

ELS SIGNIFICATS DEL JOC SIMBÒLIC

Treball Final de Grau de Mestre d'Educació Infantil

Rodríguez Recio, Patricia

Curs: 2017 – 2018

Tutors: Anna M. Pujol Costa i Àngel Serra Jubany

Grau en Mestre d'Educació Infantil

Universitat de Vic, Universitat Central de Catalunya

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Vic, 14 de maig del 2018

AGRAÏMENTS

D'una banda, vull donar les gràcies als tutors que han fet possible que portés endavant aquest Treball de Final de Grau:

En primer lloc, aquest treball el dedico en especial a l'Anna Pujol per la seva ajuda, pel seu suport, per tot el que m'ha ensenyat i per voler fer el seguiment fins a l'últim moment tot i les circumstàncies donades. Ella ha estat qui m'ha fet veure la importància de donar valor a les accions dels infants des d'una mirada profunda a través de la psicopedagogia del joc, per tal de conèixer i donar-li importància al procés d'acompanyar als infants en el seu desenvolupament i fer-me entendre tot el que comporta l'acte de jugar. En segon lloc, agraeixo a l'Àngel Serra la seva dedicació durant l'última setmana, per haver-se adaptat a la situació, per guiar-me i donar-me una empenta final com a nou tutor, valorant-me tota la feina feta i aportant més riquesa al meu treball.

D'altra banda i finalment, agraeixo tot el suport rebut per la meva família (en especial, als meus pares, germana i parella) davant dels moments d'inquietud, per la seva paciència, per valorar-me com a futura mestra i creure en mi. Sense ells no hauria tingut el suport necessari durant aquests quatre anys.

RESUM

L'objectiu principal d'aquest treball és estudiar els significats dels diferents tipus de joc simbòlic donats en diferents contextos, en concret a l'àmbit familiar i escolar. Alhora es pretén conèixer el comportament físic i motor, cognitiu, social, emocional i moral d'infants de diferents edats a través del joc simbòlic i aprofundir en el coneixement dels instruments d'observació i anàlisi d'aquest tipus de joc.

En aquest estudi s'ha pogut constatar que a través del joc simbòlic els infants adquireixen una seqüenciació temporal en les seves activitats. A través del joc de rols els infants també adquireixen una comprensió de la realitat que els envolta, i a més fomenta l'empatia.

Paraules clau: Joc simbòlic, significats dels diferents tipus de joc, diferents contextos, instruments d'observació, comportament físic i motor, cognitiu, social, emocional i moral dels infants.

ABSTRACT

The main objective of this research is to study the different types of meanings of the symbolic play in different contexts, specifically in the family and school environments. At the same time, it is intended to know the physical and motor, cognitive, social, emotional and moral behaviour of children with different ages through this play and to go into detail about its observation and analysis' instruments.

This study has been shown that through the symbolic play, children acquire a temporary sequencing in their activities. Through the role play, children also acquire an understanding of the reality that surrounds them, and also encourages the empathy.

Keywords: Symbolic play, meanings of different types of play, different contexts, observation instruments, physical and motor, cognitive, social, emotional and moral behaviour of children.

ÍNDIX

1. INTRODUCCIÓ.....	6
2. MARC CONCEPTUAL.....	9
2.1. El joc: definició i característiques.....	9
2.1.1. Tipus de jocs.....	10
2.2. El joc simbòlic.....	13
2.2.1. Desenvolupament o evolució i tipus de joc simbòlic.....	15
2.2.2. El símbol en el joc simbòlic.....	20
2.2.3. La simbologia del joc.....	23
2.2.4. El joc simbòlic en el desenvolupament del nen.....	27
2.2.5. Realitat i fantasia en el joc simbòlic.....	29
2.2.6. El paper de l'educador.....	33
2.2.7. Els espais i contextos de simbolització.....	36
2.2.7.1. Espais de joc i jocs d'espai.....	36
2.2.7.2. El joc simbòlic espacial.....	38
2.2.7.3. Espais de narració.....	38
2.2.7.4. Espais lúdics o escenografies del joc.....	39
2.2.7.5. Espais simbòlics.....	40
2.2.7.6. Escenògrafs d'un espai total.....	42
2.2.8. Els materials.....	42
2.2.8.1. L'objecte lúdic.....	43
3. OBJECTIUS I HIPÒTESIS.....	44
4. METODOLOGIA.....	45
4.1. Tipus: Estudi de cas.....	45
4.2. Característiques de l'observació i l'anàlisi de les situacions de joc.....	46
4.2.1. Paràmetres d'observació.....	48
4.2.2. Escala d'observació SVALSI.....	51
4.2.3. Avantatges i desavantatges.....	53
4.3. Instruments d'avaluació.....	54
4.4. Selecció de la mostra.....	56
4.5. Procediment.....	59
5. RESULTATS.....	61
6. DISCUSSIÓ.....	86

7. CONCLUSIONS.....	97
8. BIBLIOGRAFIA I WEBGRAFIA.....	98
9. ANNEXOS.....	101
9.1. Descripcions de les situacions de joc observades.....	101
9.2. DVD dels enregistraments en vídeo.....	111

ÍNDIX DE LES TAULES

Taula 1. Paràmetres dels materials, de l'espai, de la relació amb els seus iguals, de la relació amb si mateix i del temps.....	49
Taula 2. Taula d'elaboració pròpia per la recollida d'informació.....	55
Taula 3. Distribució dels infants segons l'edat, el sexe i el context d'observació.....	57
Taula 4. Observacions en l'àmbit familiar.....	61
Taula 5. Observacions en l'àmbit escolar.....	78

1. INTRODUCCIÓ

Aquest document presenta el Treball de Fi de Grau de Mestre en Educació Infantil, que es troba vinculat a la Menció en Cultura i Llenguatges de la Infantesa, anomenat *Els significats del joc simbòlic*. El tema escollit per l'elaboració d'aquest és el joc simbòlic, però per tal d'aprofundir en aquest i delimitar-lo el que es pretén és conèixer els diferents significats que tenen cadascuna de les tipologies de joc simbòlic. Quan aquest tipus de joc es desenvolupa per part dels infants en diferents contextos podem trobar una gran varietat de jocs i de significats per a cadascun. Partint d'aquesta idea, es vol transmetre la importància que tenen aquests significats per conèixer millor a l'infant i alhora entendre el seu comportament de manera general en totes les àrees de desenvolupament (física i motora, cognitiva, social, emocional i moral).

A través d'observacions directes, realitzades en diferents contextos on es dona el joc simbòlic de manera natural per part d'infants de diferents edats, s'ha pogut recollir informació de les diferents situacions de joc per tal de fer-ne una anàlisi i arribar a unes conclusions que permeten saber els significats de cadascuna. Cal dir que la interpretació que se'n fa d'aquestes no prové dels infants observats, sinó de l'adult en funció del que expliquen els autors especialitzats.

El joc simbòlic és fonamental en l'etapa d'Educació Infantil, ja que té una gran quantitat de significats, de sentit, de beneficis i de possibilitats per conèixer la personalitat dels infants i els seus comportaments. Aquest no només possibilita als infants comprendre el món que els envolta i així desenvolupar-se i créixer en ell, sinó que contribueix també en la construcció del seu món interior i, per tant, en la seva personalitat.

D'una banda, si es parla des d'una perspectiva més personal, la tria d'aquest tema és degut a l'interès per l'assignatura cursada *Psicopedagogia del joc*, ja que en aquesta he pogut conèixer els aspectes comentats. D'altra banda, si es parla des d'una perspectiva més general, aquest tema és rellevant no només per a mi, sinó per a tota la comunitat educativa, ja que fins ara el joc simbòlic no es tenia prou en compte o, dit d'una altra manera, no se li donava la importància que mereixia a les escoles. En aquestes, quasi sempre ocupa un espai que només s'utilitza com una zona de joc lliure, en la que trobem materials per representar la realitat de l'entorn que viuen els nens, com és el cas de les cuinetes, les casetes, etc.

És per tot això que veig necessari que se li doni la importància que mereix a les escoles i que tots els professionals puguin conèixer com es dona segons el context en què es troba per tal de comprendre el comportament que tenen els infants en aquest i, per tant, conèixer el significat dels diferents tipus de joc simbòlic. Així, el que es pretén amb aquest treball és donar valor a les accions dels nens i que no passi desapercebut el que s'observa per reflexionar i comprendre, per reconèixer, per extreure'n conclusions i per donar-li un sentit a tot el que l'infant fa.

Aquest treball es troba estructurat principalment en nou apartats: la introducció, el marc conceptual, els objectius i les hipòtesis, la metodologia, els resultats, la discussió, les conclusions, la bibliografia i webgrafia i els annexos. Alguns d'aquests es troben desglossats en subapartats, així es troben desenvolupats d'una manera més clara i adient.

La introducció presenta el Treball de Final de Grau "Els significats del joc simbòlic" de manera general. Aquest apartat resumeix la informació fonamental del treball, ja que es troba presentat el tema escollit, la justificació de la seva tria, tant des d'una perspectiva personal com una de més general, i l'estructura que segueix el present document.

El treball també es basa en un *marc conceptual* elaborat a partir dels autors de referència del tema escollit. Per tant, hi ha una bona part de recollida d'informació que prové de la lectura de llibres i d'articles. Això dona lloc a una recollida de dades documental organitzada en subapartats que desglossen els aspectes més rellevants del tema.

El tercer apartat presenta *els objectius* que es pretenen assolir amb aquest treball, trobant un objectiu general seguit dels objectius específics que se'n deriven. Alhora es presenten *les hipòtesis* que s'esperen i que es pretenen comprovar un cop acabat l'estudi de les diferents situacions de joc simbòlic.

A continuació d'aquest es troba l'apartat de *metodologia*, que presenta l'estudi de cas i, per tant, el paradigma interpretatiu utilitzat per l'elaboració d'aquest treball. També inclou el mètode d'observació per a l'anàlisi de les diferents situacions de joc simbòlic i els instruments utilitzats. Així com la selecció de la mostra, que explica la tria dels infants observats en els diferents contextos (en l'àmbit familiar i en l'àmbit escolar), i el procediment que s'ha seguit a l'hora de fer les observacions i utilitzar els instruments.

L'apartat *dels resultats* conté les taules d'elaboració pròpia utilitzades per recollir els aspectes que els autors recomanen tenir en compte per tal de poder fer l'anàlisi. A continuació d'aquest es troba l'apartat de *discussió*, que explica les interpretacions extretes i provinents de la comparació dels resultats obtinguts amb la teoria cercada. Al

final d'aquest apartat es troba una síntesi final d'aquests, les limitacions de la recerca i les propostes de millora.

Per acabar, *les conclusions* presenten: d'una banda, una part relacionada amb els objectius i, d'altra banda, una part relacionada amb les hipòtesis. En aquestes es sintetitzen els aspectes més rellevants que es desprenen del procés. Gràcies a aquests es coneix si els objectius marcats a l'inici s'han assolit i si les hipòtesis que s'esperaven s'han complert.

A més, a l'apartat final es troba *la bibliografia i webgrafia* utilitzada per l'elaboració d'aquest Treball de Final de Grau, així com un apartat *d'annexos* que inclou les descripcions de cadascuna de les observacions i un DVD amb els registres en vídeo d'aquestes que complementen la informació del treball.

2. MARC CONCEPTUAL

2.1. El joc: definició i característiques

Jugar és una activitat natural i satisfactòria en l'ésser humà, ja que prové de la necessitat de trobar plaer, de gaudir, però també d'experimentar i explorar el món que ens envolta per comprendre'l i a la vegada conèixer-nos a nosaltres mateixos. Entenent que el joc és una activitat natural i satisfactòria de les persones, es pot dir que ha existit i existirà al llarg de la història, ja que sorgeix del propi instint i com una activitat normal per a nosaltres (Bettelheim, 1988). Tal com diu Huizinga: "La cultura humana brota del juego y en él se desarrolla" (citada per Ruíz de Velasco i Abad, 2011, p. 97). Per tant, el joc és una manera d'assimilar la cultura i de conèixer la realitat del món que ens envolta i en el que el nen ha d'aprendre a viure.

Al llarg del temps han sorgit diferents teories d'autors involucrats en el món del joc per tal de comprendre'l. Així, Garvey (1978) resumeix el que aquests autors opinen: Groos afirma que és una preparació per a les activitats adultes amb la *teoria de la pràctica o del preexercici*; Stanley Hall dóna lloc a la *teoria de la recapitulació*, coincidint en ser una preparació per a la vida adulta; Spencer l'entén a través de la *teoria de l'excés d'energia*, ja que per a ell el joc és com una forma de consumir l'energia acumulada en el cos; Lazarus, al contrari que Spencer, proposa la *teoria de la relaxació*, entenent que les persones es relaxen a través del joc. Cal dir que totes aquestes teories s'han anat revisant i adaptant a punts de vista més actuals al llarg del temps.

Existeixen moltes definicions de joc, però són varis els autors, tant de fa uns anys com més actuals, com Garvey (1978) i Ripoll (2010), que coincideixen quan diuen que el joc té un seguit de característiques comunes que fan que es defineixi com una activitat voluntària i espontània, que produeix plaer, que respon a una motivació intrínseca, és a dir, que surt del propi interès i que hi predominen els mitjans per sobre dels fins, ja que no es pretén aconseguir un objectiu extern al joc, sinó que l'objectiu en si mateix és jugar. A més, en el joc es tracta la solució de problemes, l'aprenentatge del llenguatge, dels papers socials i d'altres fenòmens cognitius i socials. Es pot dir doncs, tal com afirma Bruner (2002), que el joc inclou comportaments simulatius, ja que a través d'aquest s'experimenten conductes complexes sense la pressió d'assolir un objectiu i sense patir cap risc. D'aquesta manera els comportaments estan lliures de conseqüències patidores.

Aquest últim autor també apunta que qualsevol activitat que tingui una estructura o que inhibeixi l'espontaneïtat no serà realment joc. Així, cal que el joc sigui una activitat lliure i voluntària, ja que tal com diu Huizinga: "El juego por mandato no es juego" (citada per

Ruíz de Velasco i Abad, 2011, p. 20). D'acord amb aquest, Wallon (1976) assenyala que des del moment en què s'utilitza com a mitjà per aconseguir un fi, perd l'atracció i els caràcters de joc.

Ripoll (2010) comenta que existeix una dualitat entre les característiques comentades i d'altres que també pertanyen al joc. Aquesta llibertat que hi ha s'acaba sotmetent a la normativa o a les regles, obligant als jugadors a actuar d'una manera determinada, però permetent alhora que hi hagi certa harmonia entre ells. També cal que hi hagi un equilibri entre la tensió del repte i l'alegria de l'assoliment que s'han proposat aconseguir. Freud (1990) considerava que el joc és el mitjà que permet al nen aconseguir els seus primers èxits culturals i psicològics a la vegada que li permet expressar-se. Això és cert inclús en el cas dels lactants, pels quals el seu joc consisteix en aquest intercanvi de somriures i mirades amb la mare (Bettelheim, 1988).

2.1.1. Tipus de jocs

Tal com explica Bondioli (1996) no existeix una classificació única pel que fa als diferents tipus de jocs. Cadascun dels autors especialitzats en el tema es basa en diferents criteris per classificar-los (l'espai on es realitzen, l'activitat que es desenvolupa, el paper que l'adult té en aquests, el nombre de participants, etc.). Tot i això, Garvey (1978) fa una classificació molt encertada, ja que té en compte el que esmenten els autors principals. D'aquesta manera, la tipologia de jocs està organitzada seguint el procés evolutiu i maduratiu dels infants, començant pels jocs que apareixen en les edats més primerenques fins arribar als últims jocs que apareixen en l'etapa de la infantesa.

El primer tipus de joc que apareix és *l'interactiu*, del qual existeix la següent classificació:

- *Els jocs cara a cara*, que impliquen la mirada, la veu i les expressions facials que es donen en les situacions quotidianes de cura i afectives (Stern, 1974, citat per Garvey, 1978).
- *Els jocs de falda*, que comporten a la vegada una relació d'afecte mitjançant el ritme que estimula, regula, capta l'atenció dels més petits, inhibeix les seves incomoditats i pertorbacions i dóna una entrada a la cultura (Sadurni et. al, 2000, citat per Garvey, 1978).
- *El papus tat o joc d'amagar i descobrir*, amb el que, per Freud (1990), l'infant domina l'angoixa que li produeix la separació de la mare i això el possibilita a entendre el mecanisme emocional de la pèrdua i el retrobament.

Piaget només tenia en compte aquest joc a través dels objectes i apunta que aquests van revelant a l'infant com són gràcies a les accions que fan amb ells. Entenent aquest joc segons el grau de maduresa cognitiva, després d'haver jugat

moltes vegades a amagar i descobrir objectes, l'infant es crea una imatge mental que ajuda a conservar l'objecte encara que no estigui en el seu camp visual (Piaget i Inhelder, 1969).

- *Els formats d'acció conjunta*, definits per Bruner (2002), en què participa l'infant, l'adult i l'objecte. L'adult crida l'atenció de l'infant cap a un objecte aportant-li significat i sentit emocional. Actuant de manera repetitiva el guien cap a noves descobertes de l'entorn. Amb aquests es concreta el primer joc sensoriomotor i posteriorment apareixen els jocs funcionals, lligats a l'ús dels objectes a l'entorn real pel qual es considera l'inici al joc simbòlic (Garvey, 1978).

Durant tots aquests jocs interactius es veu la necessària interacció mare-fill i altres relacions d'amor com la base més important en la construcció de la nostra personalitat i de la nostra salut mental. L'amor és un component essencial no només per al benestar de les persones, sinó per al desenvolupament cerebral. Sadurní afirma que:

El nostre cervell neix molt immadur i es va formant a la vegada que manté interaccions dinàmiques amb els altres. Tot i que el nostre cervell neix amb una programació genètica bàsica, aquesta programació no és rígida, sinó que és oberta al canvi i a l'adaptació de l'entorn (2011, p. 16).

Per tant, les experiències, sobretot les primerenques, constitueixen l'esquelet de la nostra vida emocional. Es veu clarament la importància que té la mare i el necessari que es fa per l'infant l'amor que rep d'aquesta per donar seguretat i per ajudar a controlar i a regular les seves emocions, una de les tasques més difícils que té l'ésser humà (Winnicott, 2006). Només d'aquesta manera l'infant arribarà a tenir consciència i aprendrà progressivament a regular-les ell mateix.

El *joc sensoriomotor*, que va des del naixement fins als 18 mesos, apareix quan l'infant està adquirint el control sobre els seus moviments (Garvey, 1978). Aquestes accions motrius que hi ha en *el joc de moviment* sorgeixen dels reflexos innats que tenen una funció adaptativa i que es repeteixen pel plaer de l'exercici i serveixen per consolidar les adquisicions. Amb les accions aprenen les propietats dels objectes i potencien la seguretat i el domini de l'entorn.

El joc turbulent també forma part d'aquesta tipologia esmentada, però a la vegada és joc simbòlic i de regles, perquè es basa en activitats motores realitzades en grup o en parelles. És com si fossin lluites o baralles que permeten aprendre a controlar els impulsos i a separar la realitat de l'aparença a la vegada que es crea el sentiment de lligam al grup. No se l'hauria de considerar una activitat agressiva, com molts cops passa, ja que té un caràcter lúdic. S'ha de desenvolupar un ambient prou agradable que

permeti el joc espontani del nen i que aculli el que fa, ja que tal com afirma Bettelheim (1988) aquest tipus de joc té una doble funció que possibilita l'exploració i la contenció dels impulsos.

Dins del joc sensoriomotor també apareix *el joc de descoberta*, que permet a l'infant explorar l'entorn i conèixer el context cultural que l'envolta. Tal com apunta Froebel (1989) les persones formem part de la natura i aquesta exploració s'hauria de fer en ella. Les escoles cada cop sembla que s'estan adonant d'aquesta importància que fins ara no s'havia tingut prou en compte. Goldschmied (1999) per tal d'introduir aquesta experimentació a l'aula va crear la panera dels tresors i el joc heurístic com a mitjans per explorar materials i objectes naturals.

El joc de construcció, tal com diu Piaget i Inhelder (1969), també pot veure's classificat dins de l'anterior. Sorgeix entre els 12 i els 18 mesos pel plaer de produir formes diverses on hi participa el simbolisme lúdic, la solució de problemes i la creació.

Després d'aquest últim, apareix *el joc simbòlic o representatiu* (explicat en profunditat més endavant). Per Piaget (1959) domina entre els 2 i els 7 anys, però per altres autors apareix més enllà d'aquesta edat. Aquest autor coincideix amb la resta quan afirma que es basa en la capacitat de representació, en el "fer com si" utilitzant els símbols i la imitació de situacions de la vida real.

Piaget (1959) també defineixen *el joc de regles*, que apareix als 6 o 7 anys, com el joc que sorgeix dels dos anteriors, integrant-los i subordinant-los a les regles. Per tant, implica el motor i el simbòlic representant col·lectivament el significat de les accions. És per això, que es considera un joc de caràcter social.

Una altra classificació que cal tenir en compte és l'elaborada per Parten (1933, citat per Garvey, 1978), que està relacionada amb el grau de maduresa social de l'infant. Així, el joc es desenvolupa de manera gradual, primer amb les interaccions infant-adult, després amb el joc solitari fins arribar al joc en grup:

- *El joc incoherent* consisteix a anar d'un lloc a un altre sense cap finalitat.
- *El joc en solitari* consisteix a jugar sol sense tenir en compte el que fa la resta.
- En *el joc d'espectador*, tal com indica el seu nom, l'infant mira el joc dels altres sense integrar-se. Pot semblar que no faci res, però possibilita un aprenentatge a través del que fan els altres i normalment és un pas per les primeres participacions.

- Existeix *el joc en paral·lel* en què els infants juguen un al costat de l'altre i, tot i que comparteixen espai i material i sovint es poden imitar, no juguen conjuntament.
- *El joc associatiu* és semblant a l'anterior, ja que es comparteix material i la mateixa activitat per assolir un objectiu en comú, però realitzant-lo cadascú de manera independent.
- Per últim, *el joc cooperatiu* es realitza en grup, amb una finalitat compartida i una organització per arribar a aquesta entre tots.

2.2. El joc simbòlic

Es pot dir que és el joc de "fer com si", en el que la realitat es transforma en ficció. Bondioli afirma:

Il gioco e sempre un "far finta di" e questa non-letteralita non riguarda solo i cosiddetti giochi simbolici - il cui contenuto e la simulazione di un molo, una situazione, un'azione - poiché tutte le manifestazioni ludiche presentano una qualita simbolica, si muovono nella dimensione del "come se" (1996, p. 14).

Com s'ha comentat a l'apartat anterior, per a Piaget (1959) domina entre els 2 i els 7 anys, però es prolonga molt més temps. Coincideix amb Wallon (1976) considerant que es dóna una imitació de situacions de la vida real, ja que els infants es basen en la capacitat de representació, utilitzant els símbols i la imitació. Piaget (1959) també assenyala l'origen del joc simbòlic en l'aparició de la funció simbòlica. Això succeeix al final del període sensoriomotor i al principi de l'estadi preoperacional. Quan el nen pot utilitzar els símbols (concepte que s'explica més endavant) i els seus significats conscientment i intencionadament, pot distanciar-se de la realitat per crear una situació fictícia. Vigotsky (2000) ho reafirma dient que estimula el desenvolupament de les funcions psicològiques superiors, ja que està en l'origen de la imaginació i la creativitat. El nen aprèn a actuar en el joc en una situació mental i no visible. Per tant, en el joc simbòlic el nen realitza activitats simulades i imaginades, proves i assajos.

Garvey (1978) ho explica relacionant el comportament del joc amb el comportament real, ja que en el joc es fa fora de context. És per això que les seves conseqüències estan suavitzades. Mitjançant la recreació del joc el nen reproduceix i interpreta actituds, models i comportaments captats d'un món que no és fàcil de comprendre i d'assimilar, però que és indispensable conèixer. Així, el joc amb els símbols li permet captar, interpretar i apropiat-se de la realitat.

El “fer com si” és una fita clau del desenvolupament cognitiu (Garvey, 1978). Els infants adopten rols i representen personatges, és per això que aquest joc també rep el nom de *sociodramàtic*. Imiten els papers socials del seu entorn per comprendre’ls i incrementar el seu coneixement social. Normalment es fan accions que l’infant té por a fer o que no vol fer en situacions reals. Això ajuda a expressar emocions amagades, a projectar-se en altres persones, a entendre situacions i a resoldre conflictes que pateixen. Per aquest motiu, aquest tipus de joc és adequat com a eina terapèutica. Així, Aucouturier (2004) evidencia la importància del joc simbòlic per accedir al psiquisme del nen.

Com s’ha explicat a l’apartat 1.1, amb aquest tipus de joc es barregen d’altres, el d’exercici i el de regles. El de regles té un caràcter social, ja que les regles establertes s’han de negociar per tots els participants per tal que el joc funcioni. Així l’infant comença a comprendre com actuar amb els altres, ja que això implica saber posar-se en el lloc de l’altre i comprendre els diferents punts de vista. Pels més petits, la imitació és la regla del joc, l’única que els és accessible, ja que no poden superar el model concret i viu per arribar a l’abstracció. La seva comprensió al principi no és més que una assimilació dels altres a si mateix i de si mateix als altres, en la que precisament la imitació té un paper important. Mitjançant això, el nen s’imagina, vol estar en el lloc que ocupen els altres (Wallon, 1976). Aquest tipus de joc ajuda l’infant en el seu equilibri afectiu i intel·lectual, no adaptant *el que és real al jo*, sinó assimilant *el que és real al jo*. Així, el joc transforma la realitat per assimilació a les necessitats del jo, mentre que la imitació és una acomodació als models exteriors, així la intel·ligència és un equilibri entre l’assimilació i l’acomodació (Piaget i Inhelder, 1969).

El joc simbòlic també proporciona plaer, ja que aquest està vinculat a les emocions i aquestes es donen en el joc simbòlic. Wallon (1976) parla del joc simbòlic com una necessitat biològica. L’emoció també ens vincula a la societat i, per tant, és un mecanisme d’adaptació a l’entorn. Es pot relacionar amb el que apunta Piaget (1959) sobre aquest tipus de joc, ja que aquest ajuda al nen mitjançant les combinacions compensatòries, liquidatòries i anticipatòries: les compensatòries sorgeixen quan el nen realitza fictíciament el que se li ha prohibit, el que no pot fer a la realitat; les liquidatòries sorgeixen, no només quan es compensen situacions desagradables, sinó també quan les assimila i les supera reproduint-les simbòlicament, així accepta situacions que li fan por gràcies a la simbolització que modifica el context; les anticipatòries sorgeixen quan anticipa d’alguna manera els resultats de l’acció, per exemple si li diuen que vigili amb algun perill, juga a posar-se en situació de risc imaginari. A més d’aquestes combinacions, Ruíz de Velasco i Abad (2011) apunten que aquest tipus de joc també ajuda a alliberar l’agressivitat i a canalitzar els conflictes.

És l'infant qui juga per les raons que creu i per les que el porten a fer-ho. És per això que l'adult no pot dirigir el joc, ni actuar com animador o participar sense estar convidat (aquest aspecte s'explica més endavant). Així, el joc és una projecció del món interior i es contraposa a l'aprenentatge, en el que s'interioritza el món extern fins a fer-lo part d'un mateix. Tal com diu Bruner: "En el juego transformamos el mundo exterior de acuerdo con nuestros deseos, mientras que en el aprendizaje nos transformamos nosotros para conformarnos mejor a la estructura de ese mundo externo" (2002, p. 212).

Tot i el seu caràcter lliure, en el joc simbòlic cal que es compleixin unes regles obligatòries, però lliurement acceptades. Piaget i Inhelder (1969) fan referència a l'autonomia moral, que el capacita per prendre les seves pròpies decisions i autoregular-se sense esperar que l'adult li digui constantment el que ha de fer. Vigotsky, d'acord amb aquest, apunta: "Se trata de sus reglas para sí mismo, reglas, como dice Piaget, de autolimitación y de autodeterminación interior. El niño se dice a sí mismo: debo comportarme así y asá en este juego" (1933-1982, citat per Garvey, 1978, p. 43).

2.2.1. Desenvolupament o evolució i tipus de joc simbòlic

Abans d'entrar en la tipologia del joc simbòlic cal donar importància al joc presimbòlic, aquell que apareix abans de l'adquisició de la funció simbòlica, ja que el seu significat també és de gran importància. Són presimbòlics els jocs d'emplenar i buidar recipients amb materials com l'aigua, la sorra, qualsevol objecte o amb un mateix, aparèixer i desaparèixer o construir i destruir (Ruíz de Velasco i Abad, 2011).

Tot i que no apareix la funció simbòlica, sí que en aquests tipus de jocs apareix el símbol relacionat amb l'absència de la mare, utilitzant l'objecte per reemplaçar-la (Freud, 1990). Així, amb aquesta activitat lúdica els infants aprenen a dominar les seves angoixes davant la desaparició de la mare. L'infant transforma una realitat que no li agrada i amb la que no està d'acord, intentant comprendre alhora la situació en la qual es troba. D'aquesta manera, es pot dir que joc presimbòlic apareix quan hi ha una carència que s'emplena jugant. Ruíz de Velasco i Abad (2011) afegeixen que separar-se significa créixer, ser un mateix, avançar cap allò que es desconeix i acceptar l'absència de la mare o del pare, establint distàncies entre el jo i els altres. En els jocs presimbòlics s'observen les diferents maneres que tenen els nens d'expressar les vivències. D'una banda, a través de les accions excessives o sense límits de contenció, amb l'absència de l'acció o el no fer associat a una retenció emocional. D'altra banda, a través dels jocs on es demostra que el nen gaudeix, s'implica, pensa, elabora el seu joc, crea i comunica les seves idees.

Aquests tipus de jocs, on el nen manifesta les seves emocions, són anomenats per Aucouturier (2004) *jocs simbòlics d'asseguració profunda*. A més, els diferencia dels *jocs d'asseguració superficial*, fent referència als jocs simbòlics comentats més endavant, que també asseguren conflictes, però menors i més recents per als infants. Així, els jocs d'asseguració profunda es caracteritzen per la conquesta de la identitat i pels jocs d'identificació, tot i que els infants encara no siguin conscients del perquè ho fan. Aquest autor els classifica en:

- *Jocs de destrucció*: el seu significat simbòlic està relacionat amb el desig de separar-se i de ser un mateix, d'apartar els obstacles que impedeixen complir els objectius que es proposen i ajuden a definir la identitat i la capacitat de decidir i de triar.
- *Jocs de plaer sensoriomotor*: es donen per experimentar amb el control del propi cos, saber els límits i intentar noves conquestes motores. Així, donen una seguretat tant física com afectiva, ja que l'infant sent que ell és qui porta la situació sense la intervenció dels adults. Ruíz de Velasco i Abad (2011) proposen un seguit d'exemples: quan els nens giren o es balancegen juguen a perdre l'equilibri i recuperar-lo, quan juguen a caure juguen a perdre l'equilibri i la posició vertical perquè saben que poden tornar a aixecar-se i recuperar-lo. És per això que els nens que estan aprenent a caminar no juguen a caure. Aquest joc sol acompanyar-se de l'expressió verbal, ja que quan estan a terra diuen de si mateixos que han caigut cada cop. Quan juguen a llançar-se des d'una alçada també es provoca aquesta pèrdua i recuperació. El nen que escala representa transformacions que ha viscut amb els seus pares (com quan els agafen per alçar-los o aixecar-los). Així, l'inconscient representa la presència de l'altre, ja que el nen fa sol el que ha fet molts cops amb ells. Aquest joc d'alçada també simbolitza créixer alhora que comproven, mirant des de dalt, que el món es pot veure d'una altra manera. Caminar o córrer també dóna distància física de l'altre, permet separar-nos i existir individualment. Els infants diuen paraules com: "Mira que alt!" o "mira que lluny!". D'aquesta manera, també pugen a les altures per ser més alts o corren per distanciar-se i anar cada cop més lluny.
- *Jocs d'embolicar-se*: per Aucouturier (2004) simbolitza "tornar a casa", ja que aquest joc dóna sensació de seguretat, de benestar, de desig i de protecció. Així, podem veure als infants en certs moments tapar-se amb un matalàs, embolicar-se amb una manta o amb una tela o adoptar posicions fetals de descans.

- Jocs d'amagar-se: és el que deixa veure amb més claredat la idea de sentir la presència i l'absència, estar i no estar, la unió i la separació. Comença amb el papus-tat (comentat a l'apartat 1.1). Bruner (2002) comenta que l'estructura profunda d'aquest joc és la desaparició i reaparició controlada d'un objecte o persona. Progressivament, serà el nen qui jugui a tapar-se els ulls amb les mans o amb una tela, donant així mostres d'haver entès el significat i la intenció del joc. Quan s'introdueixen els espais de fet i amagar el nen tria on amagar-se i es queda esperant que l'adult el trobi. Amb això experimenta la sensació de ser important per algú que el busca quan no hi és, que el troba a faltar. Es veu molt clar l'emoció que sent el nen en escoltar la veu de la mare que el crida per trobar-lo i l'alegria que sent en el retrobament.
- Jocs de ser perseguit: Aucouturier (2004) diu que està relacionat amb l'anterior, ja que es va transformant i evolucionant cap a jocs de regles com el "pilla-pilla" i les seves variants. El nen juga amb la por de la persecució per superar-la i l'adult no atrapa al nen i el deixa escapar quan realment veu que no vol ser atrapat. L'infant jugarà molts cops a la persecució fins que es proposi ser el perseguidor per vèncer l'angoixa. Grocin (citada per Ruíz de Velasco i Abad, 2011) complementa el que diu Aucouturier, relacionant aquest joc amb la conquesta de l'espai, amb la possibilitat de ser l'amo del seu cos i de les seves accions, proporcionant en el nen una important sensació de ser més gran i d'independència. Per això sentirà que pot controlar els seus moviments a l'allunyar-se i apropar-se a qui el vol atrapar, com en l'anterior joc. A vegades la por a ser perseguit es transforma en plaer durant el joc i la diversió, però la diferència entre les dues emocions és tan subtil que sovint el joc pot acabar en plor.
- Jocs d'emplenar i buidar, de reunir i separar: es veu el plaer de desordenar, transformar i reorganitzar els objectes segons el seu desig, sobretot amb els infants d'entre 1 i 2 anys. Aquest joc afavoreix l'estructura cognitiva a través de la curiositat i la investigació de l'entorn. A vegades darrere d'aquestes accions aparentment caòtiques hi ha una clara intenció de realitzar un projecte, no només per la disposició de les peces o objectes (apilar, alinear, traslladar, etc.), sinó per l'alt grau d'implicació i l'esforç que els infants mantenen en la tasca.

Els jocs esmentats, que es donen en diferents contextos i que requereixen espais amplis i materials triats, es classifiquen segons Aucouturier (2004) en jocs presimbòlics a partir: *d'accions sensoriomotors* (caigudes, balancejos, girs, salts, escalar, carreres, embolicar-se, etc.), *de les relacions amb els adults* (amagar-se i aparèixer, ser perseguit, etc.) i *de les interaccions amb els objectes* (construir i destruir, omplir i buidar, reunir i separar, amagar-se i aparèixer, etc.).

Deixant enrere els jocs presimbòlics, Piaget i Inhelder (1969) parlen de la *ritualització* i de l'*esquema simbòlic* per assenyalar la transició entre el joc sensoriomotor i el joc simbòlic. Defineixen la ritualització com la reproducció d'una activitat seguint tots els passos sense variar el procés i l'esquema simbòlic com la transformació d'aquesta quan s'utilitzen objectes cada cop més allunyats dels que s'utilitzen normalment per fer aquella activitat que s'està produint. Ruíz de Velasco i Abad (2011) ho exemplifiquen així: quan un nen que juga a dormir fa les accions de tombar-se, tancar els ulls, etc. i utilitza els objectes propis d'aquesta conducta, significa que està ritualitzant, però quan realitza les mateixes accions fora del seu context habitual i utilitza cada cop objectes més allunyats als utilitzats normalment, com una tovallola enrotllada o una peça de roba per fer de coixí, es fa referència als esquemes simbòlics. A més, amb la pràctica d'aquests esquemes simbòlics sorgeix el símbol lúdic, en el que el nen pot deixar de necessitar els objectes i simbolitzar només amb les accions. Seguint el mateix exemple: quan l'infant simula el coixí reunint les dues mans i posant el cap sobre aquestes.

Aquest esquema simbòlic té varies fases definides per Ruíz de Velasco i Abad (2011): Al principi només es dona la conducta pròpia imitant (per exemple, el nen simula que dorm o que menja), després es passa a *projectar* els esquemes simbòlics de les conductes sobre els objectes (per exemple, el nen fa dormir o menjar a una nina) i, progressivament, es projecten també esquemes simbòlics d'imitació sobre objectes nous (per exemple, el nen "fa com si" parlés per telèfon). Després d'aquestes projeccions, apareix l'*assimilació* simple d'un objecte a un altre (per exemple, fer que un pal és un cavall o que una caixa de sabates és un barret) i l'*assimilació* del propi cos a l'altre, imitant a altres persones, normalment les de l'entorn proper. Més endavant, cap als 3 o 4 anys s'originaran les *combinacions simbòliques* més variades i complexes donant lloc a les representacions de la vida quotidiana, fent imitacions cada cop més elaborades, utilitzant els gestos, les actituds, el llenguatge i ajudant-se de transformacions simbòliques d'objectes cada cop més allunyats de l'original. Aquestes combinacions simbòliques (explicades a l'apartat 2) són les que Piaget (1959) anomena: *compensatòries, liquidatòries i anticipatòries*.

Slade (1978, citat per Ruíz de Velasco i Abad, 2011) complementa aquesta informació referint-se a dos tipus de joc simbòlic: el *joc personal* i el *joc projectat*. D'una banda, defineix *el personal* com un joc en el qual intervé tot el cos mentre s'imita a un personatge. D'aquesta manera, quan l'infant aconsegueix realitzar un moviment motor (com per exemple, saltar d'una espatllera) se sent poderós i ho associa amb algun personatge fantàstic, com un superheroi. A més, pot acompanyar les accions utilitzant disfresses i reproduint gestos i paraules del personatge. El paper que tria es viu quasi sempre com identificació i, per tant, s'interpreta amb una gran convicció i sinceritat.

D'altra banda, defineix *el projectat* com un joc on es dóna vida a objectes que es transformen en els protagonistes de les accions. Així, l'infant projecta en els objectes les accions que desitja realitzar, fent que "altres" les facin per ell. Sol ser un joc solitari i per això els infants busquen la intimitat i interrompen el joc si se senten observats. A diferència del primer tipus de joc, l'acció corporal no intervé, ja que és la ment la que actua intensament. És per això que el nen necessita certa concentració per fer parlar als personatges i assignar-los a cadascun un rol per diferenciar-los entre ells. D'acord amb Bettelheim (1988), l'animisme es posa de manifest perquè el nen mou els ninos o objectes donant-los vida pròpia. Per tant, quan l'infant parla amb els ninos, els col·loca en fila com si estiguessin en una sala d'espera o juga amb titelles, també es dóna el joc projectat.

Cal dir que les activitats de construcció també estan associades a aquests tipus de jocs, ja que amb matèries primeres com la sorra, el fang, les construccions, el paper, les pintures, etc. l'infant crea i elabora un producte. Alhora també és joc en solitari, ja que sol passar el mateix que en el joc personal quan, per exemple, el nen juga a ser constructor i fa cases pels seus ninos i ho expressa en veu alta. El resultat de la construcció sol ser utilitzat per jugar amb els ninos.

Entre els 4 i 7 anys apareix el joc simbòlic de representació de rols, Tejerina (Ruíz de Velasco i Abad, 2011) diu que el simbolisme es fa col·lectiu i que hi ha més preocupació per imitar de manera exacte la vida real. És un joc social i cooperatiu en el qual es reparteixen els rols dels papers d'adults reals o imaginaris i les interaccions que hi ha entre ells. És difícil posar-se d'acord, per això una dinàmica de joc molt elaborada no pot fer-se si hi ha més de 5 o 6 jugadors. Al principi, aquest tipus de joc comença individualment i les incorporacions dels altres nens es van fent des de la solitud fins a col·laborar amb el joc.

La interpretació dels papers i els plans de joc es desenvolupen segons l'experiència de cada infant, fet que reflecteix la comprensió que té cadascun del seu entorn. És per això que es diu que el joc espontani no parteix de zero, ja que el nen experimenta amb situacions que ja coneix de la vida real, del món social i d'ell mateix per posar-les en joc. Per a Vigostky (2000) jugar és més recordar que imaginar, ja que les experiències viscudes del nen són evocades, intencionadament o no, en el seu joc.

El joc de rols apareix amb força entre els 5 i 6 anys, però deixa de predominar cap als 7 anys, ja que es substitueix pel joc de regles. Això es dona de manera gradual i depèn molt del nen i del seu context, ja que sol romandre en l'àmbit familiar si hi ha germans que el comparteixen. També trobem que molts nens d'aquestes edats s'apropen més a la realitat, ja que el símbol modifica el sentit de transformació per convertir-se en representació imitativa de la realitat, Ruíz de Velasco i Abad (2011) ho exemplifiquen amb les desfilades de models, els concursos de ball o de música i altres activitats que provenen de la influència de la televisió.

2.2.2. El símbol en el joc simbòlic

Searle defineix d'aquesta manera el símbol: "Symbols are objects with derived intentionality that is conferred on them through the attitudes, actions, and practices of persons that possess intrinsic or original intentionality" (1983, citat per Rakoczy, Tomasello i Striano, 2005, p. 70). A més, afegeixen que aquestes formes de simbolisme, és a dir, donar significat a l'ús d'objectes o a les accions, són formes d'acció humana adquirides per l'aprenentatge imitatiu cultural.

Lévi-Strauss (1979, citat per Ruíz de Velasco i Abad, 2011) diu que el símbol és l'expressió de determinats aspectes de la realitat i que pertany, d'una banda, a la dimensió de l'inconscient de la persona, de la seva experiència profunda, i d'altra banda, a l'expressió externa de l'experiència. Hi ha doncs una relació entre el que és intern (l'inconscient) i el que és extern (l'experiència) que fa que la capacitat d'expressar-se a través de símbols vagi més enllà de la simple semblança entre objectes i representacions o imatges d'aquests. La connexió activa amb el context cultural ens indica la necessitat de l'ésser humà de recórrer conscient o inconscientment als símbols per explicar o explicar-se la realitat. Rodríguez (Ruíz de Velasco i Abad, 2011) ho complementa dient que els símbols no només permeten fer representacions, sinó que també serveixen per comunicar-se quan encara no hi ha paraules, per projectar en els objectes o en els esdeveniments la possibilitat de distanciar-se de l'aquí i de l'ara o per portar esdeveniments absents.

A través dels símbols el nen expressa i interpreta. Aquests compleixen un doble paper comunicatiu: amb els altres i amb un mateix. Quan el nen vol representar alguna cosa que es troba absent li cal una acció simbòlica, però per desenvolupar aquesta funció simbòlica ha de tenir la noció de la conducta intencionada dels altres i saber que tenen un món intern d'experiències, del qual la seva estructura és idèntica a la pròpia. Així, dels espais i dels objectes el nen primer aprendrà, amb l'ajuda de l'adult, els seus significats i usos convencionals per després transformar-los en significats i usos simbòlics. El nen manifesta una simbologia a través dels objectes i de les seves pròpies accions corporals abans d'expressar-se mitjançant la paraula. Per tant, l'origen dels símbols estaria en la comunicació no verbal, en les accions corporals i en la comprensió de l'ús dels objectes (Rakoczy, Tomasello i Striano, 2005).

Són varies les investigacions que expliquen la formació dels primers símbols relacionant-los amb les funcions comunicatives. Així, d'una banda, trobem que per a Piaget (1959) la comprensió del món en el nen es dona en solitari, ja que aquest va construint els significats pel que li ve donat biològicament a partir del seu propi desenvolupament cognitiu. D'altra banda, per a Wallon (1976) i Vigotsky (2000) la comunicació amb la resta té un paper fonamental en l'origen del pensament. Així comprenen al nen com un ésser actiu des que neix i que va creant la seva maduració i experiència alhora que es comunica amb altres persones. És per això que també donen importància a les emocions com el punt de partida, que són d'origen biològic i que funcionen com a signe per a les persones que envolten al nen.

Ruíz de Velasco i Abad (2011) defineixen el *diàleg tònic* com senyals corporals que el nen emet per comunicar-se (contraccions, distensions, estiraments, plors, somriures, etc.). És una de les maneres inconscients que el nen té per dir "estic bé" o "estic malament". És per això que cal estar atents del to muscular de l'infant i respondre segons aquest, ja que depenent de com es doni aquesta comunicació dependrà la possibilitat de construir posteriorment sistemes simbòlics més complexos, com el llenguatge verbal i altres codis més abstractes. Tal com diuen aquests autors: "El diálogo tónico está en la base de toda comunicación y desde aquí crea las condiciones indispensables para el nacimiento del pensamiento, la simbolización y el lenguaje" (2011, p. 35).

El significat que adquireixen els objectes en la nostra societat ve donat per un moment molt important en el procés de comunicació, que es dona quan el nen comença a interessar-se pels objectes. Els autors no només parlen del començament de la motricitat voluntària com un moment important per explorar els objectes i conèixer el món, sinó que també incideixen en el moment en què apareix l'acte intencionat

d'assenyalar-los. L'adult en aquest procés cal que ajudi al nen en la seva demanda de coneixement, dient el nom de l'objecte i afegint-hi altres propietats per definir com són. D'aquesta manera, l'adult estarà enriquint progressivament el món perceptiu, simbòlic i comunicatiu del nen. Aquests intercanvis es produeixen en contextos que Bruner (2002) va anomenar formats. Per a Vigotsky (2000) aquesta conducta del nen d'assenyalar suposa un moment evolutiu molt important, ja que el gest promou a l'infant ser part del món, necessitant conèixer-lo i dominar-lo per formar part d'ell. A través d'aquest acte intencionat l'adult i el nen arriben a compartir els significats de les coses.

D'una banda, el desenvolupament del llenguatge serà possible quan el nen sigui capaç d'anomenar els objectes i, per tant, dir-los quan aquests estiguin absents. D'altra banda, la comprensió de l'ús convencional dels objectes li possibilitarà desenvolupar significats simbòlics. Primer s'aprèn l'ús convencional d'un objecte perquè després es pugui transformar en un ús simbòlic mitjançant el gest i el moviment que el subjecte faci amb ell (Rakoczy, Tomasello i Striano, 2005). Perquè el codi sigui socialment comprensible i perquè el joc sigui efectiu, els símbols han de subjectar-se en els significats convencionals de les coses. Vigotsky apunta:

Es el propio movimiento del niño, su propio gesto, lo que atribuye la función de signo al objeto correspondiente, lo que le confiere sentido. Toda la actividad simbólica representacional está llena de esos gestos indicadores. Para el niño, un palo se transforma en corcel porque lo puede poner entre sus piernas y le puede aplicar el gesto que lo identificará como caballo en el caso dado (2000, pp. 187-188).

Piaget (1959) diu que aquesta intenció ve donada per les conductes imitatives i la psicoanàlisi ho explica a través d'una simbologia inconscient, fent referència a l'imaginari i a l'expressió motriu. Perquè el nen sigui capaç de fer aquest gest i aquest moviment ha de tenir vivències d'accions, repetides molts cops i construïdes en un context relacional, que s'han gravat inconscientment en el seu imaginari i que després pot evocar quan expressa conscientment en el joc simbòlic de muntar a cavall. Tal com diu Parellada:

El imaginario es aquello que construimos de manera inconsciente a través de las acciones y las vivencias que desde muy pequeños experimentamos en nuestro contexto relacional. Por decirlo de alguna manera, el imaginario deviene a través de la acción del niño a la vez que acaba siendo uno de los motores más significativos de esa acción. El cuerpo es el depositario y a la vez expresión de esa doble interacción (citad per Ruíz de Velasco i Abad, 2011, p. 41).

El nen va construir un imaginari en les seves relacions amb el context que expressa després mitjançant l'expressió motriu. Per exemple, si el nen simula que munta a cavall fent el gest de col·locar-se un objecte entre les seves cames, serà perquè aquesta acció i gest corporal ha estat gravat en el seu imaginari cada cop que l'adult l'ha col·locat en una posició que, posteriorment i de forma inconscient, li ha servit al nen per evocar aquesta acció i assimilar-la a la simulació d'anar a cavall (per exemple, pujar al nen a les espatlles fent jocs de cavallet). Per tant, això seria una expressió externa de l'experiència.

Per acabar, Rakoczy, Tomasello i Striano ho resumeixen així:

Symbolic actions are actions with content of some sort, actions of which it can be asked what they mean. Symbols are objects that carry meaning conferred to them by actions, attitudes, and practices of users and interpreters, that is, they have nonnatural meaning. From their second year children interpret and use symbolic action forms. First of all they learn a natural language by imitation, based on their basic understanding of intentional communicative action (2005, p. 91).

2.2.3. La simbologia del joc

Ruíz de Velasco i Abad (2011) expliquen el significat que hi ha darrere dels jocs simbòlics dels infants per tal de comprendre'ls millor.

El jocs d'altura, és a dir, els jocs en què els infants pugen a una determinada alçada per ser més alts, estan relacionats amb el desig de créixer i de fer-se grans. A més, aquesta acció els dona una perspectiva diferent i més gran del seu entorn. Sovint podem veure com els nens mesuren la seva alçada amb la d'algun adult, entenent-los com el seu punt de referència de creixement. Això no només simbolitza ser més alt que ells, sinó que es pot entendre com el desig de fer-se grans i sentir que tenen tant "poder" com els adults. També projecten el desig de créixer amb els objectes quan es mesuren amb ells, com amb les construccions o les alces per ser més alts.

Freud afirma que: "Todo juego infantil se halla bajo la influencia del deseo dominante en esta edad: el de ser grandes y poder hacer lo que los mayores" (1984, p. 76, citat per Ruíz de Velasco i Abad, 2011). Per això juguen a escalar, a posar-se la roba dels seus pares o a recrear jocs de pares i mares en els jocs simbòlics de representació de rols. Aquests últims els ajuden a posar-se en el seu lloc per poder acceptar-los, comprendre'ls i ser com ells.

Grocin afirma que la conquesta de l'alçada, com la resta de jocs presimbòlics, són accions destinades a la construcció de la identitat perquè:

Para poder jugar a perder o cambiar la identidad y “hacer de” como en el juego simbólico, es esencial adquirir primero cierta conciencia de quién se es. Ya que no se puede jugar a perder nada que no se posee (Citat per Ruíz de Velasco i Abad, 2011, p. 75).

Els jocs de persecució en els que els infants *representen a l'agressor* són jocs en els quals els nens juguen amb la por. Existeixen diferents rols d'agressors com el llop, una de les figures protagonistes de les llegendes (La Caputxeta vermella, Els tres porquets, El llop i els set cabrits, etc.). Aquesta figura simbòlica està associada al joc de “ser perseguit”, en el qual podem observar diferents reaccions segons l'edat del nen i el seu grau de maduresa afectiva. D'aquesta manera pot espantar-se o inclús plorar si el llop el persegueix, pot canviar el paper en el joc (ser capaç de transformar-se en llop per espantar), pot decidir que juga al llop quan se li demana a què juga (quan ja té una representació cognitiva i emocional), pot entrar a la sala i dir que jugarà al llop (anticipant l'acció, conceptualitzant la vivència i prenent distància amb la por).

Qualsevol personatge que representi a “l'agressor” és, segons Aucouturier (2004), una forma simbòlica de la figura parental i del domini que aquest exerceix per la seva posició d'adult que decideix, ordena i té poder. El nen li té por, però a la vegada se sent atret per aquest joc en el que s'experimenta l'emoció de la por, ja que donat en una dosi adequada (sense excés de por per no paraitzar-lo) ajuda a enfrontar-se al perill i a superar les dificultats. Per tant, el joc d'identificar-se amb l'agressor desdramatitza la situació, dóna seguretat i ajuda a comprendre a l'altre. Com diu Aucouturier: “Con el juego del agresor se desdramatiza el miedo a ser agredido; la inversión de roles (de agredido a agresor) ayuda a distanciarse emocionalmente del miedo, favoreciendo la posibilidad de representar al agresor” (2004, p. 183).

A vegades jugar a la por també és fer jocs de guerra, ja que se sent el domini de l'agressor i es perd la por en identificar-se amb ell. Com s'ha dit, el joc simbòlic es juga per intentar comprendre i assimilar el món adult, per adaptar-se a ell, però també per alliberar l'agressivitat i canalitzar els conflictes.

El joc de la caseta implica un espai lúdic on es poden donar dos tipus de situacions diferents: pot donar-se un joc d'amagatall i refugi o l'escenari d'un joc de rols en el que es recreen situacions que es viuen en l'àmbit familiar. D'una banda, El joc de refugi es dóna més dels 0 als 3 anys, en espais amplis (a l'aire lliure o a la sala de psicomotricitat) on hi hagi algun lloc que es pugui convertir en un lloc d'intimitat, ocult de la mirada de l'adult. D'altra banda, el joc de rols sorgeix més endavant i requereix racons configurats

(com les casetes, les cuinetes, etc.) i materials diversos (com ninos, bressols, eines per fer menjar, etc.). Tot i que aquests no són imprescindibles, ja que per jugar només cal el desig de fer-ho, el context condiona i orienta el desenvolupament del joc i la dinàmica d'aquest, per això sol donar-se en espais reduïts perquè així hi ha un intercanvi comunicatiu verbal per establir les dinàmiques socials, posar-se d'acord i perquè hi hagi complicitat.

Aquest joc té diferents significats simbòlics relacionats tant amb la forma de jugar del nen com amb la configuració que fa de l'espai de joc, ja que encara que hi hagi un espai concret per jugar, cada nen farà la seva interpretació d'aquest, afegint per exemple una "porta" o redefinit el territori per fer-se'l seu. Heidegger (citat per Ruíz de Velasco i Abad, 2011) entén la casa com una extensió de la persona, com un entorn creat i decorat per habitar-hi en ell, on la persona s'amaga i es protegeix. Per aquest autor la casa que es transforma és un agent de pensament, ja que habitar i construir estan estretament vinculats amb el fet de pensar.

Cabanellas i Eslava (citat per Ruíz de Velasco i Abad, 2011) relacionen aquest espai amb l'àmbit social, destacant com la forma i l'organització de l'espai influeixen en les possibles configuracions de la construcció social. També afegeixen que aquest espai suposa "el niu matern", és a dir, un espai per resguardar-se quan es surt de l'ambient familiar, ja que els nens tenen la necessitat de ser estimats i sentir-se protegits, fent que en aquest joc se senti alhora plaer i por. Per això el relacionen amb el joc del llop, ja que l'espai casa suposa resguardar-se per recuperar la seguretat després d'haver sortit a enfrontar-se, en soledat o tots junts, als perills de l'exterior. És per això que sovint en les sessions de psicomotricitat apareix aquest espai com un lloc on ocultar-se o descansar després de jocs com el llop o jocs amb molt moviment.

Existeixen diversos aspectes que cal observar en relació a la simbologia de les cases construïdes. Aucouturier (2004) parla de l'estructura construïda: la forma, les obertures, la xemeneia, les diferents habitacions o el mobiliari (el llit per ell representa el primer element simbòlic). Cal observar la reconstrucció propera o llunyana que el nen fa en aquest lloc de seguretat, els jocs que es donen a dins, els rols de cada nen, les relacions afectives i la qualitat de la comunicació. També incideix en la importància de les actituds que manifesten els nens en aquest joc. D'aquesta manera, cal posar especial atenció als infants que no construeixen i als que mai estan satisfets amb les seves construccions o als que no les poden acabar. També cal observar a aquells que sempre destrueixen les construccions de la resta, ja que expressen la seva ràbia i impotència per no poder construir el seu propi lloc de seguretat. El que destrueix el que fa la resta ho fa mogut

per la gelosia i sent impotència per no saber expressar-ho d'una altra manera. Cal tenir en compte també als infants que construeixen cases tancades, sense portes, finestres i sense cap obertura que permeti als agressors entrar-hi, contrastant-ho amb les cases que són obertes, en les quals els nens entren, surten i juguen lliurement.

Muniain et al. (2000, citat per Ruíz de Velasco i Abad, 2011) també analitzen l'actitud dels infants i distingeixen quatre tipus de manifestacions diferents: els nens que juguen dins de la casa i surten d'ella indistintament, els que mai hi entren i els que mai surten d'aquesta. Entenent com actituds sense risc les conductes en les quals no hi ha dificultat per jugar, tant dins com fora de la casa, però senyalant com anòmales les altres dues. D'una banda, poder jugar-hi dins significaria i implicaria tenir una vida afectiva normalitzada, vincles afectius sòlids, confiar en la resta i gaudir del contacte corporal. D'altra banda, no entrar-hi mai significaria tenir carències de vincles, desconfiança, rebuig del contacte corporal i identificacions fràgils o inadequades. Poder sortir de la casa, indicaria expressió d'identitat, sensació de llibertat, seguretat, autonomia i desig de créixer. Al contrari, no sortir mai de la casa indicaria dificultats d'identitat, por a ser independent i autònom, por a créixer i inseguretat.

Quan comencen els jocs de regles d'amagatall i el "pilla-pilla", l'espai de la casa passa a ser un espai de transició que només s'utilitza amb el fi de no ser atrapat. Apareix el desenvolupament de l'autonomia social i intel·lectual del nen i la capacitat per coordinar els diferents punts de vista. Així, Kamii i De Vries (citat per Ruíz de Velasco i Abad, 2011) apunten que el que s'amaga ha de pensar un lloc per amagar-se que no pensi l'altre i, a l'inrevés, el que ha de buscar ha d'imaginar on ha pensat amagar-se l'altre. Els nens de 3 anys si no poden veure a qui els està buscant, tendeixen a creure que tampoc poden ser vistos. A vegades els nens de 2 i 3 anys quan intenten amagar-se poden arribar a tapar-se els ulls amb les mans, pensant que els altres no podran veure'ls. A més, en aquest tipus de joc romandre amagat és un signe de maduresa afectiva i cognitiva, ja que els nens de 2 i 3 anys tampoc poden estar massa estona fora del camp visual de l'adult. Solen sortir de l'amagatall quan l'adult que els busca demana per ells. És més endavant que el nen entén la regla de romandre ocult i en silenci.

És per tot això que la simbologia que expressa el joc de la caseta no només es desenvolupa com un lloc de refugi, sinó com un espai complet on es pot arribar i marxar, recórrer i quedar-se, sentir la dualitat de sentir seguretat, però també el risc d'aventura (Ruíz de Velasco i Abad, 2011).

Els jocs de disfresses tenen un sentit de canvi d'identitat. Els infants es disfressen per deixar de ser ells mateixos i convertir-se en altres persones, però perquè això passi cal que l'infant pugui deixar de ser ell i posar-se en el lloc dels altres. És per això que és important deixar als infants disfressar-se dels personatges que ells desitgin. Quan siguin capaços de perdre la seva identitat significarà que ja la tenen adquirida i que senten desitjos d'identificar-se amb un altre rol que no és el seu.

D'acord amb Egan (citada per Ruíz de Velasco i Abad, 2011) no és el mateix disfressar-se després d'haver explicat una història on apareguin diversos personatges, que fer-ho d'un personatge comercialitzat de qui no se sap res:

Una parte esencial del desarrollo de la imaginación del niño supone la generación de imágenes a partir de palabras. La televisión, y en menor medida los libros de cuentos ilustrados, proporcionan imágenes que reducen o suprimen esta capacidad intelectual tan vital (2011, p. 89).

En *els jocs amb miralls* també apareix la identitat pròpia de l'infant. Winnicott (2006) afirma que el primer mirall en el qual l'ésser humà es mira és la mare, que reflecteix en el seu rostre l'emoció que sent quan mira al seu fill. Així, si ho fa amb plaer, el nen veu aquest sentiment que expressa la mare i llavors es pot veure a si mateix com una persona grata perquè ho és per a la seva mare. Cal dir que entre els 6 i 18 mesos el nen descobreix la seva imatge en el mirall. Inicialment no sap que aquella imatge és ell, no s'identifica com ell mateix, sinó com un altre, ja que encara està corporalment en el procés de sentir-se com una unitat, no percep el seu propi cos. Aquesta primera identificació davant del mirall és clau per la formació del jo.

2.2.4. El joc simbòlic en el desenvolupament del nen

No hi ha dubte que el joc simbòlic contribueix al desenvolupament integral de la persona, ajudant al desenvolupament de cadascuna de les àrees: física i motora, cognitiva, emocional i social (Shaffer, 2000; Santrock, 2003).

Tal com assegura Vigotsky (2000), no existeix cap joc sense regles. La situació imaginària de qualsevol tipus de joc conté certes regles de conducta, encara que aquestes no es formulin explícitament ni per avançat. La subordinació a les regles és totalment impossible a la vida real, però en el joc resulta factible. És per això que Vigotsky afirma que el joc simbòlic crea una zona de desenvolupament proper en el nen, ja que durant aquest el nen es comporta sempre per sobre de la seva edat, per sobre de la seva conducta diària i això és considerat com una font de desenvolupament. D'altra banda, aquest autor també es refereix a la capacitat de crear una situació imaginària com una manera de desenvolupar el pensament abstracte. El joc estimula el

desenvolupament de les funcions psicològiques superiors i està en l'origen de la imaginació i la creativitat. Bruner (2002) afegeix que en l'acció lúdica el pensament se separa de les coses i s'inicia per primera vegada l'acció que prové del pensament i no de les coses.

El joc porta als infants a desenvolupar les habilitats de pensament: de recerca, de conceptualització, de raonament i de traducció. Mentre juguen recullen informació sobre el món que els envolta, ampliant així el seu coneixement, classificant la informació que reben i projectant tot el que han après de diverses maneres o amb diversos llenguatges. Mitjançant el pensament tindran la competència o la capacitat humana per construir una representació del món i d'ells mateixos (De Puig, 2013). A més, Ruíz de Velasco i Abad (2011) afegeixen que la capacitat de simbolitzar està en la base de les combinacions mentals. És per això que aquest tipus de joc és important quan parlem d'afavorir el desenvolupament intel·lectual del nen.

Tal com apunta Froebel (1989), s'ha de donar al joc la importància que mereix, ja que és l'estadi superior del desenvolupament del nen, és una manifestació de la seva llibertat interior, de la seva vida interior. Jugar genera alegria, llibertat, satisfacció i tranquil·litat. Un nen que juga espontàniament, hàbilment i tranquil·lament fins que es cansa és un nen sa i serà segurament en un futur un home hàbil, tranquil, constant i que tindrà benestar. D'acord amb ell, Bruner apunta: "Un juego más elaborado, más rico y más prolongado da lugar a que crezcan seres humanos más completos que los que se desarrollan en medio de un juego empobrecido, cambiante y aburrido" (2002, p. 219).

Com diu Tejerina (Ruíz de Velasco i Abad, 2011), en el joc simbòlic la intel·ligència, l'afectivitat, la competència lingüística, el coneixement i el desenvolupament social apareixen integrats i mútuament reforçats. Per això es considera com una manera d'impulsar l'aprenentatge, ja que està controlat pel propi jugador, li proporciona pensar, parlar i ser ell mateix alhora que poden posar-se a prova. Així, podríem dir que es combina pensament, llenguatge i fantasia.

En el joc de rols el nen ha de posar-se simbòlicament en el lloc de la persona o personatge que representa per poder imitar-lo i assumir un punt de vista diferent del seu. Realitzar aquestes accions mentals suposa tenir pensament reversible. També es desenvolupa la intel·ligència quan els infants s'han de posar d'acord entre ells per negociar les regles i que siguin acceptades per tots, ja que han d'expressar les seves idees i escoltar a la resta, coordinant altres idees amb les d'ells (Ruíz de Velasco i Abad, 2011).

Com s'ha dit a l'apartat 2.2, existeix una relació entre l'origen del símbol i el desenvolupament de la comunicació. El joc simbòlic és un mitjà eficaç per l'evolució del llenguatge i l'ampliació de la competència lingüística (estructures sintàctiques, vocabulari, noves expressions, etc.), ja que els infants intenten imitar el llenguatge dels adults el més bé possible, utilitzant també paraules que desconeixen o d'altres que són poc apropiades, ja que es troben jugant i aquest moment per a ells ho permet. A més, les relacions socials fan que hi hagi la necessitat de comunicar-se el més bé possible i així fer-se entendre pels companys. Bruner (2002) afegeix que el llenguatge més complex apareix en aquestes situacions de joc i dóna importància al diàleg en les interaccions que es produeixen.

Des del punt de vista afectiu, el joc simbòlic és una manera d'aconseguir l'equilibri psíquic en els primers anys de vida (Sadurní, 2011). És important per al desenvolupament afectiu del nen, ja que a través del joc expressa les seves pors, angoixes, emocions i conflictes. Serveix per descarregar les tensions, per poder exterioritzar el que senten i per diferenciar la realitat i la fantasia.

2.2.5. Realitat i fantasia en el joc simbòlic

A vegades els infants poden tenir dubtes sobre el que és real i el que no a causa de la convivència entre el pensament lògic i el màgic, dues formes de raonament oposades. La primera explica de manera lògica els esdeveniments i l'altra els explica recorrent a la màgia.

Piaget, Freud i Bleuler van anomenar com autista un tipus de pensament prelògic, en el qual es perd el contacte amb la realitat perquè predominen les necessitats afectives. Així, la intel·ligència es mouria entre dos extrems: el pensament autista i el pensament lògic, ja que a través del joc, la imaginació i la ficció, el pensament se separa de la realitat, plantejant-la com a lúdica i prescindint del pensament lògic (Ruíz de Velasco i Abad, 2011).

Bettelheim (1988) també té en compte la dificultat que existeix quan es tracta de comprendre el pensament màgic dels nens, ja que s'allunya dels paràmetres de la lògica de l'adult i, sovint, l'educació ho veu com un problema que cal superar. Tal com diu Rousseau: "Los pedagogos siempre están buscando al hombre en el niño, sin tener en cuenta lo que el niño es antes de convertirse en un hombre" (citada per Ruíz de Velasco i Abad, 2011, p. 127).

Ruíz de Velasco i Abad (2011) també comenten que altres autors com Malaguzzi i Lévi-Strauss destaquen el valor d'aquest tipus de pensament, entenent-lo com el raonament al qual acudeixen els nens per explicar-se alguns esdeveniments de la vida o fenòmens del món físic. Alhora tampoc li resten importància a la lògica pel desenvolupament de la ment, ja que creuen en la convivència d'aquests dos sistemes de pensament. Aquesta idea es veu contraposada amb la de Piaget (1959), ja que veu l'animisme com un error, com una inhabilitat del nen. Aquest punt de vista explicaria el que defensa Rousseau amb la cita anterior, ja que Piaget busca, de la mateixa manera que una gran part de la societat, la lògica com l'únic valor correcte sense tenir en compte la creativitat, aquesta capacitat que el nen posseeix de forma natural i que cal escoltar, respectar i aprofitar.

El nen pensa amb un estil metafòric i imaginatiu que no sempre és sinònim de fantasia, ja que es poden imaginar situacions de la vida real que no són fantàstiques. Per tant, imaginar també és crear imatges mentals d'aspectes de la realitat (per exemple, imaginar que sent un peix dins l'aigua). Quan els nens capten els coneixements utilitzant la imaginació, fan que aquests coneixements passin a formar part d'ells mateixos. El nen aprèn el que li interessa, ja que aquest està on es troba la seva emoció. D'aquesta manera, quan el nen es troba a l'escola, però la seva emoció no hi és, encara que el seu cos estigui present, ell tampoc hi serà. És per això que autors com Bettelheim (1988) o Egan (citada per Ruíz de Velasco i Abad, 2011) proposen desenvolupar programes que ajudin i reforcin l'activitat mental emocional i imaginativa dels nens.

Per diferenciar el món fictici cal diferenciar prèviament el món físic i el món mental. Segons Wellman (Ruíz de Velasco i Abad, 2011) existeixen tres aspectes bàsics que distingeixen els objectes reals de les seves imatges mentals: poden ser percebuts i manipulats, tenen una existència pública i romanen en el temps i l'espai. A més, la investigació d'aquest autor planteja preguntes als infants d'entre 3 i 5 anys, relacionades amb els aspectes esmentats per tal que diferenciïn els objectes reals de les imatges mentals: "Es poden menjar?", "Es poden tocar?", "Una altra persona els pot veure?". Els resultats apunten que els infants poden fer aquesta diferenciació sense dificultats.

Tot i això, hi ha una altra categoria que avui dia és molt present, el món virtual, en el qual els objectes que apareixen en les imatges no són tangibles, però tampoc són imatges mentals. Aquests compleixen els tres aspectes bàsics als quals es refereix Wellman (Ruíz de Velasco i Abad, 2011), però també tenen d'altres: poden ser percebuts a través de la vista i, tot i que no poden manipular-se de la mateixa manera, ni oïr, ni escoltar, les imatges virtuals tenen el poder de provocar evocacions, a vegades tan reals com els mateixos objectes. Tenen una existència pública, ja que

tothom els pot veure, i romanen en el temps i l'espai, tot i que no tridimensionalment. Per tant, no cal passar per alt l'existència d'aquest món virtual tan present en la cultura del nen i en la societat en general, ja que alguns nens petits poden posar en dubte els fets que observen en aquest. Per exemple, poden tenir dubtes que es pugui volar o no a la realitat tal com ho fa en Superman a les pel·lícules, confonent així el món real i l'imaginari, en aquest cas en relació amb el que és virtual.

La investigació de Wellman manifesta que els nens petits diferencien un objecte real i la seva imatge mental, però altres estudis, com el de Harris, matisen aquestes conclusions afegint que la diferenciació es produeix només quan els objectes formen part de la vida quotidiana (Ruíz de Velasco i Abad, 2011). Així, quan es tracta de bruixes o monstres els infants no apliquen el mateix raonament, ja que tenen dubtes sobre l'existència dels personatges imaginaris i demostren amb evidents reaccions emocionals de caràcter irracional que expressen el dilema que els produeix creure o no en aquests éssers.

Tot i això, en els àmbits de la física o de la biologia els estudis mostren la delimitació del que és real i el que és imaginari en el pensament del nen, demostrant en els seus resultats que els nens apliquen una forma de comprensió més orientada cap a la realitat científica que cap a les explicacions màgiques. Busquen solucions racionals per als esdeveniments que observen i no consideren que la imaginació sigui un mecanisme vàlid, a menys que els adults els insinuïn la possibilitat que es produeixen per efecte de la màgia. Tot i això, arribarà un moment en què aquest argument no els valdrà i començaran a pensar, demostrant que el seu pensament tendeix a ser cada vegada més racional que fantàstic.

Les dificultats per diferenciar el que és real i el que és imaginari també es manifesten en el joc simbòlic, ja que el nen s'implica d'una manera tan viva en aquest joc que amb freqüència es produeix una alternança entre la dimensió de la realitat i de la fantasia. Tal com diu Huizinga: "Cualquier juego puede absorber por completo en cualquier momento al jugador. La oposición *en broma* y *en serio* oscila constantemente" (citada per Ruíz de Velasco i Abad, 2011, p. 135).

Segons Aucouturier (2004) això és degut a la intensitat amb què els infants viuen les identifications projectives, expressades tant en la manera de comportar-se com en el seu estat tònic i emocional, sobretot quan es tracta de jocs en els quals la implicació es produeix en tots els nivells: mental, físic i emocional. Accions corporals, com pujar una espatllera o saltar des de certa alçada, jocs en què l'infant se sent capaç de fer grans accions motores, assumint a vegades la identitat d'un personatge fantàstic amb qualitats de superheroi.

Aquesta fluctuació entre el pla de la realitat i el de la fantasia podria justificar-se des de la teoria de Lacan (citada per Ruíz de Velasco i Abad, 2011), que diu que el pensament està constituït per tres registres: el registre del que és real, el registre del que és imaginari i el registre del que és simbòlic (SIR). Aquests es relacionarien entre si depenent els uns dels altres. Això significa que és fonamental la convivència d'aquests tres registres per buscar l'equilibri en el pensament, que necessita per sustentat-se una base o fonamentació real i una representació que forma part del que és imaginari.

El registre simbòlic té una funció fonamental, mantenir l'equilibri entre el pla real i el pla de la fantasia. Lacan considera que l'imaginari pot ser tant una "dimensió creativa" com una "dimensió d'engany". Per evitar que sigui aquesta última, la dimensió del que és simbòlic actua com a vincle de connexió amb el registre de la realitat. Així, la imaginació pot desenvolupar-se sense que es perdi el contacte amb la realitat. Huizinga apunta: "Se es príncipe o padre o bruja maligna o tigre. El niño se pone tan fuera de sí que casi cree que "lo es" de verdad, sin perder, sin embargo, por completo, la conciencia de la realidad normal" (citada per Ruíz de Velasco i Abad, 2011, p. 136).

Jugar sempre implicarà de manera intrínseca moure's en una dimensió a vegades simbòlica i a vegades fantàstica. És important que a través del joc l'infant manifesti de manera evident que està actuant com si alguna cosa fos real tenint clar que no ho és. Leslie (1987, citada per Ruíz de Velasco i Abad, 2011) afegeix que és necessari diferenciar aquesta idea del que seria "actuar per error com si", és a dir, fer com si alguna cosa fos real quan no ho és, no perquè s'estigui fingint, sinó perquè es creu en realitat que sí que ho és. Alguns infants d'entre 3 i 7 anys els pot passar quan es queden fixats o els envaeix la dimensió del que és imaginari i se'ls fa difícil el retorn a la realitat.

Quan el nen deixa de percebre el món extern per una invasió de l'imaginari se situa en una dimensió que va més enllà de sí mateix i de la realitat. Llavors perd els referents materials i humans del món que l'envolta i ho manifesta, tal com senyala Aucouturier (2004), a través de la mirada perduda, el canvi en l'estat postural i tònic, les descàrregues pulsionals i emocionals i l'absència de la comunicació amb les persones que l'envolten. El registre simbòlic, que actuava com a vincle de connexió amb la realitat, es debilita i perd la seva funció d'equilibri entre els tres registres (SIR) o plans i quan es trenca poden succeir dues coses:

- D'una banda, el registre simbòlic pot veure's envaït per l'imaginari i el pla de la realitat es desestabilitza o desapareix. En aquest cas, l'imaginari actua com a dimensió d'engany que serveix de refugi per evitar enfrontar-se amb la realitat.

- D'altra banda, la realitat pot ser la que irrompi profundament al registre simbòlic per una necessitat d'ajust excessiu i rígid al món que els rodeja (per exemple, nens "obligats" en els entorns familiars a convertir-se en adults prematurament). Això impedeix el desenvolupament de la dimensió creativa del registre imaginari per falta de mobilització d'aquest, fet que es veu reflectit en "l'originalitat i espontaneïtat dels pensaments imaginaris, del pensament i del comportament" (Aucouturier, 2004, p. 107).

Taylor (citada per Ruíz de Velasco i Abad, 2011) fa referència al *control creatiu* que tenen els infants des de molt petits com un element bàsic que determina l'adequada separació entre un context de ficció i un de real. Tenir en compte aquesta capacitat pot ser de gran ajuda per aconseguir que el mecanisme que regula l'equilibri entre els tres registres es desestabilitzi el menys possible, ja que quan és el nen qui controla i crea els elements fantàstics entén molt bé que es tracta només d'una ficció, però quan la situació se la troba ja creada, sent a més un adult qui afirma la realitat de la seva naturalesa bàsica, la confusió pot emergir fàcilment.

Per tant, és molt important la reflexió que ha de fer l'adult en relació a la postura que cal adoptar a l'hora d'enfocar aquest tema, tenint present dues qüestions fonamentals: d'una banda, la fragilitat de l'equilibri entre els tres registres i, d'altra banda, el condicionant de la història personal de cadascú, en el que les pròpies pors (a créixer, fer-se gran, envellir, etc.) o les inseguretats es projecten i troben un refugi en les fantasies que creem i transmetem als nens.

2.2.6. El paper de l'educador

La presència de l'educador és de gran importància en tots els tipus de jocs esmentats. Cal que l'adult estigui present, però no només físicament, sinó també de ment, és a dir, totes les seves parts han d'estar enfocades en allò que fa el nen. Per comprendre l'infant cal que l'educador es posi en la seva pell, però això no és gens fàcil, ja que cal que entengui el que està succeint des del punt de vista de l'infant i, per tant, deixar de banda el propi. Per aconseguir-ho és molt important que els adults ens coneixem a nosaltres mateixos, ja que si això no passa, no podrem comprendre a la resta i implicarà que no puguem ser empàtics. A més, cal que l'educador tingui coneixements, però sense deixar de banda que ha de ser ell com a persona, és a dir, cal que l'adult observador estableixi una bona relació entre el saber i el ser perquè la suma de tots dos li aportarà saviesa.

El mestre ha de ser-hi mentre els infants juguen, ha de tenir una presència, però sense ficar-se dins del joc o guiar-lo, ja que cal que els infants juguin sense que ningú els condicioni. Per tant, la posició de l'adult ha de ser propera, ha d'estar present per donar

la seguretat que els infants necessiten, però alhora ha de mantenir certa distància, oferint-los ajuda només quan ells ho necessitin i respectant els seus espais perquè es desenvolupin sols. Això implica conèixer la diferència entre els conceptes *educare* i *educere*, entenent que el bon mestre és qui aplica el concepte d'*educere*, ja que actua com un guia acompanyant en el procés d'ensenyament.

En relació amb el que s'ha esmentat, Aucouturier (2004) proposa una sèrie de pautes per a l'educador que són de gran importància:

- *Tenir autoconsciència*: ha de ser capaç de conèixer la seva pròpia situació emocional per poder estar pendent del que succeeix, però sense implicar-se directament. Ha de ser conscient dels seus límits i tenir en compte les projeccions "fantasmes" de la seva història.
- *Ser símbol de llei*: ha de ser capaç de transmetre un respecte sense ser rígid, establint les normes amb fermesa i claredat, però alhora proporcionant un ambient permissiu perquè sorgeixi l'expressió espontània dels nens.
- *Donar seguretat física i afectiva*: ha de transmetre seguretat física i emocional. Així, mantenint-se a certa distància cal que proporcioni als infants les mirades, els gestos i els tons de veu adequats. També cal que ajudi directament als infants quan ells ho demanin.
- *Tenir empatia tònica*: hauria de tenir la capacitat de percebre com se sent l'infant observant la tònica del seu cos. També ha de saber posar-se en el lloc del nen, escoltar-lo i esperar, és a dir, no anticipar o interrompre l'acció espontània del nen.
- *Tenir disponibilitat*: no es tracta només de parlar-los, sinó de deixar que ells s'expressin.
- *Establir un tipus de relació asimètrica*: Només ha d'entrar en el joc en el cas que l'infant ho necessiti per ajudar-lo a evolucionar en la seva dificultat. Per tant, ha d'acompanyar a l'infant sense implicar-se de la mateixa manera que ell en el joc.

Les dificultats que poden sorgir, fent referència sobretot a l'últim punt, estan relacionades tant amb els conflictes personals que puguin tenir els nens com amb els conflictes que sorgeixen de les interaccions socials, sobretot quan representen diferents rols dins del joc. D'una banda, pel que fa als conflictes personals, l'educador ha d'intervenir en el cas que l'infant realitzi accions aïllades i inadequades o quan aquest no reconegui els seus límits i pugui ocasionar-se una lesió. També si l'infant crea un

món massa allunyat de la realitat i es troba en una situació il·lusòria. D'altra banda, pel que fa als conflictes que provenen de les interaccions entre ells, l'educador ha d'intervenir quan un infant és aïllat del grup, quan està dominat per un altre i no sap com sortir d'aquesta situació de dependència o quan un vol imposar i dirigir el joc assignant els rols sense deixar opinar als seus companys.

Ruíz de Velasco i Abad (2011) comenten altres dificultats que poden sorgir relacionades amb algunes de les pautes comentades per Aucouturier, sobretot amb l'autoconsciència de l'adult, la seva disponibilitat i la relació que estableix amb els infants. A vegades quan els adults entren en contacte amb els infants poden sentir desitjos de tornar a ser nens, de compartir amb ells els seus jocs i de participar en la seva fantasia. Quan apareix aquest apropament molts es plantegen com ha de ser la seva relació amb el món de la infància i s'ajuden dels records i de les seves experiències, fent que es parteixi d'idees preconcebudes que no sempre encaixen en el context d'una societat que es troba en un canvi constant.

Molts adults que no han viscut la seva infància plenament poden sentir desitjos de fer-ho quan es relacionen amb els infants. El fet que sigui l'adult el que decideixi quan, com i en què han de creure els nens, fa que aquests perdin el control creatiu de les situacions imaginàries. Tot i que normalment els infants busquen explicacions científiques, si els adults els proposen explicacions basades en la màgia, els nens acceptaran la causalitat màgica. Això no vol dir que s'hagi de negar la importància del paper que desenvolupa la ficció al llarg de tota la vida, ja que cal mantenir viva la creença de personatges ficticis, com els reis mags, entre d'altres. Així, un nen que no pot jugar amb la seva imaginació perd la possibilitat de desenvolupar plenament la dimensió creativa que li és pròpia per la seva condició d'ésser humà. És el nen qui ha de crear les seves fantasies i l'adult qui l'ha d'acompanyar en aquesta tasca, afavorint les condicions segures perquè les desenvolupi en llibertat (Giménez-Dasí, 2003, citat per Ruíz de Velasco i Abad, 2011).

A més de tot el que s'ha comentat, com l'actitud, la posició i el paper en general de l'educador, és de gran importància també que aquest tingui coneixença dels espais o contextos en els quals es donen situacions de joc simbòlic, dels materials i del temps que es dedica. Seguint aquesta idea, l'educador pot preparar el context de joc diferenciant-lo segons l'espai en què es doni. Així, si parlem del context escolar, es pot diferenciar l'espai creat pel joc a l'aula i a les zones comunes dels espais més aïllats com la sala de psicomotricitat. Els primers s'organitzen pensant en una permanència i els segons sorgeixen dins d'una dinàmica i desapareixen quan aquesta acaba. Tot i això, que l'espai sigui estable no vol dir que no es pugui modificar, ja que és millor crear

espais poc estructurats perquè no condicionin si es desitgen canviar, per exemple, una cuineta o una casa comercialitzada no resultaran tan versàtils com una taula o un estant que podran actuar tant de cuineta com de botiga o de perruqueria.

Pel que fa als materials, cal que siguin variats i el més real possibles, a més d'estar ben presentats, en bon estat i cuidats perquè convidin a jugar-hi. A més, el temps que es dedica al joc no pot estar dedicat només a aquells moments "lliures" en què no hi ha una altra cosa a fer (Ruíz de Velasco i Abad, 2011).

2.2.7. Els espais i contextos de simbolització

És cert que el joc, en essència, no requereix uns llocs específics i que qualsevol situació espacial, lloc o arquitectura proposa diferents interpretacions i possibilitats lúdiques. Ara bé, Lurçat afirma que el recorregut del jugador parteix sempre d'una situació espacial real o espai objectiu que li permetrà després configurar els espais subjectius on el joc simbòlic, individual o col·lectiu, sempre apareix per si mateix (citats per Ruíz de Velasco i Abad, 2011). A més, tampoc precisa d'un context específic, ja que el joc pot aparèixer en qualsevol context que es trobi el nen, tant escolar com familiar o en altres situacions.

Els espais físics van desvelant progressivament l'imaginari infantil que permet fer visibles les construccions internes del joc i els seus trànsits. Aquest paisatge intern es mostra llavors a través de mínims gestos o accions que només els jugadors *in situ* comprenen en la seva totalitat. Però els espais no són només físics, sinó també imaginaris, ja que els nens realitzen les seves accions més enllà dels espais externs o tangibles. Així, l'espai simbòlic no és sempre visible, però existeix com espai que emergeix o desapareix en el joc i, per tant, no és només l'espai "real" el que defineix les seves possibilitats, tot i que hi pot col·laborar. És a dir, existeix un punt de trobada de l'imaginari amb la realitat que es va construint en la dinàmica interna del joc que entra i surt d'aquests espais (Ruíz de Velasco i Abad, 2011).

2.2.7.1. Espais de joc i jocs d'espai

Els espais de joc són el millor escenari per l'aparició i el desenvolupament del joc simbòlic que es manifesta a través del moviment, les relacions i el pensament que possibilita i organitza l'acció lúdica dels nens. A la vegada, el joc pot ser la millor estratègia per obtenir una intensa experiència espacial, com a context significatiu, si s'ofereixen les condicions necessàries. Per al nen el joc satisfà la necessitat d'entendre la realitat i li permet realitzar transformacions simbòliques en la interacció amb altres, l'espai i els objectes. L'espai, portador de significat, es va construint i configurant contínuament en una determinada "escenografia" en evolució.

Winnicott (2006) parla de la *zona intermitja* fent referència a les possibles relacions entre ambdós espais comentats, els físics i els imaginaris, que se superposen i interaccionen a través del joc fluid. Els espais físics són entesos com a facilitadors de l'espai imaginari, on pot existir ordre i caos al mateix temps, possibilitant el pensament i la comunicació. En aquest *espai relacional* es manifesten les diferents capes del joc i es mostra alhora la norma i el desig. La plasticitat de la ment infantil viu aquestes situacions sense conflicte, el que per als adults seria confusió, per a ells no és més que una fusió. En l'alternança dels significats que els nens elaboren en aquesta situació es troba la veritable funció simbòlica del joc que serveix per entrar en el "com si".

Tenir visió de joc és dominar espacialment un territori, veure "més enllà" de la rutina per entendre la realitat i les seves conseqüències de manera lúdica. El joc simbòlic també precisa d'unes coordenades referents a l'espai i al temps que ofereixin un marc de seguretat i benestar, garantia per a un bon desenvolupament que possibiliti la qualitat de les relacions i representacions infantils que el joc suscita. En aquestes condicions el nen representarà la seva realitat, obrint aquest altre espai on a més pugui imaginar-la o reconstruir-la de manera lliure i creativa. I el que és més important, pot compartir-la si així ho desitja.

Huizinga (citada per Ruíz de Velasco i Abad, 2011) defineix el "camp de joc" com la representació d'un lloc simbòlic i, a petita escala, de l'espai de la vida com a simulació. En aquesta situació es representen els valors culturals, socials i educatius (com el respecte, l'ajuda, la integració o la generositat) amb els que ens entenem i arribem a acords en grup. Per tant, la qualitat de l'espai lúdic no està definida només per requisits com l'accessibilitat, la il·luminació, l'amplitud, el reconeixement o la seguretat, sinó també per aspectes relacionals i simbòlics. Tot i això, no cal oblidar que l'espai és sempre un ambient estètic que a partir de la seva bellesa ha de seduir i convidar a jugar, ja que això també influeix a la qualitat del joc.

Centrant-nos en l'àmbit escolar, l'escenari de joc es pot proposar per part dels educadors com a provocació a la transformació o es pot construir i reconstruir juntament amb els nens durant la inèrcia del joc en els seus diversos moments. Aquestes estratègies de disseny dels espais lúdics han d'atendre la pluralitat d'interpretacions que els nens precisen i realitzen a l'escola per produir un necessari sentit de pertinença a una realitat immediata i compartida. Per tant, han d'atendre la diversitat (escales i recorreguts adaptats a les seves possibilitats de creixement), han de preservar el vaivé del joc individual al joc col·lectiu, han de possibilitar l'observació del recorregut del "jo" a l'altre (el transit per diferents realitats que succeeixen alternativament), han d'oferir

límits que "subjectin" la recreació de l'acció lúdica i que permetin entrar i sortir, aparèixer i desaparèixer, mirar cap a dins o des de dins, emplenar-se i buidar-se, ser o no ser, entre d'altres. Ruíz de Velasco i Abad (2011) afegixen que també han de gestionar la contemplació, l'espera i l'avorriment com a relançament del joc.

2.2.7.2. El joc simbòlic espacial

Qualsevol demarcació, línia o forma que trobem en l'espai de joc és una manifestació espacial que col·labora en l'organització a través de la riquesa simbòlica que posseeix per crear un espai que només existeix en el propi imaginari. Així, són espais tancats en si mateixos, però oberts al món per recrear-se. En el joc simbòlic espacial el nen representa i significa aquests espais que li permeten crear un espai per ser i estar en el mateix lloc i temps. Es reconstrueix i s'interpreta a través d'una metàfora de l'espai. Els límits (visibles o invisibles) són necessaris perquè ofereixen un marc que conté i dona forma al pensament que va organitzant les possibilitats o conseqüències de l'acció lúdica. Per exemple, un cercle dibuixat amb guix a terra delimita immediatament un escenari en el qual les regles es reinventen en cada nova situació que ofereix el joc. Aquestes fronteres són el punt de partida per entendre el que està a dins i el que està fora del joc (Ruíz de Velasco i Abad, 2011).

2.2.7.3. Espais de narració

Els espais físics que ofereixen la possibilitat de construir narratives estan determinats pel significat i la transformació simbòlica amb què el nen investeix als diferents objectes, mobiliari o situacions espacials per a la seva projecció de joc. Aquesta realitat física posseeix diferents claus d'interpretació, dependrà de la imaginació del nen. Per exemple, una escala serà un repte a superar, l'espai de sota una taula produirà una emoció i sentiment de seguretat, una porta una nova dimensió i un racó un espai de penombra (Ruíz de Velasco i Abad, 2011).

En aquests espais els infants es "narren" en l'espai, marquen un territori com una manifestació simbòlica a través dels seus moviments, accions i transformacions, ja que els infants realitzen una descripció corporal del que va succeint en relació als esdeveniments possibles que succeeixen en la seva narració del joc. Parlem doncs d'un *espai metàfora* que resulta ser un suggeriment, un lloc que connecta amb l'imaginari infantil, un espai abstracte i inacabat per ser contemplat des de la percepció i la ideació. En definitiva, un espai que evoca més que descriu.

A l'escola podem configurar aquests espais narratius per oferir situacions més riques de joc, normalment es poden suggerir mitjançant espais i materials no estructurats perquè els nens puguin organitzar-se amb autonomia en el desig de realitzar el seu projecte de joc. Així, Ruíz de Velasco i Abad (2011) parlen d'accions que construeixen espais i espais que construeixen accions i que no només creen possibilitats de joc, sinó que fan el joc. Per tant, quan s'ofereix un interessant escenari de possibilitats (a través d'imatges com objectes lúdics, playgrounds, instal·lacions, espais simbòlics, presentació dels escenaris de joc, etc.) els nens realitzen una interpretació narrativa en què cada escena serà sempre única.

2.2.7.4. Espais lúdics o escenografies del joc

Els camps de jocs esportius o les pistes amb les línies dibuixades a terra condicionen i regulen les accions, moviments i actituds corporals dels jugadors. Si aquestes es modifiquessin caldria reinventar noves regles i, per tant, apareixerien diferents manifestacions del joc. L'espai casual de joc en el pati d'un centre, per exemple, una zona acotada per una obra o per alguns elements, pot oferir un nou i inesperat espai per realitzar projectes de joc que normalment no permeten els espais estructurats. S'hauria d'oferir als infants materials senzills i amb possibilitats perquè participessin en dissenyar espais de joc. És per això, que l'espai del carrer funciona com un immens camp de joc, ja que tots els seus elements ofereixen un projecte lúdic (voreres, terra, tot tipus d'objectes o mobiliari urbà).

Molts autors com Froebel (1989), Freda (2010), Larrea i Barandiaran (2016), Clouder (2002) fent referència a l'educació Waldorf, Mora (2013), entre d'altres, donen molta importància als espais exteriors, a més dels materials naturals que podem trobar en aquests:

- *Els Playground o espais de joc a l'aire lliure*: són els espais delimitats a l'aire lliure per als infants que donen la possibilitat de ser interpretats a través dels significats que els seus dissenys suggereixen (diferents formes, volums, colors, muntanyes, camins, estructures, etc.). Tal com diu Mora (2013) aquest contacte amb la natura hauria de ser-hi, ja que l'ésser humà en els primers anys també hauria d'aprendre com és món que el rodeja en contacte directe amb la natura i no només a les aules. L'aprenentatge de l'ésser humà necessita un procés actiu per part de la resta. Tot això ve donat per l'emoció, pel cervell emocional. Tot el que hi ha en el món, si resulta nou, diferent i sobresurt de la monotonia, desperta la curiositat, un dels ingredients bàsics de l'emoció. La curiositat és la clau que

obre la finestra de l'atenció i amb ella es posen en marxa els mecanismes neuronals amb els quals s'aprèn.

Els espais exteriors possibiliten aquesta experimentació partint dels interessos dels infants, ja que les interaccions amb l'entorn sorgeixen d'ells mateixos. A més, no només els permet experimentar en l'àmbit de la manipulació, sinó també permet el desenvolupament en els àmbits cognitiu, motor i social. Per això, cal que els espais on s'experimenta siguin diversos i espaiosos, que possibilitin el contacte amb la natura i que tinguin diferents espais que donin resposta a les necessitats motores, enfilant-se, amagant-se i manipulant.

2.2.7.5. Espais simbòlics

El concepte espai-ambient, a més d'estar caracteritzat per objectes, materials, mobiliari i imatges, també es refereix a les possibilitats que aquest espai afavoreix per construir les relacions i reflectir els valors que l'educació pot transmetre, com aspectes socials, culturals i també lúdics. Ruíz de Velasco i Abad (2011) assignen diferents significats als espais en relació als esdeveniments que succeeixen:

- *El cercle*: simbolitza pertinença, reconeixement i adhesió a un determinat grup humà. És un espai democràtic d'equivalència i participació, lloc de reunió entre iguals, per això pot ser utilitzat freqüentment en jocs col·lectius, danses, celebracions i rituals. A més, és la connexió amb el tot com a forma perfecta, sense principi ni fi per expressar equilibri, confluència i concentració. *El cercle a l'escola* s'utilitza per representar al grup o col·lectiu.
- *El camí o la línia*: simbolitza el transcurs de la vida i el seu entrenament, ja que el camí dibuixat a terra representa el recorregut que cal realitzar amb totes les seves dificultats i alternatives.
- *El laberint*: és com un enigma a resoldre que presenta ordre i caos alhora. L'experiència es basa en el plaer o no de perdre's i trobar-se amb processos per la superació d'un repte. Com el camí, representa el viatge de la vida amb els seus fracassos i èxits repartits en moments difícils i també de plaer. Els infants representen simbòlicament les seves experiències de vida, fet que provoca l'aparició de l'autoconfiança o dels temors com interferències entre realitat i fantasia.

- *L'espiral*: és una forma màgica que representa "l'origen" i és un element evocador i simbòlic dels processos temporals o cicles de la naturalesa (naixement, creixement, desaparició, integració, transformació, etc.). *L'espiral i el laberint a l'escola* s'utilitzen com espais de joc i també de celebració o convocatòria. Proposen un recorregut que promou la trobada i és símbol de creixement i evolució mitjançant les accions a les quals convida el seu doble sentit, des de dins o des de fora (entrar i sortir, anar i tornar, etc.).
- *El niu*: és un espai simbòlic de seguretat, benestar i refugi. Hi ha diferents maneres de combinar els mateixos objectes per crear un espai-niu que acompanyi aquesta necessitat dels nens.
- *La casa*: pot ser el lloc on es viu, però també una botiga, una illa, un hospital, una trinxera, un cotxe, un vaixell o un tren. Quasi sempre són compartits per petits grups. És concebut com un refugi de seguretat, d'amagatall, amb sostre, porta i finestres o sense aquestes. A vegades es pot relacionar amb la mare, un espai afectiu on el nen se sent protegit. Els nens construeixen cases per reproduir amb més fidelitat les dinàmiques dels adults i projecten així la seva necessitat de trobar el seu lloc en el món.

La casa a l'escola afavoreix el joc simbòlic de rols. Els materials ajuden en la creació d'un espai semblant al propi ambient familiar. Qualsevol material pot originar un espai habitable per construir una casa. Una simple estructura de teles i cadires, una taula amb objectes en el seu interior o uns neumàtics al pati de l'escola conformen la possibilitat de viure a dins i a fora d'aquest espai gràcies a les opcions de transformació dels materials.

- *La muntanya*: arribar al cim suposa conquerir l'alçada. És símbol de desafiament associat a accions com arribar, pujar i esforçar-se.
- *La selva*: espais que suposen la possibilitat de desorientació, de buscar, de sorprendre's davant del que es desconeix, del que és imprevisible i dels somnis. Normalment són espais creats a partir d'elements verticals o objectes penjats, com teles, cintes o malles. Són espais per l'aparició i la desaparició alhora que són sensorials, ja que els infants toquen els materials i els aparten apreciats les seves característiques. A l'escola poden construir-se per iniciar el joc de vèncer la por i construir la pròpia identitat, ja que es juga a descobrir l'espai, a mirar d'una altra manera i altera la visió de nosaltres mateixos en la incertesa de travessar un territori desconegut. És un espai que alterna els significats dels jocs

presimbòlics (aparèixer i desaparèixer, ocultar i descobrir) quan es juga a l'amagatall i es gaudeix amb la pèrdua de les referències.

2.2.7.6. Escenògrafs d'un espai total

Malaguzzi (2005, citat per Ruíz de Velasco i Abad, 2011) apunta que la tasca més important com escenògrafs és facilitar l'aparició del joc simbòlic proposant situacions que permetin també realitzar una exploració crítica per part dels nens de l'activitat lúdica. Es refereix a un escenari obert on s'ofereixen els elements indispensables que permeten realitzar projectes de joc. Aquests elements poden ser sensorials i perceptius, l'espai pot no comptar amb elements físics, però pot estar ple d'altres elements com la llum, els colors, moviments, sons, temperatura, imatges o reflexos, etc.

Per tant, l'espai total és una proposta de creació d'espai simbòlic, ja sigui a l'aula, a la sala d'usos múltiples, a la plaça de l'escola o al pati. L'espai no es fragmenta en estructures com petits racons o llocs de joc acotats, instal·lats i organitzats per l'adult, sinó com un espai total obert. En aquest tot està per fer en l'imaginari del jugador i l'objecte de joc més pròxim és el propi cos i el de l'altre, realitzant diferents accions corporals per interpretar la proposta espacial (tirar-se a terra, interferir en la llum per crear ombres, crear transformacions de les condicions ambientals, etc.).

2.2.8. Els materials

Freda (2010) dóna importància a les joguines que oferim als infants, fent incís en el fet que han d'estar elaborades amb materials naturals, ja que els proporcionen una informació més real i viva. A vegades es té la idea que les joguines comercialitzades pel seu gran atractiu són les millors que podem oferir als nens, sense tenir en compte que els materials simples o versàtils, sense una única finalitat, són els que ofereixen més possibilitats de joc a través de la imaginació dels infants. És a dir, el joc creatiu amb aquests objectes naturals enforteix molt la fantasia del nen, ja que com més definida és la joguina, menys ocuparà i nodrirà la seva fantasia. Clouder (2002) explica com Steiner amb la pedagogia Waldorf ens va donar una metodologia que tenia en compte tot això, entenent les escoles com un lloc de formació complet de l'ésser humà, tenint en compte també el procés maduratiu de cadascuna de les etapes.

Aquest tipus de materials no només són de gran importància en el joc simbòlic, sinó també en els presimbòlics. Piaget (1959) també té en compte el material o els objectes en relació amb el tipus de joc que es dóna, en concret amb el joc de construcció, en el qual també cal tenir en compte el material que es proporciona, sent millor el natural com

les peces de fusta. Els infants creen, produeixen formes per plaer i solucionen problemes. El joc d'exercici i l'heurístic també estan relacionats i tenen elements d'aquest tipus de joc (Goldschmied, 1999).

2.2.8.1. L'objecte lúdic

Els recursos materials utilitzats també són mediadors del joc, a través d'aquests els nens poden expressar les seves experiències i sentiments per desenvolupar diferents rols i representacions. El nen transforma l'objecte i viceversa, utilitzant un doble procés cognitiu: representar mentalment l'objecte en si i representar la relació entre aquest i el que simbolitza (Ruíz de Velasco i Abad, 2011).

Els materials del joc simbòlic cal que siguin poc estructurats i que no estiguin relacionats amb la realitat immediata. Objectes senzills i complexos, però sempre atractius i versàtils, de manera que els nens tinguin l'oportunitat de realitzar transformacions. És a dir, que no siguin rèpliques exactes de la realitat, com passa amb les joguines comercialitzades, que condicionen i predefineixen els jocs. La versatilitat transformadora dels materials i objectes a través de la incorporació de nous significats que es van dipositant en la història del joc, conformen una veritable experiència per continuar amb la narració i canviar-la. D'aquesta manera, l'objecte lúdic facilita la creació d'una situació que permet l'aparició del símbol a través del joc creatiu, projectant i concretant el desig per jugar (Bettelheim, 1988).

El procés de trobar espontàniament en un objecte lúdic diferents possibilitats simbòliques, permet evocar el concepte de cognició. El coneixement es produeix quan el nen interacciona globalment amb l'entorn, ja que els processos de percepció i acció són inseparables, és a dir, en el pensament està implicada la totalitat corporal. Per això és important facilitar situacions en les quals el nen pugui substituir els seus propis significats per desenvolupar la funció simbòlica (Vigotsky, 2000).

3. OBJECTIUS I HIPÒTESIS

Els objectius generals que pretenc assolir són:

- O.G.1. Estudiar la significació dels diferents tipus de joc simbòlic que es donen en diferents contextos.

Els objectius específics són:

- O.E.1. Conèixer el comportament físic i motor, cognitiu, social, emocional i moral dels infants de diferents edats a través del joc simbòlic.
- O.E.2. Aprofundir en el coneixement dels instruments d'observació i anàlisi del joc simbòlic.

Les hipòtesis del treball que ens plantejem són:

- H.1. S'espera que les tipologies de joc simbòlic varin segons els contextos on es portin a terme i segons els infants que s'observin.
- H.2. S'espera que en les diverses situacions de joc aparegui la ritualització i l'esquema simbòlic.
- H.3. S'espera observar representacions de la vida quotidiana dels infants a través del joc i que integrin les seves experiències en aquest.
- H.4. S'espera que els infants de més de dos anys siguin capaços de posar-se en el lloc dels altres i d'adquirir un rol diferent del propi.
- H.5. S'espera que els infants d'entre un i dos anys portin a terme jocs presimbòlics i que encara no tinguin adquirida la funció simbòlica.

4. METODOLOGIA

4.1. Tipus: Estudi de cas

Aquest treball d'investigació segueix el paradigma interpretatiu, una de les tècniques més adequades per observar i estudiar el comportament humà, ja que està associada a metodologies com l'estudi de cas. Tal com defineix Gonzaga:

La observación consiste en el registro sistemático, válido y confiable de fenómenos, comportamientos o conductas manifestadas en determinada situación del ser humano; también puede entenderse como examinar atentamente, o bien reparar, advertir y notar algún evento en especial. De lo anterior se establece que la observación puede utilizarse para el estudio de los ambientes físico y humano (2002, pp. 117-118).

Coincideixen amb aquesta definició i la complementen altres autors com Blaxter, Hughes i Tight quan diuen: “Con el método de observación el investigador participa mirando, registrando y analizando los hechos de interés” (2000, p. 214). Recentment, Anguera (2010) també ha fet referència a l'immens potencial que té l'observació en l'estudi del comportament humà, ja que permet estudiar accions i conductes perceptibles que es donen de forma espontània o habitual en el propi context. Coincideix amb ella Lavilla, afirmant que: “La metodología observacional se caracteriza esencialmente por el estudio del comportamiento espontáneo y/o habitual del sujeto, con lo cual la situación no se puede considerar preparada o artificial” (2013, p.2).

En relació amb el que s'ha esmentat, es pot veure que la metodologia qualitativa està relacionada amb aquesta tècnica de recollida de dades, ja que la concepció interpretativa de la realitat no té tant per objectiu trobar explicacions, sinó comprendre el que s'estudia. És per tot això que el treball segueix la perspectiva i metodologia d'observació esmentada.

Considerant el que aquests autors opinen, s'ha utilitzat l'observació directa i no participant com a tècnica de recollida de dades. Situant-nos en aquest tipus d'observació més sistemàtica o estructurada, l'observador ha de tenir clar, abans de començar la seva investigació, els passos que vol seguir. Lavilla (2013) assenyala que el procés a seguir es vertebrava en les mateixes fases que caracteritzen el mètode científic: la correcta delimitació de la conducta i situació d'observació, la recollida i optimització de dades, l'anàlisi de les dades i la interpretació dels resultats.

Anguera (2010) també diu que la metodologia observacional és molt flexible i adaptable als comportaments i als contextos. El fet que d'analitzar diferents situacions de joc simbòlic per part d'infants de diferents edats i en diferents contextos, fa que aquesta metodologia sigui la més adequada. Per tant, tot això ha implicat una tria dels instruments més idonis per la recollida de dades, els quals s'expliquen a continuació.

4.2. Característiques de l'observació i l'anàlisi de les situacions de joc

Per observar el joc simbòlic és millor fer-ho en els diferents contextos on es dona el joc lliure i espontani, ja que en aquest tipus de situacions és on els infants poden expressar-se de manera natural amb les seves pròpies idees, projectes i emocions (Freud, 1990). Bettelheim (1988) coincideix amb aquest quan afirma que durant les situacions de joc els infants expressen el seu món intern, totes les seves emocions, sentiments, angoixes i problemes per tal de resoldre'ls, ja sigui conscient o inconscientment. A més, també es pot observar com gestionen autònomament l'espai, el temps, els objectes i com estableixen les relacions. Per tant, experimenten la vivència de transformar lliurement el context de joc i prenen les seves decisions. A través de l'observació es reconeixen els diferents rols que assumeixen, les relacions de col·laboració, els acords, les imposicions, la capacitat per elaborar un joc utilitzant materials que conviden a la realització de múltiples usos i, per tant, amb major contingut simbòlic que els objectes més funcionals o comercials.

L'adult observa i registra aquestes situacions oferint una actitud de seguretat, tal com s'ha comentat durant el marc conceptual, que dona lloc a la destrucció o a la transformació dels espais, intentant reconèixer totes les accions dels nens, a vegades mitjançant accions i altres a través de les paraules.

Ruíz de Velasco i Abad: "Pensamos que el papel del educador ante cualquier actividad del niño debe ser el de permitir, favorecer, observar, registrar, documentar y posteriormente reflexionar sobre ellas para reconocerlas, sacar conclusiones y darles un sentido" (2011, p. 109).

Per tant, observar el joc forma part del paper de l'educador. S'observa, es registra i es documenta per donar valor a les accions dels nens. S'observa perquè no passi desapercebut, per reflexionar i comprendre, per reconèixer, per extreure'n conclusions i donar-li un sentit, tant al que el nen fa com als plantejaments educatius en general. Si se sap observar, l'actitud de l'educador canvia, es torna humil, obert a la sorpresa, menys directiu i més atent al que el nen ofereix.

Vicenç Arnaiz (2000, citat per Ruíz de Velasco i Abad, 2011) ofereix algunes pautes per observar la imatge del nen que estan relacionades amb el joc simbòlic:

- *Atorgar de valor simbòlic a diversitat d'objectes i saber utilitzar-los en situació de joc:* utilitzar sempre el mateix tipus d'objectes per jugar podria significar poca maduresa afectiva i cognoscitiva. Presentar rigidesa i fixacions en la vida imaginativa és una mostra de rigidesa i de temors afectius. Per tant, la riquesa simbòlica és signe de maduresa.
- *El significat simbòlic dels objectes varia segons les situacions i els contextos:* l'infant té una riquesa i un equilibri afectiu quan denota una gran diversitat de significats possibles. El nen que és segur té més facilitat per idear, per crear i per adaptar-se a diversos contextos i moments. No sentir-se "entès" o "escollat" pot provocar una major insistència del que fa per intentar aconseguir amb la repetició ser entès.
- *Assumeix i desenvolupa diferents rols:* Els nens que es troben "atrapats" en algun tipus de sentiment que els bloqueja, no senten desitjos, interès ni tenen la capacitat d'assumir i investigar amb altres sentiments encara que siguin plaents. A vegades les interaccions amb el grup poden fer que descobreixi ocasionalment motivacions que per ell mateix no hauria descobert, investigant així diferents rols.
- *Assumeix rols oposats dependent de la circumstància:* només podran adquirir la dualitat de rols quan visquin amb claredat l'espai social i assumeixin que poden "abandonar-lo" perquè no tenen por a no poder recuperar-lo.
- *Manté la comunicació en registre simbòlic amb els companys de joc:* perquè pugui mantenir una comunicació simbòlica amb els companys, cal que l'infant tingui clar el que és ficció i el que és realitat.

De la mateixa manera que l'observador haurà de tenir clar abans de començar els passos a seguir, també haurà d'especificar els focus d'observació que li interessin. Es pot centrar en l'ambient o context, en els actors, en els seus comportaments i interaccions, en les accions que passen, etc. (Croll, 1995). D'acord amb aquest, es pot veure que les aplicacions de l'observació són molt variades, sempre que s'utilitzi per obtenir informació dels comportaments o interaccions de les persones en un context o contextos determinats.

Tot això també implicarà una tria dels instruments més idonis per la recollida de dades. Tal com diu Croll: “La elección del medio de observación: las categorías y subcategorías pueden codificarse por distintos medios (...). El medio por el cual se observa depende del objeto de estudio y del tipo de investigación en particular que se elija” (1995, p. 122). Gonzaga (2002) complementa aquesta explicació afegint que l'investigador ha de decidir quina tècnica utilitzarà, explicar perquè l'ha triat i com farà la recollida de dades, és a dir, ho ha de fer conscientment.

Tant autors de fa uns anys, com Croll (1995) i Valles (1999), com els més recents, com Anguera (2010) i Lavilla (2013), recomanen complementar les eines triades per a la recollida de dades amb d'altres de caràcter més gràfic i audiovisual com les fotografies, els vídeos o els registres d'àudio, ja que ens aporten una ajuda per l'anàlisi posterior de les dades. Gonzaga (2002) ho exemplifica amb els fulls de codificació, comentant que aquests contenen les categories i subcategories en estudi i que la persona que observa anota en ells el comportament, fet o data cada cop que es presenta. Totes aquestes dades recollides ens ajudaran durant l'anàlisi, podent-les classificar segons les categories marcades.

Pel que fa a la interpretació de les dades, aquest últim autor considera que és necessària una reflexió sistemàtica i crítica de tot el procés d'investigació amb l'objectiu de contrastar la teoria amb els resultats pràctics. El caràcter científic de l'estudi s'ha de tenir en compte. És per això que menciona quatre criteris que s'han de donar:

Valor de la verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. Estos criterios hacen referencia a la credibilidad (valor de la verdad o validez interna de la investigación), transferibilidad (aplicabilidad o validez externa), dependencia (consistencia o fiabilidad) y conformabilidad (neutralidad u objetividad en los estudios) (Gonzaga, 2002, p. 124).

4.2.1. Paràmetres d'observació.

Esteban y Parellada (Ruíz de Velasco i Abad, 2011) proposen uns paràmetres d'observació basats en les actituds davant dels materials, l'espai, el temps i les relacions amb si mateix i amb els seus iguals. A més, destaquen el paper de l'observador no només com a espectador, sinó com a part dels resultats obtinguts. D'aquesta manera, aquests autors afirmen:

Es importante tener en cuenta que la observación debe partir siempre de una actitud de escucha y de comprensión del niño o de la niña, sin olvidar que la mirada del observador se fija especialmente en algunos aspectos de la realidad porque está mediatizada por las propias experiencias y expectativas de éste, y por las resonancias que le llegan de los

propios niños y niñas. Así como no hay dos niños que jueguen de la misma manera, tampoco hay dos observadores que recojan idéntica información de los parámetros que hemos mencionado (citado por Ruíz de Velasco i Abad, 2011, p. 113).

Les taules per a la recollida d'informació que proposen són les següents:

Taula 1. Paràmetres dels materials, de l'espai, de la relació amb els seus iguals, de la relació amb si mateix i del temps.

Paràmetres dels materials	Observacions
Necessita alguns materials en concret.	
S'apropia d'aquests abans de començar a jugar.	
Vol apropiar-se de les joguines que tenen els altres i quan les té no les utilitza.	
Escampa les joguines.	
Les acumula.	
Les deixa a la resta d'infants.	
Utilitza l'objecte per comunicar-se amb la resta.	
Comparteix els materials que utilitza.	
Utilitza els objectes segons la seva funció, però també pot donar-los varies funcions.	

Paràmetres de l'espai	Observacions
S'ubica sempre al mateix lloc.	
Necessita crear-se el seu propi espai de joc.	
S'adapta als espais que ja estan estructurats.	

Paràmetres de la relació amb els seus iguals	Observacions
Representa accions aïllades.	
Participa, al seu aire, en alguna història dels seus companys.	
Els imita.	
Juguen al mateix, però cadascun des del seu rol.	
Hi ha adaptació mútua dels rols.	
Comparteixen la història.	
Es posen en escena diferents contextos (que poden tenir relació amb els diferents espais del joc simbòlic).	
Hi ha interacció entre aquests diferents ambients.	
Les accions semblen organitzades per un guió.	
Hi ha un fil conductor.	
Companys de joc més freqüents.	

Paràmetres de la relació amb si mateix	Observacions
Juga sol sovint.	
Representa la seva història al costat de la resta.	
Participa en l'activitat, però no sap massa el que fa.	
Reclama la presència de l'adult.	
Motius per els quals el busca (per resoldre situacions, perquè entri dins del joc, per ser reconegut per ell, etc.)	
Intenta comunicar-se amb els seus companys.	
Sempre desenvolupa el mateix rol.	
Hi ha unes constants en el seu joc simbòlic.	
Pot canviar de personatge.	
Juga espontàniament.	
És capaç d'escoltar a la resta.	
El seu ritme personal pot ser compartit per la resta.	
Té bastanta iniciativa.	
Introdueix ruptures.	
Sembla que confia en les seves possibilitats.	
Expressa sensacions i emocions mentre juga.	
Mostra satisfacció en aquesta situació.	

Paràmetres del temps	Observacions
Actitud amb la que espera l'inici de l'activitat lúdica.	
Li costa acabar, la recollida és una bona excusa per continuar jugant.	
Accepta els límits del temps.	
Com el temps es fa present durant el joc, es dona alguna transformació d'aquest durant el joc (abans era de nit, ara és de dia, etc.).	
S'entreté amb qualsevol cosa.	
Es centra en el joc una bona estona.	
Necessita temps per adaptar-se a les noves exigències de la situació.	

4.2.2. Escala d'observació SVALSI

L'escala SVALSI proposada per Bondioli i Savio (1995) està formada per cinc taules o escales que comprenen un seguit d'aspectes a tenir en compte durant el joc simbòlic. Aquesta eina s'utilitza per observar i analitzar les habilitats lúdiques simbòliques de la infància, per tant, el significat que assignen els infants mentre juguen als objectes, als rols o personatges i a les situacions o espais. A més, una observació acurada, realitzada a través d'aquesta escala, d'alguns moments de joc hauria de permetre formular, amb certa aproximació, la potencial zona de desenvolupament de cada jugador i d'un grup en conjunt. Tal com diu Bondioli:

La scala presenta che consente di cogliere ed apprezzare la qualità delle condotte simboliche infantili, collocandole nel quadro di un modello evolutivo, costituisce senza dubbio un utile strumento per cogliere il livello di abilità ludico-simbolica di ciascun bambino all'interno di un gruppo di gioco (1996, p. 385).

A continuació s'expliquen cadascuna de les escales amb els apartats que contenen:

1. *Descontextualització*: Les situacions i les persones s'extreuen del context i es col·loquen en una situació imaginària. És a dir, el nen és capaç de crear analogies independents a partir de la situació concreta externa. Conté les àrees:
 - a. *Objecte instrument*, que conté els ítems: Objecte prototípic (s'utilitza l'objecte amb el seu ús funcional), objecte substituït (s'utilitza un objecte amb la funció d'un altre) i objecte imaginari (s'imagina i utilitza un objecte que no es troba present).
 - b. *Identitat*, que conté els ítems: identitat funcional (es realitzen accions fictícies de caràcter funcional, és a dir, sense una funció fictícia), identitat realista (la ficció és realista) i identitat imaginària o fantàstica (la ficció és fantasiosa).
 - c. *Situació*, que conté els ítems: situació prototípica (es reproduïx una situació fictícia mantenint les característiques del context actual), situació realista (es transforma la situació actual en una altra amb característiques reals, però independent de les del context actual) i situació fantàstica (es transforma la situació actual en una altra amb característiques fantasioses).

2. *Descentrament*: Consisteix en la capacitat de sortir de la perspectiva personal i posar-se en la pell dels altres. S'assumeixen papers ficticis que estan relacionats amb els personatges o situacions coherents amb el context del joc. Conté les ares:
 - a. *Rol*, que conté els ítems: Acció referida a un mateix (es fingeix una acció amb el propi cos), acció referida als altres (es fingeix una acció sobre un altre o es realitzen accions que normalment realitza una altra persona), assumpció d'un rol (s'assumeix un rol diferent del propi), atribució d'un rol (s'assignen els rols als altres) i assumpció i atribució de rols recíprocs (s'assumeix un rol i alhora també se'ls assigna als altres).
 - b. *Objecte animat*, que conté els ítems: Agent receptor passiu (es realitzen accions sobre un objecte i se li dóna identitat d'ésser animat), agent receptor actiu (se li atribueixen necessitats i sentiments a un objecte), agent actiu (es fa actuar a l'objecte com si tingués vida) i agent company (l'objecte és tractat com un company de joc).
3. *Integració*: És la capacitat de connectar esdeveniments, situacions i estructures complexes. Es combinen diversos elements i la situació de joc té una gran complexitat. Conté l'àrea:
 - a. *Script*, que conté els ítems: Esquema simple (es realitza una acció desconnectada de les altres), combinació simple (es realitza diverses vegades la mateixa acció sobre objectes o persones), combinació múltiple (es realitzen varies accions connectades), esdeveniment narratiu (es representa un esdeveniment utilitzant el llenguatge de la seva vida quotidiana) i problemàtica narrativa (es representa un problema, que no forma part de la seva vida quotidiana, amb unes accions per resoldre'l i un final).
4. *Control d'execució*: Es controla la situació sobretot a través del llenguatge, es planifiquen les accions i s'atribueix als objectes els significats simbòlics. Conté l'àrea:
 - a. *Verbalització*, que conté els ítems: Verbalització centrada en un mateix i interna al joc (s'utilitzen verbalitzacions adients amb el joc i adreçades a un mateix), verbalització centrada en un mateix i externa al joc (s'utilitzen verbalitzacions adreçades a un mateix per aclarir o anticipar el joc), verbalització social interna al joc (les verbalitzacions

són dirigides als companys de joc), verbalització social externa al joc (les verbalitzacions són dirigides als companys de joc per aclarir o anticipar el joc) i verbalitzacions socials sobre el marc (les verbalitzacions sobre els esdeveniments ficticis del joc són dirigides als companys).

5. *Competència social*: És la capacitat de coordinar el propi joc amb el dels altres i de poder interactuar amb els companys en les situacions del joc.

Conté l'àrea:

- a. *Participació*, que conté els ítems: Joc solitari (el nen juga sol realitzant accions diferents de les dels seus companys), joc imitatiu (s'imiten les accions dels companys, però sense intervenir amb aquests), joc associatiu (s'imiten les accions dels companys i es comuniquen per parlar sobre el joc, intercanvien opinions sobre els jocs i ocasionalment s'intervé en el joc del company), joc cooperatiu per parelles (es juga en parelles i es reparteixen les tasques, normalment és un dels dos qui porta la situació) i joc cooperatiu de grup (juguen en grup repartint-se les tasques i organitzant el joc, normalment sota la direcció d'un o dos infants).

Els autors expliquen que per fer l'anàlisi dels aspectes recollits a les taules, cal fer una valoració amb les diverses puntuacions que tenen marcades per a cada àrea i ítem i extreure'n els totals, obtenint un total de 100 punts per àrea. Aquestes puntuacions representaran a cada àrea el nivell d'evolució que segueix cadascun dels infants observats, obtenint una baixa evolució si la puntuació és la mínima i una alta evolució si aquesta és superior. A més, abans de realitzar aquest recompte, per tal de marcar els ítems durant l'observació, els seus creadors proposen marcar amb una abreviatura cada ítem perquè resulti una eina útil i ràpida. També cal tenir en compte la durada de l'observació i les característiques dels infants observats.

4.2.3. Avantatges i desavantatges

Es pot dir que la utilització de l'observació per la recollida de dades té tant desavantatges com avantatges. Croll (1995) fa referència al fet de la memòria, ja que si el procés d'observar i registrar és simultani, això implicarà que el que no es pugui anotar en el moment després no es podrà recuperar de la mateixa manera. Afegeix una possible solució amb la utilització de l'enregistrament visual, ja que els vídeos possibiliten veure la situació tants cops com es necessiti, parar en certs moments per anotar i tornar a veure certs punts. Tot i això, aquest pot resultar intimidatori per a les persones

observades i, com a conseqüència, pot influir en els seus comportaments. Per contra, Croll detalla que amb l'enregistrament manual passa el contrari: "La ventaja de este procedimiento es que apenas perturba el desarrollo de la clase y cuenta con la flexibilidad de un observador humano" (1995, p. 67).

Mendoza (1994) també exposa alguns dels límits que comporta la tècnica de registre. Així coincidint amb Croll, assenyala que amb qualsevol de les tècniques que triï l'observador podran sorgir dos problemes: la reactivitat dels subjectes per la presència d'aquestes i que l'observador no registri la realitat, sinó el que interpreta. Esteban i Parellada confirmen aquest últim aspecte: "El observador se fija especialmente en algunos aspectos de la realidad porque está mediatizada por las propias experiencias y expectativas de éste, y por las resonancias que le llegan de los propios niños y niñas" (citats per Ruíz de Velasco i Abad, 2011, p. 113).

Tot i això, i fent referència al que s'ha comentat en un principi a través d'Anguera i de Lavilla, Esteban i Parellada (citats per Ruíz de Velasco i Abad, 2011) també consideren que les situacions que es donen en un context natural com les de joc simbòlic, faciliten l'observació, donat que els infants estan molt engrescats en la seva activitat i que, per tant, es mostren d'una forma totalment espontània i això fa que l'observador passi pràcticament desapercebut, podent recollir les dades més significatives fàcilment.

Per acabar, és important tenir en compte, tal com diuen Lavilla (2013) i Anguera (1999), que els instruments estàndards no sempre resulten útils. És per això, que cada observador ha de dedicar el temps necessari a preparar els seus instruments segons el seu objectiu perquè siguin més útils. Tot i això són de gran ajuda els instruments comentats amb anterioritat per tenir un guiatge i complementar-los.

4.3. Instruments d'avaluació

Tenint en compte el que Lavilla (2013) i Anguera (1999) consideren sobre els instruments estàndards, s'ha decidit utilitzar una taula d'elaboració pròpia que s'adapta als objectius esmentats a la introducció.

La taula de recollida d'informació que s'ha utilitzat per analitzar les diferents situacions de joc observades és la següent:

Taula 2. Taula d'elaboració pròpia per la recollida d'informació.

OBSERVACIÓ X	
Infant observat:	
Tipus de joc:	
Temps:	
Observacions:	
Espai:	
Observacions:	
Material:	
Observacions:	
DESCRIPCIÓ DE LA SITUACIÓ DE JOC:	
ANÀLISI	
Descontextualització:	Objecte instrument:
	Identitat:
	Situació:
Descentrament:	Rol:
	Objecte animat:
Integració:	Script:
Control d'execució:	Verbalització:
Competència social:	Participació:

Aquesta inclou alguns dels paràmetres d'observació que proposen Esteban i Parellada (Ruíz de Velasco i Abad, 2011), concretament el temps, l'espai i el material. Altres com els paràmetres de relació amb els seus iguals i amb si mateix s'inclouen dins de la competència social, un dels ítems proposats per Bondioli i Savio (1995) a l'escala SVALSI. Aquest i la resta d'ítems de l'escala, proposada per aquests autors, es troben dins de l'apartat d'anàlisi que es fa de cadascuna de les situacions de joc. A més, aquests ítems inclouen els subapartats comentats en el marc conceptual.

La taula creada a partir dels diferents aspectes que els autors recomanen observar, també inclou una descripció sobre el moment de joc. Aquestes graelles han permès fer una posterior comparació amb la teoria per tal d'obtenir les pertinents conclusions que se'n deriven de l'anàlisi i de la relació amb la teoria cercada.

També s'ha tingut en compte el que diuen autors com Croll (1995), Valles (1999), Anguera (2010) i Lavilla (2013), ja que recomanen complementar les eines triades per a la recollida de dades amb d'altres de caràcter més gràfic i audiovisual com les fotografies, els vídeos o els registres d'àudio, ja que ens aporten una ajuda per l'anàlisi posterior de les dades. És per això que tota aquesta recollida d'informació i l'anàlisi posterior s'ha fet després de fer les observacions mitjançant les gravacions o registres en vídeo (Vegeu l'apartat dels annexos "9.2. DVD dels enregistraments en vídeo"). A més, després d'aquests registres en vídeo s'han realitzat algunes notes mitjançant un diari de camp per recollir els aspectes més rellevants que calia registrar en el moment per tenir-los en compte durant l'anàlisi.

4.4. Selecció de la mostra

Considerant que les situacions que es donen en un context natural faciliten l'observació perquè els infants estan molt engrescats en la seva activitat i que, per tant, es mostren d'una forma totalment espontània, s'ha tingut en compte que les diverses situacions de joc no fossin provocades o preparades per l'observador (cal dir que un dels jocs realitzats a l'escola ha estat provocat per terceres persones, però no per l'observador). També s'ha tingut en compte que l'edat dels infants observats fos variada, ja que, tal com expliquen els autors, la tipologia de jocs varia segons l'edat en què es troben els infants i això ha comportat poder estudiar els diferents significats d'aquests.

A més, aquestes observacions s'han pogut dur a terme d'una manera natural gràcies als infants que tinc al meu voltant, aprofitant totes aquelles situacions espontànies dels nens i les nenes. Aquestes s'han donat sobretot en l'àmbit familiar, però també en l'àmbit escolar, aprofitant l'estada a *l'Escola El Despujol* durant les *Pràctiques III* del quart curs

del grau. És per això, que en la majoria dels casos he passat desapercebuda, podent recollir les dades significatives més fàcilment.

Taula 3. Distribució dels infants segons l'edat, el sexe i el context d'observació.

Infants observats en l'àmbit familiar	Edat	Contextos
Infant anomenat I. (Gènere masculí)	4 anys	- Casa dels seus avis (Observació 1). - Un restaurant (Observació 2).
Infant anomenat H. (Gènere masculí)	1 any i mig	- Context propi de casa, concretament a la seva habitació (Observació 3).
Infant anomenat A. Infant anomenat C. Infant anomenat J. (Les tres pertanyen al gènere femení)	2 anys 3 anys 8 anys	- Casa de l'A. (Observació 4). (Cal dir que la C. i la J. són germanes entre elles i cosines de l'A.)

Infants observats en l'àmbit escolar	Edats	contextos
Grup de 20 infants del curs de P5 de l'Escola <i>El Despujol</i> (10 pertanyen al gènere masculí i 10 al gènere femení)	5 i 6 anys	- Aula de psicomotricitat (Observació 5). (Aquesta observació s'ha realitzat durant l'estona de joc lliure al final d'una sessió.)
Alguns infants del grup anterior (P5) i un infant de la classe de P3 que s'afegeix a la situació. (Gèneres masculí i femení)	5 i 6 anys (P5) 3 anys (P3)	- Context natural a la muntanya (Observació 6). (Aquesta observació s'ha realitzat durant una sortida que es va realitzar el dia del Dijous Llarder amb tots els infants del cicle.)

D'una banda, les situacions de joc simbòlic observades en l'àmbit familiar s'han donat en el context de casa, tant en el de l'infant propi com en el de familiars, i en el context

d'un restaurant. D'altra banda, les situacions de joc simbòlic observades en l'àmbit escolar s'han donat en dos contextos diferents: a l'aula de psicomotricitat, considerant-lo un espai interior, i a la muntanya, considerant-lo un espai exterior a la natura.

Tot i que el Treball de Final de Grau no està vinculat a *les Pràctiques III*, s'ha aprofitat l'estada a l'Escola El Despujol durant el quart curs del grau per realitzar observacions de joc simbòlic amb les que m'anava trobant de manera natural, ja que aquest és un dels aspectes que he tingut en compte tal com he comentat anteriorment.

Aquesta escola està situada al municipi de Les Masies de Voltregà (Osona), concretament a l'Avinguda El Despujol. Juntament amb Sant Hipòlit de Voltregà, formen una zona d'escolarització única. Per tant, parlem d'una àrea formada per dos municipis. A més, aquest municipi té diversos nuclis de població: Vinyoles, La Gleva, Poble-sec i el Despujol, on es concentra la majoria de la població, Borrissola, Can Bondia, entre d'altres. Pel que fa a les característiques socials i culturals del context escolar, hi ha una majoria de famílies de nivell sociocultural mitjà i de parla catalana. Per tant, són minoria els alumnes de nacionalitat estrangera.

L'escola és un centre educatiu enfocat a la segona etapa d'Educació Infantil i a Primària, que conjuntament amb tot l'equip i personal del centre treballa per afavorir el desenvolupament global dels nens, atenent tant les seves necessitats bàsiques com les més específiques. Els alumnes són els protagonistes del seu aprenentatge, tenint en compte els seus coneixements previs i les seves experiències. D'aquesta manera l'alumne interpreta millor els nous continguts, els relaciona, els modifica i en fa una millor aplicació. Es realitzen així uns aprenentatges més significatius, funcionals i vivencials. Alguns dels recursos que utilitzen per millorar la funcionalitat d'aquests aprenentatges són: el treball per projectes, els racons de joc, els tallers, les noves tecnologies, els recursos literaris, les tertúlies literàries, els grups interactius, entre d'altres.

És per tot això que la metodologia del centre es basa en una didàctica globalitzadora que parteix dels interessos i necessitats individuals. Fomenten l'observació, l'experimentació, la iniciativa, la creativitat i la comunicació entre els infants, essent per tot això una escola activa i motivadora. Entenen l'infant com a protagonista del seu propi aprenentatge i per això consideren que la seva tasca com a educadors és la d'acompanyar, donar suport i guiar el seu procés.

Actualment són una escola d'una línia completa amb 9 grups assignats de P3 a 6è de Primària. Tot i aquesta distribució per cursos, els alumnes realitzen activitats internivells, és a dir, es barregen per formar grups de diferents edats. Concretament la classe de P5,

anomenada la classe de la natació, seguint la idea del projecte “L’esport ens mou” que porten a terme aquest any, està formada per un total de vint infants (Tres dels quals requereixen alguna necessitat educativa especial) i una mestra-tutora anomenada Pilar Areñas. Els vint alumnes d’aquest curs varen néixer l’any 2011, per això alguns d’aquests tenen cinc anys i d’altres ja han complert els sis. Cal dir que la meitat del grup pertany al gènere femení i l’altra al gènere masculí, ja que la classe està formada per 10 nenes i per 10 nens.

Aquests infants realitzen joc lliure a la seva aula i al pati durant força estona al dia, ja que se’ls deixa molta llibertat, però també realitzen joc lliure i joc simbòlic durant les sessions de psicomotricitat que porten a terme amb el mestre especialista. Ha estat durant una d’aquestes sessions que he pogut realitzar una de les observacions (tots els jocs observats es descriuen i s’analitzen més endavant).

4.5. Procediment

Per facilitar l’anàlisi de les diverses situacions, es va procedir a enregistrar en vídeo els moments de joc simbòlic amb els quals m’anava trobant, tant en l’àmbit familiar com en l’àmbit escolar durant les *Pràctiques III*. Aquestes observacions es van fer des del mes de novembre del 2017 fins a mitjans del mes de maig del 2018, obtenint un total d’onze observacions, d’entre les quals es va fer una tria obtenint finalment sis observacions per estudiar. D’aquesta manera, ha estat més fàcil poder accedir i tornar a veure’ls intentant que els detalls no passessin desapercibuts, ja que normalment quan s’observa *in situ* sense utilitzar cap tipus d’enregistrament visual, molts dels aspectes poden passar per alt o oblidar-se. A més, un cop enregistrats els diversos moments de joc, es van elaborar algunes notes escrites sobre algun aspecte o esdeveniment que es creia important per tal que es tinguessin en compte a l’hora de fer-ne l’anàlisi.

Un cop fets els enregistraments en vídeo, es va fer una tria dels diversos moments de joc simbòlic que es podien estudiar, ja que no tots aquests eren adequats per dur a terme l’anàlisi, ja sigui per la similitud entre les tipologies de joc o per la poca durada i poca informació d’aquests. Quan varen ser escollits, es va procedir a mirar-los d’un en un i fer una transcripció per descriure el desenvolupament de la situació de joc, tenint en compte també les notes que s’havien anat elaborant durant el procés (Vegeu a l’apartat “9. Annexos” els vídeos de les observacions i les seves descripcions).

La taula d’elaboració pròpia creada a partir dels diferents aspectes que els autors recomanen observar, s’ha utilitzat per poder anotar i sintetitzar els aspectes més rellevants i significatius dels diversos moments de joc. Aquestes graelles han permès

fer una posterior comparació amb la teoria. D'aquesta manera, s'ha pogut comprovar si els comportaments anotats coincidien o tenen relació amb els significats que els autors especialitzats en el tema expliquen per a aquests. El resum dels resultats obtinguts prové de la discussió dels aspectes observats i anotats que s'han comparat amb el marc conceptual elaborat. Cal dir que aquests resultats són sempre interpretacions que s'han fet a partir del que la teoria cercada marca, és a dir, sempre des del punt de vista de l'adult. És per això que els verbs d'aquests estan majoritàriament escrits en condicional.

5. RESULTATS

Tot seguit es presenten els resultats obtinguts de cadascuna de les observacions realitzades. Aquestes es troben organitzades a través de fulles d'observació numerades (de la 1 a la 6), en les quals es dona resposta als ítems inclosos en la taula d'elaboració pròpia.

Taula 4. Observacions en l'àmbit familiar.

OBSERVACIÓ 1	
Infant observat: Nen de quatre anys, anomenat I.	
Tipus de joc: Comença sent un joc en solitari i acaba sent un joc en parella. <ul style="list-style-type: none">- <u>Joc personal:</u> És un joc en el qual intervé tot el cos mentre s'imita a un personatge, en aquest cas, personatges de lluita dels videojocs.- <u>Joc de rols / sociodramàtic:</u> l'I. juga amb l'avi mentre representen una situació a l'escola, simulant que ell és la mestra i l'avi el nen.	
Temps: 20 minuts aproximadament.	
Observacions:	<ul style="list-style-type: none">- La major part de l'observació l'I. juga individualment representant el joc de lluita de la videoconsola, és durant els últims minuts que porta a terme el joc de rols amb l'avi.- Durant el primer joc el temps es divideix en tres moments. Cadascun d'aquests s'inicia amb la col·locació d'un CD sobre la taula del menjador, simulant que s'introdueix el videojoc a la consola. Cada vegada que l'I. fa això, comença un nou joc de lluita.- La transició del primer joc individual al segon joc de rols amb l'avi passa en poc temps, quan l'I. acaba el primer joc i li demana a l'avi si vol jugar amb ell. A més, el nen s'adapta a les noves exigències de la situació, ja que és l'avi qui reparteix els rols a l'inici.
Espai: Casa dels avis de l'I.	
Observacions:	<ul style="list-style-type: none">- El nen s'ubica sempre al mateix lloc, en concret al menjador de casa dels avis.

	<ul style="list-style-type: none"> - S'adapta als espais que hi ha en aquest, utilitzant la taula i l'espai que queda entre aquesta i la televisió per moure's.
Material: Un CD i la taula del menjador (la resta de material que s'utilitza és imaginari).	
Observacions:	<ul style="list-style-type: none"> - Necessita alguns materials, en concret el CD i la taula, per simular que comença el joc. - Utilitza els objectes donant-los una funció diferent de l'habitual: la taula s'utilitza com si fos la videoconsola i el CD com si fos el joc que col·loca en aquesta (cal dir que existeix la semblança del CD amb l'aspecte físic dels videojocs).
DESCRIPCIÓ DE LA SITUACIÓ DE JOC:	
(Vegeu l'apartat "9.1. Descripcions de les situacions de joc observades" dels annexos)	
ANÀLISI	
Descontextualització:	L'infant s'extreu del context de casa dels seus avis i es col·loca en una situació imaginària, primer es troba dins d'una partida de videojoc i després en una situació de context escolar. Per tant, és capaç de crear una analogia independent a partir de la situació concreta externa, sortint del context real en què es troba per col·locar-se en diverses situacions imaginàries.
	Objecte instrument:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Objectes substituïts:</i> durant el primer joc el CD fa la funció de videojoc i la taula fa la funció de videoconsola. - <i>Objectes imaginàries:</i> durant el primer joc, a més d'imaginar-se al contrincant, la videoconsola és imaginada per l'infant, ja que col·loca el CD sobre d'aquesta simulant que es troba al moble del menjador. Durant el segon joc, en el qual es representa la situació a l'escola, l'infant s'imagina tots els materials: el paper, el llapis, el lavabo, el paper amb el qual neteja a l'avi i les joguines.
	Identitat:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Identitat realista:</i> la ficció és realista, ja que simula posar els videojocs dins de la videoconsola com a la vida real. També ho és quan representa una situació d'escola, ja

	<p>que aquesta forma part de la seva vida quotidiana i es comporta com la seva mestra.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Identitat fantàstica</i>: Alhora es pot considerar que quan simula la lluita virtual, la ficció passa a ser fantasiosa, ja que l'I. es capbussa dins del joc com si estigués dins de la partida.
	Situació:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Situació realista</i>: Es transforma la situació actual en una altra amb característiques reals, però independent de les del context actual: sobretot la situació d'escola. - <i>Situació fantàstica</i>: la situació de videojoc podria estar classificada entre l'anterior i aquesta, ja que hi ha una transformació de la situació actual en una altra amb característiques fantasioses. Tot i que per a l'infant aquesta pot tenir característiques reals perquè forma part de les seves experiències quotidianes, entràriem en un món virtual caracteritzat per la fantasia.
Descentrament:	<p>L'infant es posa en la pell dels altres, tant dels personatges de lluita dels videojocs com de la mestra durant la situació d'escola representada. Assumeix papers ficticis que estan relacionats amb els personatges i les situacions són coherents amb el context de joc.</p>
	Rol:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Acció referida als altres</i>: l'I. fingeix accions amb el cos que normalment realitzen els personatges de lluita dels videojocs. - <i>Assumpció d'un rol</i>: l'I. assumeix un rol diferent del propi quan adquireix el paper de la seva mestra. L'avi també ho fa adquirint el paper de l'infant. És l'avi qui assigna aquests rols i el nen els accepta.
	Objecte animat:
	<p>Aquest ítem no apareix durant la situació de joc.</p>
Integració:	<p>L'I. combina diversos esdeveniments, situacions i estructures durant el joc. Es combinen diverses situacions de joc.</p>

	<p style="text-align: center;">Script:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Combinació simple:</i> l'I. realitza diverses vegades la mateixa acció quan es tracta del joc de lluita, tant sobre els materials (quan col·loca el CD) com amb el seu propi cos (quan lluita cada vegada). - <i>Combinació múltiple:</i> realitza dues accions connectades quan simula que posa el videojoc i quan comencen les lluites. - <i>Esdeveniments narratius:</i> representa un esdeveniment utilitzant el llenguatge de la seva vida quotidiana, concretament durant el segon joc en què representa la situació a l'escola. - <i>Problemàtica narrativa:</i> es dona quan resol ell mateix l'elecció dels personatges del videojoc amb el seu contrincant imaginari.
<p>Control d'execució:</p>	<p>El nen controla la situació sobretot a través del llenguatge, planifica les accions i atribueix als objectes els significats simbòlics.</p>
	<p style="text-align: center;">Verbalització:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Verbalització centrada en un mateix i interna al joc:</i> Verbalitza tant paraules com sons propis del joc que està imitant. A més verbalitza sovint la situació de tria dels personatges amb el seu contrincant imaginari. - <i>Verbalització centrada en un mateix i externa al joc:</i> aclareix i anticipa el joc quan simula posar el videojoc. - <i>Verbalització social interna al joc:</i> parla sovint amb el seu contrincant imaginari durant el primer joc i amb el seu avi durant el segon joc. - <i>Verbalització social externa al joc:</i> també ens comunica i aclareix el primer joc als espectadors (als seus avis i a mi). - <i>Verbalitzacions socials sobre el marc:</i> utilitza un llenguatge i uns sons propis dels jocs que simula i els dirigeix als seus companys, tant al seu contrincant imaginari durant el primer joc, com al seu avi durant el segon joc.

Competència social:	Coordina el segon joc amb els altres i interactua amb els companys en les situacions de joc.
	Participació:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Joc solitari:</i> el primer joc és individual, ja que l'infant juga sol mentre imagina al seu contrincant. Representa la història al costat dels adults i a vegades reclama la seva presència, ja que explica el que fa i intenta que entrin dins del joc. Desenvolupa el mateix rol durant tota l'estona i hi ha unes constants en el seu joc simbòlic. - <i>Joc cooperatiu per parelles:</i> durant el segon joc l'l. juga amb el seu avi. Tot i que és l'adult qui reparteix els rols i que a vegades verbalitza el que fa o el que vol fer, la situació de joc la porta l'infant, ja que verbalitza el que vol que faci el seu avi mentre imita a la seva mestra. Hi ha adaptació mútua dels rols i juguen al mateix, és a dir, comparteixen la història, però cadascun des del seu rol. També hi ha interacció entre les diferents escenes de joc que sorgeixen, per tant, hi ha un fil conductor.

OBSERVACIÓ 2	
Infant observat: Nen de quatre anys, anomenat I. (Es tracta del mateix infant observat anteriorment).	
Tipus de joc: Comença sent un joc en solitari i acaba sent un joc en parella i a vegades paral·lel. - <u>Joc projectat:</u> l'I. dóna vida als objectes, en aquest cas ninos que es transformen en els protagonistes de les accions.	
Temps: 15 minuts aproximadament.	
Observacions:	- Es centra en el joc una bona estona un cop ha acabat de dinar.
Espai: L'I. es troba en un restaurant dinant amb la família.	
Observacions:	- S'ubica sempre al mateix lloc, en aquest cas assegut sobre meu. - S'adapta a l'espai estructurat, en aquest cas jugant sobre la taula del restaurant.
Material: Ninos d'acció dels videojocs de lluita.	
Observacions:	- Necessita alguns materials, concretament utilitza quatre ninos o personatges. - Els comparteix amb el seu company de joc, que és un dels adults. - Els utilitza segons la seva funció, en aquest cas per representar una lluita.
DESCRIPCIÓ DE LA SITUACIÓ DE JOC:	
(Vegeu l'apartat "9.1. Descripcions de les situacions de joc observades" dels annexos)	
ANÀLISI	
Descontextualització:	L'infant s'extreu del context del restaurant i es col·loca en una situació imaginària utilitzant els ninos per simular una lluita. Per tant, és capaç de crear una analogia independent a partir de la

	situació concreta externa, sortint del context real en què es troba per col·locar-se en una situació imaginària.
	Objecte instrument:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Objectes prototípics:</i> els ninos d'acció dels videojocs de lluita són utilitzats amb el seu ús funcional, és a dir, per representar les lluites.
	Identitat:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Identitat realista:</i> la lluita que porta a terme l'infant amb els ninos és una ficció realista. - <i>Identitat imaginària o fantàstica:</i> Es pot considerar que aquesta lluita també porta a realitzar una ficció fantasiosa, ja que l'l. pot imaginar-se'ls lluitant com en els videojocs o les pel·lícules mentre els mou.
	Situació:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Situació realista:</i> l'infant transforma la situació actual en una altra amb característiques reals, però independent de les del context actual. - <i>Situació fantàstica:</i> l'infant transforma la situació actual en una altra amb característiques fantasioses.
Descentrament:	L'infant es posa en la pell dels altres, assumint el paper fictici dels personatges a través dels ninos i les situacions són coherents amb el context de joc.
	Rol:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Acció referida als altres:</i> fingeix les accions sobre els ninos, ja que realitza amb aquests les accions que normalment fan als videojocs o les pel·lícules. - <i>Assumpció d'un rol:</i> assumeix un rol diferent del propi a través dels personatges. - <i>Atribució dels rols:</i> l'l. assigna els rols als personatges d'acció, tant als que ell té com als que té l'adult.

	Objecte animat:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Agent receptor passiu:</i> realitza accions sobre els ninos i els dóna identitat d'èssers animats. - <i>Agent actiu:</i> fa actuar als personatges com si tinguessin vida.
Integració:	El nen combina diversos esdeveniments, situacions i estructures durant el joc. Es combinen dues situacions de joc, en aquest cas, dues lluites.
	Script:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Combinació simple:</i> realitza diverses vegades la mateixa acció sobre els objectes. - <i>Combinació múltiple:</i> es realitzen varies accions connectades, dues lluites per separat que en certs moments es porten a terme juntes. - <i>Esdeveniment narratiu:</i> es representa l'esdeveniment utilitzant el llenguatge de la seva vida quotidiana, en aquest cas referent als videojocs i les pel·lícules. - <i>Problemàtica narrativa:</i> es representa el problema, que no forma part de la seva vida quotidiana, amb unes accions per resoldre'l i un final, en aquest cas qui guanya les lluites.
Control d'execució:	El nen controla la situació sobretot a través del llenguatge, planifica les accions i atribueix als objectes els significats simbòlics.
	Verbalització:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Verbalització centrada en un mateix i interna al joc:</i> Verbalitza tant paraules com sons propis del joc que està imitant. - <i>Verbalització social interna al joc:</i> les verbalitzacions són dirigides al seu company de joc. - <i>Verbalització social externa al joc:</i> parla amb el company de joc per aclarir i anticipar el joc, comentant-li com ha de fer les accions i qui ha de guanyar.

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Verbalitzacions socials sobre el marc</i>: les verbalitzacions sobre els esdeveniments ficticis del joc són dirigides al seu company.
Competència social:	Coordina el segon joc amb el del seu company i interactua amb aquest en la situació de joc.
	Participació:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Joc solitari</i>: Juga individualment al costat del seu company realitzant les accions amb els ninos. Per tant, representa la història al costat de l'adult i explica el que fa sovint. Desenvolupa el mateix rol durant tota l'estona i hi ha unes constants en el seu joc simbòlic. - <i>Joc imitatiu</i>: a vegades imita les accions que l'adult fa amb els ninos, però sense intervenir amb aquests. - <i>Joc associatiu</i>: s'imiten les accions entre els dos i es comuniquen per parlar sobre el joc, intercanvien opinions sobre aquest i ocasionalment s'intervé en el joc del company. - <i>Joc cooperatiu en parelles</i>: juguen en parelles i és l'l. qui reparteix les tasques de cadascun. Hi ha adaptació mútua dels rols i comparteixen la història representada.

OBSERVACIÓ 3	
Infant observat: Nen d'un any i mig, anomenat H.	
Tipus de joc: Joc en solitari, ja que l'H. juga sol a la seva habitació. - <u>Joc de construcció:</u> l'H. utilitza tant les joguines comercialitzades com les peces de construcció per fer aquest tipus de joc.	
Temps: 10 minuts aproximadament.	
Observacions:	- Tot i que inicialment comença jugant amb les joguines comercialitzades que té al seu abast, acaba jugant amb les peces de construcció.
Espai: L'habitació de casa seva.	
Observacions:	- S'ubica sempre al mateix lloc, en aquest cas a la seva habitació.
Material: Joguines comercialitzades (un circuit de cotxes i ninos d'una pel·lícula) i peces de fusta de construcció.	
Observacions:	- Utilitza les joguines comercialitzades amb una funció diferent de l'habitual, apila els ninos un sobre l'altre i els fa caure a terra. - Utilitza les peces de fusta segons la seva funció, en aquest cas per construir i després destruir tirant-les a terra.
DESCRIPCIÓ DE LA SITUACIÓ DE JOC:	
(Vegeu l'apartat "9.1. Descripcions de les situacions de joc observades" dels annexos)	
ANÀLISI	
Descontextualització:	Tot i que l'infant està molt concentrat en el seu joc, encara no es pot afirmar que tingui la capacitat plena d'extreure's del context actual i col·locar-se en una situació imaginària, a causa de la seva curta edat i a no tenir adquirida encara la funció simbòlica.

	Objecte instrument:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Objecte prototípic</i>: les peces de fusta són utilitzades amb el seu ús funcional, és a dir, per construir. - <i>Objectes substituït</i>: els ninos són utilitzats amb la mateixa funció que utilitza les peces de construcció.
	Identitat:
	No es pot considerar que l'H. realitza accions fictícies.
	Situació:
	No es pot considerar que l'H. transformi la situació en una altra.
Descentrament:	A causa de la curta edat del nen i que encara no té la capacitat de sortir de la perspectiva personal per posar-se en la pell dels altres, no es pot considerar aquest ítem en el seu tipus de joc.
	Rol:
	El tipus de joc que s'observa no conté aquest ítem.
	Objecte animat:
	Aquest ítem tampoc es troba present en aquest tipus de joc.
Integració:	No es pot dir que l'infant tingui la capacitat de connectar esdeveniments, situacions i estructures complexes en aquest tipus de joc. Tot i això es podria dir que combina diverses vegades la mateixa situació de joc (la construcció), tant amb un material com amb l'altre.
	Script:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Combinació simple</i>: realitza diverses vegades la mateixa acció sobre els objectes. - <i>Combinació múltiple</i>: es realitzen accions connectades. Existeix una similitud amb les accions que es realitzen sobre els dos tipus d'objectes (els ninos i les peces de construcció), ja que tots dos són utilitzats per construir.

Control d'execució:	Tot i que l'infant encara no té prou desenvolupat el seu llenguatge verbal i, per tant, no pot planificar les accions ni atribuir significats simbòlics als objectes mitjançant verbalitzacions. Sí que es podria dir que el nen controla la situació mentre balbuceja i que atribueix als objectes els significats simbòlics, en aquest cas utilitzant-los pel joc de construcció.
	Verbalització:
	- <i>Verbalització centrada en un mateix i interna al joc:</i> balbuceja i emet sons mentre juga.
Competència social:	Aquest ítem no es pot considerar en aquest tipus de joc, ja que l'infant porta a terme un joc individual.
	Participació:
	- <i>Joc solitari:</i> Juga individualment amb les joguines i les peces de construcció sense reclamar la presència de l'adult, tot i que la mare li proporciona les peces de fusta perquè construeixi. Hi ha unes constants en el seu joc, ja que realitza varies vegades les mateixes accions, apilar i llençar els objectes. Expressa sensacions i emocions mentre juga, sobretot quan llença a terra els objectes, ja que emet sons i balbuceja.

OBSERVACIÓ 4

Infants observats:

- Nena de dos anys, anomenada A.
- Nena de 3 anys, anomenada C.
- Nena de 8 anys, anomenada J.

(la C. i la J. són germanes entre elles, mentre que l'A. és cosina d'aquestes).

Tipus de joc:

Joc associatiu per part de l'A.: juga conjuntament amb les seves cosines, però sense compartir uns objectius comuns clars. Alhora manté un joc paral·lel al de les seves cosines, ja que es troba en el mateix espai que elles, però representant una situació diferent.

- Joc d'omplir, buidar, d'amagar i de descobrir: l'A. omple i buida un contenidor de metall amb peces de fusta. També les amaga i les descobreix tapant-les amb una safata.

Joc cooperatiu per part de la C. i la J.: realitzen el joc en grup amb una finalitat compartida i una organització que marca el joc de rols.

- Joc de rols / sociodramàtic: dins d'aquest tipus de joc es dóna el joc de la caseta, ja que les tres nenes simulen una casa fent ús d'una manta. Es representa una situació familiar, una situació quotidiana de la vida dels adults. La gran representa la mare i les petites els dos bebès.

Temps: 15 minuts aproximadament.

Observacions:

- La major part de l'observació l'A. fa un joc paral·lel al de les seves cosines, és durant algunes estones que juga amb aquestes.
- La J. marca els límits del temps durant el joc de rols, marcant els moments en què cal dur a terme alguna acció en concret (dormir, recollir la casa, anar a l'escola, etc.).

Espai: Casa de l'A.

Observacions:

- Les tres nenes s'ubiquen sempre al mateix lloc, en concret al menjador de casa.
- Necessiten crear-se el seu propi espai de joc, en concret, es construeixen la caseta fent ús d'una manta. És l'A. qui abans

	<p>de començar el joc demana que es col·loqui la manta per simular el sostre de la casa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilitzen l'espai de la caseta creada, sobretot l'A., ja que es manté dins d'aquesta durant tota l'estona de joc. La C. i la J. surten d'aquest espai en algunes ocasions per simular que van a l'escola.
<p>Material: El tipus de material del qual disposen per simbolitzar la caseta és una catifa col·locada a terra i una manta que fa de sostre. A l'interior d'aquesta tenen coixins i algunes joguines comercialitzades (una màquina de cafè, culleres, gots, entre altres utensilis de cuina, contes, nines, lletres i peces de fusta, etc.)</p>	
<p>Observacions:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La majoria d'aquests materials no són utilitzats durant el joc. L'A. se centra a jugar durant una estona amb les peces de fusta, el contenidor i la safata per fer el seu joc d'omplir, buidar, amagar i descobrir. - Necessiten alguns materials, sobretot l'A., per construir la caseta, fent ús de la catifa i de la manta que fa de sostre d'aquesta. - La C. s'apropia d'una de les maletes per anar a l'escola, però també deixa el contingut d'aquesta a la seva cosina, en concret un dibuix. - L'A. utilitza la cafetera de joguina per comunicar-se amb la J. simulant que fan cafès. - Les tres nenes utilitzen els objectes segons les seves funcions, però també poden donar-los vàries funcions.
<p>DESCRIPCIÓ DE LA SITUACIÓ DE JOC:</p>	
<p>(Vegeu l'apartat "9.1. Descripcions de les situacions de joc observades" dels annexos)</p>	
<p>ANÀLISI</p>	
<p>Descontextualització:</p>	<p>S'extreuen del context real per col·locar-se en una situació imaginària, en concret, simulen una situació de la vida real mitjançant el joc de rols dins de la caseta construïda.</p>
	<p>Objecte instrument:</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Objectes prototípics:</i> Utilitzen els materials amb el seu ús funcional. Les joguines comercialitzades que tenen al seu abast són utilitzades (tot i que utilitzen poques) amb la

	<p>funció que els pertoca, per exemple, la cafetera s'utilitza per fer cafès, els coixins per dormir i les motxilles per simular que van a l'escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Objectes substituïts:</i> La manta s'utilitza per construir la caseta posant-la de sostre per així crear l'espai de joc.
	Identitat:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Identitat funcional i realista:</i> es realitzen accions fictícies de caràcter funcional quan simulen que fan cafè i el veuen. Alhora es poden considerar com a realistes, ja que també simulen que dormen utilitzant els coixins de dins la caseta o que van a l'escola quan la J. (que fa de mare porta) a la C. (que fa de filla).
	Situació:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Situació realista:</i> es transforma la situació actual en una altra amb característiques reals, però independent de les del context actual tot i trobar-se dins de casa de l'A., ja que simulen una situació de la vida real utilitzant l'espai de la caseta i repartint-se els rols.
Descentrament:	<p>D'una banda, les dues germanes assumeixen els papers ficticis que representen en el joc de rols, la J. fa de mare i la C. de filla. D'altra banda, l'A. assumeix el seu paper de filla a estones, ja que sovint surt d'aquest joc per fer un joc paral·lel.</p>
	Rol:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Acció referida a un mateix:</i> La J. i la C. fingeixen l'acció de dormir amb el seu propi cos. - <i>Acció referida als altres:</i> la J. fa accions que normalment realitza una altra persona, en aquest cas a través del paper de mare. - <i>Assumpció d'un rol:</i> Les tres nenes assumeixen un rol diferent del propi en la situació fictícia, tot i que les dues petites a la vida real també es poden considerar filles petites. - <i>Assumpció i atribució de rols recíprocs:</i> La J., que és la gran, és qui assigna els rols del joc. La C. i l'A. els assumeixen i accepten.

	Objecte animat:
	Tot i tenir a l'abast alguns objectes, com les nines o els bebès de joguina, que podrien utilitzar-se amb aquesta finalitat, les nenes no fan ús d'aquests.
Integració:	Script:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Esquema simple:</i> l'A. realitza una acció desconnectada de les altres quan realitza el joc paral·lel. - <i>Combinació simple:</i> es realitza diverses vegades les mateixes accions sobre objectes o persones, en concret quan simulen que dormen, que veuen cafè i que marxen a l'escola, ja que ho fan més d'una vegada. - <i>Combinació múltiple:</i> les diverses accions que porten a terme estan connectades, a excepció de l'A. - <i>Esdeveniment narratiu:</i> utilitzen el llenguatge de la seva vida quotidiana pels esdeveniments que representen.
	Control d'execució:
	Verbalització:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Verbalització social interna al joc:</i> les verbalitzacions són dirigides als companys de joc. - <i>Verbalització social externa al joc:</i> les verbalitzacions són dirigides als companys de joc per aclarir o anticipar el joc. - <i>Verbalitzacions socials sobre el marc:</i> les verbalitzacions sobre els esdeveniments ficticis del joc són dirigides als companys.
Competència social:	Coordinen el propi joc amb el dels altres i interactuen entre elles en les diverses situacions del joc, encara que l'A. només ho faci en alguns moments del joc.

	Participació:
	<ul style="list-style-type: none">- <i>Joc solitari:</i> l'A. juga sola durant força estona realitzant accions diferents.- <i>Joc imitatiu:</i> La C. imita en alguns moments les accions de la J., la seva germana gran.- <i>Joc associatiu:</i> l'A. intervé ocasionalment en el joc de rols, però sense involucrar-se en aquest com les seves cosines.- <i>Joc cooperatiu de grup:</i> juguen en grup, encara que l'A. en certs moments no s'involucra en el joc, repartint-se les tasques i organitzant el joc, sobretot sota la direcció de la J.

Taula 5. Observacions en l'àmbit escolar.

OBSERVACIÓ 5	
Infants observats: Grup de 20 infants de la classe de P5	
<p>Tipus de joc:</p> <p>És un joc cooperatiu, ja que es realitza en grup amb una finalitat compartida i una organització per arribar a aquesta entre tots. Alhora també és un joc associatiu, ja que es comparteix el material i la mateixa activitat per assolir un objectiu comú, però hi ha alguns infants que el realitzen de manera independent als altres.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Joc de rols mitjançant un joc de disfresses:</u> els infants es disfressen lliurement per després dur a terme un <u>joc sensoriomotor i de construcció</u> en gran, ja que utilitzant els materials de l'aula han de construir entre tots una carrossa de carnestoltes per representar una desfilada. 	
Temps: 1 hora aproximadament.	
Observacions:	<ul style="list-style-type: none"> - El mestre dóna les indicacions (disfressar-se i construir una carrossa entre tots) i els infants comencen el joc ràpidament. - Hi ha infants que els costa acabar el joc i a l'hora de recollir continuen jugant. Altres accepten els límits del temps. - El temps es fa present durant el joc, ja que existeix el moment en què es disfressen, el moment en què construeixen la carrossa i el moment en què pugen a ella per representar la desfilada. - Els infants se centren a construir la carrossa la major part de l'observació.
Espai: Aula de psicomotricitat (<i>Escola El Despujol</i>)	
Observacions:	<ul style="list-style-type: none"> - El grup d'infants s'ubica sempre al mateix lloc, en concret dins l'aula de psicomotricitat. - Adapten l'espai de l'aula estructurant i construint una carrossa. - Hi ha alguns infants que necessiten crear-se el seu propi espai de joc.
Material: Disfresses, elements per les disfresses, cercles, blocs de construcció grans, conus, cordes, alces, teles, entre altres elements que es troben a l'aula.	

Observacions:	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns infants s'apropien d'alguns elements. - Necessiten alguns materials en concret per construir la carrossa. - Quasi tots els infants comparteixen els diversos materials per dur a terme la construcció. - Es deixen les disfresses i se les intercanvien, tot i que alguns infants romanen tota l'estona amb la mateixa apropiant-se d'aquesta. - Utilitzen els objectes donant-los vàries funcions.
DESCRIPCIÓ DE LA SITUACIÓ DE JOC:	
(Vegeu l'apartat "9.1. Descripcions de les situacions de joc observades" dels annexos)	
ANÀLISI	
Descontextualització:	El grup d'infants s'extreu del context escolar per col·locar-se en una situació imaginària, com si es tractés del dia de carnestoltes porten a terme una desfilada després de construir la carrossa.
	Objecte instrument:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Objectes prototípics:</i> utilitzen els objectes amb el seu ús funcional, sobretot les disfresses. - <i>Objectes substituït:</i> la varietat de material i que aquests no tinguin una única funció, porta als infants a donar-los diferents usos. Així, les alces són utilitzades com a lupes (en el cas de l'infant que fa de detectiu), els pals com a eines de pagès per treure els fems, entre d'altres.
	Identitat:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Identitat realista:</i> la ficció que porten a terme té característiques realistes.
	Situació:
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Situació realista:</i> els infants transformen la situació actual en una altra amb característiques reals, però independent de les del context actual. 	

Descentrament:	La majoria d'infants es posa en la pell dels personatges dels quals s'han disfressat, assumint el paper fictici dels personatges i les situacions són coherents amb el context de joc.
	Rol:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Acció referida a un mateix:</i> Alguns infants fingeixen accions amb el propi cos. - <i>Acció referida als altres:</i> Realitzen accions que normalment realitza una altra persona, en aquest cas, els personatges dels quals s'han disfressat. - <i>Assumpció de rols:</i> assumeixen un rol diferent del propi. Cadascú tria la seva disfressa de manera lliure.
	Objecte animat:
	Tot i que tenen a l'abast molts materials, els infants estant tant submergits en el joc de disfresses i de construcció que no donen vida a cap d'aquests, sinó que són utilitzats com a decoració o com a complements de les seves disfresses.
Integració:	Es combinen diversos elements i la situació de joc té una gran complexitat.
	Script:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Esquema simple:</i> Alguns infants realitzen accions desconnectades de la resta d'accions que porten a terme els seus companys. - <i>Combinació múltiple:</i> aquests també realitzen diverses vegades la mateixa acció sobre objectes o persones. Per exemple, la nena que fa de pagesa contínuament realitza la mateixa acció amb l'ajuda dels objectes, l'infant que es balanceja també fa contínuament la mateixa acció, entre d'altres. - <i>Combinació múltiple:</i> la majoria dels nens i les nenes realitzen varies accions connectades. - <i>Problemàtica narrativa:</i> es posen d'acord per dur a terme la construcció de la carrossa i poder representar finalment una desfilada.

Control d'execució:	Es controla la situació sobretot a través del llenguatge, es panifiquen les accions i s'atribueix als objectes els significats simbòlics.
	Verbalització:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Verbalització centrada en un mateix i interna al joc:</i> s'utilitzen verbalitzacions adients amb el joc i adreçades a un mateix. - <i>Verbalització centrada en un mateix i externa al joc:</i> s'utilitzen verbalitzacions adreçades a un mateix per aclarir o anticipar el joc. - <i>Verbalització social interna al joc:</i> les verbalitzacions són dirigides als companys de joc. - <i>Verbalització social externa al joc:</i> les verbalitzacions són dirigides als companys de joc per aclarir o anticipar el joc. - <i>Verbalitzacions socials sobre el marc:</i> les verbalitzacions sobre els esdeveniments ficticis són dirigides als companys.
Competència social:	La majoria dels infants són capaços de coordinar el propi joc amb el dels altres i de poder interactuar amb els companys en la situació de joc. Tot i això, existeix l'excepció de dos infants.
	Participació:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Joc solitari:</i> Dos dels infants juguen individualment realitzant accions diferents de les dels seus companys: la nena que fa de gat i que no vol que la resta de nens s'afegeixi al seu joc i l'infant amb necessitats educatives especials que, tot i que interactua amb els seus companys, la major part del temps es troba jugant sol mentre es balanceja. - <i>Joc imitatiu:</i> S'imiten algunes accions entre ells, com és el cas de conduir la carrossa, entre d'altres. - <i>Joc associatiu:</i> es comuniquen per parlar sobre el joc, intercanvien opinions i intervenen ocasionalment en el joc dels companys. - <i>Joc cooperatiu de grup:</i> juguen en grup repartint-se les tasques i organitzant el joc. Hi ha alguns infants que dirigeixen més que d'altres.

OBSERVACIÓ 6

Infant observat:

Infants de la classe de P5 i un infant de P3.

Tipus de joc:

És un joc cooperatiu, ja que es realitza en grup amb una finalitat compartida i una organització per arribar a aquesta entre tots, preparar “una sopa de bruixa”. Alhora també és un joc associatiu, ja que hi ha alguns infants que participen en l'activitat, però de manera independent i sense relacionar-se amb els altres, com és el cas de l'infant de P3.

També apareix un joc cooperatiu en parella, ja que dos dels infants fan barbacoes a les estructures creades per aquestes, però a estones fan un joc més individual intentant fer foc.

- Joc a la natura: La situació es dona a la muntanya, a través dels diferents elements i estructures que troben en aquest espai porten a terme els dos tipus de jocs: fer “una sopa de bruixa” i barbacoes.

Temps: 20 minuts aproximadament.

Observacions:

- Se centren en aquests jocs la major part del temps que es troben a la muntanya.
- S'inicia després d'arribar i dinar conjuntament amb tot el grup.

Espai: La muntanya del poble (Les Masies de Voltregà).

Observacions:

- El grup es col·loca en un espai estructurat i preparat per dur a terme barbacoes. S'ubiquen en aquest durant tot el joc.

Material: Elements naturals (pedres, pals, branques, fulles, sorra, etc.) i l'estructura on s'ubiquen les barbacoes.

Observacions:

- Utilitzen qualsevol dels elements que troben a la natura per dur a terme els jocs.
- Acumulen els elements per fer “una sopa de bruixa” en un forat ple d'aigua.

	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns dels infants s'apropia dels elements que tenen els seus companys, com és el cas dels pals. - Utilitzen els elements donant-los vàries funcions.
DESCRIPCIÓ DE LA SITUACIÓ DE JOC:	
(Vegeu l'apartat "9.1. Descripcions de les situacions de joc observades" dels annexos)	
ANÀLISI	
Descontextualització:	<p>Les dues situacions que representen el grup d'infants són externes, és a dir els nens i les nenes s'extreuen del context i es col·loquen en una situació imaginària, en concret, simulant que cuinen "la sopa de bruixa" i fent foc per les barbacoes.</p>
	Objecte instrument:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Objecte prototípic:</i> utilitzen els objectes amb el seu ús funcional, com és el cas dels pals, utilitzant-los per simular que fan foc dins les barbacoes. - <i>Objecte substitut:</i> molts dels elements naturals són utilitzats amb vàries funcions, com és el cas dels ingredients de la sopa (la sorra, per exemple, es converteix en pols màgic).
	Identitat:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Identitat realista:</i> la ficció és realista en el cas dels dos infants que simulen fer foc per les barbacoes. - <i>Identitat imaginària o fantàstica:</i> La ficció és fantasiosa en el cas dels infants que cuinen "la sopa de bruixa".
Situació:	
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Situació prototípica:</i> es reproduïx una situació fictícia mantenint les característiques del context actual, tant en un joc com en l'altre. - <i>Situació fantàstica:</i> Es podria considerar que l'elaboració de "la sopa" té característiques fantasioses típiques dels contes. 	

Descentrament:	Tot i que no adquireixen clarament rols de personatges concrets, es comporten en aquesta situació com si es tractés de cuiners o de persones adultes a l'hora de fer foc.
	Rol:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Acció referida a un mateix:</i> l'infant que simula fer foc fingeix l'acció amb el propi cos utilitzant els pals. - <i>Acció referida als altres:</i> l'infant que posa pals dins la barbacoa realitza accions que normalment realitzen els adults.
	Objecte animat:
	Aquest ítem no apareix, ja que no es dona identitat d'ésser animat a cap dels objectes presents.
Integració:	Es connecten esdeveniments i situacions.
	Script:
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Esquema simple:</i> l'infant de P3 participa en el joc del grup, però no s'integra en aquest totalment, ja que afegeix els ingredients dins "la sopa" imitant a la resta d'infants, però sense interactuar amb ells. - <i>Combinació simple:</i> els infants realitzen diverses vegades la mateixa acció sobre els objectes: tirant els ingredients dins "la sopa", afegint pals a la barbacoa i simulant que fan foc amb l'ajuda d'aquests. - <i>Combinació múltiple:</i> un dels infants realitza diverses accions connectant-les, ja que es troba fent el foc per les barbacoes, però en certs moments s'afegeix per cuinar la sopa o intenta que el grup s'afegeixi al seu joc. - <i>Esdeveniment narratiu:</i> els dos esdeveniments es representen utilitzant el llenguatge de la seva vida quotidiana.
Control d'execució:	Es controla la situació sobretot a través del llenguatge, es planifiquen les accions i s'atribueix als objectes els significats simbòlics.

	<p style="text-align: center;">Verbalització:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Verbalització social interna al joc:</i> les verbalitzacions són dirigides als companys de joc. - <i>Verbalització social externa al joc:</i> les verbalitzacions són dirigides als companys de joc per aclarir o anticipar el joc. Sobretot per part de l'infant que sembla que dirigeix el joc. - <i>Verbalitzacions socials sobre el marc:</i> les verbalitzacions sobre els esdeveniments ficticis del joc són dirigides als companys.
<p>Competència social:</p>	<p>La majoria dels infants té la capacitat de coordinar el joc amb els altres i interactuar amb els companys en les situacions de joc.</p>
	<p style="text-align: center;">Participació:</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Joc solitari:</i> els dos infants que es troben fent barbacoes en algunes ocasions realitzen accions diferents de manera individual. - <i>Joc imitatiu:</i> L'infant de P3 imita les accions del grup d'infants que fa "la sopa de bruixa" sense intervenir amb aquests. - <i>Joc associatiu:</i> Els infants que estan fent "la sopa" s'imiten les accions els uns amb els altres i es comuniquen per parlar sobre el joc intercanviant opinions. - <i>Joc cooperatiu per parelles:</i> els dos infants que fan barbacoes juguen en parella. A més, és un dels dos qui porta la situació fent el foc. - <i>Joc cooperatiu de grup:</i> El grup gran juga conjuntament i organitza el joc, normalment sota la direcció d'un o dos infants.

6. DISCUSSIÓ

En aquest apartat es presenta una comparació de cadascuna de les observacions amb el marc conceptual. Per tant, són les interpretacions que se'n fan, gràcies al que s'ha observat i als resultats obtinguts en les taules anteriors, segons el que diuen els autors especialitzats en el tema.

- **OBSERVACIÓ 1:**

Pel que fa al primer tipus de joc que s'observa, tot i que no se li ha prohibit a l'infant jugar amb la videoconsola, el fet d'estar a casa dels seus avis i no poder utilitzar-la podria ser la causa que l'l. simulés aquest tipus de joc amb el seu cos. Seria el que Piaget (1959) anomena combinació compensatòria. Això indicaria la necessitat de recórrer, conscientment o inconscientment als símbols per portar un esdeveniment absent, distanciant-se del context real per representar el joc al qual li agradaria jugar. L'l. deixa veure la seva vivència i, per tant, l'experiència que normalment té amb aquest tipus de jocs quan es troba a casa seva.

Piaget i Inhelder (1969) parlen de la ritualització i de l'esquema simbòlic. En aquest joc es dona la ritualització quan l'l. segueix els passos que donen un ordre al seu joc: col·loca el CD sobre la taula com si el posés a la videoconsola per començar el seu joc, deixa triar al seu contrincant el personatge, comença la lluita i treu el CD per acabar el joc. L'esquema simbòlic es veu quan l'infant utilitza els objectes esmentats (el CD i la taula) donant-los un ús fora del seu context habitual. Així, pel que fa a les fases que defineixen Ruíz de Velasco i Abad (2011), l'l. "fa com si" lluités imitant els personatges del videojoc i projecta els esquemes en els objectes quan "fa com si" posés el joc dins la videoconsola utilitzant el CD i la taula.

Aquestes accions fan veure l'assimilació del propi cos a l'altre, imitant a altres persones i l'assimilació simple d'un objecte cap a un altre, donant lloc a les combinacions simbòliques explicades per Piaget (1959), en què l'infant fa representacions de la vida quotidiana, en aquest cas dels videojocs que ell utilitza, fent imitacions elaborades, utilitzant els gestos, les actituds, el llenguatge i ajudant-se de transformacions simbòliques d'objectes cada cop més allunyats de l'original.

Slade (1978, citat per Ruíz de Velasco i Abad, 2011) defineix el joc personal com un joc en el qual intervé tot el cos mentre s'imita un personatge. Això es veu quan l'l. imita els personatges de lluita i realitza els mateixos moviments motors que aquests, sentint-se poderós i associant-ho al personatge fantàstic mentre reproduïx els gestos i les mateixes paraules que aquests. Es veu que el paper que tria el viu com identificació i,

per tant, l'interpreta amb una gran convicció i sinceritat. A més, que l'í. sigui capaç de perdre la seva identitat per posar-se en el lloc dels personatges, significaria que ja té adquirida la seva identitat i que, per tant, sent desitjos d'identificar-se amb un altre rol que no és el seu.

Es podria dir que l'infant combina el pensament, el llenguatge i la fantasia. Aquestes accions mentals per posar-se simbòlicament en el lloc de l'altre i assumir un punt de vista diferent, suposen tenir pensament reversible. També es veu com l'í. utilitza un llenguatge i uns sons que són molt semblants a la situació que vol representar i com existeix una influència dels personatges comercialitzats, en aquest cas els dels videojocs.

Es pot dir que la fantasia representada es troba diferenciada de la realitat. L'í. ho expressa amb el seu ritual d'iniciació del joc en què simula posar el videojoc i amb les explicacions que dóna als adults sobre aquest. Per tant, tot i que sembla que l'infant s'introdueix en la situació fictícia de manera convincent i que imagina perfectament la situació que està simulant, es veu clar que diferencia el món físic i el món mental. Seria el que Winnicott (2006) anomena *zona intermitja* quan relaciona els espais físics i els imaginaris que interactuen a través del joc fluid. Tal com diu Ruíz de Velasco i Abad: "La oposició en broma i en serio oscila constantement" (2011, p. 135).

Hi ha un moment en què el nen simula posar un dels videojocs de lluita mitjançant el CD, però expressa verbalment que aquest és més difícil i que és per més grans. En aquest moment es veuria el desig de créixer i de fer-se gran de l'í., sentint que té tant "poder" com els adults que juguen a aquests tipus de jocs.

Pel que fa al segon tipus de joc que s'observa, d'acord amb Garvey (1978) es podria dir que l'í. adopta el rol de la seva mestra per tal de comprendre'l i incrementar el seu coneixement social. Expressaria emocions amagades, es projectaria en altres persones, en aquest cas la seva mestra, entenent la situació i resolent conflictes que podria patir. Aquest aspecte podria donar-se quan l'infant renya al seu avi (que fa de nen) o el castiga sense cadira, ja que aquesta situació semblaria que ha estat viscuda per ell. Es podria dir que és una manera que té l'infant per canalitzar el conflicte.

D'aquesta manera, la interpretació dels papers estaria marcada per l'experiència de l'infant, ja que estaria experimentant amb situacions que ja coneix de la vida real, del món social i d'ell mateix mentre les posa en joc. Per a Vigotsky (2000) jugar és més recordar que imaginar, ja que les experiències viscudes del nen són evocades, intencionadament o no, en el seu joc.

La repartició dels rols és acceptada pel nen quan l'avi la porta a terme, semblaria que per l'I. té més importància jugar amb ell que l'assignació dels rols. A més, les regles del joc sorgeixen de manera natural amb una fluctuació de les diverses accions representades per part dels dos. Tot i que a l'inici és l'avi qui pren iniciativa en les accions, el fet de representar a la mestra en aquesta situació donaria a l'infant el poder que per ell tenen els adults i que aquesta podria exercir sobre d'ell, portant a l'avi a realitzar les activitats que ell tria.

En aquest joc també es veuria clarament com l'infant imagina tots els objectes que utilitza, podent afirmar que les transformacions simbòliques dels objectes són cada vegada més allunyades de l'original, arribant fins i tot a no necessitar la presència de cap material per representar-los mentre utilitza les accions com a símbols per donar significat al que fa. A més, aquestes accions es veuen acompanyades del llenguatge i de les verbalitzacions que la seva mestra deu utilitzar a la vida real.

- **OBSERVACIÓ 2:**

Podria ser que, de la mateixa manera que en la primera observació on l'infant jugava a simular lluites dels videojocs, el fet d'estar en un restaurant i no poder utilitzar una videoconsola ni tampoc moure's com ho feia durant el joc anterior, l'impulsi a simular aquest tipus de joc amb els ninos d'acció. Seria el que Piaget (1959) anomena combinació compensatòria que, de la mateixa manera que anteriorment, podria indicar la necessitat de recórrer, conscientment o inconscientment als símbols per portar un esdeveniment absent i representar el joc al qual li agradaria jugar.

Així, l'I. estaria projectant en els objectes les accions que desitjaria realitzar, fent que "altres" les facin per ell. Per tant, l'animisme es veu clar quan el nen mou els ninos donant-los vida pròpia. A diferència de la primera observació, l'acció corporal no intervé, ja que en aquest tipus de joc és la ment que actua intensament. Per això el nen necessita concentrar-se en el seu joc, fent parlar als personatges i assignant-los a cadascun rols diferents. Això ho expressa verbalment quan explicant al seu company de joc els rols de cadascun i assigna les categories de "bo" i "dolent".

Tot i que l'infant comença el joc en solitari, el fet d'estar envoltat d'adults fa que assigni com a company de joc l'adult que es troba més proper a ell, que és també qui més atenció dóna al seu joc. L'I. li explica, com s'ha comentat, els rols dels diversos personatges de lluita. Li dóna dos dels ninos per tal que ell també jugui, però en comptes de dur a terme una lluita amb aquests conjuntament, li diu que ell realitzi una lluita amb els dos ninos que li ha donat i que ell realitzarà una altra amb els seus.

Quan l'adult comença la seva lluita l'I. l'observa detingudament sense jugar, ja que només es limita a escoltar-lo i mirar les accions que aquest realitza amb els personatges. És per això que existeixen estones de joc paral·lel, en què aquest imita les accions dutes a terme per l'adult. Són menys les estones en què realitzen lluites conjuntament. Semblaria que l'infant més que jugar amb l'adult, vol observar la situació que ell porta a terme, com si es tractés d'una de les lluites virtuals que està acostumat a mirar.

- **OBSERVACIÓ 3:**

Es pot dir que el tipus de joc que s'observa per part d'aquest infant entra dins la categoria dels jocs presimbòlics. Tal com expliquen Ruíz de Velasco i Abad (2011) és aquell joc que apareix abans de l'adquisició de la funció simbòlica. Així, són presimbòlics els jocs d'emplenar i buidar recipients amb diversos materials, de fer aparèixer i desaparèixer i, com en aquest cas, de construir i destruir.

A través d'aquest joc es veuria com el nen gaudeix, s'implica, pensa, elabora el seu joc a través dels diversos objectes dels quals disposa. El significat que marca la teoria per aquest tipus de joc està relacionada amb el desig de separar-se i de ser un mateix, d'apartar els obstacles que impedeixen complir els objectius que es proposen i ajuden a definir la identitat i la capacitat de decidir i triar. A més, en aquest joc es veuria el plaer de desordenar, transformar i reorganitzar els objectes segons el seu desig, afavorint l'estructura cognitiva a través de la curiositat i la investigació. A vegades darrere d'aquestes accions de construcció hi hauria una clara intenció de realitzar un projecte per l'alt grau d'implicació i l'esforç que es manté en la tasca.

És per això que Plaget i Inhelder (1969) també classifiquen aquest joc dins del joc de descoberta, amb el qual els nens exploren els materials produint diverses formes on participa el simbolisme lúdic, la solució de problemes i la creació.

D'aquesta manera, es podria dir que l'H. tindria la necessitat de dur a terme el joc de construcció, ja que realitza la funció d'apilar i destruir inicialment amb els ninos, és a dir, utilitzant qualsevol objecte per dur a terme aquest joc. Es veu clar com la mare atén aquesta necessitat i dóna a l'infant les peces de fusta per tal que construeixi amb aquestes. Aquesta necessitat de dur a terme el joc, podria afirmar-se amb la contínua repetició del joc que realitza l'H., construint una torre i tirant-la a terra varies vegades.

- **OBSERVACIÓ 4:**

A l'inici del joc mostren un objectiu en comú: estableixen els rols de mare i bebès per simular una situació familiar a la llar. Però aquest, a mesura que el joc avança, es va perdent arribant al punt de desordre en el joc. L'actitud que mostra cadascuna es diferencia de la resta: la J. intenta fer un joc més col·lectiu aportant elements o normes a seguir, la C. a vegades sembla que observi el joc des de fora per després imitar el que fa la seva germana i l'A. fa un joc paral·lel quasi tota l'estona, ja que es troba en el mateix espai que les seves cosines, però no segueix el seu joc.

Segons la classificació dels jocs en funció de la maduresa social de l'infant, es podria dir que l'A. en certs moments porta a terme un joc paral·lel, en el qual comparteix espai de joc i joguines amb les seves cosines, però sense intervenir en aquest. Tot i això, a causa del control del joc portat per la cosina gran, aquesta i la seva germana porten a terme un joc cooperatiu i l'A., en alguns moments, sembla que formi part d'aquest joc.

Aquest tipus de joc paral·lel correspon amb l'edat de l'A., ja que d'acord amb la teoria el seu tipus de joc és presimbòlic. Tot i que en certs moments comença a compartir el joc de rols amb les seves cosines, encara no tindria prou desenvolupada la capacitat de simbolitzar i involucrar-se en la situació per seguir un ordre en aquest tipus de joc.

Es podria dir que l'A. tindria la necessitat de mantenir-se dins de la caseta durant tota l'estona encara que no s'involucra de ple en el joc de rols, mentre que les seves cosines voldrien sortir més d'aquesta situació simbolitzant que van a l'escola. A més, és ella qui abans de començar el joc demana que es col·loqui la manta per simular el sostre de la casa. Tal com marca la teoria en aquest espai lúdic es poden donar dos tipus de situacions diferents: un joc d'amagatall i refugi o l'escenari d'un joc de rols en el que es recreen situacions que es viuen en l'àmbit familiar. La situació observada afirmaria que es donen els dos tipus.

Aquest fet podria indicar la necessitat de l'A. per sentir-se refugiada en aquest ambient, utilitzant-lo com "el niu matern" del qual parlen els autors, a diferència de la C. que, tot i tenir un any més, pot portar a terme el seu joc fora d'aquest espai per representar lliurement altres accions relacionades amb la situació imaginària que viu, com és el cas d'anar a l'escola.

Pel que fa als materials, la majoria de joguines comercialitzades no són utilitzades durant el joc. L'A. se centra a jugar durant una estona amb les peces de fusta, el contenidor i la safata, així com amb la màquina de cafè i els utensilis, però la resta sembla que no li aportin cap interès. Aquest aspecte afirmaria que les joguines comercialitzades no donen

la possibilitat d'imaginar altres utilitats o funcions durant el joc simbòlic, per tant, no potencien tant la imaginació o creativitat.

Gràcies a la interacció que hi ha entre les tres, sembla que l'A. mostra interès per establir un diàleg. A més, el fet que les seves cosines siguin més grans li pot aportar una riquesa lingüística, ja que principalment la més gran ja té un llenguatge molt més ric i desenvolupat. En el vídeo es pot observar com l'A. també utilitza en alguns moments les onomatopeies, simulant el cant del gall i el to de sorpresa quan tapa les peces de fusta amb una safata i seguidament l'aixeca. Pel que fa a la conversa que estableixen, es pot dir que hi ha intersubjectivitat. Per tant, es refereixen a un mateix tema i segueixen un ordre, és a dir, hi ha un *feedback*.

Els adults que es troben a casa mantenen una actitud discreta col·locant-se en un segon pla per tal de no distorsionar el joc de les nenes, ja que no sembla que tinguin la necessitat de què intervinguin directament. Quan tenen alguna necessitat els adults estan disponibles per donar-hi resposta. Això passa a l'inici del joc quan l'A. demana ajuda per col·locar la manta que farà de sostre i l'àvia la col·loca. A més, sembla que els adults confien en les possibilitats de cada nena, ja que no intervenen i deixen que solucionin els problemes o conflictes que poden donar-se per elles mateixes.

Piaget (1978) diu que el joc simbòlic domina entre els 2 i 7 anys, però que es prolonga molt més temps. Això es veuria reflectit en la J., ja que (tot i que molts autors diuen que deixa de predominar cap als 7 anys i és substituït pel joc de regles) seria cert que depenent del context del nen aquest tipus de joc sol romandre en l'àmbit familiar si hi ha germans que el comparteixen.

Tal com diu la teoria el joc de regles sorgeix del joc simbòlic: els infants subordinen aquest joc a les regles i el consideren com un joc de caràcter social. Aquestes regles estan establertes prèviament o les negocien, en aquest cas es podria considerar que és la J. qui les ordena, encara que les més petites les puguin posar en dubte. Això també implica als infants saber-se posar en el punt de vista de l'altre, entendre allò que poden sentir o pensar els altres i així coordinar els diferents punts de vista. Sembla que la J. s'adapta a les necessitats que tenen les seves companyes de joc i intenta actuar en conseqüència, sobretot amb l'A. quan no vol portar a terme alguna de les accions. Per tant, també es podria dir que durant aquest joc la J. estaria sempre per sobre de la seva edat, per sobre de la seva conducta diària i això seria considerat com una font de desenvolupament.

- **OBSERVACIÓ 5:**

El joc de disfresses simbolitzaria que la majoria d'infants ja tenen adquirida la seva identitat, ja que són capaços de posar-se en la pell d'altres personatges, en aquest cas de qui cadascú tria. És important deixar-los triar els personatges, ja que d'aquesta manera es pot veure si són capaços de perdre la seva identitat i si senten desitjos d'identificar-se amb un altre rol que no és el seu. A més, s'observa com alguns dels infants utilitzen el mirall i fan les accions dels personatges que s'han apropiat davant d'aquest, proporcionant una identificació davant del rol que s'han creat.

Es pot observar com molts dels infants utilitzen les alces juntament amb la seva disfressa. Els autors expliquen que en els jocs d'altura s'utilitzen aquests tipus de materials i els relacionen amb el desig de créixer i de fer-se més grans, de la mateixa manera que quan juguen a posar-se en el paper dels adults.

Tot i que és adequat proporcionar materials com les disfresses per tal que els infants portin a terme aquest tipus de joc que afavoreix a la seva identitat, no seria sempre necessari recórrer a aquests per dur-lo a terme. En el vídeo es pot observar com una de les nenes sembla estar immersa en el seu paper de gat sense la necessitat d'utilitzar cap disfressa ni element. Cal dir que aquesta expressa el seu rebuig quan algun dels seus companys vol jugar amb ella. Sembla que està immersa en el seu rol i que vol jugar tota l'estona sola sense que la toquin.

Existiria una similitud amb la nena que ha adquirit el rol de pagesa, ja que es podria considerar que està centrada i immersa totalment en el seu paper. Tot i que hi ha una altra nena que la segueix i la imita, aquesta juga amb ella durant poca estona. Sembla que prefereix dur a terme el seu joc individualment, tot i que no li importa que aquesta adquireixi el mateix rol que ella, ja que li dóna una explicació del que està fent i l'aconsella dient que li falta algun element com el barret per acabar de ser el seu personatge.

El fet que siguin un grup gran d'infants fa que sigui complicat que tots ells participin cooperativament, tenint en compte que cadascú té les seves necessitats i que es donen diversos tipus de jocs (individual, per parelles o col·lectius). D'acord amb la teoria, és molt difícil coordinar el joc entre tots quan es tracta d'un gran nombre d'infants i és per això que es divideixen en petits grups.

La carrossa que creen els infants implica un espai lúdic que facilita recrear una situació de desfilada. Es podria relacionar amb l'espai de la caseta, ja que orienta el desenvolupament del joc, en aquest cas la representació dels personatges mitjançant les disfresses i la desfilada dins d'aquesta. Cal dir que la majoria dels infants es troben representant aquesta situació dins de l'espai que han delimitat amb l'ajuda dels materials. Són pocs els infants que denotarien no estar implicats totalment en el joc grupal. Així, la nena que fa de gat no participa en aquest, sinó que durant tota l'estona sembla que es troba immersa en el seu joc individual.

Encara més ho denotaria un dels infants que es balanceja sobre d'un dels blocs tous en forma de semicercle fora de l'espai creat. Cal dir que aquest infant amb necessitats educatives especials sembla trobar-se més còmode davant del seu joc individual. El joc paral·lel que porta a terme només deixa de ser-ho quan un dels infants s'acosta a ell per unir-se al seu joc convidant-lo també a entrar dins de la carrossa. Dins d'aquesta porten a terme el mateix joc, però sent el company qui el balanceja amb força. Davant d'aquesta situació es podria dir que mostra alegria i satisfacció, sembla que està content. També es consideraria que mostra alegria quan algun dels adults ens acostem a ell, ja que es balanceja amb més força i es tira a terra. Davant d'aquesta acció també sembla que vol que verbalitzi que cau i quan ho faig somriu.

Aquest tipus de joc, segons la teoria, es dona en infants més petits quan juguen a perdre l'equilibri i a recuperar-lo per així posar a prova el control del propi cos. A més, solen acompanyar-se de l'expressió verbal, ja que quan estan a terra diuen de si mateixos que han caigut cada cop, com seria el cas d'aquest infant.

El joc de construcció, tal com diuen alguns autors com Piaget i Inhelder (1969), es troba classificat dins del sensoriomotor. En aquest es veu el simbolisme lúdic, la solució de problemes i la creació. Es podria dir que la majoria d'infants no tenen problema per relacionar-se amb els altres i arribar a acords mitjançant el llenguatge i les accions per construir la carrossa.

També es veu com els tipus de materials o d'objectes que tenen a l'abast són utilitzats amb vàries funcions. Això denotaria que els materials que no tenen una funció específica enriqueixen la imaginació dels nens i les nenes. Així, es pot observar com un dels infants utilitza una alça amb la funció de lupa, com els pals es converteixen en eines per treure fems, com un ferro amb forma de cercle es transforma en el volant de la carrossa o com els cercles de plàstic són utilitzats per representar les anelles olímpiques i els blocs tous

juntament amb altres elements són utilitzats per crear en *Cobi* (la mascota dels jocs olímpics).

Aquestes dues últimes transformacions dels materials denotarien en el joc les experiències que viuen els infants i com les integren en el seu joc, ja que aquest any estan portant a terme a l'escola un projecte relacionat amb els esports, en el qual han adquirit tota una sèrie de coneixements que tenen a veure amb els jocs olímpics. A més, la desfilada que interpreten quan ja han construït la carrossa també denotaria la seva experiència en aquest tipus de situació, ja que cada any els infants participen en la desfilada del poble. Tal com diu Piaget (1959) aquesta intenció ve donada per les conductes imitatives. D'aquesta manera, perquè els nens siguin capaços de fer aquests gestos i moviments han de tenir les vivències en el seu context, que s'han gravat en el seu imaginari i que després poden evocar quan ho expressen conscientment en el joc simbòlic.

- **OBSERVACIÓ 6:**

El context on es porta a terme aquesta observació fa referència als espais de joc a l'aire lliure que donen la possibilitat als infants de ser interpretats a través dels significats que els seus dissenys suggereixen. Sembla que els infants estan molt engrescats en els dos jocs que porten a terme, això denotaria el que diu Mora (2013) quan parla de l'emoció que proporciona el contacte amb la natura i com això desperta la curiositat i la imaginació dels infants. També es veuria com l'espai exterior possibilita l'experimentació partint dels interessos dels infants, ja que es pot considerar que totes les interaccions i els jocs sorgeixen d'ells mateixos. Els elements que els infants troben en aquest espai també els possibilitaria jugar amb aquests donant-los vèries funcions i despertant la seva imaginació i creativitat.

D'una banda, la sopa de bruixa es podria dir que prové d'una situació més imaginària per part dels infants, com si es tractés dels contes, ja que afegeixen elements màgics. A més, es veu com és un dels infants qui dirigeix la situació i explica a la resta el significat simbòlic del que estan fent entre tots, denotant que quan volen dirigir el joc més d'un infant alhora, discuteixen i necessiten arribar a acords. Tal com diu la teoria, el joc simbòlic normalment és dirigit per un o dos infants, ja que si no resulta complicat establir unes normes i uns significats als elements que hi apareixen.

D'altra banda, el joc que fan els dos infants a les barbacoes es podria dir que prové més d'una situació de la vida quotidiana i real, ja que imiten com si fossin adults la vivència de fer foc. L'infant que contínuament intenta fer foc, semblaria que vol demostrar, tant al

seu company com a mi, que sap fer-ho. Seria per això, que quan no surt foc dóna l'excusa que cal fer-ho quan és de nit, ja que si no, no funciona. Aquest aspecte podria relacionar-se amb el poder que per als infants representa que tenen els adults i que ell en aquest moment voldria tenir. Cal dir que els dos tipus de jocs denotarien com els infants evoquen les seves experiències de la vida quotidiana, fent referència al que expliquen els autors especialitzats.

Síntesi de la discussió:

Després de comparar cadascuna de les observacions amb el marc conceptual un cop obtinguts els resultats, s'han pogut observar diferències i semblances entre aquestes, obtenint així la següent síntesi:

- Només els infants de més de dos anys han mostrat l'ítem de desconexió, mostrant que són capaços de sortir del context real per col·locar-se en diverses situacions imaginàries. Al contrari ha passat amb els infants de menys de dos anys que han portat a terme un tipus de joc presimbòlic, denotant no tenir adquirida encara la funció simbòlica.
- Els infants que han mostrat l'ítem de descentrament, han demostrat que poden posar-se en la pell dels altres i, per tant, adquirir diferents rols. Aquests també superen els dos anys, a excepció de l'A. (de dos anys), que podria denotar que està començant a adquirir aquesta capacitat, ja que en certs moments comença a participar en el joc de rols. Al contrari passaria amb l'H. (d'un any i mig), que encara no mostra la intenció d'adquirir rols en el seu tipus de joc.
- Els infants de més de dos anys han mostrat que poden donar diversos usos als objectes que utilitzen en el seu joc, observant que les transformacions simbòliques dels objectes poden ser cada vegada més allunyades de l'original. Fins al punt de mostrar, en concret l'I. (de quatre anys), que no es necessita la presència de cap material per representar-los, ja que aquest utilitza moltes de les accions com a símbols per donar significat al que fa.
- Tots els infants han utilitzat el llenguatge en els seus jocs, veient les diferències en el seu desenvolupament segons l'edat.
- La majoria dels infants han mostrat que poden coordinar el seu joc amb els companys i, per tant, interactuar i relacionar-se amb els seus iguals. Cal dir que en l'H. no s'ha pogut considerar aquest ítem, ja que porta a terme un joc solitari a casa. Alguns dels infants observats, tot i que són minoria, han mostrat tenir més dificultats que altres per relacionar-se en els jocs o han mostrat que preferien portar a terme un joc més individual en aquell moment.

Limitacions i propostes de millora:

Pel que fa a les limitacions de la meua recerca, cal recalcar que les interpretacions estan fetes per l'adult basant-nos en els autors especialitzats en el tema. Aquest aspecte fa que els resultats obtinguts no es puguin constatar d'una manera totalment certa en el cas de tots els infants, però sí que es poden considerar com una aproximació del que podria ser a través de la comparació amb el marc conceptual.

Altres limitacions amb les quals m'he trobat durant el procés són les observacions dutes a terme, ja que aquestes podrien haver influït en els comportaments dels infants i les diverses interpretacions que s'han extret. D'una banda, el fet d'observar directament als infants pot modificar el comportament d'aquests en el seu joc, ja que es poden sentir observats i no dur a terme les mateixes accions. D'altra banda, el fet de seguir el paradigma interpretatiu comporta que l'estudi i comprensió de la realitat que s'observa pugui ser mal interpretada per part de l'observador. La majoria de les observacions s'han dut a terme en un context familiar, per tant, el fet de conèixer als infants observats pot influir a l'hora d'interpretar els seus comportaments.

És per això que les propostes de millora o les recomanacions que puc fer, després de tot el procés i tenint en compte les limitacions comentades, són les següents:

- No s'hauria de considerar cap resultat com a cert en la seva totalitat, sinó com una aproximació al que els autors especialitzats en el tema expliquen.
- Cal no intervenir en el joc dels infants, si aquests no tenen la necessitat, per tal de no interrompre les accions que estan portant a terme ni influenciar en els seus comportaments fent que el joc es vegi dirigit més per l'adult que per aquests.
- S'hauria de tenir en compte que les interpretacions que fa l'adult no vinguin del que ell creu, sinó que es basin en unes argumentacions provinents de les fonts consultades. Alhora cal que no es deixi influenciar pels pensaments personals davant la coneixença dels infants.

Per acabar, cal dir que si tornés a fer aquest treball d'investigació o si els professionals de la comunitat educativa ho portessin a terme, s'hauria de tenir en compte realitzar diverses observacions sobre un mateix infant, ja que això comportaria una major fiabilitat en els resultats. D'aquesta manera, si es realitzen varies observacions sobre un infant en concret, es podria veure si alguns dels comportaments (ja siguin físics o motors, cognitius, socials, emocionals o morals) es repeteixen, podent constatar d'una manera més fiable aquestes repeticions i el que això significaria a través dels autors.

7. CONCLUSIONS

Després de tot el procés puc afirmar que els objectius que m'havia marcat en un inici s'han assolit:

- O.G.1: A través de la teoria cercada i de les observacions directes en primera persona, he pogut estudiar els significats de diferents tipus de joc simbòlic en diversos contextos.
- O.E.1: He pogut observar el comportament físic i motor, cognitiu, social, emocional i moral de diferents infants a través del joc simbòlic per intentar conèixer-los a través dels autors de referència.
- O.E.2: He aprofundit en el coneixement dels instruments d'observació i anàlisi del joc simbòlic gràcies a la teoria recollida, però sobretot gràcies a la posada en pràctica d'aquests instruments, mitjançant la creació d'un instrument propi que s'adaptés als meus objectius.

Després d'haver realitzat les observacions dels diferents tipus de jocs simbòlics en diferents contextos i amb infants d'entre un any i mig a vuit anys, he pogut comprovar que les hipòtesis que s'esperaven s'han complert:

- H.1. S'ha pogut observar una diferència en els tipus de jocs simbòlics segons els contextos i els infants que s'han observat.
- H.2. En les diverses situacions de joc s'ha donat la ritualització i l'esquema simbòlic. Pel que fa a la ritualització, sobretot en la primera observació i en l'última, es veu com els infants segueixen els passos que donen ordre als seus jocs. Pel que fa a l'esquema simbòlic, s'ha pogut observar com els infants utilitzen els objectes donant-los un ús fora del seu context habitual.
- H.3. En totes les observacions, a excepció dels jocs presimbòlics, els infants evoquen i deixen veure les seves experiències reals i, sobretot a través del joc de rols, representen situacions de la vida quotidiana.
- H.4. S'ha observat com els infants de més de dos anys són capaços de posar-se en la pell d'altres persones i com adquireixen un rol diferent del propi dins del joc simbòlic. A més, això ha mostrat que ja tindrien adquirida la seva identitat.
- H.5. Els dos infants observats d'entre un i dos anys han dut a terme jocs presimbòlics i no han mostrat tenir adquirida la funció simbòlica.

8. BIBLIOGRAFIA I WEBGRAFIA

- Aberastury, A. (1979). *El niño y sus juegos*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Anguera, M. T. (Coord). (1999). *Observación en la escuela: aplicaciones* (1ª Ed.). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Anguera, M. T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 122-130. Consultat 14 novembre 2017, des de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3150858>
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Bettelheim, B. (1988). *No hay padres perfectos*. Barcelona: Editorial Planeta, S. A.
- Blaxter, L., Hughes, C., i Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. España: Gedisa.
- Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli, A., i Savio, D. (1995). *Osservare il gioco di finzioni: una scala di valutazione delle abilità lúdico-simboliche infantili (SVALS)*. Itàlia: Junior.
- Bruner, J. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Clouder, C. (2002). *Educación Waldorf*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula* (1ª Ed.). Madrid: La Muralla.
- De Puig, I. (2013). *Pensem-hi!*. Vic: Eumo Editorial.
- Esteban, L., i Parellada, C. (2001). Una mirada al joc simbòlic. Consideracions per a la seva observació i avaluació. *Guix d'infantil*, 2, 21-24. Consultat 13 novembre 2017, des de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3495507>
- Freda, J. (2010). *Juguetes hechos por los padres*. Ed. Rudolf Steiner.
- Freud, A. (1990). *Psicoanàlisi per a pedagogs*. Vic: Eumo Editorial.
- Froebel, F. (1989). *L'educació de l'home i el jardí d'infants*. Vic: Eumo.
- Garvey, C. (1978). *El juego infantil*. Madrid: Morata.

- Goldschmied, E. (1999). La panera dels Tresors. *Infancia*, 110, 11-15.
- Gonzaga, W. (2002). La observación: un medio para mejorar la práctica docente. *Revista Electrónica Educare*, 2, 115-126. Consultat 9 novembre 2017, des de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781217>
- Larrea, I. i Barandiaran, A. (2016). I si aprenem a l'exterior?. *Infància: educar de 0 a 6 anys*, 208, 22-24.
- Lavilla, L. (2013). La observación sistemática. *Revista de Clases historia*, 6, 1-9. Consultat 13 novembre 2017, des de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5173443>
- Mendoza, M. (1994). Técnicas de observación directa para estudiar interacciones sociales infantiles entre los toba. *Runa: archivo para las ciencias del hombre*, 21(1), 241-262. Consultat 9 novembre 2017, des de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5104589>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. i Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Rakoczy, H., Tomasello, M., i Striano, T. (2005). How Children Turn Objects into Symbols: A cultural Learning Account. Dins L. Namy (Eds.), *Symbol use and symbol representation*. New York: Erlbaum. pp. 69-97.
- Ripoll, O. (2010). "Jugar es comunicar-se. Implicacions educatives del concepte de joc". Conferència al Dixit. 23 d'abril del 2010.
- Ruíz de Velasco, Á. i Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Sadurní, M. (2011). *Vincle afectiu i desenvolupament humà*. Barcelona: UOC.
- Santrock, J. W. (2003). *Psicología del desarrollo en la infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Medica Panamericana.
- Shaffer, D. R. (2000). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: International Thomson.

Valles, J.M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Vigotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
Barcelona: Planeta.

Wallon, H. (1976). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Editorial Crítica.

Winnicott, D. W. (2006). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

9. ANNEXOS

9.1. Descripcions de les situacions de joc observades¹

Pel que fa a l'àmbit familiar:

- **Descripció de l'observació 1:**

L'1. es troba al menjador de casa dels seus avis jugant sol. El nen agafa un CD simulant que és un joc de lluita de la *PlayStation* i el col·loca sobre de la taula. Seguidament comença el joc simulant que ell és un dels personatges del videojoc. Parla amb el seu contrincant imaginari, que es troba davant d'ell. Li deixa decidir quin personatge vol ser dient-li: "Vols el tigre o vols el xino fort?". Ho repeteix varies vegades i fa silenci cada cop que ho diu com si escoltés la resposta. Torna a dir: "El tigre? El tigre que és el més valent de tots?". I seguidament es contesta: "Vale".

Comença la lluita imitant els moviments dels personatges del videojoc. També fa onomatopeies i sons que indiquen força fent com si lluités, és a dir, verbalitzacions típiques d'aquests tipus de jocs. A més de donar cops de puny en l'aire mentre s'imagina al contrincant, balanceja el cos endavant i enrere com ho fa el personatge al qual imita.

De cop diu: "Ja s'ha acabat aquest joc" mentre agafa el CD, que utilitza com si fos el joc de la videoconsola, per endreçar-lo. Quan s'acaba la gravació l'infant ens explica a què jugava, ja que la seva àvia li demana. Aquest respon: "Estava jugant a la Play, al joc de lluita del xino i del tigre, que són molt forts. Mira i lluiten així" i ens mostra un altre cop una lluita.

Torna a gravar quan agafa un altre cop el CD per dir: "També és de lluita aquest, és l'*Street Fighter*, també estan el tigre i el xino. Encara no s'ha acabat". Simula que posa un altre joc de lluita de la videoconsola i torna a demanar al seu contrincant imaginari, però aquest cop li deixa triar entre més personatges: "El tigre vols o el xino? O l'aranya? O el cuc? O l'aranya dolenta? El tigre? O el xino? O el tigre que és més valent?". Pregunta mentre fa els moviments de lluita i balanceja el seu cos endavant i endarrere. De cop es contesta a ell mateix: "Vale", però torna a demanar: "Quin som? Què som el tigre?" i es torna a contestar: "Vale".

¹ Es tracta de les descripcions de les situacions observades, escrites amb la voluntat de servir per la valoració d'aquestes, com a complement dels registres visuals i sense voluntat de seguir una total correcció formal i normativa, ja que també contenen verbalitzacions pròpies dels infants.

Torna a deixar triar al contrincant dient: "O vols el Sonic?". Ara sembla que el nen fa la veu del contrincant, ja que es contesta: "No". I li torna a demanar: "En Goku que és més valent?". Torna a posar-li veu al contrincant per contestar-se dient: "Sí! En Goku!". Mentre posa una veu més fina que la seva per diferenciar-les. Comença una discussió, ja que ell diu: "Som el tigre!". I posant la veu més fina del contrincant es queixa: "No que som en Goku!". Li contesta per solucionar-ho: "Però he posat el tigre perquè no podem tenir els dos en Goku per lluitar".

Fa els moviments i sorolls típics d'aquest personatge i cau a terra. Quan fa els atacats alça la veu. Té estones enèrgiques de molt moviment i d'altres en què es queda més quiet mirant davant seu com si mirés al contrincant. De cop treu el CD del moble per acabar el joc sense dir res. Torna a agafar el CD i ens explica que aquest és un altre joc de lluita dient: "Aquest és més *xuli*, també és de lluita" i posant-se la mà a la boca segueix dient: "Serà molt difícil, és per més grans, per jugar a això! Ja comença, ja comença!".

Aquest cop ens demana a nosaltres (als seus avis i a mi): "Vols en Goku? Vols el tigre? Vols el xino?", però es contesta ell sol: "No som en Goku! I el tigre serà el dolent". Tot i demanar-nos quin personatge volíem ser incloent-nos en el joc, l'l. comença la lluita un altre cop sol imaginant-se al contrincant. Fa els mateixos moviments i sons que la resta de vegades.

Quan s'acaba aquest joc li demana a l'avi si vol jugar amb ell. Li diu que sí i aquest li diu: "Tu ets la professora", però l'avi li diu que no, que vol ser l'l, és a dir, que vol fer de nen i jugar amb la professora. Li demana com es diu la seva professora i el nen contesta: "Em dic Carme" assignant-se aquest rol. L'avi, que fa de nen, diu: "Carme tinc caca, si us plau, caca" i l'l. contesta: "Doncs vés al lavabo". L'avi simula que va al lavabo i crida: "Senyoreta Carme, ja he acabat". Llavors l'l diu: "Vale, a veure. Et netejo el culet" mentre fa el gest de netejar-lo. L'avi li dóna les gràcies.

Seguidament l'avi li diu que ara vol escriure. El nen simula que agafa del moble del menjador un paper i un llapis i li porta fent el gest. L'assenyala amb el dit mentre diu: "l apunta el nom i el cognom!" imitant a la seva mestra. Quan ha acabat li recull el full i li diu: "Gràcies", però torna enrere per tornar-li i dir-li: "Al calaix".

A continuació l'l. simula que agafa joguines del moble i li diu a l'avi: "Té joguines d'animals". Torna al moble i simula, en un inici, que també agafa cotxes, però se'n penedeix i torna a començar: "Té animals". Se'n torna a anar cap al moble per agafar els animals i aquest cop ve cap a mi: "Té, té!" incloent-me en el joc. Seguidament ens diu: "Podeu jugar!". L'avi simula estar content fent la veu del nen més aguda i l'l somriu.

Ara es torna a dirigir només a l'avi dient-li: "Ja has jugat?" i aquest li contesta: "Sí, una mica". De cop l'I. li diu: "Doncs sense cadira!". L'avi comença a simular que plora fent els sons. L'I sembla que no sap que més fer i acaba el joc dient: "Ja està".

- **Descripció de l'observació 2:**

L'I. es troba en un restaurant dinant amb la família. Un cop acaba de dinar els seus pares li donen uns ninos d'acció d'un dels videojocs de lluita als quals juga l'infant. Seu sobre meu per jugar amb aquests sobre de la taula. Convida a l'adult de la seva dreta a jugar, que és qui més atenció li dóna al seu joc. L'I. comença a explicar-li qui són els personatges i tot un seguit de característiques d'aquests, com per exemple: "Té el cabell de punta perquè així té més força". Li dóna un per tal que jugui amb ell simulant una lluita com la dels videojocs i segueix explicant-li, assignant-los els rols de bons o dolents i els atacs que cadascun té.

L'infant es queda amb els dos personatges i li dóna dos més al seu company de joc. Seguidament li diu a l'adult que ell ha de jugar amb aquests, un contra l'altre, és a dir, fer la seva lluita amb els seus dos personatges mentre ell fa la seva per separat. L'adult simula una lluita amb els ninos i l'I. l'observa sovint sense jugar amb els seus. Quan l'adult intenta jugar amb l'infant, aquest li comenta que no, que ell ha de fer la seva lluita amb els seus dos personatges.

Cadascun fa una lluita per separat i l'adult li comenta que ara poden jugar junts amb el guanyador de cadascun, però l'I. li diu que torni a fer la lluita. A més de dir-li quin personatge ha de guanyar li explica com els ha de fer lluitar. A continuació l'I. fa lluitar als seus personatges mentre fa sons els sons de força i dels cops i comenta: "Però lluiten fort". I l'adult li respon al seu comentari: "Molt fort. Ho has vist tu als dibuixos?" i el nen li respon: "No a les pel·lícules".

Comencen a fer una lluita conjunta i l'adult li demana quin dels dos personatges guanya, però aquest torna a insistir en què la lluita ha de ser entre els seus dos personatges, és a dir, jugant en paral·lel cadascun amb els seus i que després ja canviaran. És el nen qui para la seva lluita dient que ara ja està mort un dels seus personatges. L'adult intenta afegir-se a la lluita que té l'infant amb els seus ninos, però l'I. li torna a dir: "No, lluites contra aquest" referint-se als personatges que li ha deixat per a ell. Continuament li fa aquest comentari mentre ell fa lluitar als seus ninos, però sense perdre de vista el que fa l'adult amb els seus.

Quan veu que l'adult ha deixat de simular la seva lluita li comenta: "Ara canviem". L'adult li comenta varies vegades que ara ha de guanyar l'altre personatge que sempre fa perdre, però l'I. insisteix que ha de guanyar sempre el que és bo. També li diu que al seu pare li agrada també aquest, el que té el rol de dolent. L'adult li demana: "I a tu quin t'agrada més?" i li comenta que el que té el rol de bo, dient el seu nom. L'infant sap els noms de tots els personatges.

- **Descripció de l'observació 3:**

L'H. es troba a la seva habitació jugant amb dos ninos. Col·locat de genolls a terra juga amb aquests posant-los sobre d'una joguina comercialitzada (un circuit de cotxes). Aquest fa la funció de taula o de suport per col·locar els ninos a sobre. En un inici els posa un al costat de l'altre i intenta que s'aguantin drets, però en veure que un d'ells no es manté en aquesta posició el col·loca sobre de l'altre mentre balbujeja. El deixa anar sobre d'aquest, però cauen a terra. A continuació l'infant els agafa i comença a picar amb ells sobre de la joguina que comença a emetre sons.

Seguidament l'infant agafa un dels personatges i el fa caure a terra per sobre de la joguina que fa de suport. A continuació fa el mateix amb l'altre. Para la música que emet la joguina prement els seus botons i s'aixeca per agafar els ninos que ha llençat de terra.

Quan sembla que l'infant s'ha cansat de jugar amb aquests, la mare li dóna una caixa plena de peces de fusta de construcció. L'infant les apila una sobre de l'altre per formar una torre en posició vertical mentre balbujeja. Un cop ha construït la torre la fa caure amb les dues mans. Realitza aquesta acció més d'una vegada fins que es cansa i s'aixeca.

- **Descripció de l'observació 4:**

El joc comença després d'un dinar familiar. La J. demana a les petites a què volen jugar i la C. respon: "A papes, mames i bebès". Llavors comencen el joc mentre la gran reparteix els rols: les dues petites seran els seus bebès. La J. agafa a la seva cosina, la A., però aquesta no vol que l'agafi i diu: "No, no m'agafis. La meva casa". Però la J. i la C. segueixen el seu joc simulant que es fan fotografies amb un mòbil de joguina.

La J. continua dient: "Vale, molt bé! Ara anem a dormir". La C. comenta on dormirà i es col·loca en aquest lloc, però l'A. torna a comentar: "Falta la meva casa!". L'àvia de les tres nenes s'adona del que vol la petita dient que ja sap el que vol i li demana: "Què vols A.?". l'A. li respon que vol la manta per fer la caseta i la va a buscar ràpidament. Les

altres dues nenes interrompen el joc per esperar-la. L'A. ve amb la manta i en veure que la seva àvia ha marxat un moment del menjador, em demana a mi: "Què em poses la meva caseta?". Li contesto que sí, però no cal perquè torna l'àvia al menjador i intervé dient que la construeix ella, així puc continuar observant.

Un cop construïda la caseta, la C. es posa a dormir tal com havien acordat amb la J., però l'A. manté un joc paral·lel al de les seves cosines, ja que es troba dins la caseta, però omplint i buidant un recipient amb peces de fusta. La J. canvia les regles del joc dient-li a la C.: "Encara no hem de dormir, hem d'endreçar la casa". l'A. les escolta i les observa, però segueix amb el seu joc fins que es cansa i decideix unir-se a aquestes.

L'A. agafa la cafetera de joguina i li ensenya a la J. Aquesta atén la seva demanda i simula que fa un cafè, seguidament li diu: "Vols? Té!". L'A. agafa el cafè, el remena amb una cullera i fa veure que se'l beu. Llavors li diu a la J. mentre li dona la tassa: "Ja m'he acabat el cafè". A continuació, la J. diu a les altres dues nenes: "Ara anem a l'escola", però l'A. sembla que no vol i diu: "No! Que em falta un altre cafè!". La J. li respon que li farà un altre cafè, però sembla que ho fa sense gaires ganes. La C. tampoc sembla agradar-li que es repeteixi la situació, ja que ella es troba observant-les i esperant per anar a l'escola tal com ha dit la seva germana, que és qui li fa de mare. És per això que li diu a l'A.: "Quan t'acabis el cafè, et vindré a buscar amb la mama".

La A. torna a fer un joc paral·lel amb les mateixes peces de fusta d'abans i una safata. La J. s'estirà i quan l'A. ho veu li canta: "Qui-qui-ri-qui!" simulant un gall que fa de despertador. La C. observa el que fan amb la maleta a la mà i s'apropa a la J. esperant per anar encara a l'escola. L'A. comença a cantar una cançó de bressol per dormir mentre segueix amb el seu joc paral·lel, ara tapant i descobrint les peces amb la safata.

La J. s'aixeca per col·locar bé la manta que fa de sostre de la caseta, l'A. segueix amb el seu joc i la C. se li apropa per ensenyar-li un dibuix. A continuació li comenta: "Jugues a cole?", però l'A. no li contesta. La C. insisteix agafant-li la cama i dient-li: "Jugues a cole". L'A. ara li respon que no ràpidament i la C. li agafa el dibuix per guardar-li a la motxilla.

L'A. segueix amb el seu joc, però aquest cop amb més nerviosisme, agafant la safata i les peces i tirant-les. De cop torna la J. dient: "Va anem a dormir!" mentre es fica dins la caseta al mig de les dues nenes. De sobte es troba amb la maleta de l'A. i comenta que és la seva motxilla. La C. sembla que dubta en quina motxilla vol per a ella, no sap si vol la que ja havia agafat i té a les seves mans o si vol la de la seva cosina. Diu que vol la

que té la seva agenda i la J. li ensenya que la que té la seva agenda és la que ja tenia a les seves mans.

El joc acaba després d'aquesta situació, ja que l'A. segueix amb el seu joc paral·lel i la C. i la J. sembla que s'han cansat de jugar a aquest.

Pel que fa a l'àmbit escolar:

- **Descripció de l'observació 5:**

Normalment l'especialista de psicomotricitat deixa força estona de joc lliure als infants al final de les sessions. Durant aquesta estona els infants juguen lliurement utilitzant el material del qual disposen sense cap indicació concreta a seguir per part del mestre. En aquesta observació i aprofitant que s'acosta la festa de carnestoltes, el mestre dóna unes petites indicacions als infants abans de començar l'estona de joc lliure: poden disfressar-se del que vulguin amb les disfresses de l'aula i utilitzant altres elements com les alces, els conus, els cercles de plàstic, les cordes, entre d'altres. L'objectiu que els marca per al joc és que entre tots construeixin una carrossa de carnestoltes per poder dur a terme una desfilada amb tots ells dins d'aquesta, tal com fan quan participen en la desfilada dins la carrossa de l'escola, però aquest cop simulant-ho mentre juguen.

L'especialista de psicomotricitat reparteix els materials als infants mentre els hi va dient què poden utilitzar. Els infants també participen aportant idees de quins elements poden utilitzar per disfressar-se i per crear la carrossa.

Primer de tot i abans de construir-la, els infants es disfressen utilitzant les robes i els elements dels quals disposen. És en aquest moment quan alguns infants del grup s'apropen al mestre de psicomotricitat i a mi per dir-nos de què s'han disfressat: Hi ha una nena que va de pagesa. Aquesta porta un pal amb un con a la punta per simular que treu fems. Un altre nen fa de detectiu mentre m'explica que l'alça (element per posar-se als peus i ser més alt) que porta a la mà és una lupa per mirar les pistes. També hi ha tres nens que imiten a la nena que fa de pagesa disfressant-se igual que aquesta i utilitzant els mateixos elements. La resta d'infants porten altres disfresses. Molts d'aquests es miren al mirall un cop s'han disfressat i fan accions relacionades amb els personatges que s'han apropiat, com és el cas de la nena que fa de pagesa.

Aquesta li explica a una altra nena el què fa: treure fems perquè és una pagesa. Això impulsa a l'altre a imitar el seu joc, fent també de pagesa i agafant els mateixos elements que aquesta per dur a terme l'acció de treure fems amb el pal i el con a la punta. Estan

realitzant la mateixa acció quan la primera li diu que li falta el barret per acabar de ser una pagesa i aquesta se'n va a buscar un.

A continuació i un cop s'han disfressat tots, el mestre deixa llibertat als infants per agafar la resta de materials que hi ha a l'aula per construir la carrossa (blocs grans tous, caixes de cartró, entre d'altres). Explica als infants que cal treballar en equip i algun dels infants diu que s'han d'ajudar entre tots per construir-la.

Comencen amb la construcció i el mestre els deixa fer lliurement, només els dóna la idea que la facin prou amplia perquè hi càpiguen tots. Tots estan construint-la mentre col·loquen els diversos materials, però s'observa com la nena que fa de pagesa segueix immersa en el seu paper fictici. A més, torna a posar-se davant del mirall per observar el seu nou personatge que ha creat. La nena que la imita observa detingudament a la resta d'infants que construeixen la carrossa, però aquesta decideix seguir imitant el paper de la seva companya i la segueix discretament per l'aula.

Els infants que estan construint la carrossa, han col·locat parets al voltant, utilitzant les estores i les caixes de cartó per separar l'espai de fora del de dins. Dins d'aquest han col·locat blocs grans que fan de seients i també han creat la cabina de conducció amb un bloc que simula el seient del conductor. Un dels infants s'apropa per ensenyar-me un dels elements de la carrossa: un bloc amb un con a sobre. M'explica que ha fet en *Cobi* (la mascota dels jocs olímpics de Barcelona, ja que aquests porten a terme un projecte relacionat amb l'esport i tenen molt present aquesta mascota).

Al final quasi tots els infants es troben construint la carrossa, alguns en petits grups, altres en parelles i altres individualment. La nena que feia de pagesa s'uneix al grup finalment i un altre dels infants es troba en el lloc del conductor durant tota l'estona. Quan el mestre diu que pugin tots a la carrossa per fer una foto, alguns dels infants segueixen amb la seva construcció com és el cas de l'infant que està creant en *Cobi*. No és fins que no li explica al mestre la seva construcció que puja a la carrossa amb els seus companys. El mestre avisa a dos infants més que es troben jugant a fora d'aquest espai construït perquè s'afegeixin als seus companys abans que arranqui la carrossa, ja que estan a punt de simular la desfilada.

Un cop estan tots a dins una de les nenes es dirigeix a l'infant que es troba en el lloc del conductor per donar-li el volant ràpidament. Aquest se simula amb un ferro amb forma de cercle que té una aparença semblant a l'objecte que representa. Tots diuen adéu al mestre i aquest els posa música per simular la desfilada. Els infants comencen a cantar

la cançó que han après de carnestoltes, a excepció de dos infants que es troben fora d'aquesta jugant individualment.

L'infant que es troba al volant sembla que s'ha adquirit aquest paper només per a ell, ja que no deixa a cap dels seus companys aquest lloc. No és fins que el mestre li diu, que aquest surt del seient del conductor per deixar a la resta conduir. Molts dels infants s'agrupen en aquest espai per posar-se d'acord en què tots han de conduir. Sembla que entenen que ho han de fer seguint un ordre.

Altres infants segueixen amb el paper que han adquirit des d'un inici jugant dins i fora de la carrossa. Una de les nenes ha adquirit el paper de gat i, sense utilitzar cap tipus de material per a la seva disfressa, passa tota l'estona jugant ella sola. Sembla que no vol que cap dels seus companys la toqui ni jugui amb ella, denotant que està immersa en el seu paper de gat. Quan algunes de les seves companyes s'apropen a ella per unir-se al seu joc agafant-la, aquesta mostra rebuig i les defuig. Com no paren d'agafar, es dirigeix a mi per explicar-m'ho. He d'intervenir explicant a les altres nenes que si no vol que l'agafin no ho han de fer. Llavors aquesta continua el seu joc individualment.

Dues nenes representen a l'estructura de la carrossa les anelles olímpiques amb els cercles de plàstic (com l'infant que ha construït en *Cobi*, aquestes les han conegut gràcies al projecte esportiu que porten a terme).

Finalment, cal explicar que un dels infants no ha volgut disfressar-se durant gaire estona com els seus companys. Aquest té alguna necessitat educativa especial (tot i que encara no té un diagnòstic segur per part del metge). Durant l'observació es pot veure com passa la major part del temps allunyat dels seus companys mantenint un joc paral·lel a ells. Contínuament es balanceja sobre un dels blocs grans tous que té forma de semicercle. Quan el mestre el convida a unir-se al grup aquest sembla que encara es balanceja més fort i quan m'apropo a ell per gravar-lo em somriu i es tira a terra mentre es balanceja. Tot i que aquest comportament es dona la major part de l'estona, l'infant és capaç de jugar amb els seus companys, ja que a estones sí que s'uneix al joc grupal. Sobretot quan un dels seus companys s'apropa a ell per convidar-lo a pujar a la carrossa. Aquest però s'emporta el seu bloc per continuar balancejant-se dins d'aquesta mentre el seu company l'impulsa, sembla que ara mostra més alegria.

Quan el mestre dona per finalitzada la sessió avisa als infants i els diu que és l'hora de recollir. La majoria del grup comencen a recollir ràpidament, però, tot i que són minoria, hi ha alguns infants que sembla que els costa acabar el seu joc. Al final acaben recollint tots els materials per acabar l'estona de joc.

- **Descripció de l'observació 6:**

El dia del Dijous Llarder els infants del cicle de Parvulari varen anar d'excursió a la muntanya del poble. En aquest espai envoltats de natura varen començar a jugar formant grups heterogenis, és a dir, de diferents edats (P3, P4 i P5 barrejats). L'observació comença quan alguns dels infants del curs de P5 troben un forat ple d'aigua i decideixen fer "una sopa de bruixa".

Aquests comencen a tirar elements naturals que tenen al seu abast (pedres, sorra, fulles, entre d'altres.) Quan m'apropo m'expliquen el que estan fent i els elements que hi van afegint. A més, ho van remenant tot amb pals com si es tractés dels ingredients que necessita la sopa. Un dels infants em diu: "Vols tastar la sopa?" i un altre m'explica: "És per fer morir a la gent". Li responc que si és per això no vull menjar-me-la, però el primer intervé per contradir-lo dient: "No, és per curar".

S'afegeixen al joc alguns infants dels cursos de P4 i de P3, concretament un dels infants de P3 afegeix ingredients a la sopa de manera individual sense interaccionar amb els altres de la mateixa manera, portant a terme un joc associatiu amb aquests.

Dos infants de P5 es troben al costat del grup simulant que fan barbacoes en una estructura creada per aquestes. Un d'ells s'acosta al grup per convidar-los a jugar dient-los: "Fem barbacoes", però aquests segueixen amb el seu joc cuinant la sopa i remenant-la amb els pals. En veure-ho, segueix: "Ja les faig jo les barbacoes, vosaltres feu el peix", però un dels infants que està fent la sopa li respon: "No, és fastigós el peix". El company d'aquest infant segueix fent les barbacoes de manera individual, afegint branques i simulant que fa menjar. L'altre sembla que vol afegir-se al joc grupal, ja que els va portant elements per a la sopa en veure que no volen fer el que ell els diu.

Un dels infants de P5 està molt centrat en el joc, ja que no para de remenar la sopa i d'explicar als seus companys que serveix per fer morir a la gent. Sembla que és qui porta el joc, ja que una de les nenes s'afegeix demanant-li: "Li tiro una mica d'herba?". Aquest li respon que sí que servirà per encendre el foc i seguidament també fa referència a afegir-hi carbó.

Un dels infants que es troba preparant la sopa s'apropa a l'infant que simula estar fent una barbacoa per agafar un dels pals que utilitza. Aquest es queixa i l'altre li explica que es per remenar la sopa. Tot i que no sembla gaire convençut perquè l'estava utilitzant ell, li acaba deixant i torna a marxar per dur a terme el seu joc. El grup d'infants també discuteix durant un moment, ja que tots volen remenar la sopa i discuteixen sobre això,

però ho acaben solucionant tot i que algun dels infants es vol imposar per sobre dels altres.

L'infant que s'havia afegit al grup i havia deixat a l'altre infant sol fent barbacoes, es torna a unir a aquest per dur a terme el mateix joc. A continuació, agafa dos pals i els posa en creu a terra per simular que fa foc, fent el gest amb les mans de girar una branca més petita sobre dels pals (imita com es feia el foc antigament). Ens comenta al seu company i a mi: "Sé fer foc de veritat", però segueix dient: "A vegades, a la nit, ara aquests cops no ho he provat". Després que el seu company vegi que no surt foc de veritat segueix dient: "Només a la nit" i marxa amb ell per tornar a la barbacoa.

Un cop es troba en aquest espai torna a realitzar la mateixa acció, però dins de la barbacoa. Li dic: "Avia'm si ara surt foc" i em contesta: "No, només a la nit. Si algun dia fem una calçotada a la nit, ja ho faré".

L'altre grup segueix cuinant la sopa de bruixa mentre tots remenen amb els pals. l'infant que porta el joc segueix explicant a tots els que s'uneixen: "És per morir a la gent". Una nena també m'explica: "Hi ha pedres fastigoses". El nen demana als seus companys: "On és la pols de bruixa?" mentre agafa sorra i la tira dins la sopa. Una de les nenes l'imita agafant sorra i dient: "A veure sortiu tots, que tiro sorra màgica" i explica: "S'ha de posar així perquè quedi molt estupenda".

De cop s'acosta l'infant que abans estava intentant fer foc i em diu: "Ara sí que puc fer foc de veritat perquè els pals són molt prims". El segueixo perquè m'ho demostrï i el seu company li demana: "De veritat que en saps fer?". Aquest torna a fer el mateix gest d'abans dins la barbacoa i seguidament diu: "No surt, ha de ser més fosc". El seu company li comenta si vol que li tapi la llum, però aquest se l'emporta darrere l'estructura de les barbacoes perquè diu que allà és més fosc, sembla que vol demostrar-li tant si com no, però torna a posar l'excusa que encara no és prou fosc.

9.2. DVD dels enregistraments en vídeo.