovey i Sluyter, 1997). Destacar el model del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universitat de Barcelona (Bisquerra i Hernández, 2017) que engloba les competències emocionals en 5 grans blocs: consciència emocional, regulació emocional, autonomia emocional, competències socials, i habilitats de vida pel benestar. López Cassà (2019) membre del GROU, en el seu llibre "Educación Emocional: programa para 3-6 años" fa una classificació dels continguts de la EE, anant amb coherència amb la classificació anteriorment esmentada:

- 1- Consciència emocional: prendre consciència del propi estat emocional i expressar-ho a través del llenguatge verbal i no verbal, així com reconèixer els sentiments i emocions dels altres.
 - Vocabulari emocional, identificació de les pròpies emocions i sentiments, llenguatge verbal i no verbal com a medi d'expressió emocional, reconeixement de sentiments i emocions dels altres, prendre consciència del propi estat emocional.
- 2- Regulació emocional: capacitat de regular els impulsos i les emocions desagradables, de tolerar la frustració i de saber esperar les gratificacions.
 - Estratègies d'autoregulació emocional (expressar sentiments, diàleg, distracció, relaxació, reestructuració cognitiva, assertivitat, etc.), regulació de sentiments i impulsos, tolerància a la frustració.

- 2- Autoestima: és la forma d'avaluar-nos a nosaltres mateixos. S'ha de treballar l'autoconcepte (imatge d'un mateix) per arribar a l'autoestima.
 - Noció d'identitat (coneixement d'un mateix), manifestació de sentiments positius a si mateix i confiança en les pròpies possibilitats, valoració positiva de les pròpies capacitats i limitacions.
- 3- Habilitats socioemocionals: reconèixer les emocions dels altres, saber ajudar a altres persones a sentir-se bé, desenvolupar l'empatia, saber estar amb altres persones, mantenir bones relacions interpersonals, etc.
 - Habilitats de relació interpersonal (expressivitat, comunicació, cooperació i col·laboració social), empatia, relacions positives amb els altres, estratègies per la resolució de conflictes.
- 4- Habilitats de vida: experimentar benestar subjectiu en el dia a dia a l'escola, en el temps lliure, amb els amics, la família i les activitats socials. S'ofereixen recursos que ajudin a organitzar una vida sana i equilibrada, superant insatisfaccions i/o frustracions.
 - Habilitats d'organització, desenvolupament personal i social, habilitats en la vida familiar, escolar i social, actitud positiva davant la vida, percepció positiva i gaudi del benestar.

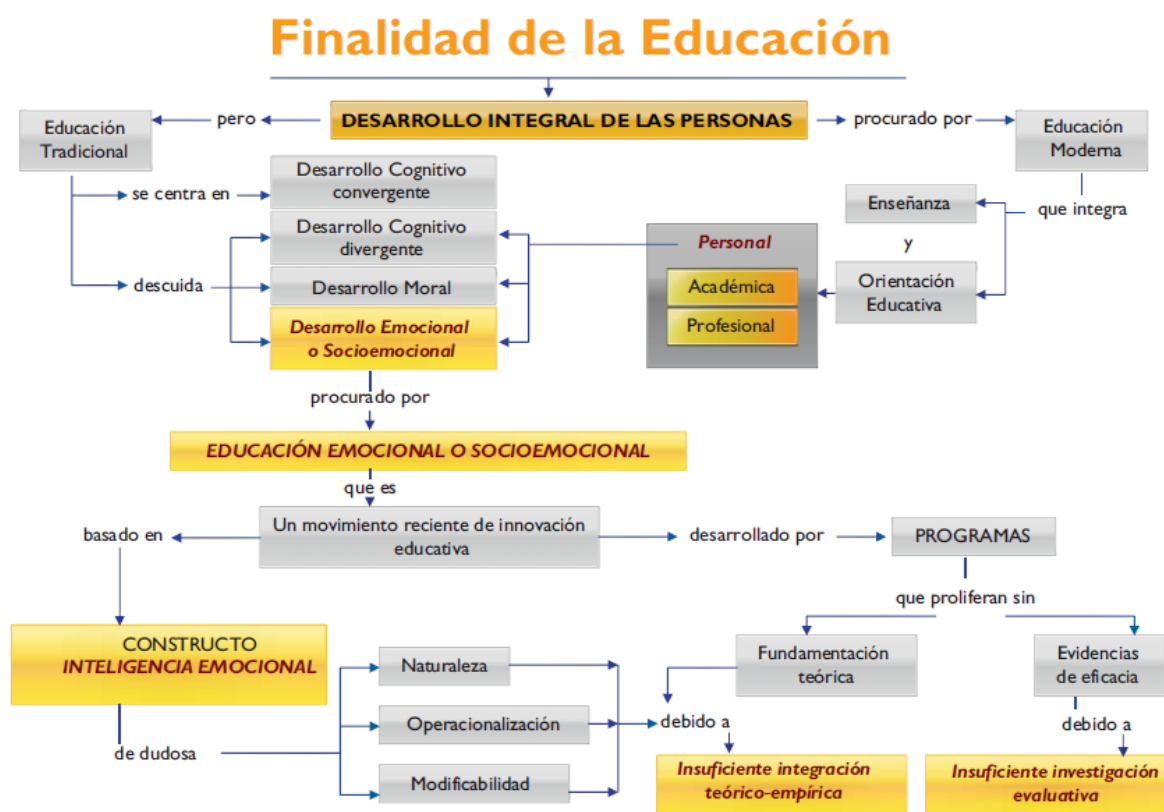
2.2.1. Objectius de l'Educació Emocional:

Com argumenta Bisquerra (2003), "la finalitat de l'educació és el ple desenvolupament de la personalitat integral de l'individu. En aquest desenvolupament es poden diferenciar com a mínim dos grans aspectes: el desenvolupament cognitiu i l'emocional" (p.26). Segons Bisquerra aquest últim s'ha maximitzat des del moment que el mestre ja no és un transmissor de continguts, sinó un guia o facilitador. Ja que els infants adquireixen els coneixements en el moment que ho necessiten i més sovint hauran d'utilitzar les seves competències emocionals per superar els estats emocionals negatius derivats de la mateixa situació d'aprenentatge o del seu entorn. Així doncs, s'han de tenir en compte les dimensions emocionals i integrar-les juntament amb les cognitives i les comportamentals per fomentar un desenvolupament holístic, sabent que també té incidència en la vida personal i l'escolar.

Els objectius generals de l'EE segons Bisquerra (2003; i 2012), són:

- Adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions.
- Identificar les emocions dels altres.
- Denominar a les emocions correctament.
- Desenvolupar l'habilitat per a regular les pròpies emocions.
- Pujar el llindar de tolerància a la frustració.
- Prevenir els efectes nocius de les emocions negatives.
- Desenvolupar l'habilitat per generar emocions positives.
- Desenvolupar l'habilitat d'automotivar-se.
- Adoptar una actitud positiva davant la vida.
- Aprendre a fluir.

Tot i això, Pérez-Gonzalez i Pena (2011) alerten que la investigació sobre la qualitat de l'EE encara és escassa, i que això no frena que cada any es publiquen i difonen a Espanya nombrosos programes d'educació emocional, la majoria dels quals manquen d'aval científic. Pérez-Gonzalez i Pena (2011) il·lustren en la figura 1 la finalitat de l'educació l'estat actual de l'EE:



(Fig. 1: Finalitat de l'educació i posició de l'EE. Font: Pérez-Gonzalez i Pena (2011)).

2.2.2. Importància en el desenvolupament dels infants:

L'EE és una forma de prevenció primària inespecífica, és a dir, una disciplina que permet adquirir competències que es poden aplicar a una gran multitud de situacions al llarg de la vida per estar en benestar emocional (Bisquerra, 2003). Més concretament, en l'etapa de 0 a 6 anys, els aspectes emocionals tenen un paper essencial per a la vida, ja que constitueixen la base necessària per aconseguir un progrés positiu en les diverses dimensions del desenvolupament dels infants (Fernández-Martínez i Montero-García, 2016).

Per això Bisquerra i Hernández (2017) consideren les competències emocionals com a competències bàsiques per la vida i un complement indispensable del desenvolupament cognitiu sobre el qual s'ha centrat l'educació. Tot i això, també seran necessàries per optimitzar el desenvolupament integral de la persona en tots els seus camps: desenvolupament físic, intel·lectual, social, emocional, moral, entre d'altres.

Com exposen Fernández-Martínez i Montero-García (2016) l'EE és indispensable en el dia a dia dels infants, ja que permetrà un bon desenvolupament psicoafectiu, tenint una bona base emocional per la seva vida diària. Creixeran amb majors probabilitats de confiar en si mateixos, tenir bona autoestima, ser assertius, amb bones habilitats socials i capacitat de resoldre conflictes, podent enfrontar-se a reptes diaris i comunicar-se amb els altres (Marina, 2005). En definitiva, seran capaços de desenvolupar-se en societat de forma exitosa i mantenir una actitud positiva davant la vida (Bisquerra i Hernández, 2017).

2.3. Psicomotricitat:

Etimològicament el concepte psicomotricitat s'origina per un compost de paraules, per una banda l'afix "psico", fent referència a l'activitat psíquica en dues fases: la socioafectiva i la cognitiva; i per l'altre el mot "motricitat", fent referència al moviment. Aquests dos elements de la psicomotricitat es fusionen en un procés únic: el desenvolupament integral de la persona mitjançant el moviment corporal (Sugrañes i Àngel, 2007).

El concepte de psicomotricitat ha estat estudiat des d'inicis del segle XX primer des de la patologia (Dupré) i posteriorment altres camps de la ciència com la

psicologia genètica (Wallon), la psiquiatria infantil (Ajuriaguerra) i la pedagogia (Picq i Vayer). Malgrat això, el corrent educatiu s'ha superposat a poc a poc als corrents patològics inicials. Actualment el model psicopedagògic de Picq i Vayer, el model psicocinètic de Le Boulch i el model educatiu vivencial, representat per Lapierre i Aucouturier, són els més estudiats (Gamundi, Rieres i Zaragoza, 2010).

La psicomotricitat està encara en evolució, canvi i estudi constant, i fins a la celebració del Fòrum Europeu de Psicomotricitat l'any 1995, la comunitat científica no va consensuar una definició del terme (Mendiara i Gil, 2003). La Federació d'Associacions de Psicomotricistes de l'Estat Espanyol (FAPEE), l'òrgan més important a nivell internacional, recull encara aquesta definició al seu web (2020):

La psicomotricitat és una disciplina que, basant-se en una concepció integral de l'ésser humà, s'ocupa de la interacció que s'estableix entre el coneixement, l'emoció, el cos i el moviment i de la seva importància per al desenvolupament de la persona, així com de la seva capacitat per expressar-se i relacionar-se en un context social. Partint d'aquesta concepció es desenvolupen diferents formes d'intervenció psicomotriu que troben la seva aplicació, qualsevol que sigui l'edat, en els àmbits preventiu, educatiu, reeducatiu i terapèutic.

Per tant la definició de psicomotricitat, recull els aspectes socioafectiu, motor, psicomotor i intel·lectual, i deixa clar que la intervenció psicomotriu (que pren com a base la vivència del propi infant), repercuteix en el desenvolupament global dels infants (Gamundi, et al. 2010). Aquests postulats s'aconseguien després que autors referents com Wallon (1942), afirmes que el pensament neix de l'acció per tornar de nou a ella, o Piaget (1969) que centrava els seus estudis en el desenvolupament de la intel·ligència, consideres que l'activitat psicomotriu és l'inici del desenvolupament de la intel·ligència dels infants, i que el coneixement corporal té relació no només amb el propi cos, sinó també amb com es relaciona amb el cos d'altres (Granda i Alemany, 2002). En la relació amb els altres, és on tenen un paper molt important les emocions (Pachecho, 2015). D'aquí neix l'educació del i per al moviment, i la seva relació amb altres aspectes com el pensament, l'afectivitat, les relacions, etc. (Forcadell, 2006). Les principals propostes educatives relacionades amb el cos i el moviment corresponen als models educatius de: Picq i Vayer, Le Boulch, i Lapierre i Aucouturier, i són perfectament resumides en l'estudi de Viscarro (2010) resumits a la Taula 1:

<p>L. PICQ I P. VAYER <i>Mètode Psicopedagògic.</i></p>	<p>JEAN LE BOULCH <i>Mètode Psicocinètic</i></p>	<p>A. LAPIERRE I B. AUCOUTURIER <i>Psicomotricitat relacional o educació vivenciada.</i></p>
CONCEPTE		
<p>L'educació psicomotriu és "una acció pedagògica i psicològica que utilitza medis de l'educació física amb el fi de millorar el comportament de l'infant".</p>	<p>"Un mètode general d'educació que, com a medi pedagògic, utilitza el moviment humà en totes les seves formes".</p>	<p>Educació integrada en la globalitat del nen que parteix de les vivències corporals, perquè l'infant descobreixi i busqui noves experiències.</p>
ÀMBIT		
<p>Reeducatiu, després educatiu</p>	<p>Educatiu</p>	<p>Educatiu, reeducatiu i terapèutic</p>
FONAMENTS		
<p>Psicologia evolutiva, Wallon i Piaget. Psiquiatria infantil, Ajuriaguerra. Pedagogia activa.</p>	<p>Educació física. Pedagogia activa, formació vs instrucció o ensinistrament. Psicobiologia.</p>	<p>Psicologia evolutiva: Wallon i Piaget. Pedagogia activa. No directivitat: Rogers. Psicologia dinàmica: Freud i seguidors.</p>
COS		
<p>Instrument per accedir als aprenentatges. Unitat global.</p>	<p>Instrument adaptat al medi. Visió unitària de la persona.</p>	<p>Vehicle d'expressió i comunicació. Globalitat de la persona. Pensament abstracte</p>
OBJECTIUS		
<p>Normalitzar i millorar el comportament del nen. Facilitar els aprenentatges escolars. Preparar les capacitats bàsiques necessàries per als aprenentatges.</p>	<p>Integrar el moviment en la formació de la persona. Mitjà d'educació global de la personalitat. Afavorir el desenvolupament psicomotor de l'infant per construir el seu esquema corporal.</p>	<p>Orientar l'activitat espontània cap als aspectes simbòlics. Vivenciar i organitzar les percepcions i les nocions bàsiques. Afavorir la comunicació per mitjà de l'expressivitat i la creativitat.</p>
APORTACIONS MÉS SIGNIFICATIVES		
<p>Educació corporal integrada en l'educació general. Punt de partida el desenvolupament psicobiològic de la infància. Considera el nen com a unitat i es proposa incidir en les etapes del seu desenvolupament psicomotor que no han estat assolides. Finalitat readaptació escolar i social.</p>	<p>E.F. funcional com a alternativa. "Estructuració recíproca" entre "jo" i "el medi". Psicocinètica necessària pels aprenentatges escolars, pot ajudar en dificultats d'origen afectiu, d'atenció, en l'aprenentatge de la lectoescriptura i el càlcul i en l'organització de les funcions cognitives.</p>	<p>Educació global a través de l'acció corporal. Exploració d'altres possibilitats educatives, emocionals i afectives. No es tracta d'adquirir coneixements, si no de las possibilitats sobre la manera de ser. Educació vivenciada basada en una relació tonicoemocional del nen/a amb el món que l'envolta.</p>
CONTINGUTS		
<p>Les conductes motrius de base (equilibri, coordinació). Les conductes neuromotrius, lligades a la maduració del SN (paratonia, sincinèsies, lateralitat). Les conductes perceptivomotrius (percepció espacial i temporal).</p>	<p>a) Estructuració perceptiva: - Coneixement i percepció del propi cos (EC). -Orientació en l'espai i percepció temporal. b) Ajust postural. c) Ajust motor.</p>	<p>Exploració nocions fonamentals associades a l'acció corporal. El nen capta i organitza la realitat a través de les situacions de polaritat: moviment/immobilitat, obert/tancat, ple/buit, llarg/curt, so/silenci, etc.</p>

(Taula 1: Models psicomotors en l'àmbit educatiu. Font: Viscarro (2010)).

En resum els diferents models prediquen que l'aprenentatge que realitzen els infants, aproximadament fins als set anys, se centra en l'acció de l'infant sobre el

medi, els altres i les experiències, a través de la seva acció i moviment. Forcadell (2006) aclareix aquesta idea exposant que en l'aprofundiment de la seva pròpia persona, l'infant és portat cap a la comunicació amb els altres i la intervenció sobre l'entorn. Comunicar implica saber demanar, donar, i rebre, i és aquí quan a poc a poc el nen va expressant la seva identitat, mitjançant els moviments corporals, propostes i relacions que crea amb els iguals.

La psicomotricitat, en definitiva, treballa facultats sensoriomotrius, emocionals i cognitives de la persona, que permeten desenvolupar-se amb èxit (Sugrañes i Àngel, 2007). Al mateix temps, l'establiment de la comunicació i relació amb un mateix, els altres i l'entorn afavoreix un procés d'expressió personal i de capacitat creativa, les quals són la font de l'evolució i de l'aprenentatge (Forcadell, 2006).

2.3.1. Objectius de la psicomotricitat:

Com s'ha vist la psicomotricitat vetlla pels aspectes, motrius, intel·lectuals, afectius i comunicatius, sent un instrument imprescindible pels aprenentatges bàsics de l'Educació Infantil (Forcadell, 2006).

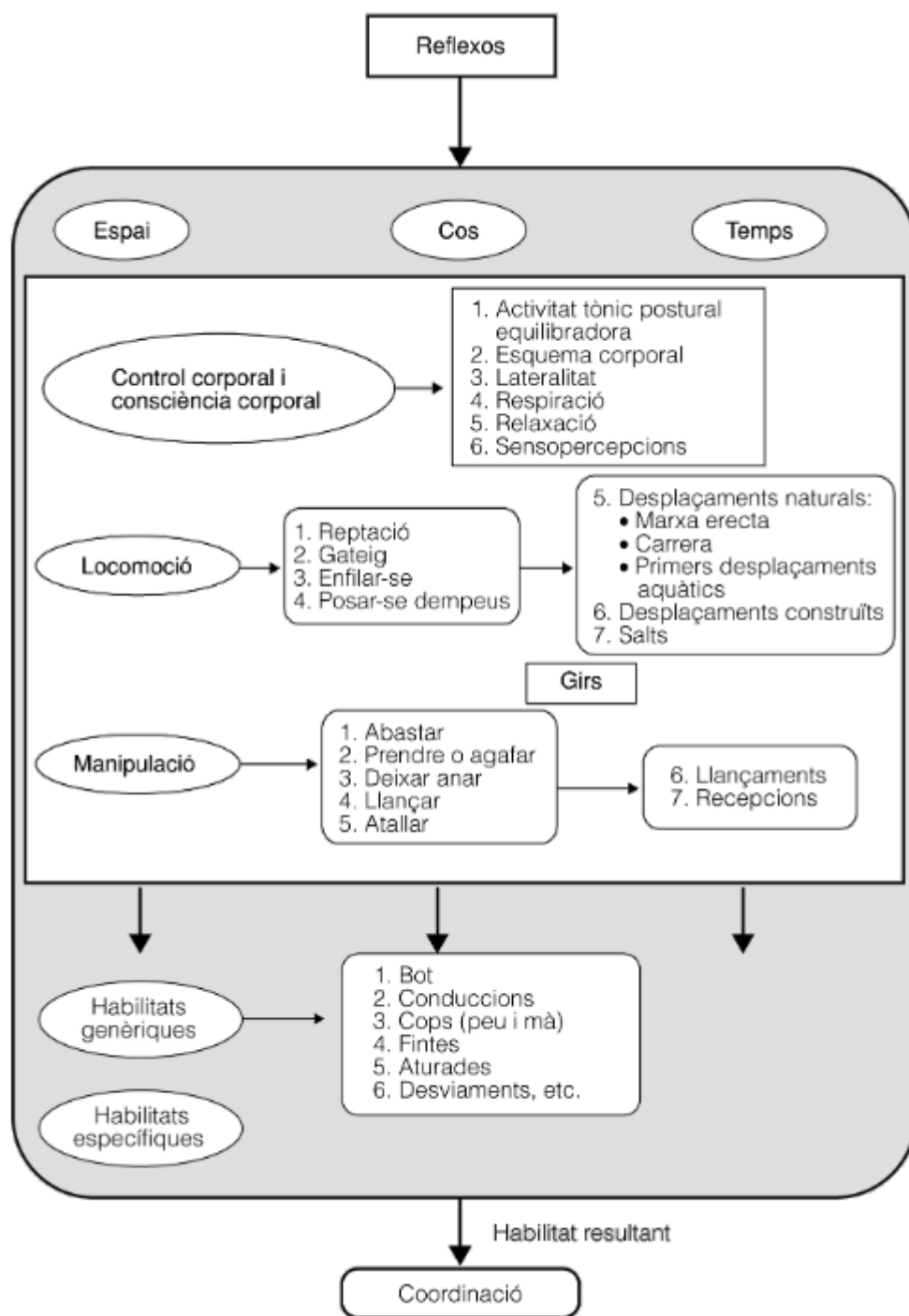
Tot i això la psicomotricitat té diferents camps d'intervenció, com té en compte la FAPEE (2015): diagnòstic, preventiu, educatiu, terapèutic i formació, investigació i docència. Si posem el punt de mira en el camp educatiu, Forcadell (2006) identifica tres objectius fonamentals de la psicomotricitat, a la base dels quals hi ha l'afirmació de la identitat pròpia de cada infant:

1. Disposar de la capacitat de comunicar-se amb ell mateix, els altres, els objectes i l'entorn.
2. Disposar de la capacitat de creació personal: motriu, intel·lectual, de relació amb els altres, etc.
3. Disposar de la capacitat del pensament preoperacional, en el que comença a analitzar, descriure, seqüenciar, enumerar..., el fet concret que ha passat.

2.3.2. Importància en el desenvolupament dels infants

Com hem vist la psicomotricitat té una importància màxima en el desenvolupament integral de l'infant. A partir d'aquesta disciplina els infants seran capaços de: desenvolupar la capacitat sensitiva i la perceptiva; organitzar

moviments, representar i expressar a través de símbols, plans, objectes reals, etc.; crear la pròpia identitat i autoestima dintre d'una pluralitat grupal; descobrir i expressar les seves capacitats i emocions, amb seguretat com a ser únic i irrepètibl, respectar la presència a l'espai dels altres, entre d'altres (García i Berruezo, 1994). A nivell motriu és on més guanys es produeixen tal com mostren proposta que fan Conde i Viciana (1997) en la seva proposta (Figura 2):



(Fig. 2: Classificació dels guanys motrius en l'etapa de 0-6 anys. Font: Conde i Viciana (1997)).

Com s'ha vist però la psicomotricitat també té una importància màxima en el desenvolupament psicològic de l'infant, i aquest desenvolupament es produeix a través de la interacció activa de l'infant amb el medi que l'envolta, en un procés que va des del coneixement i control del propi cos, i arriba fins al coneixement i l'acció sobre el món que l'envolta (Gamundi et al. 2010). Seguint l'estudi de Pastor (2005) podríem classificar altres beneficis de la psicomotricitat en diferents camps:

- Cognitiu: estimula la percepció i discriminació de les qualitats dels objectes i dels usos; crea hàbits que faciliten l'aprenentatge, millora la memòria, l'atenció, la concentració i la creativitat de l'infant; introdueix nocions espacials a partir del seu cos; reforça nocions bàsiques de color, mida, forma i quantitat a través de l'experiència directa amb l'entorn.
- Socioafectiu: fa la funció de canalitzador de les emocions a través de la impulsivitat; permet les relacions socials amb els companys gràcies al joc; ajuda a afrontar por; reafirma el seu autoconcepte i autoestima, permet sentir-se segur emocionalment i conèixer els seus propis límits i capacitats.

2.4. La Psicomotricitat i l'Educació Emocional en el marc de l'Educació Infantil:

Com s'ha comentat, ja fa més de vint anys que l'informe Delors titulat "L'educació amaga un tresor" (UNESCO, 1996) ens va alertar com els sistemes educatius van prioritzar els aspectes cognitius, amb aprenentatges científics i tècnics, deixant de banda les persones i les seves emocions. Per sort, les actuals lleis d'educació es van renovar, i concretament el Decret (181/2008) que regula els ensenyaments del 2n cicle d'educació infantil a Catalunya, exposa en l'article 2 que "la finalitat de l'Educació Infantil és contribuir al desenvolupament emocional i afectiu, físic i motor, social i cognitiu dels infants" (p. 68257). Per tant si la finalitat de l'educació és la d'ajudar al desenvolupament holístic dels alumnes, es fa imprescindible que el desenvolupament cognitiu s'hagi de complementar amb altres dimensions com l'emocional (Bisquerra, 2000) i la motora (Forcadell, 2006).

D'aquí neixen molts programes educatius emocionals per a totes les edats a àmbit estatal (Pérez-Gonzalez i Pena, 2011), les assignatures d'Educació per la Ciutadania o l'actual Educació en Valors per a primària (Márquez-Dominguez, González, Rodríguez i Gutiérrez, 2017), així com moltes propostes a l'Educació

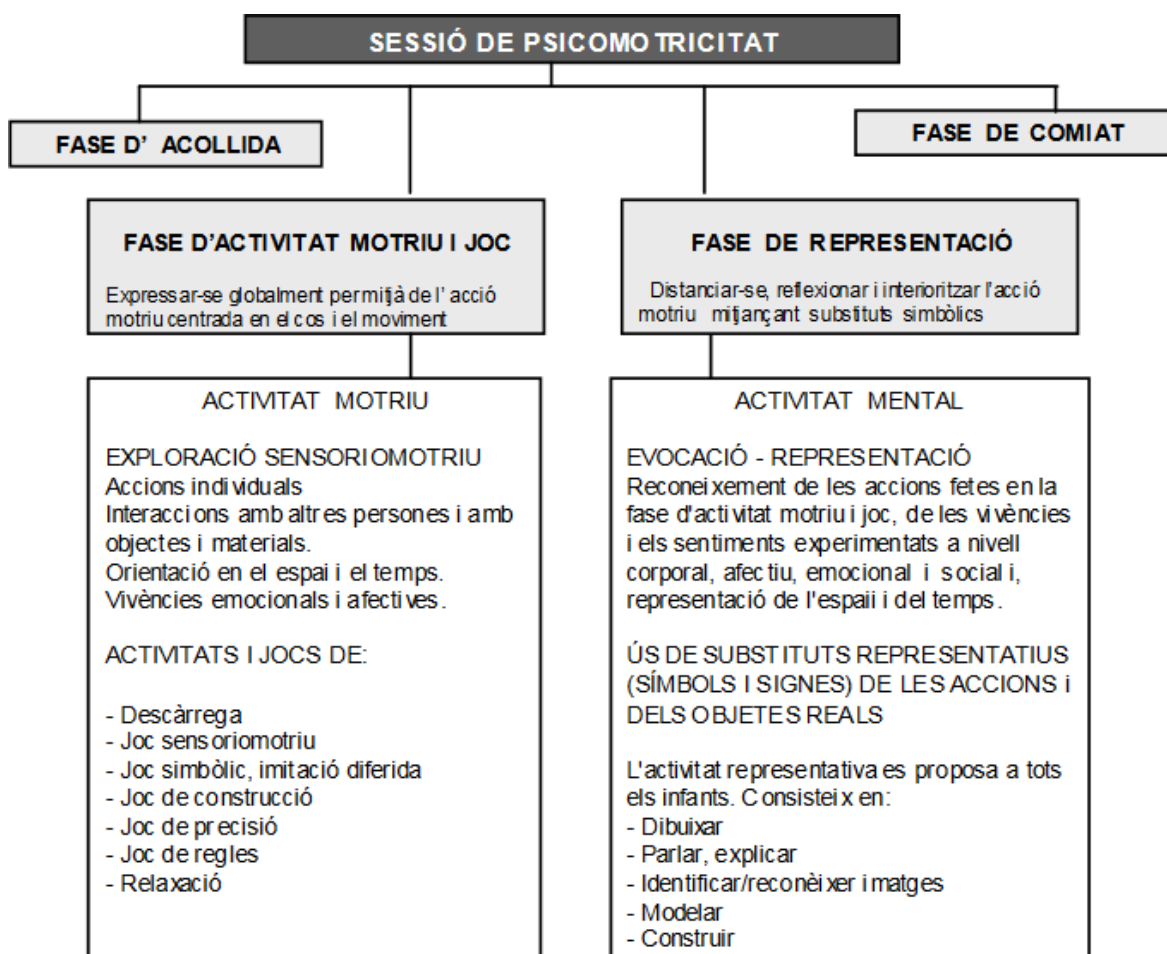
Física i la psicomotricitat narrades en les revisions de Mujica, Orellana i Concha (2017) i Bermúdez i Sáenz-López (2019).

Si aprofundim més en el Decret i entrem en les 3 àrees (Descoberta d'un mateix i dels altres; Descoberta de l'entorn; i Comunicació i llenguatges), es pot observar, com un gran nombre dels continguts destinats per a l'etapa d'Educació Infantil, poden ser treballades mitjançant la Psicomotricitat (Forcadell, 2006), en ser una disciplina globalitzadora. El mateix passa amb les 9 capacitats que marca el Decret, totes elles requereixen de la psicomotricitat i l'educació emocional per ser assolides.

El currículum (Decret 181/2008) marca la importància que l'escola fomenti la pràctica motriu i l'educació emocional des de perspectives vivencials i a través de diferents tècniques i recursos, organitzant els espais, materials i temps. Afegint que l'educació emocional no s'ha de restringir a una proposta puntual o un taller, ha d'impregnar tot el temps escolar. Però realment es fa molt poca referència al concepte de psicomotricitat en si, cosa que no passa amb altres aprenentatges mal denominats "instrumentals". Per això la psicomotricitat es redueix a una hora o hora i mitja setmanal, temps insuficient pel desenvolupament de les capacitats i habilitats motrius, així com les afectives, socials i intel·lectuals que també es desenvolupen (Gamundi et al. 2010).

2.4.1. La sessió de Psicomotricitat:

Com descriuen diferents autors la sessió de psicomotricitat segueix una estructura que correspon a l'itinerari de desenvolupament de l'infant, que va de l'acció a la representació mental de l'acció (Lapierre i Aucouturier, 1977; Justo, 2000; Conde i Viscarro, 2002; i Sugrañes i Àngel, 2007). Aquesta segueix una seqüència espaciotemporal, amb unes fases que se succeeixen de forma coherent i ordenada. Cada fase té continuïtat amb el treball de l'anterior i, alhora, prepara el treball per la posterior. Tot i això, no és una estructura rígida, és flexible i es modifica si cal (Viscarro, 2010). Les fases són: acollida, activitat motriu i joc, representació i comiat (vegeu figura 3). La fase de representació és on es pot posar nom a les emocions viscudes (Viscarro, 2010).



(Fig. 3: Estructura de la sessió de psicomotricitat. Font: Viscarro (2010)).

2.5. Identificació del tema d'estudi:

Durant el marc teòric s'han pogut observar diferents desenvolupaments que es produeixen en els infants del segon cicle d'educació Infantil, on tots estan relacionats entre ells, i un correcte desenvolupament depèn de la resta. Com bé comenten Fernández-Martínez i Montero-García (2016) recolzant-se en nombrosos estudis, alguns dels quals s'han citat: "actualment sabem que no només emoció i cognició són compatibles, sinó que són inseparables i es beneficien muntament a través de les relacions curriculars existents entre elles" (p.53).

El mateix passa entre l'emoció, el pensament i el moviment, doncs Forcadell (2006) en el seu estudi que porta per nom "Psicomotricitat Emocional" mostra com aquesta "pot ser un recurs per ajudar a aquests desenvolupaments i utilitzar el moviment per millorar la construcció del Psiquisme de l'infant (entorn, afectivitat, aspectes emocionals, coneixement i consciència) i el desenvolupament general

de la seva personalitat” (p. 45). En la seva proposta es descriu com el joc simbòlic a l'aula de psicomotricitat es pot utilitzar per treballar aspectes de l'educació emocional. Aquest és un mitjà d'aprenentatge espontani i d'exercitació d'hàbits intel·lectuals, físics, socials i morals; que respon a les necessitats de la dinàmica infantil en ser atractiu i voluntari, i a més, dóna confiança i equilibri intern. En el joc apareixen elements com: les emocions, els sentiments, l'afectivitat, les pors, l'agressivitat i la felicitat; aspectes que pertanyen a l'Educació Emocional, i són fonamentals pel desenvolupament del coneixement i les competències emocionals, amb l'objectiu de capacitar a l'infant per afrontar millor els reptes que planteja la vida quotidiana (Forcadell, 2006; i Bisquerra, 2000). Forcadell (2006) s'identifica amb el model educatiu vivencial (Lapierre i Aucouturier), ja que aquest parteix de la idea d'un cos global bio-psico-social que expressa a través de la motricitat les vivències, emocions, l'afectivitat, el pensament, etc. Estudis anteriors com el de Quirós (2000) ja havien relacionat el model amb el treball emocional.

Per tant podem afirmar que un desenvolupament en els tres camps d'actuació que principalment s'han tractat: cognitiu, motriu i emocional és molt important a l'educació infantil i està justificat des de la psicomotricitat al ser un espai on es congreguen més que mai els factors de desenvolupament.

Al llarg del marc teòric s'han vist diferents que estudis demostrant que tant la Psicomotricitat com l'EE són una peça fonamental per l'educació dels infants, ja que influeixen directament en un desenvolupament òptim i integral, i així mateix proporcionen una adequada relació amb l'entorn en el qual es desenvolupen (Sugrañes i Àngel, 2007). És per això que cal que les tres dimensions (cognitiu, motor i emocional), deixin de treballar-se separatament (Bisquerra, 2000).

A partir d'aquí, el present treball busca conèixer el grau d'aplicació actual d'un treball integral pel que fa a les dimensions cognitives, motores i emocionals a les aules de psicomotricitat, fent valdre la psicomotricitat com entorn ideal per aprendre aspectes relacionats amb l'educació emocional en favor d'una educació integral.

3- MÈTODE:

3.1. Objectius i hipòtesi:

El següent estudi té com a objectiu general conèixer el treball emocional que es realitza a la psicomotricitat del 2n cicle d'Educació Infantil, així com fer valdre el poder de la psicomotricitat per treballar les diferents dimensions (cognitiva, motriu i emocional) de manera integrada.

En concret, aquest estudi exploratori presenta els següents objectius específics:

- Conèixer la percepció que tenen els mestres que treballen al 2n cicle d'Educació Infantil sobre la psicomotricitat.
- Analitzar les estratègies metodològiques que utilitza el professorat per portar a terme la pràctica psicomotriu educativa.
- Valorar el grau de treball emocional de les pràctiques psicomotrius.
- Establir relacions entre la formació dels mestres i el grau de treball en competències emocionals a la psicomotricitat.
- Fomentar un treball integral a la psicomotricitat pel que fa a les dimensions cognitiva, motriu i emocional.

Partint de la base que la psicomotricitat és una disciplina que, basant-se en una concepció integral de l'ésser humà, s'ocupa de la interacció que s'estableix entre coneixement, emoció, cos i moviment, i té una importància pel desenvolupament de la persona; sorgeix la següent **hipòtesi**: "Les pràctiques psicomotrius a les escoles no contemplen el treball emocional dins la psicomotricitat".

3.2. Paradigma i disseny de la investigació:

El present estudi s'ha basat en un paradigma d'investigació quantitatiu amb un disseny observacional, descriptiu i transversal (Alvira, 2002). Tot i no ser el millor disseny per avaluar un fenomen com el d'observar si es treballa l'educació emocional a les aules de psicomotricitat, la situació global de confinament viscuda a Catalunya entre març i maig de 2020 (quan es va realitzar el treball) va fer impossible realitzar un estudi de camp, o bé algun mètode més apropiat.

Per les característiques d'aquest estudi, s'ha seguit un enfocament observacional descriptiu, ja que la seva finalitat és descriure com es treballa a la psicomotricitat

a partir de les dades obtingudes en el qüestionari (vegeu apartat 3.5), sense manipular ni intervenir, explicant únicament una realitat. Alhora és transversal a curt termini, ja que s'avaluen les dades obtingudes en un moment concret, i el temps és limitat (Tejada, 1997).

3.3. Participants (mostra):

La mostra de la investigació ha estat integrada per 23 professionals del 2n cicle d'Educació Infantil (20 dones i 3 homes), amb edats compreses entre els 24 i els 56 anys ($M = 38.96$; $D.T. = 8.78$). Els mestres tenen una experiència a l'educació infantil de 12,26 anys (± 17.73) de mitjana. Pertanyen a més de 10 centres educatius de la comarca del Maresme (els que s'han identificat), on es realitza una mitja d'1,5h/setmana per grup classe. Finalment però en l'estudi només han participat 22 mestres, ja que un va ser descartat al no participar directament de l'elaboració i realització de la sessió de psicomotricitat, únicament fent tasques de suport al mestre principal, fet descrit per ell en l'apartat final d'observacions. En ser un estudi de caràcter anònim es va oferir la possibilitat de no identificar el centre al qual treballen, pel que alguns d'ells no els podem associar.

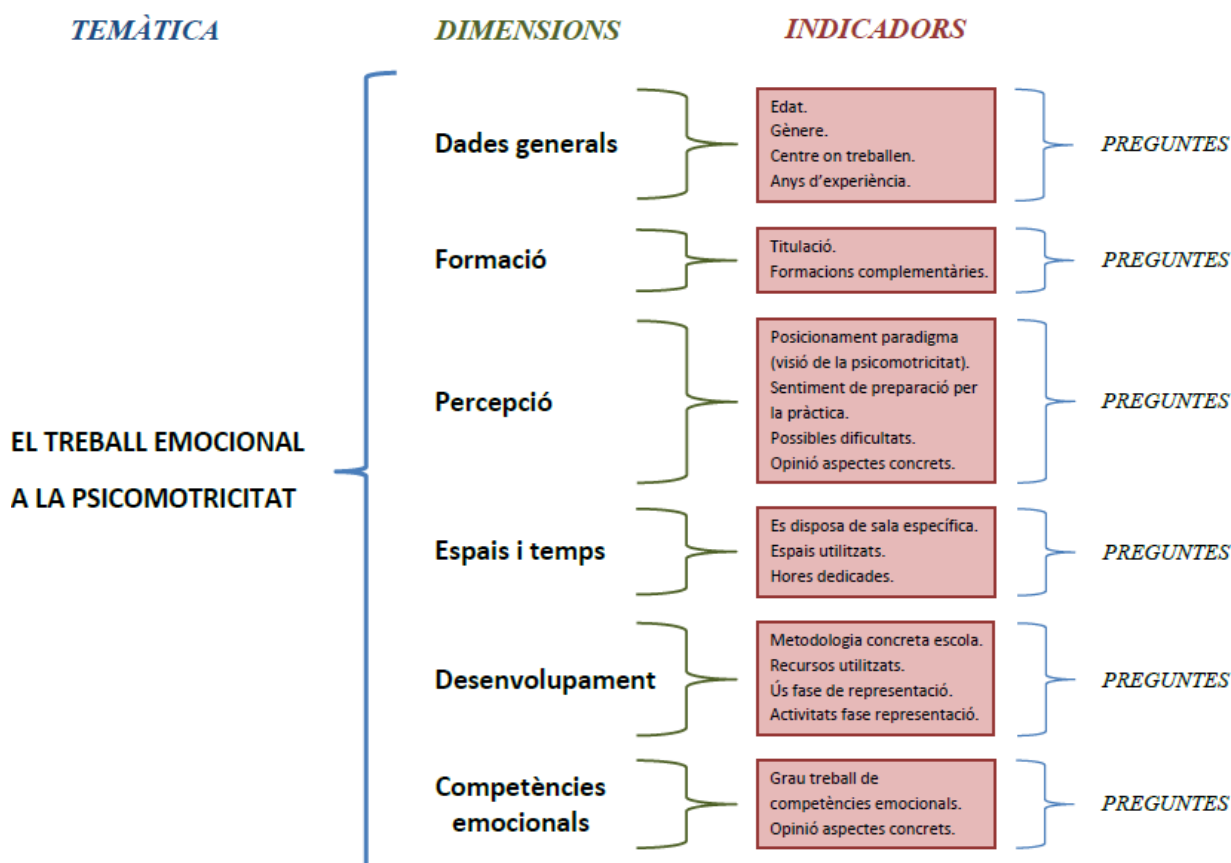
Per tant aquest mostratge és considerat, no probabilístic accidental, ja que tal com comenta Ruiz (2008), els enquestats no han estat escollits a l'atzar ni han tingut les mateixes probabilitats, sinó que s'ha definit els criteris buscant la màxima representativitat de la mostra amb un cost mínim. És del tipus accidental, ja que la mostra és coneguda, i s'ha aconseguit progressivament mitjançant la "tècnica de mailing" enviada a diverses direccions d'escoles de la comarca del Maresme, fins a aconseguir un nombre força representatiu en un temps determinat (Ruiz, 2008); i tenint en compte la greu situació epidèmica en la qual ens trobàvem.

3.4. Procediment:

Per tal de recollir la informació i poder valorar els objectius de la investigació, es va optar per escollir com a instrument el qüestionari, al ser una eina estructurada que pot ser aplicada a varies persones de manera telemàtica i permet obtenir informació concreta, de forma objectiva, quantificable i amb baix cost (Ruiz, 2009).

Per construir el qüestionari es va tenir en compte les recomanacions de Ruiz (2009), realitzant una fase de reflexió prèvia qualitativa, parlant amb professionals

de l'educació infantil sobre les seves pràctiques motrius i concretant el vocabulari que utilitzen, ja que en alguns casos és diferent del camp de la investigació. El següent pas va ser buscar les dimensions a tractar en el qüestionari mitjançant la tècnica de l'arbre conceptual de l'objecte d'estudi (Ruiz, 2009). En la figura 4 es mostra l'arbre realitzat per aquesta investigació:



(Fig. 4: Elaboració de l'arbre conceptual de l'estudi. Font: Elaboració pròpia).

Les dimensions escollides per ajudar a redactar les preguntes, que portin a contrastar els objectius del treball van ser: 1- Les dades generals dels entrevistats (edat, etc.), la titulació amb la qual exerceixen i la possible formació complementària que pugui influir en l'exercici de la psicomotricitat, la percepció envers la psicomotricitat, l'espai i temps destinats, la metodologia de treball i la seva visió quan al grau de les competències emocionals que es treballen.

Un cop determinades les dimensions, per tal d'elaborar les preguntes es va seguir les recomanacions de Ruiz (2009) per la seva formulació: 1. Utilitzar un llenguatge que tothom pugui entendre; 2- Reflectir una sola idea en cada pregunta, 3- Redacció clara i concisa; 4- No recollir més informació de la necessària per l'objectiu que s'avalua; i 5- Redactar les preguntes en forma personal i directa.

Un dels possibles inconvenients que presenten els qüestionaris segon Quirós (2000), és que cal tenir en compte que les respostes poden estar alterades pel que el subjecte entén que se li pregunta o per l'objectiu que pensa que té l'estudi. També es corre el risc que el subjecte responguin com creuen que s'espera que ho facin. És per això que recomana utilitzar estratègies d'intercanvi i interacció per salvar la qualitat de la informació. Seguint aquesta recomanació, la informació inicial del qüestionari amaga l'objectiu real de la investigació (avaluar el treball emocional a la psicomotricitat), exposant de manera més general que es vol conèixer com es treballa a la psicomotricitat. Pel que fa a les qüestions relacionades amb el treball emocional estan concentrades en la dimensió "Competències emocionals", però hi ha referències anteriors a les dimensions "Percepció" i "Desenvolupament" que serveixen com a "tècnica llançadora" (anar de general a concret) i de verificació o control per verificar que les respostes són similars a la informació de l'últim apartat (Quirós, 2000).

Un altre aspecte que es va tenir en compte, va ser fer una recerca de les investigacions més recents, realitzades en l'àmbit de la psicomotricitat, on s'hagi utilitzat l'eina del qüestionari per obtenir informació (Diaz i Quintana, 2016; Quirós, 2000; Sánchez-Alcaraz, Henarejos i Gómez-Mármol, 2016; Sánchez-Alcaraz, Henarejos, Gómez-Mármol i Paredes, 2016; Solís, Prieto, Nistal i Vázquez, 2016; i Viscarro, 2010), per tal de trobar un qüestionari validat que s'adaptés a les necessitats de l'estudi amb les adaptacions pertinents.

La creació i disseny del qüestionari es va realitzar amb l'aplicació Google Forms. Ja que és gratuïta, senzill d'utilitzar, i facilita el procediment de recollida de dades, ja que se pot enviar el qüestionari mitjançant un enllaç i obtenir els resultats de manera directa amb gràfiques molt visuals. El qüestionari complet es pot consultar en el següent enllaç: <https://forms.gle/txnuckvzrVvmhKgz9>

També es van seguir les recomanacions de Ruiz (2009) i Ortega, Calderón, Palao i Puigcerver (2009), i un cop elaborat el qüestionari, es va realitzar una prova pilot amb 4 mestres per tal de fer correccions en elements on es van trobar dificultats.

Finalment, un cop enllestit el qüestionari, va ser enviat via correu electrònic a les direccions de correu electrònic de les escoles del Maresme, amb secció

d'educació infantil i que facilitaven una direcció de contacte en el directori del les pàgines web dels diferents ajuntaments. En l'Annex 8.1. es mostra el correu electrònic enviat.

3.5. Instrument i recollida de dades:

Finalment l'instrument confeccionat per recollir les dades és un qüestionari tancat de 20 preguntes distribuïdes en apartats (dimensions) amb respostes de diferent tipus: dicotòmiques, amb alternatives, de més d'una opció, numèriques i del tipus Likert. Aquestes últimes amb dues escales diferents: 1= Molt en desacord, 2= En desacord, 3= D'acord, i 4= Completament d'acord; i. 1= Mai, 2= A vegades, 3= Força sovint, i 4= Sempre. S'ha elegit 4 possibles valors seguint les recomanacions d'Ortega et al. (2009), ja que eliminant un valor intermedi, ajuda a conèixer la tendència real dels entrevistats. L'última pregunta és oberta per poder fer arribar qualsevol impressió, i va servir per eliminar un subjecte que no participava directament de l'elaboració. Podreu trobar l'enquesta a l'Annex 8.2.

L'instrument va agafar com a referència els qüestionaris validats de Quierós (2000) i el "Cuestionario sobre la Psicomotricidad en el Contexto Educativo (CPCE)" elaborat per Sánchez-Alcaraz, Henarejos, Gómez-Mármol i Paredes (2016). S'han traduït i respectat la majoria de les preguntes tot i que s'han afegit les més concretes respecte al treball en educació emocional per tal d'acomplir l'objectiu de la investigació.

La recollida de dades es va realitzar mitjançant la mateixa aplicació Google Forms, amb l'ajuda del programa informàtic Microsoft Excel 2013.

4- RESULTATS:

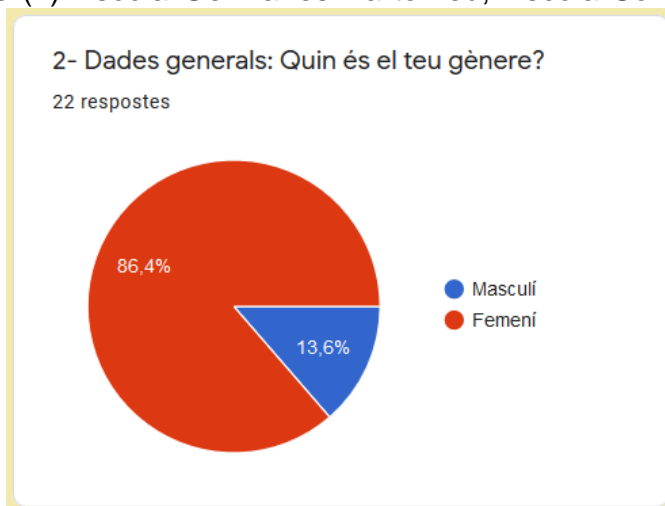
A continuació s'exposen els resultats obtinguts a través dels 22 qüestionaris. Els resultats es divideixen per dimensions tal com s'ha categoritzat l'instrument per fer més fàcil la seva anàlisi.

4.1. Dades generals població d'estudi:

La mostra final ha estat integrada per 22 professionals del 2n cicle d'Educació Infantil, amb àmplia majoria del gènere femení (figura 5), amb edats compreses entre els 24 i els 56 anys ($M = 38.58$; $D.T. = 8.89$), i una experiència mitjana en

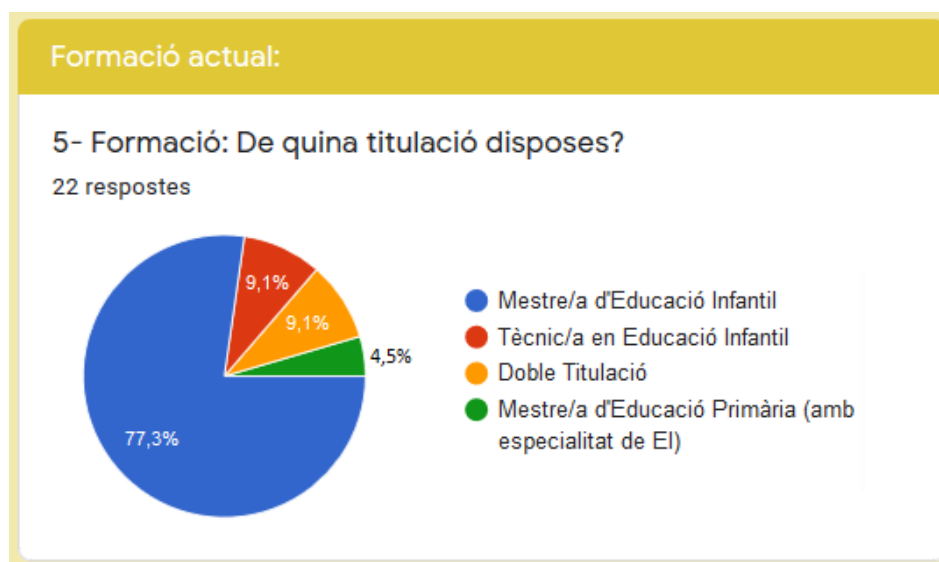
l'educació infantil de $12,26 \pm 17.73$ anys. Els mestres que han volgut identificar el centre educatiu on treballen, han estat 14, distribuïnt-se en 10 escoles, totes ells pertanyen a la comarca del Maresme i són els següents: **Mataró:** Escola La Llàntia (3), Escola Joan Coromines (2) Escola Germanes Bartomeu, Escola Solixent, Escola Pia Sant Anna, Escola Camí del Mig, Institut Escola Mar Mediterrània i Escola Anxaneta. **Vilassar de Mar:** Escola Vaixell Burriac. **Pineda de Mar:** Escola Antoni Doltra.

(Fig. 5: Gràfic general sobre el gènere dels participants).



4.2. Perfil dels educadors:

Pel que fa a la titulació acadèmica que tenen els responsables de portar a terme la psicomotricitat és força diversa (figura 6), en alguns casos posseeixen més d'una titulació. Tot i això, la gran majoria dels enquestats (77,3%) són Mestre d'Educació Infantil, tot i que també trobem 2 TEI i 2 mestres amb doble titulació.

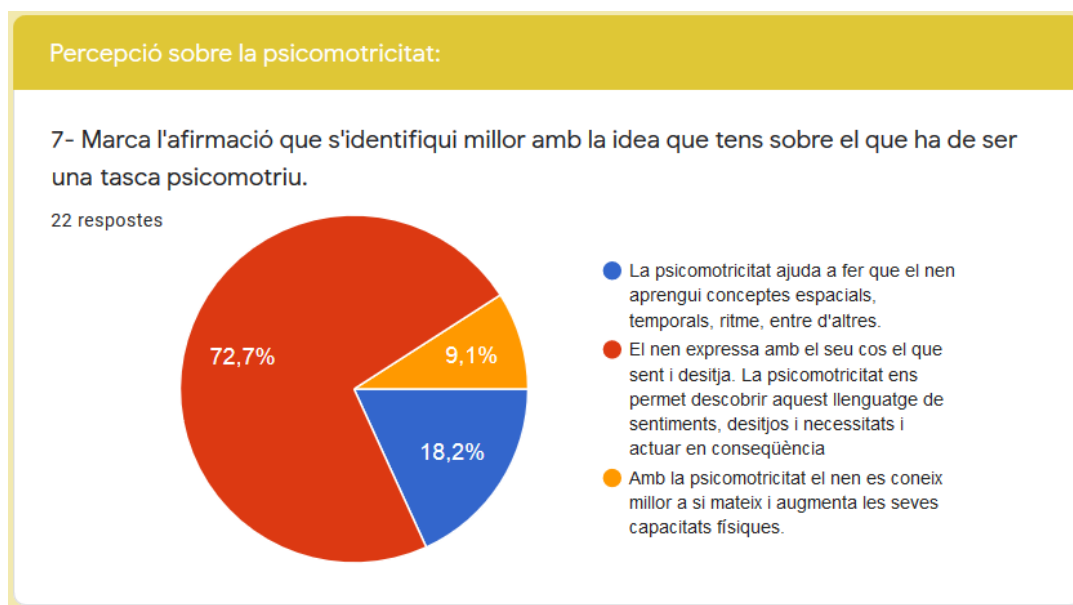


(Fig. 6: Gràfic formació dels participants).

Quan a la formació complementària que pugués influir en l'exercici de la psicomotricitat, trobem: (1) Màster oficial en psicopedagogia, (1) Postgrau en atenció a la diversitat, (1) Formació en massatge infantil, (3) Cursos de psicomotricitat reconeguts pel Departament, i (3) Formacions en el lleure educatiu.

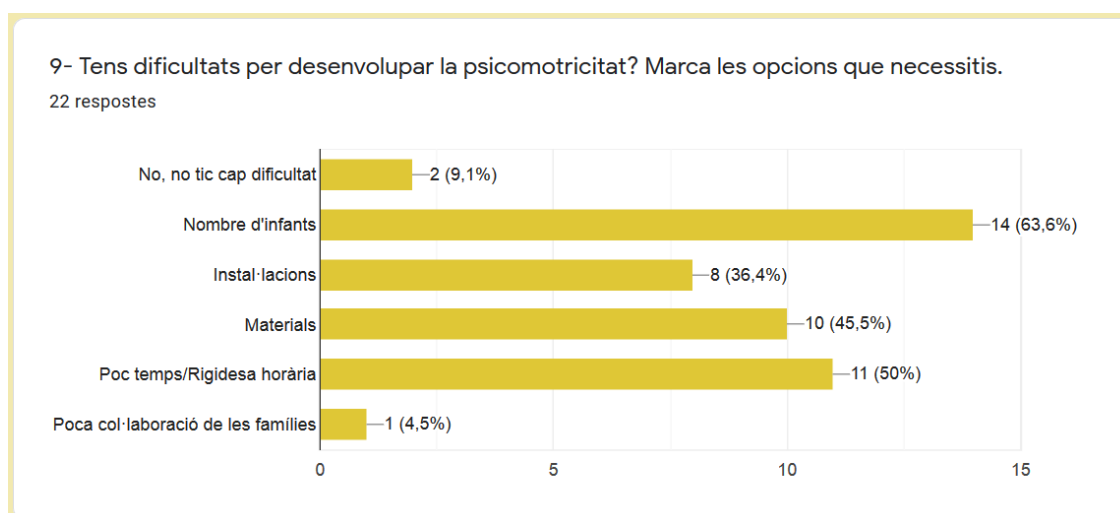
4.3. Percepció sobre la psicomotricitat:

La visió de la psicomotricitat que tenen els educadors és diversa (figura 7). La gran majoria (16) es posiciona cap al model vivencial de Lapierre i Aucouturier (1980), però el model psicocinètic de Le Bouclh (1981) i el psicopedagògic de Picq i Vayer (1977) també tenen representació, 2 i 4 respectivament.



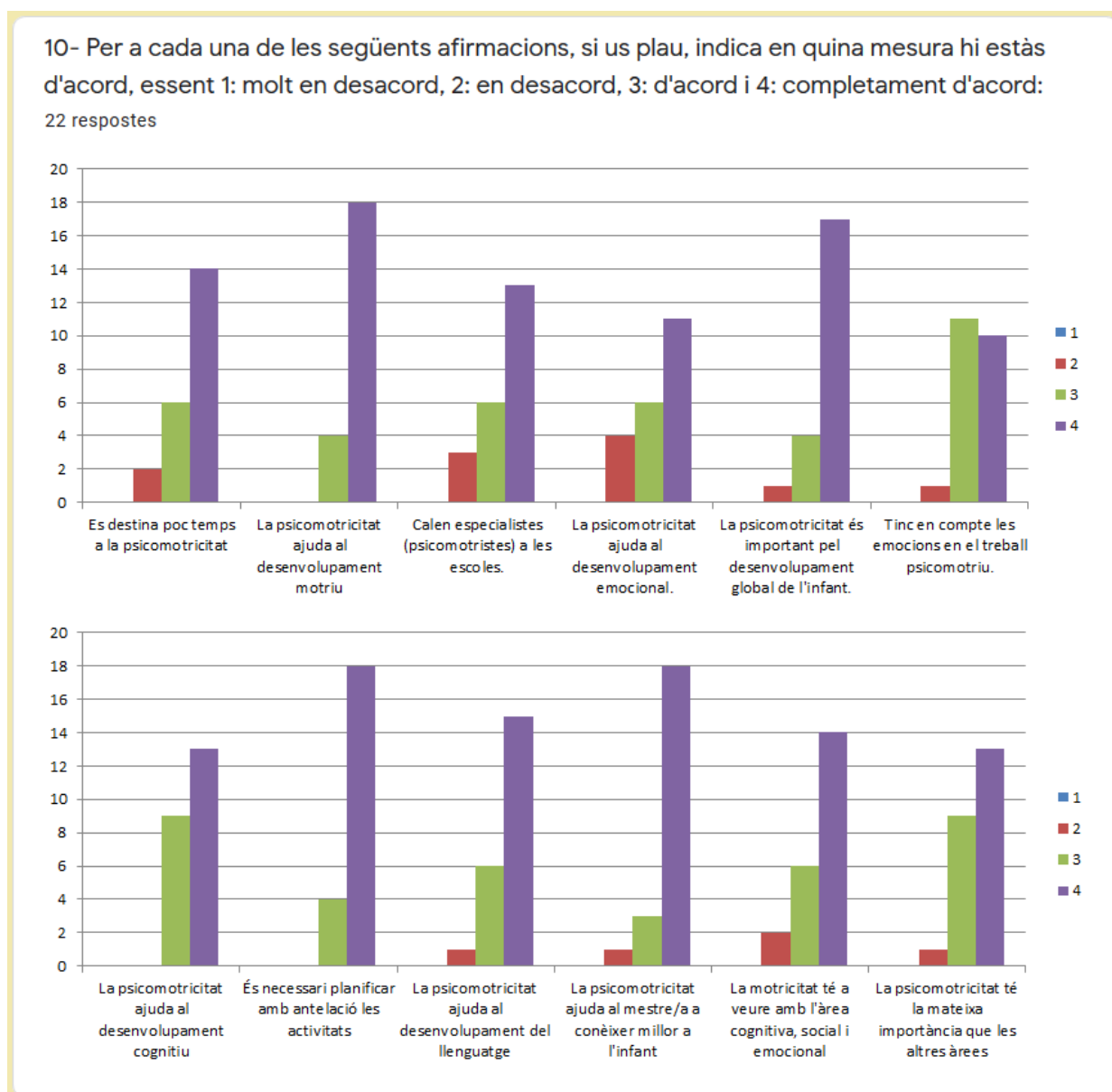
(Fig. 7: Visió de la psicomotricitat dels participants).

Pel que fa a la pregunta 8 gairebé la totalitat dels enquestats (95,5%), manifesten sentir-se preparats per realitzar la psicomotricitat. Especialment rellevant és que únicament 2 persones exposen no tenir cap dificultats per desenvolupar la psicomotricitat (figura 8). Entre els principals problemes hi ha el nombre d'infants i el poc temps disponible.



(Fig. 8: Principals inconvenients per realitzar la psicomotricitat dels participants).

Pel que fa a la pregunta 10, on es demana el grau d'acord amb diferents afirmacions sobre la psicomotricitat (figura 9), la majoria es mostra molt d'acord en gairebé totes les afirmacions. Les que no han tingut tant de consens han estat: *“La psicomotricitat ajuda al desenvolupament”*, *“Tinc en compte les emocions en el treball psicomotriu”* i *“La psicomotricitat té la mateixa importància que les altres àrees”*; on només un 50% dels enquestats es mostraven totalment convençuts d'aquestes afirmacions.



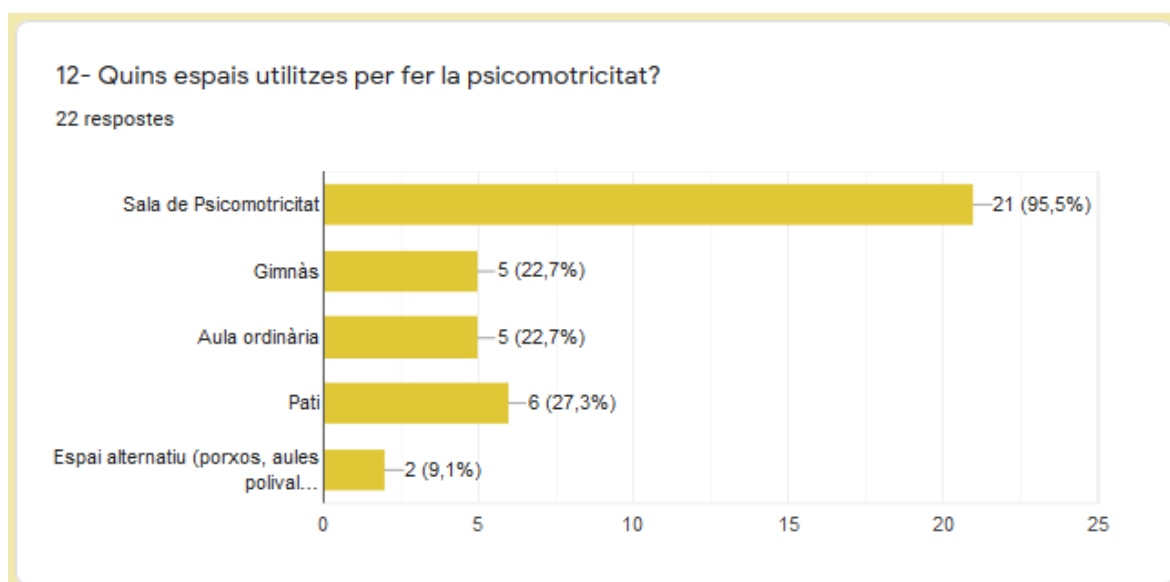
(Fig. 9: Grau d'acord amb afirmacions sobre la psicomotricitat).

Més d'un 90% es mostra completament d'acord amb que *“la psicomotricitat ajuda al desenvolupament motriu”*, que *“cal planificar les activitats amb antelació”* i que *“la psicomotricitat ajuda al mestre a conèixer millor l'infant”*.

4.4. Espais i temps dedicats a la psicomotricitat:

Tots els participants del qüestionari excepte 1 (95,5%), disposen d'una sala específica per la psicomotricitat a l'escola, donant-se la casualitat que l'únic que no en té ha estat el mateix que ha declarat no sentir-se preparat, i posa com a principal inconvenient les instal·lacions.

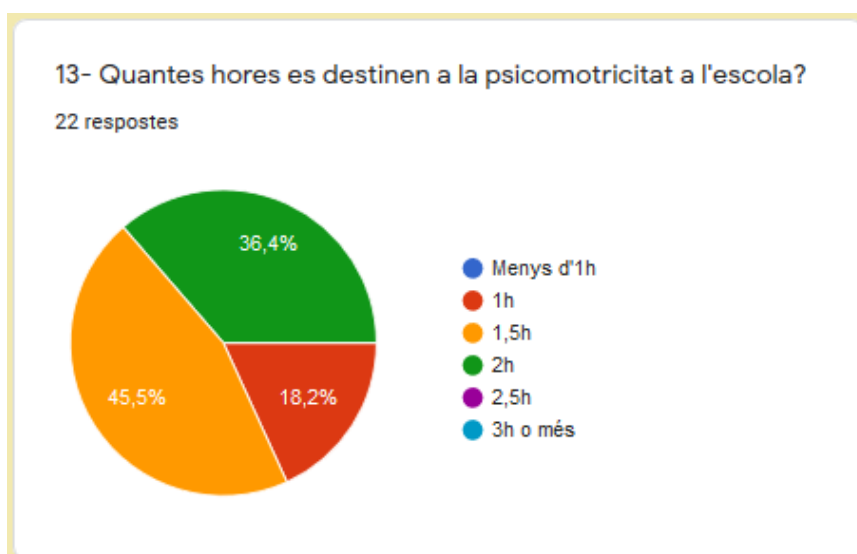
Aquesta dada es mostra en consonància amb els resultats de la Figura 10, on tothom utilitza la sala de psicomotricitat excepte el subjecte anteriorment descrit, essent el pati el segon espai més utilitzat (27,3%). Cal destacar també que gairebé $\frac{1}{4}$ dels enquestats utilitzen l'aula ordinària com espai de psicomotricitat



(Fig. 10: Gràfic instal·lacions utilitzades per realitzar la psicomotricitat).

La Figura 11 mostra que la majoria d'escoles (45%), dediquen específicament a la psicomotricitat una hora i mitja a la setmana, tot i que també són forces les que hi dediquen 2 hores (36,4%).

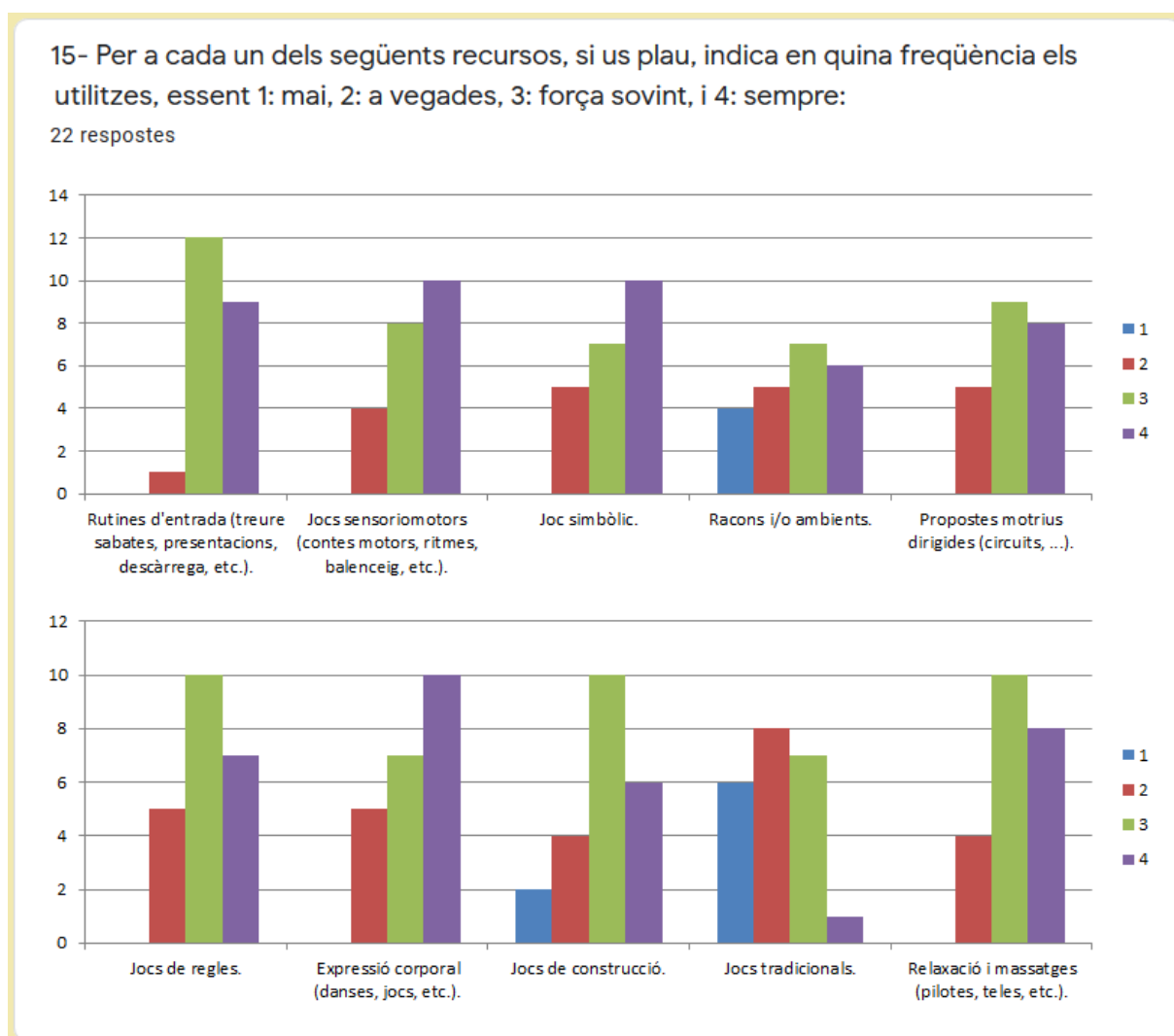
(Fig. 11: Gràfic hores dedicades a la psicomotricitat).



4.5. Desenvolupament de la psicomotricitat:

Pel que fa a la metodologia de treball únicament 2 persones van relatar que treballaven amb alguna metodologia, i les dues de la mateixa escola, El Joan Coromines de Mataró, que treballa segons el model vivencial de Lapierre i Aucouturier. Més endavant ens fixarem amb els resultats en competències emocionals per aquest treball respecte a una metodologia tradicional.

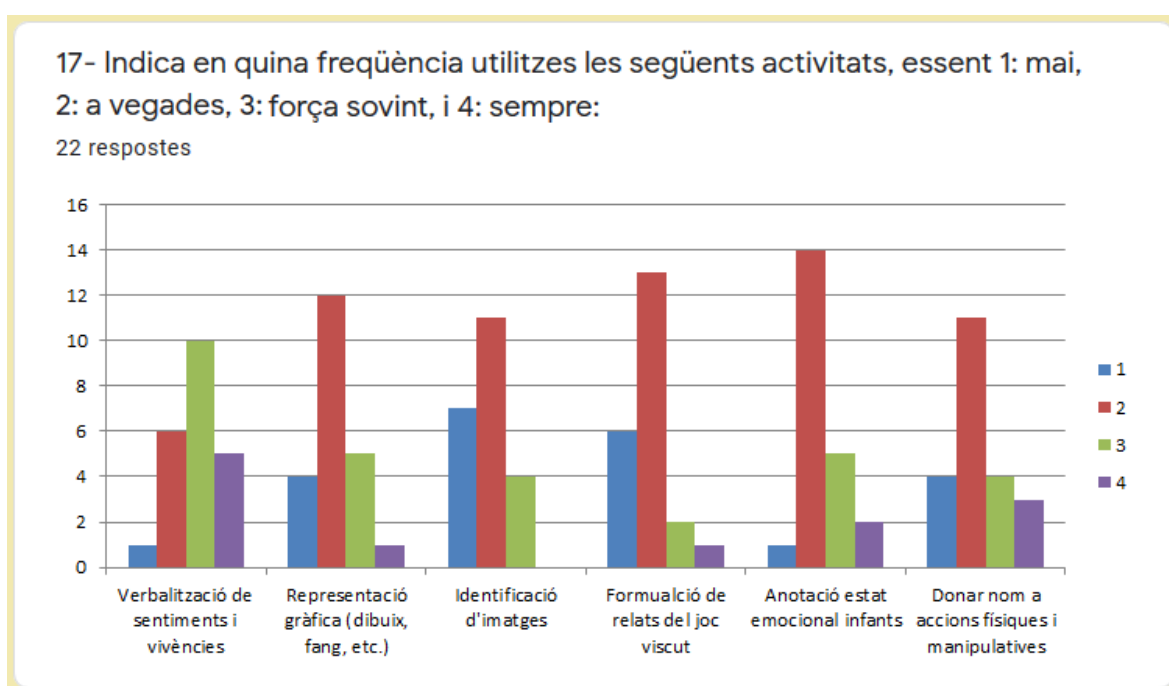
La Figura 12 mostra els recursos amb una major freqüència d'ús per part dels docents durant les sessions. Aquells que s'utilitzen més (tenint en compte una freqüència sumada de força sovint i sempre) són: les rutines d'entrada (95,5%), el joc sensoriomotor (81,8%), la relaxació (88,8%) el joc simbòlic (77,3%), les propostes motrius (77,3%), els jocs de regles (77,3%) i l'expressió corporal (77,3%). Els menys utilitzats són: Els jocs tradicionals (36,4%) i els racons (59%).



(Fig. 12: Recursos utilitzats en les sessions de psicomotricitat).

La pregunta 16 que fa referència a la fase de representació que haurien de contenir les sessions de psicomotricitat (Viscarro, 2010), per tal d'estimular la reflexió emocional, és utilitzada per un 54,5% dels mestres enquestats.

La dada anterior es mostra en consonància amb les respostes sobre l'ús d'activitats pròpies de la fase de representació (figura 13), ja que són molt menors respecte a les activitats de la pregunta 15, dominant per sobre de tot la freqüència "a vegades". Entre els pocs mestres que han respost "sempre" o a vegades" els diferents ítems, hi ha els dos que utilitzen el mètode vivencial d'Aucouturier.

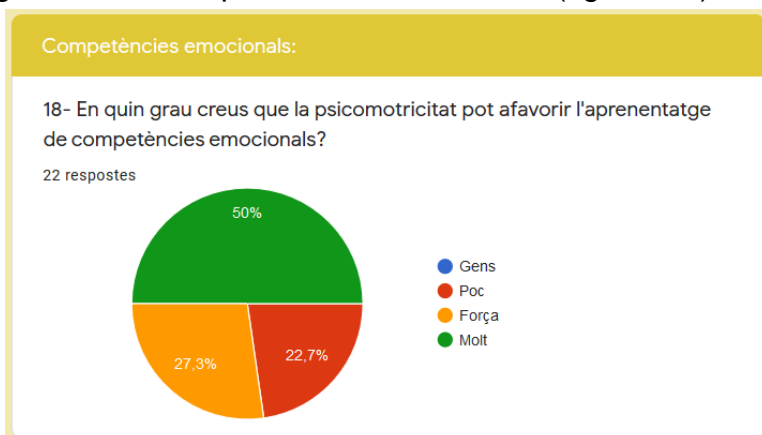


(Fig. 13: Gràfic activitats de la fase de representació).

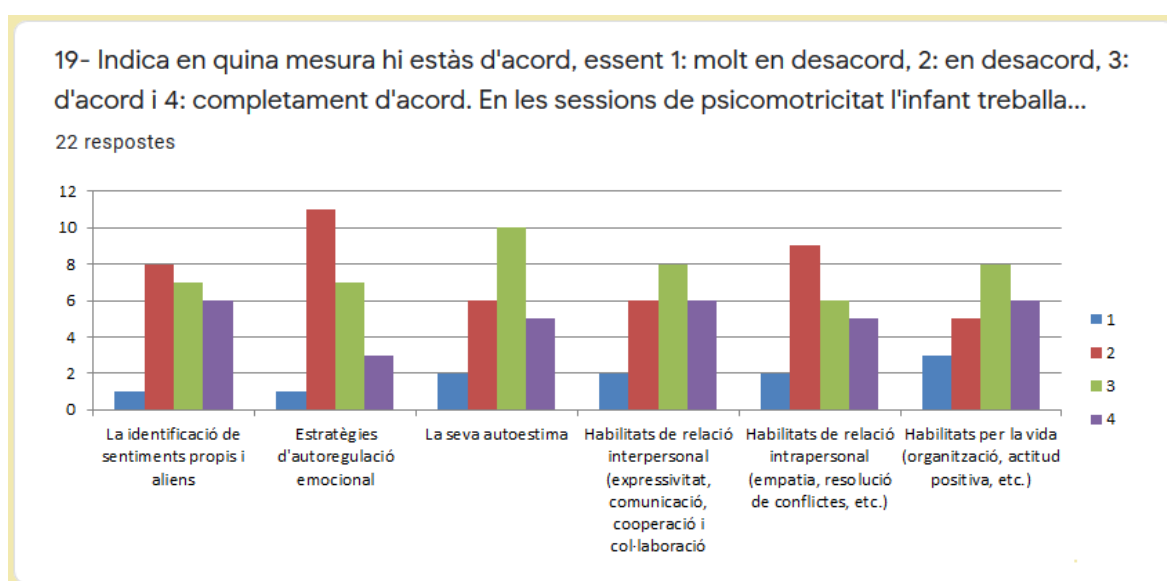
4.6. Competències emocionals:

Exactament un 50% dels encastats coincideixen en el fet que la psicomotricitat afavoreix molt l'aprenentatge de les competències emocionals (figura 14). La tendència positiva arriba a superar el 75%, no havent-hi ningú que no valori la força de la psicomotricitat.

(Fig. 14: Gràfic aprenentatge de les competències emocionals).



Pel que fa a les competències emocionals estructurades per López Cassà (2019) que es podrien treballen a les sessions de psicomotricitat, hi ha una tendència similar amb la pregunta anterior, ja que l'opinió està molt repartida. Les competències que menys creuen que es treballen són la regulació emocional i les habilitats socio-emocionals, en canvi la que més es treballa són les habilitats de vida com podrien ser: l'organització, l'actitud positiva, desenvolupament personal i social, entre d'altres.



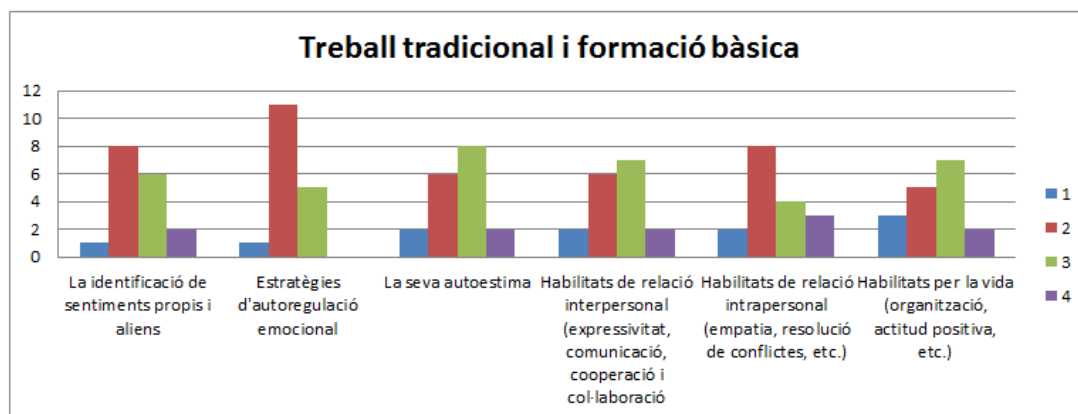
(Fig. 15: Gràfic percepció del treball en competències emocionals).

Per últim, a la figura 16 es mostra una comparativa sobre la darrera qüestió entre 5 docents que o bé utilitzen el mètode vivencial d'Aucouturier al seu centre (Escola Joan Coromines) (2), o bé tenen una formació complementària en Psicomotricitat (3); en vers la resta de mestres que no posseeixen cap d'aquestes qualitats.

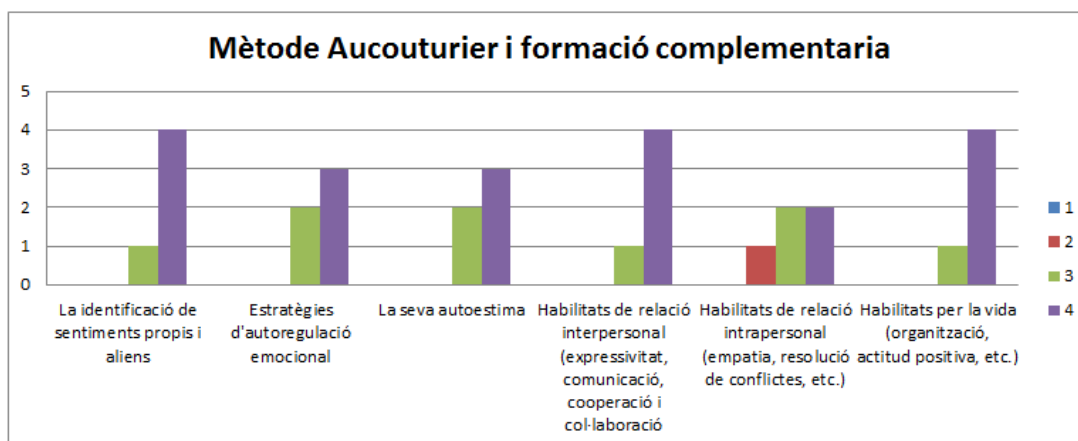
A la comparativa podem veure una diferència notable pel que fa a la percepció del treball de les competències emocionals per part dels 5 docents, dominant en cadascun dels ítems. De les 30 puntuacions totals d'aquests 5 mestres, només 1 es mostra en desacord en el treball d'una competència, concretament la d'habilitats socio-emocionals, que juntament amb la de regulació emocional ha estat la menys valorada per la resta d'enquestats. Si comparem la primera gràfica de la figura 16, amb la figura 15, podem apreciar més aquesta diferència.

19- Indica en quina mesura hi estàs d'acord, essent 1: molt en desacord, 2: en desacord, 3: d'acord i 4: completament d'acord. En les sessions de psicomotricitat l'infant treballa...

17 respostes



5 respostes



(Fig. 16: Gràfiques comparativa metodologia i formació dels participants).

5- DISCUSIÓ:

El propòsit d'aquest estudi era conèixer el grau de treball emocional que es realitza a les nostres aules psicomotricitat, fet que requeria que s'analitzessin molts aspectes relacionats amb la practica motriu. Per començar, l'estudi feia referència als avisos de la UNESCO (1996) i posteriorment Bisquerra (2000) sobre el privilegi que han donat els sistemes educatius als aprenentatges cognitius per sobre de la resta. Els resultats del qüestionaris respecte a les hores que es dediquen de mitjana a la psicomotricitat (1,5h) no són gaire esperançadors pel que fa a la importància del treball integral. Caldria preguntar-se perquè segueix passant això, no s'hauria de donar el mateix valor tot aquells aprenentatges que són essencials pel desenvolupament i creixement de l'infant?

La resposta és clara, avui en dia a la psicomotricitat se li hauria de donar aquesta gran rellevància que té. Tot i això, per més estudis que mostrin la importància de la psicomotricitat i la seva relació amb els altres aprenentatges, la nostra societat continua creient que és més prioritari les matemàtiques, o la lectoescriptura, sent en molts casos la primera preocupació de les famílies. Tampoc és de sorprendre quan el currículum Decret (181/2008) malgrat que parla enormement del desenvolupament holístic i el treball global, no fa gaires mencions a la psicomotricitat.

Per sort aquesta és una opinió generalitzada entre els mestres, ja que més d'un 90% dels enquestats estan "d'acord" o "molt d'acord" amb què es destina poc temps a la psicomotricitat (figura 9) i un 50% relata que el poc temps així com la rigidesa horària és un problema per portar a terme la psicomotricitat (figura 8). Aquestes dades es mostren amb consonància amb els estudis de Diaz i Quintana (2016); Solís, et al. (2016) i Sánchez-Alcaraz, Henarejos i Gómez-Mármol (2016).

Un altre aspecte rellevant que s'ha contrastat a l'estudi és que un 86% dels mestres estan d'acord en el fet que hauria d'existir la figura del psicomotrista a les escoles, una qüestió que fa 20 anys que ja va reclamar Quirós (2000) en el seu estudi sobre l'opinió dels mestres de psicomotricitat, i que fa poc també va sorgir en l'estudi de Diaz i Quintana (2016). Deixant de banda si és possible intruir una figura que ja existeix en altres àmbits (FAPEE, 2020), el que si mostra és que hi ha una necessitat de formació específica en aquest camp. Això és interpretable tant directament per les respostes del qüestionari (només 3 mestres tenen alguna formació específica de psicomotricitat) com per les diferents visions que hi ha de la psicomotricitat (Figura 7). De ben segur que això influeix en les pràctiques que es realitzen a la psicomotricitat.

Pel que fa a la fase de representació que haurien de contenir les sessions de psicomotricitat (Viscarro, 2010), només és utilitzada per un 54,5% dels mestres enquestats, malgrat que a la pregunta següent més professors relatin que utilitzen alguns dels recursos propis d'aquesta fase. Aquesta fase és un bon espai per incentivar el treball emocional tal com comenta Viscarro (2010), activitats de verbalització de les emocions i els problemes sorgits durant la sessió pot ajudar a millorar moltes de les competències emocionals dels infants. Això es mostra en

consonància amb l'estudi de Dunn, Brown i Beardsall (1991) on infants de 3 anys després de verbalitzar sobre les seves experiències emocionals, interpretaven millor les emocions dels altres, eren més empàtics i arreglen amb més facilitat les disputes emocionals.

Si ens centrem concretament en el treball de les emocions només un 50% afirmen plenament treballar les emocions a la psicomotricitat, pel que salvant les distàncies es podia extrapolar que actualment la meitat dels mestres que realitzen les pràctiques psicomotrius tenen en compte aquest treball. Especialment rellevant és que aquells mestres que treballen amb el mètode vivencial Aucouturier tenen més en compte les emocions en el seu treball, així com aquells que tenen algun tipus de formació complementària en psicomotricitat (figura 16). De la mateixa manera també són més conscients de les competències emocionals que incentiven (López Cassà (2019). Segons l'anàlisi que fa Viscarro (2010) el mètode vivencial d'Aucouturier té més en compte la globalitat de l'infant, ja que neix i es realitza des del mateix subjecte; fomentant el treball integral, pel que tal com mostren les dades és coherent que les escoles que treballen amb aquesta metodologia tinguin millors resultats pel que fa al conjunt d'ítems.

Com a nota positiva els mestres entrevistats van afirmar que les pràctiques d'expressió corporal i el joc simbòlic són de les més utilitzades en les seves sessions (77,3%), aspecte important, ja que segons Forcadell (2006) són els recursos que poden ajudar a fomentar el treball emocional.

En línies generals aquest estudi no fa més que constatar el que ja ha exposat la bibliografia de la temàtica (Forcadell, 2006; Bisquerra, 2012; López Cassà (2019), és a dir, que integrar el treball emocional en les pràctiques psicomotrius no únicament és possible, sinó que és essencial pel desenvolupament integral de l'alumne en totes les seves dimensions (cognitiva, emocional i motora).

Cal destacar però, que l'estudi té força limitacions quan a la mostra (molt reduïda) i la manca d'un estudi de camp, que pugui observar com són les pràctiques reals a les escoles. Com comenta Quirós (2000), cal tenir en compte que les respostes en aquest tipus de qüestionaris poden estar alterades, bé pel que el subjecte entén que és l'objectiu de l'estudi, o bé perquè responguin com creuen que

s'espera que ho faci, no sent sincer respecte a la seva pràctica professional real. Per reduir al màxim aquest fenomen, s'ha amagat l'objectiu específic de l'estudi i s'han fet preguntes de verificació, que preguntaven el mateix però de diferent manera.

Per últim exposar que el present estudi va tenir una limitació molt gran durant el període de realització, ja que es va portar a terme en una situació atípica com ha estat l'estat d'alarma per la pandèmia del Covid-19 viscut entre Març i Juny de 2020, dificultant l'accés a molts recursos i demanant la col·laboració dels enquestats quan, en situacions com aquesta tot queda en segon pla.

6- CONCLUSIONS:

Malgrat que els resultats obtinguts en els qüestionaris han mostrat que el treball emocional en les aules segueix sent insuficient, aquest estudi realitzat no pot ser considerat com a descriptiu d'una realitat a les aules doncs està realitzat en un context molt determinat i amb una mostra molt reduïda. Caldria més estudis en aquesta línia, amb mostres més àmplies i amb observacions directes de les pràctiques.

Els resultats de la investigació però contribueix una vegada més a demostrar que la majoria dels mestres enquestats reconeix i són conscients de la importància que té la psicomotricitat en el desenvolupament dels nens; que ens trobem amb una educació actual en la qual les hores que es dediquen a la psicomotricitat són insuficients, on els materials són insuficients, les sessions no tenen en compte una fase de representació i que és necessari un especialista amb competències pròpies en la matèria perquè la formació bàsica dels mestres és insuficients per a dur a terme un bon programa de psicomotricitat.

Per últim l'estudi ha obert el debat sobre com poder augmentar el treball emocional en les pràctiques psicomotrius, afavorint l'aprenentatge de les competències emocionals i tenint major reconeixement en el currículum.

7- REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES:

Alvira, F. (2002). Diseños de investigación social: Criterios Operativos. Dins F. Alvira, M. García Ferrando i J. Ibáñez (Comps.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3ª ed., p. 99-125). Madrid: Alianza editorial.

Berk, L. E. (2012). *Infants and children: Prenatal through middle childhood* (7 ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Bermúdez, C., i Sáenz-López, P. (2019). Emociones en Educación Física. Una revisión bibliográfica (2015-2017). *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 597-603.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-4.

Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. Dins: R. Bisquerra, E. Punset, F. Mora, E. García, E. López-Cassà et al. (Eds.). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (p. 24-35). Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

Bisquerra, R. i Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38 (1), 58-65.

Campo, L. A. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *Psicogente*, 12(22), 341-351.

Colléll, J. i Escudé, C. (2003). *L'educació emocional. Traç*, *Revista dels mestres de la Garrotxa*, 37, 8-10.

Conde, J. L. i Viciano, V. (1997). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en las edades tempranas*. Granada: Ediciones Aljibe.

Conde, C i Viscarro, I. (2002). Representació i construcció de les nocions corporals, espacials i temporals a la sessió de psicomotricitat. *Comunicació Educativa*, 15, 28-32.

De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de profesores. *Tendencias pedagógicas*, 10, 107-124.

Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil. DOGC núm. 5216 (2008).

Departament d'Ensenyament (2012). *L'infant de 3-6 anys. Guia de desenvolupament per a les famílies i el personal docent*. Recuperat 19 abril 2020 des de: http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0018/06eab656-5f4d-4e35-8d2a-04fca258d91c/guia_de_desenvolupament_3-6_anys.pdf

Díaz, R., i Quintana, A. (2016). Percepción de los profesores sobre la importancia de la psicomotricidad en Educación Infantil. *Acción Motriz*, 17, 7-20. Recuperat 1 maig 2020 des de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6324706>

Dörr, A. (2005). *Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socio económico*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Chile, Santiago de Xile. Recuperat 22 abril 2020 des de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/dorr_a/sources/dorr_a.pdf

Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448–455. Recuperat 6 abril 2020 des de <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.3.448>

Faccini, B.; Combes, B. (1999). *El desarrollo del niño en la primera infancia: Echar los cimientos del aprendizaje*. París: UNESCO-Sector de Educación.

Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (2020). *La psicomotricidad. ¿Que es? Ámbitos de intervención*. Recuperat 1 abril 2020, des de <http://psicomotricistas.es>

Fernández-Martínez, A. M. i Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 53-66.

Forcadell, X. (2006). *La Psicomotricitat Emocional al segon cicle d'Educació Infantil*. (Tesis final de Postgrau en Educació Emocional i Benestar). Universitat de Barcelona, Barcelona (Espanya). Recuperat 13 abril 2020, des de: <http://hdl.handle.net/2445/111904>

Gamundi, A., Rieres, M. i Zaragoza, C. (2010). La psicomotricitat. Dins M. A. Gil (coord.), *Desenvolupament cognitiu motriu: CFGS – Ed. infantil. Departament d'Ensenyament (1ed., p. 215-279)*. Barcelona: Editorial UOC. Recuperat 23 abril 2020, des de: https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752 EDI/EDI_1752_M06/web/html/media/fp_edi_m06_material_paper.pdf

García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36 (1), 1-24.

García Nuñez, J. i Berruezo, P. (1994). *Psicomotricidad y Educación Infantil*. Madrid: CEPE.

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Granda, J. i Alemany, I. (2002). *Manual de aprendizaje y desarrollo motor: Una perspectiva educativa*. Barcelona: Paidós.
- Justo, E. (2000). *Desarrollo psicomotor en educación infantil. Bases para la intervención en psicomotricidad*. Almería: Publicaciones Universidad.
- Lapierre, A. i Aucouturier, B. (1977). *Educación vivenciada. Asociación de contrastes, estructuras y ritmos*. Barcelona: Científico-Médica
- Lapierre, A. i Aucouturier, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona: Científico-Médica.
- Le Boulch, J. (1981). *La Educación por el Movimiento de la Edad Escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewis, M., Alessandri, S. M. i Sullivan, M. W. (1992). Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. *Child development*, 63, 630-638.
- López Cassà, E. (2019). *Educación emocional. Programa para 3-6 años (3a ed.)*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Marina, J. A. (2005, desembre). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 27-43.
- Márquez-Dominguez, Y., González, A., Rodríguez, C. i Gutiérrez, J. (2017). Validación de un instrumento para la evaluación de la formación, cualificación y expectativas del profesorado hacia la educación emocional y para la ciudadanía. *European Journal of Education Studies*, 3, 184-201.
- Mendiara, J. i Gil, P. (2003). *La psicomotricidad: evolución, corrientes y tendencias actuales*. Sevilla: Wanceulen.
- Mujica, F., Orellana, N., i Concha, R. (2017). Emociones en la clase de Educación Física: revisión narrativa (2010-2016). *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19 (1), 119-134.
- Ortega, E., Calderón, A., Palao, J. M. i Puigcerver, C. (2009). Diseño y validación de contenido de un cuestionario sobre la satisfacción, participación y opinión de mejora en las clases de educación física en secundaria. *Wanceulen E.F. Digital*, 5, 16-26. Recuperat de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3312/b15548752.pdf?sequence=1>

Ortega, M^a del Carmen (2010, maig-agost). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, (2), 462-470

Pacheco, G. (2015). *Psicomotricidad en Educación Inicial. Algunas consideraciones conceptuales*. Quito: Formación Académica N^o 1.

Pérez, L. (2010). Infància i educació. Dins D. Haro (coord.), *Didàctica de l'educació infantil: CFGS – Ed. infantil. Departament d'Ensenyament (1ed., p. 10-103)*. Barcelona: Editorial UOC.
Recuperat 13 abril 2020, des de https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752_EDI/EDI_1752_M02/web/html/media/fp_edi_m02_material_paper.pdf

Pérez-Gonzalez, J. C. i Pena, M. (2011, desembre). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y maestros*, (342), 32 -35. Recuperat 2 abril, des de <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/viewFile/317/245>

Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

Picq, L. i Vayer, P. (1977). Educación psicomotriz y retraso mental. Madrid: Científico-médica.

Ponce de León, A. (coord), (2009). La educación motriz para niños de 0 a 6 años. Madrid: Biblioteca Nueva.

Quirós, V. (2000). Psicomotricidad y formación docente. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4(2), 111-122. Recuperat 1 maig 2020, des de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev42COL2.pdf>

Ruiz, A. (2008). La muestra: algunos elementos para su confección. *REIRE. Revista d'innovació i recerca en educació*. 1(1), 75-88. Recuperat, 16 maig 2020 des de <https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/2451>

Ruiz, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE. Revista d'innovació i recerca en educació*, 2 (2), 96-110. Recuperat 29 abril 2020, des de <https://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/view/131531/181353>

Sala, J. i Abarca, M. (2001). La educación emocional en el currículum. *Revista de Teoría de la educación*, 13, 209-232. Recuperat 2 abril 2020, des de https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2001/125674/teoedu_a2001v13p209.pdf

Salovey, P. i Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P., i Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.

Sampaio, R. C. i Truwit, C. L. (2001). Myelination in the developing brain. Dins C. A. Nelson i M. Luciana (eds.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience* (1a ed., p. 35-44). Cambridge, MA: MIT.

Sánchez-Alcaraz, B. J., Henarejos, M. S., i Gómez-Mármol, A. (2016). La psicomotricidad en el ámbito educativo: Opinión del profesorado. *Revista Acción Motriz*, 16, 37-42. Recuperat 22 abril 2020, des de http://www.accionmotriz.com/documentos/revistas/articulos/16_4.pdf

Sánchez-Alcaraz, B. J., Henarejos, M. S., Gómez-Mármol, A. i Paredes, I. (2016). Diseño y validación del cuestionario sobre la psicomotricidad en el contexto educativo (CPCE). *Trances*, 8(2), 143-156. Recuperat 22 abril 2020, des de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6425517>

Solís, A., Prietot, J., Nistal, P. i Vázquez, M. M. (2016). Percepción y aplicación de la psicomotricidad por parte del profesorado de la etapa Infantil. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(1), 141-160. Recuperat 9 abril 2020, des de http://revistas.udc.es/index.php/SPORTIS/article/view/sportis.2017.3.1.1794/pdf_85

Snow, C. i McGana, C. (2003). *Infant Development* (3a ed.). New Jersey: Prentice-Hall.

Sugrañes, E. i Àngel, M. À. (coords.) (2007). *La educación psicomotriz (3 a 8 años). Cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórico-práctica*. Barcelona. Graó.

Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tejada, J (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundación "La Caixa".

UNESCO (1996): *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XX*. Barcelona: Centre Unesco Catalunya.

Vasta, R.; Marshall, H. i Miller, S. (2001). *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel Psicología.

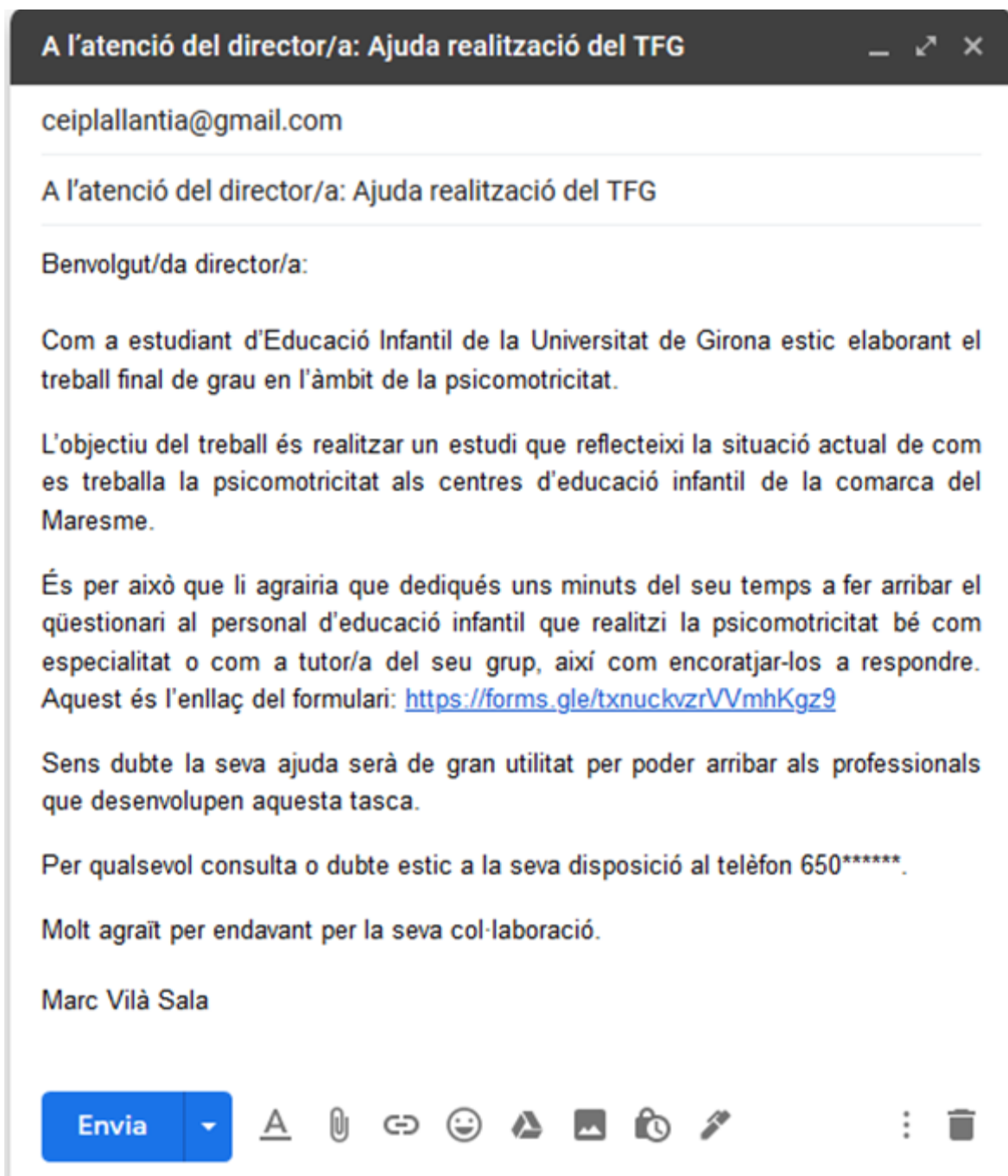
Viscarro, I. (2010). *Evolució de la psicomotricitat als centres d'Educació infantil. El cas de les comarques de Tarragona*. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili. Recuperat 22 abril 2020, a <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8950/TESI.pdf>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wallon, H. (1942). *Del acto al pensamiento. Ensayo de psicología comparada*. Buenos Aires: Psique.

8- ANNEXOS:


8.1. Correu electrònic adreçat a les direccions de les escoles:



(Fig 17: Exemple del correu electrònic enviat a les diferents direccions dels centres).

8.2. Qüestionari elaborat:

Per tal de poder veure el qüestionari podeu visitar la direcció web: <https://forms.gle/txnuckvzrVVmhKgz9> o bé veure les figura 18 a continuació, corresponent a les captures de la web del formulari.



TFG: Com treballem la psicomotricitat a l'escola?

Benvolgut/da,

Gràcies per entrar a l'enllaç i disposar-te a respondre el formulari, no et portarà més de 5-8 minuts. Abans de fer-ho si us plau seria important que llegissis la descripció.

Em presento, sóc en Marc Vilà, un estudiant de la Universitat de Girona, que està realitzant el Treball de final de Grau de Mestre d'Educació Infantil.

La intenció d'aquesta enquesta és ser anònima, tot i que es pregunten dades de caràcter personal opcionals, es mantindrà la confidencialitat. L'enquesta va destinada a tots/es aquells/es professionals de 2n cicle de l'Educació Infantil que realitzen la psicomotricitat a les seves escoles, sigui amb el seu grup classe o bé com a especialista. Si et trobes en aquesta situació, em seria de gran ajuda que responguessis el formulari

La meua intenció és bàsicament conèixer com concebeu la psicomotricitat, com la treballeu a les aules, com són les propostes didàctiques que oferiu als infants, els recursos dels quals disposeu, entre d'altres per poder complementar la investigació del meu TFG.

Agraixo molt la teva col·laboració, que és imprescindible per obtenir uns resultats fiables.

*** Obligatòria**

1- Dades generals: Quina edat tens? *

La vostra resposta

2- Dades generals: Quin és el teu gènere? *

- Masculí
- Femení
- Altres: _____

3- Dades generals: Quants anys d'experiència tens treballant amb infants d'educació infantil? *

La vostra resposta

4- Dades generals: Vols facilitar l'escola on treballes actualment?

La vostra resposta

Formació actual:

5- Formació: De quina titulació disposes? *

- Mestre/a d'Educació Infantil
- Tècnic/a en Educació Infantil
- Doble Titulació
- Mestre/a d'Educació Primària (amb especialitat de EI)

6- Formació: Tens alguna formació complementària que pensis que pot influir en l'exercici de la psicomotricitat? *

La vostra resposta

Percepció sobre la psicomotricitat:

7- Marca l'afirmació que s'identifiqui millor amb la idea que tens sobre el que ha de ser una tasca psicomotriu. *

- La psicomotricitat ajuda a fer que el nen aprengui conceptes espacials, temporals, ritme, entre d'altres.
- El nen expressa amb el seu cos el que sent i desitja. La psicomotricitat ens permet descobrir aquest llenguatge de sentiments, desitjos i necessitats i actuar en conseqüència
- Amb la psicomotricitat el nen es coneix millor a si mateix i augmenta les seves capacitats físiques.

8- Creus estar preparat/da per realitzar un treball psicomotriu amb els teus alumnes? *

- Sí
- No

9- Tens dificultats per desenvolupar la psicomotricitat? Marca les opcions que necessitis. *

- No, no tinc cap dificultat
- Nombre d'infants
- Instal·lacions
- Materials
- Poc temps/Rigidesa horària
- Altres: _____

10- Per a cada una de les següents afirmacions, si us plau, indica en quina mesura hi estàs d'acord, essent 1: molt en desacord, 2: en desacord, 3: d'acord i 4: completament d'acord: *

	1	2	3	4	NS/NR
Es destina poc temps a la psicomotricitat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La psicomotricitat ajuda al desenvolupament motriu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calen especialistes (psicomotristes) a les escoles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La psicomotricitat ajuda al desenvolupament emocional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La psicomotricitat és important pel desenvolupament global de l'infant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tinc en compte les emocions en el treball psicomotriu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La psicomotricitat ajuda al desenvolupament cognitiu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
És necessari planificar amb antelació les activitats.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La psicomotricitat ajuda al desenvolupament del llenguatge.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La psicomotricitat ajuda al mestre/a a conèixer millor a l'infant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La motricitat té a veure amb l'àrea cognitiva, social i emocional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La psicomotricitat té la mateixa importància que les altres àrees.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Espais i temps dedicat:

11- Disposeu d'aula de psicomotricitat a l'escola? *

- Sí
- No

12- Quins espais utilitzes per fer la psicomotricitat? *

- Sala de Psicomotricitat
- Gimnàs
- Aula ordinària
- Pati
- Espai alternatiu (porxos, aules polivalents, passadís, etc.)

13- Quantes hores es destinen a la psicomotricitat a l'escola? *

Trieu una opció ▼

Com desenvolupem la psicomotricitat:

14- Al teu centre es treballa la psicomotricitat des d'alguna metodologia concreta? *

La vostra resposta _____

15- Per a cada un dels següents recursos, si us plau, indica en quina freqüència els utilitzes, essent 1: mai, 2: a vegades, 3: força sovint, i 4: sempre: *

	1	2	3	4
Rutines d'entrada (treure sabates, presentacions, descàrrega, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jocs sensoriomotors (contes motors, ritmes, balenceig, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Joc simbòlic.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Racons i/o ambients.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Propostes motrius dirigides (circuitos, ...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jocs de regles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressió corporal (dances, jocs, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jocs de construcció.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jocs tradicionals.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relaxació i massatges (pilotes, teles, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16- Tens en compte un espai de representació de les accions i jocs duts a terme durant la sessió? *

- Sí
- No

17- Indica en quina freqüència utilitzes les següents activitats, essent 1: mai, 2: a vegades, 3: força sovint, i 4: sempre: *

	1	2	3	4
Verbalització de sentiments i vivències.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Representació gràfica (dibuix, fang, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificació d'imatges.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formulació de relats del joc viscut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anotació estat emocional infants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Donar nom a accions físiques i manipulatives.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Competències emocionals:

18- En quin grau creus que la psicomotricitat pot afavorir l'aprenentatge de competències emocionals? *

- Gens
- Poc
- Força
- Molt

19- Indica en quina mesura hi estàs d'acord, essent 1: molt en desacord, 2: en desacord, 3: d'acord i 4: completament d'acord. En les sessions de psicomotricitat l'infant treballa... *

	1	2	3	4
La identificació de sentiments propis i aliens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estratègies d'autoregulació emocional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La seva autoestima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilitats de relació interpersonal (expressivitat, comunicació, cooperació i col·laboració).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilitats de relació intrapersonal (empatia, resolució de conflictes, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilitats per la vida (organització, actitud positiva, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20- Vols fer arribar quelcom rellevant?

La vostra resposta

(Fig. 18: Captures del qüestionari dins l'aplicació Google Forms).