

CRÉIXER JUNTS: LES INTERACCIONS ENTRE INFANTS D'UN A TRES ANYS

DOS ESTUDIS DE CAS: MONTESSORI SCHOOLHOUSE I ESCOLA BRESSOL
MUNICIPAL PA AMB XOCOLATA

BERTA VILA SABORIT

Tesi doctoral

Directores:

Dra. Montserrat Moix i Dra. M. Carme Bernal

Programa de Doctorat en Innovació i Intervenció Educatives

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 2021



DEDICATÒRIA

Infants, criatures, mainada... a tots els nens i nenes que he trobat al llarg de la vida i encara trobaré.

Els em fan diferent i mai els ho podré agrair prou.

AGRAÏMENTS

Són moltes les persones a les que haig d'agrair l'acompanyament en la trajectòria personal que m'ha portat a poder realitzar la tesi doctoral, i tot depèn de quin moment remunti. M'agradaria fer esment en primer lloc a qui considero les meves mentores. Totes dones. Totes elles les he conegudes a l'escola de mestres, i des del moment que les vaig conèixer han estat, i continuen essent, un referent professional i sobretot personal.

La primera persona que em ve al cap és la Teresa Buscart. Les converses amb ella sobre infants i educació van coincidir en el moment de la meva vida que era a l'escola bressol i que ens veiem capaces de tot i més. Estava en una època de descoberta de la pràctica diària. Sigui on sigui, li haig d'agrair les reflexions i els comentaris que encara em fan pensar, amb la mítica frase: "Qui pregunta ja respon". Gràcies per la confiança en compartir la seva expertesa d'igual a igual i mostrar-me com fer reflexió.

Per descomptat, a les meves directores de tesi, la doctora M. Carme Bernal i la doctora Montserrat Moix, que abans, des de molt abans, ja compartíem tant, però que en aquest procés han estat fonamentals. A la Maica, la meva tutora de pràctiques de mestre d'infantil, que des d'aleshores sempre ha sigut molt a prop, de manera esplèndida i generosa. Mentora en els viatges, en la gestió, en el lideratge i, per descomptat, en el seu acompanyament i suport incondicional com a directora de la tesi. A la Montse, pel seu rigor i presència constant que sap trobar el punt just entre la figura ferma i silenciosa llunyana i la intervenció propera, i, que en la docència i la recerca, m'ha mostrat exemple. La seva cura, el seu rigor i la profunditat que exigeix en el coneixement m'han fet millorar en la professionalitat. Gràcies a totes dues per una direcció de tesi amable i precisa.

L'agraïment a les mestres que en diferents moments m'han acompanyat en l'aprenentatge de la professió i especialment a aprendre a mirar els infants: la Pilar Trabal, la Neus Font, la Montse Codina, la Maite Pujol, Marta Camps, la Mireia Petitbò, la Fàtima Peña i la Paula Udaeta. També als companys de la facultat que, en algun moment o altre, han sabut expressar les paraules clau per animar-me a seguir treballant. A la M. Teresa Feu, una mostra i exemple de passió que m'ha ensenyat a continuar essent mestra dins la universitat, un bé escàs.

El més profund dels agraïments a la direcció, Yolanda Garrido i Cristina Cardo, i a l'equip docent de l'Escola Bressol Pa amb Xocolata i Montessori Schoolhouse, per la seva disponibilitat i bonhomia. L'agraïment també als nens i nenes que s'han deixat mirar i s'han mostrat amb tota la seva esplendor. També vull agrair a les famílies que m'han fet confiança permetent que els seus fills participessin a la recerca. Gràcies també a en Ton Granero, per el disseny de la coberta tant encertada i càlida.

Als meus pares, que amb la seva presència intensa ens van empènyer a l'estudi. També vull agrair als meus fills, Oriol, Eulàlia i Arnau, les seves aportacions a la meva mirada educativa; els vull agrair les converses sobre la vida, els joves i l'educació.

I finalment, un profund i sentit agraïment a en Joan Carles, per la seva infinita paciència i per ser el company infatigable que sempre sap què em cal.

Perquè un mètode, sigui quin sigui, mentre tingui vitalitat, no serà mai una cosa acabada, un afer clos, sinó una esletxa oberta per a poder anar sempre més endavant. **Un mètode s'enriqueix amb les aportacions de totes les adaptacions que se'n facin, mentre siguin serioses.**

El mètode Montessori ha estat, i és per a mi, el millor del món. Però precisament per això **crec que podem encarnar-lo en cada època i a cada terra, a cada situació i a cada nen, i que només amb aquesta recerca constant, i no pas amb el fals puritanisme de no tocar-hi ni afegir-hi res, serem realment fidels a l'esperit amb què un dia va néixer.**

Avui ja som molts els qui a casa nostra hem treballat en aquest sentit, i veiem amb goig que l'interès continua i agafa noves formes en els mestres joves. Per això crec seriosament que podem dir, sense por a equivocar-nos, que actualment a Catalunya tenim una manera, un estil de fer «Montessori».

Maria Antònia Canals a Montessori (2001, p. LVII)

ÍNDEX

Índex.....	9
1. Índex de taules i figures	14
INTRODUCCIÓ	19
1. ESTRUCTURA DE LA TESI	20
2. APORTACIONS DE L'ESTUDI	21
CAPÍTOL 1: MARC TEÒRIC	31
1.1. DESENVOLUPAMENT SOCIAL, INTERSUBJECTIVITAT I TEORIA DE LA MENT	31
1.1.1. La interacció social	31
1.1.2. Conducta prosocial a les primeres edats	33
1.1.3. El concepte d'intersubjectivitat	38
1.1.4. La construcció de la Teoria de la ment	40
1.1.5. La complementarietat de l'egocentrisme i l'altruisme	46
1.1.6. L'empatia com a base de la interacció	48
1.1.7. La implicació de les neurones mirall en les relacions	51
1.1.8. La imitació i el modelatge com a formes d'aprenentatge relacional	53
1.2. ESTABLIR VINCLES I AFILIACIONS. LES EMOCIONS.....	56
1.2.1. El vincle afectiu i l'aferrament	56
1.2.2. Socialització adaptativa: la humanització	59
1.2.3. De l'autonomia a la independència	62
1.2.4. Consideracions sobre l'amistat	66
1.2.5. Consideracions sobre el conflicte	68
1.3. EL LLENGUATGE I EL JOC	70
1.3.1. El llenguatge oral.....	70
1.3.2. El llenguatge corporal	74
1.3.3. La falsa dicotomia entre joc i treball.....	77
1.4. ELS CONTEXTOS DE RELACIÓ	81
1.4.1. Els grups d'iguals i la xarxa de relacions	81
1.4.2. L'ambient d'aula.....	84
1.4.3. Normes i valors per a la convivència.....	90
1.4.4. L'adult de referència	92
CAPÍTOL 2: METODOLOGIA I CONTEXTOS DE LA INVESTIGACIÓ	102
2.1. ANTECEDENTS DE LA INVESTIGACIÓ.....	102

2.2.	PUNTS DE PARTIDA	111
2.2.1.	Principis ètics.....	111
2.2.2.	Objectius de la recerca.....	114
2.2.3.	Hipòtesis.....	114
2.2.4.	Preguntes de Recerca	117
2.3.	ENFOCAMENT METODOLÒGIC	118
2.3.1.	Marc epistemològic.....	118
2.3.2.	Disseny de la recerca.....	121
2.3.3.	Tipologia de la investigació	121
2.4.	PARTICIPANTS I CONTEXTOS.....	123
2.4.1.	Participants	123
2.4.2.	Justificació dels contextos d'observació	128
2.4.3.	Taula d'anàlisi i valoració de l'ambient educatiu.....	131
2.4.4.	Les escoles.....	135
2.4.5.	Montessori Schoolhouse.....	135
2.4.6.	EBM Pa amb Xocolata	145
2.5.	INSTRUMENTS I PROCEDIMENTS.....	155
2.5.1.	Procediments	155
2.5.2.	Observació directa	157
2.5.3.	Diari de camp	162
2.5.4.	Fiabilitat i validesa de les dades.....	163
2.5.5.	Trama: Unitat d'anàlisi	164
2.5.6.	La narrativa del discurs com a instrument.....	169
2.5.7.	Instrument d'anàlisi: Atlas.Ti	170
2.6.	SOBRE LES CATEGORIES D'ANÀLISI	171
CAPÍTOL 3. ANÀLISI DE DADES.....		188
3.1.	CATEGORIES I INDICADORS D'INTERACCIONS ENTRE INFANTS.....	188
3.2.	DESCRIPCIÓ DELS INDICADORS IDENTIFICATS	193
3.2.1.	Anàlisi categoria 1: Interacció primerenca	198
3.2.2.	Anàlisi categoria 2: Activitats en paral·lel i alternances	201
3.2.3.	Anàlisi categoria 3: Col·laboració i ajuda	204
3.2.4.	Anàlisi categoria 4: Contacte i vincle	208
3.2.5.	Anàlisi categoria 5: Consol	210
3.2.6.	Anàlisi categoria 6: conflicte instrumental.....	212
3.2.7.	Anàlisi categoria 7: conflicte no instrumental.....	216

3.2.8.	Anàlisi categoria 8: Relacions asimètriques	217
3.2.9.	Resultats generals	219
3.3.	LA TRAMA COM A UNITAT CONFIGURADA DE MÚLTIPLES INDICADORS	221
CAPÍTOL 4.	REVISIÓ DE RESULTATS	242
4.1.	RESULTATS DE LA RECERCA	242
4.1.1.	Resultats en relació amb la Hipòtesi principal	242
4.1.2.	Resultats en relació amb les Hipòtesis secundàries	259
4.1.3.	Resposta en relació amb les preguntes d'investigació	269
CAPÍTOL 5.	CONCLUSIONS	280
5.1.	Revisió dels objectius	280
5.2.	Decàleg de tancament	283
5.3.	Dificultats i fortaleses.....	289
5.4.	Suggeriments psicopedagògics	292
5.5.	Perspectives de futur	294
REFERÈNCIES		300
6.	Referències bibliogràfiques.....	300
ANNEX		318
ANNEX 1.	TAULA D'ANÀLISI I VALORACIÓ DE L'AMBIENT EDUCATIU	318
ANNEX 2.	UBICACIÓ DE L'ESCOLA MONTESSORI SCHOOLHOUSE (Logronyo).....	341
Annex 3.	UBICACIÓ DE L'ESCOLA BRESSOL MUNICIPAL PA AMB XOCOLATA (Tona)	342
Annex 4.	OBSERVACIONS DE L'ESCOLA MONTESSORI SCHOOLHOUSE, TARDOR	343
ANNEX 5.	OBSERVACIONS DE L'ESCOLA BRESSOL MUNICIPAL PA AMB XOCOLATA, TARDOR	357
ANNEX 6.	OBSERVACIONS DE L'ESCOLA MONTESSORI SCHOOLHOUSE, PRIMAVERA	371
ANNEX 7.	OBSERVACIONS DE L'ESCOLA BRESSOL MUNICIPAL PA AMB XOCOLATA, PRIMAVERA	392
ANNEX 8 .	CODIFICACIÓ ATLAS.TI	414
Código: 1.	INTERACCIÓN TEMPRANA/INICIÁTICA {0-5}~	414
Código: 1.1.	Llamar la atención {7-1}~	414
Código: 1.2.	Mirar {9-1}~	417
Código: 1.3.	Observar la actividad del otro {6-1}~	419
Código: 1.4.	Señalar {1-1}~	421
Código: 1.5.	Buscar conversación {4-1}~	422
Código: 2.	ACTIVIDAD EN PARALELO Y ALTERNANCIAS {0-7}~	424
Código: 2.1.	Hacer junto simultáneamente {19-1}~	424
Código: 2.2.	Hacer después de ti {2-1}~	432
Código: 2.3.	La misma acción, pero con un objeto diferente {7-1}	433

Código: 2.4. Repetir la acción {18-1}~	436
Código: 2.5. Repetir con variación {1-1}~	444
Código: 2.6. Dar-agarrar {2-1}~	445
Código: 2.7. Enseñar-esconder {0-1}~	446
Código: 3. COLABORACIÓN Y AYUDA {0-6}~	447
Código: 3.1. Ayudar por iniciativa propia, sin que el niño receptor pida ayuda {11-1}.....	447
Código: 3.2. Mediador/pacificador {2-1}~	451
Código: 3.3. Invitar {7-1}~	451
Código: 3.4. Compartir {4-1}~	454
Código: 3.5. Asociar {2-1}~	455
Código: 3.6. Cooperar {5-1}~	456
Código: 4. CONTACTO Y VÍNCULO {0-6}~	459
Código: 4.1. Tener cuidado {8-1}~	459
Código: 4.2. Hacer/buscar compañía {6-1}~	462
Código: 4.3. Acariciar {14-1}.....	464
Código: 4.4. Sonreír y reír juntos {16-1}.....	469
Código: 4.5. Tejer complicidad {3-1}~	475
Código: 4.6. Conversar y hablar {5-1}~	476
Código: 5. CONSUELO {0-7}~	479
Código: 5.1. Buscar la mirada {0-1}.....	479
Código: 5.2. Acercarse {2-1}~	479
Código: 5.3. Tocar {3-1}~	479
Código: 5.4. Acariciar y/o abrazar {4-1}~	481
Código: 5.5. Obsequiar {0-1}~	482
Código: 5.6. Hablarle {0-1}~	482
Código: 5.7. Defender un compañero {0-1}.....	482
Código: 6. CONFLICTO INSTRUMENTAL {0-16}~	483
Código: 6.1. Competir {1-1}~	483
Código: 6.2. Amenazar {1-1}~	483
Código: 6.3. Quejarse, rabiar {2-1}~	484
Código: 6.4. Agredir {14-1}~	485
Código: 6.5. Excluir {8-1}~	490
Código: 6.6. Fijación conductual {7-1}~	494
Código: 6.7. Ceder {2-1}~	497
Código: 6.8. Esperar que termine de utilizar el objeto/lugar {1-1}.....	498

Código: 6.9. Tomar {6-1}~	498
Código: 6.10. Pedir ayuda al adulto {2-1}	500
Código: 6.11. Negociar/seducir {1-1}~	501
Código: 6.12. Llorar {2-1}	502
Código: 6.13. Moverse/contorneado/desplazarse {1-1}~	502
Código: 6.14. Silenciar al otro {0-1}~	503
Código: 6.15. Discutir {13-1}	503
Código: 7. CONFLICTO NO INSTRUMENTAL {0-10}~	509
Código: 7.1. Amenazar {0-1}~	509
Código: 7.2. Agredir/volver a ello {9-1}~	509
Código: 7.3. Resignarse {0-1}~	512
Código: 7.4. Pedir que pare la agresión {0-1}	512
Código: 7.5. Destruir {0-1}~	512
Código: 7.6. Silenciar al otro {0-1}~	512
Código: 7.7. Hacer burla {0-1}~	512
Código: 7.8. Insultar {0-1}	512
Código: 7.9. Hacer el vacío {0-1}	512
Código: 7.10 Pedir ayuda a un tercero para que de fin la agresión {0-1}	512
Código: 8. RELACIONES ASIMÉTRICAS {0-4}~	513
Código: 8.1. Pedir ayuda a un compañero {1-1}	513
Código: 8.2. "Hacer de adulto/experto" {2-1}~	513
Código: 8.3. Realizar la labor del otro sin que el otro participe {1-1}	514
Código: 8.4. Organizar y mandar {8-1}	514

1. ÍNDEX DE TAULES I FIGURES

Índex de taules

Taula 1	124
Taula 2	193
Taula 3	196
Taula 4	197

Índex de figures

Figura 1. Plànol de l'aula en el moment de les observacions. Disseny propi.....	139
Figura 2. Plànol de l'aula en el moment de les observacions. Disseny propi.....	149
Figura 3. Xarxa de la categoria Interacció primerenca/iniciàtica. Font: Esquema de la Unitat Hermenèutica del programa Atlas.ti	198
Figura 4. Xarxa de la categoria Interacció primerenca/iniciàtica. Esquema de la Unitat Hermenèutica. Font: Atlas.ti.....	198
Figura 5. Xarxa de la categoria Activitats en paral·lel i alternança. Font: Esquema de la Unitat Hermenèutica del programa Atlas.ti	201
Figura 6. Xarxa de la categoria Col·laboració i ajuda. Font: Esquema de la Unitat Hermenèutica del programa Atlas.ti	205
Figura 7. Xarxa de la categoria Contacte i vincle. Font: Esquema de la Unitat Hermenèutica del programa Atlas.ti	208
Figura 8. Xarxa de la categoria Consol. Font: Esquema de la Unitat Hermenèutica del programa Atlas.ti	210
Figura 9. Xarxa de la categoria conflicte instrumental. Font: Esquema de la Unitat Hermenèutica del programa Atlas.ti	213
Figura 10. Xarxa de la categoria conflicte no instrumental. Font: Esquema de la Unitat Hermenèutica del programa Atlas.ti	216
Figura 11. Xarxa de la categoria Relacions asimètriques. Font: Esquema de la Unitat Hermenèutica del programa Atlas.ti	218



INTRODUCCIÓ

INTRODUCCIÓ

La tesi doctoral que es presenta a continuació es situa en els àmbits de coneixement de la pedagogia i la psicologia, de manera que estudia aspectes de context pedagògic —d’escola bressol, més concretament— i aspectes de desenvolupament psicològic —de desenvolupament socioafectiu i cognitiu dels infants entre un i tres anys. S’escull aquesta perspectiva, d’altra banda situada dins el socioconstructivisme, perquè són dos camps absolutament indissolubles —a parer de la investigadora— si es vol tenir una mirada holística que permeti comprendre, no només els dos àmbits que son objecte de recerca —l’infant i l’escola—, sinó el conjunt. Aquesta vinculació no necessàriament és la suma de les dues meitats, sinó que es presenta com una situació més completa i complexa. És a dir, es genera una dinàmica de retroalimentació mútua, perquè l’escola són criatures, mestres i famílies; també espais, temps i materials que ofereixen un lloc de vida per a aquests nens¹, i són ells, els infants, que amb els usos que fan de la institució i la seva quotidianitat condicionen com els adults preparen i responen a les seves actuacions. Condicionen, en part, com els acompanyen a interpretar i entendre aquest context de vida.

Abans de començar a entrar en matèria, voldria exposar la motivació més personal i menys acadèmica per fer una tesi doctoral sobre infants petits. Des de no recordo exactament quan —diria que des de sempre que en tinc consciència—, m’interessa veure i saber què fan els nens i nenes, com actuen. En moments compartits amb nadons i criatures menudes se’ns

¹ En aquesta recerca utilitzarem el genèric masculí *nens* quan ens referim a ambdós sexes. També de manera alternada els mots *infants* i *criatures* per referir-nos al col·lectiu de nens i nenes. Igualment amb els termes *pares*, *mestres* i *cuidadors*, que inclouen els dos sexes, o, en altres ocasions, els mot genèrics *adults* o *progenitors*. Hem optat per una fórmula de no desdoblament femení i masculí (com, per exemple, fan Molina i Jiménez, 1992) per no fer el text carregós, seguint els criteris de diferents lingüistes com Carme Junyent, entre molts d’altres. Carme Junyent és lingüista, professora de filologia de la Universitat de Barcelona, especialista en antropologia lingüística i membre destacat del Grup d’Estudis de Llengües Amenaçades. Fa temps que publica sobre el desdoblament de gènere, tal com va exposar recentment en una conferència a la Fundació Miquel Martí i Pol: <https://miquelmartiipol.cat/activitats/conferencia-serveix-dalguna-cosa-manipular-genere-llengua-carrec-carme-junyent/>

creuen les mirades i ens mantenim mútuament l'atenció fixada als ulls, tenim connexió. Sento talment que ells perceben el meu interès. Rebo, sincerament, el seu interès. Quan tinc la sort de coincidir amb un infant petit i el veig fer i ser, m'emociono. No hi puc fer més i ja m'està bé, en gaudeixo i dono gràcies. Tenir la capacitat de meravellar-nos ens esperona i sobretot ens apropa al coneixement i a la felicitat. La seva capacitat d'indagar, provar, explorar, investigar, resoldre reptes, imaginar possibles i sobretot l'habilitat que demostren per fer-se entendre i per comunicar em té meravellada. La capacitat d'aprenentatge em captiva. Malgrat que porto molts anys fixant l'atenció en ells, encara em sorpren, em ve de nou, i cada vegada que una criatura fa, diu, somriu, explora, descobreix i, en definitiva, actua amb aquesta intuïció intel·ligent és per mi una acció fresca i em sento novella, talment com una inexperta que presencia aquell prodigi per primera vegada. Cada dia amb infants petits és una revelació.

Faig meves les paraules de M. Antònia Canals: "La cosa més important per a un mestre: el respecte i l'amor envers els nens que té al seu davant" (Montessori, 2001, p. LVIII). Per aquesta gran admiració i alta estima cap als infants crec que és honest i just que la meua recerca vagi destinada a conèixer-los millor i a entendre com tanta saviesa pot estar infinitament concentrada en persones tan joves. És un acte d'agraïment cap a ells.

1. ESTRUCTURA DE LA TESI

La tesi consta de vuit apartats diferents. S'inicia amb una introducció on es fa referència als antecedents de la recerca, al sentit i als propòsits de la investigació amb una breu situació dels contextos on s'ha desenvolupat.

En el primer capítol, el marc teòric, s'exposa el marc conceptual i es subdivideix en quatre blocs: el primer, "Desenvolupament social, intersubjectivitat i teoria de la ment"; el segon, "Establir vincles i afiliacions i les emocions"; el tercer, "El llenguatge i el joc", i el quart, "Els contextos de relació". Cadascun d'ells, al mateix temps, té diferents apartats interns per organitzar la informació i concretar de manera detallada alguns conceptes.

El segon capítol fa referència a la metodologia emprada i als contextos de la investigació. És aquí on es desenvolupen els antecedents, les hipòtesis i les preguntes de recerca, l'enfocament metodològic, els participants i els instruments i procediments.

El tercer capítol es dedica de manera íntegra a una macroanàlisi de les dades recollides respecte a les categories observades i també es fa una anàlisi detallada des de la perspectiva concreta d'una observació.

En el quart capítol d'aquesta tesi es recull la discussió de resultats en relació amb les hipòtesis i les preguntes d'investigació.

El capítol cinquè recull, en forma de tancament, les conclusions de la investigació i planteja, a més d'uns suggeriments psicopedagògics, algunes perspectives de futur.

I finalment, a manera de tancament el document presenta el recull de referències bibliogràfiques consultada, tant en format imprès com digital.

Els annexos permeten al lector consultar la documentació complementària que ha estat utilitzada al llarg de la investigació.

2. APORTACIONS DE L'ESTUDI

Les persones educadores estem habituades a veure els infants en diferents situacions i contextos. Pel que fa a l'educació dels infants petits —considerarem els compresos entre zero i sis anys—, es remarquen molts aspectes que influeixen en la tasca educadora, però potser un dels que més atenció desperta i genera més literatura, inicialment, és la relació amb l'adult. La preocupació de pedagogs i sobretot psicòlegs passa per definir quin és el rol de l'educador a l'escola, o bé com es forgen els vincles afectius infant-mestra. Si a més, ens centrem en els tres primers anys de vida, la relació entre infant i adult es considera un dels aspectes més rellevants en el fet educatiu. De fet, no és la nostra intenció menystenir la importància d'aquesta interacció perquè estem plenament convençuts que és un element essencial en el desenvolupament del nen i un dels elements decisius que configura un context educatiu de

qualitat, com molt bé exposen Goldschmied i Jackson (2007) desenvolupant la idea de “persona clau”.

Tot i la transcendència que reconeixem a la figura de l’adult a l’educació infantil, des de la pedagogia, i sobretot des de la psicologia de l’educació dins el paradigma socioconstructivista que compartim, ja fa temps que es reconeix, i també s’emfatitza, el fet que l’escola sigui considerada com a xarxa de relacions. De manera específica, nosaltres volem posar en valor aquest entramat d’interaccions entre els infants a l’etapa 0-3, “quella di un luogo collettivo da condividere insime ad altri coetani” (Giovannini citada per Galardini, 2017, p. 87), i de manera més concreta entre els infants d’un a tres anys i mig de vida. Amb aquesta tesi pretenem fer una recerca sobre les interaccions entre els infants petits en una situació natural d’escola bressol.

Hem de reconèixer que els processos de socialització han estat explicats, en moltes ocasions, separats dels processos cognitius, tal com il·lustren Rodríguez i Moro (1998): “Cualquier lector que eche una ojeada a los manuales sobre el desarrollo psicológico del niño, se encontrará con muchas cosas, pero con una invariable parte del libro dedicada al *desarrollo cognitivo*, y otra independiente de la primera dedicada al *desarrollo social*” (p. 68). La psicologia del desenvolupament, sobretot des de la mirada ontogènica, ha aportat un coneixement detallat del desenvolupament cognitiu i també social de l’infant pel que fa a la descripció de les habilitats de relació, la importància del vincle, els processos de socialització, etc. Des de la nostra perspectiva, però, ens interessa la naturalesa d’aquestes interaccions, quines són, com es construeixen i quines implicacions de tipus cognitivosocial tenen, coincidint amb Castellaro (2017²): “La interacción social o intersubjetividad es el motor del desarrollo, en especial cuando nos referimos al desarrollo cognitivo. En otras palabras, los cambios fundamentales a nivel ontogénico se producen necesariamente en el marco de los escenarios interactivos específicos”.

² Vegeu l’apartat 6 “Referències bibliogràfiques”. Treball basat en la presentació oral de l’autor en el marc del Ciclo de Conferencias 2015 del Programa “Problemáticas Contemporáneas en Psicoanálisis, Ciencia y Ciencia Cognitiva” (setembre 2015).

Per altra banda, en aquests moments ningú no discuteix que el paradigma educatiu ha d'estar sota el paraigua socioconstructivista, pel fet que aquest marc fa un enfocament de retroalimentació mútua entre el desenvolupament cognitiu i social (Marchesi, Palacios i Coll, 2017). En paraules de Castellaro (2017): "El socioconstructivismo actual plantea una relación de causalidad recíproca y permanente entre desarrollo cognitivo y social". I en aquesta línia creiem que podem aprofundir en el coneixement de les xarxes de relacions entre iguals, concepte clarament incorporat i aprofundit en les pedagogies italianes del segle XX i XXI, i que ens sembla clau en la mirada educativa del nostre segle, tenint en compte que el marc pedagògic actual estableix una focalització social de l'aprenentatge a través del treball en equip i de l'aprenentatge entre iguals (Pujolàs, 2011). També és un concepte que exposa el currículum de 1r cicle d'educació infantil de la Generalitat de Catalunya (Currículum, 2010, p. 9) així com les orientacions que l'acompanyen: "En l'actualitat es disposa de suficients experiències que demostren que la interacció entre els infants juga un paper fonamental en el desenvolupament de competències cognitives, socials i afectives, atesa la major proximitat existent entre els seus sistemes interpretatius".

Si es pretén fer una escola de tots i per a tots, altrament dita escola inclusiva, definida segons la UNESCO com aquella que té en compte les diferències particulars de cadascú: "La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje" (Echeita i Ainscow, 2010, p. 28). Cal considerar no només les característiques individuals dels nens i nenes, sinó que un dels constituents bàsics d'aquesta mirada ha de consistir a conèixer i respectar no només els infants amb les seves particularitats, sinó a saber el tipus d'interaccions que estableixen entre ells i sobretot quins aprenentatges se'n deriven. Una mirada duta a terme des del punt de vista socialitzador però també cognitiu, com esmentàvem al paràgraf anterior. És, doncs, en aquesta línia que la investigació pren sentit, perquè aporta algunes concrecions sobre aquestes relacions de parelles o grup.

L'interès per aquest tema de recerca es justifica també per la complexitat observada durant el desenvolupament de la tasca professional entorn del primer cicle d'educació infantil i que, en l'actualitat, malgrat que ens trobem en un altre context, seguim encara compartint amb

algunes mestres en exercici. En molts casos les situacions que es viuen a l'aula passen per la resolució de reptes immediats; es detecta una mancança de temps per observar aquells aspectes que permeten comprendre millor el joc compartit, les relacions entre infants i les situacions de grup. Aquest joc en parelles o en petit grup i les interaccions que se'n deriven són difícils de recollir i analitzar en el dia a dia: "En la confusió que genera el grup gran, l'adult té poques possibilitats d'adonar-se del nivell qualitatiu del joc d'un infant petit" (Goldschmied, 1998, p. 29). I, per tant, una investigació en context natural d'escola bressol pot aportar força llum a aquestes situacions que són, per altra banda, tan habituals.

L'experiència educativa en l'etapa 0-3 permet veure algunes situacions de relacions entre els nens a les llars d'infants, principalment a l'aula, que són de difícil interpretació; actuacions que són, en certa manera, enigmes a ulls d'adult. Aquestes circumstàncies sovint són quotidianes i habituals, però en canvi són moments que necessiten una revisió i anàlisi més aprofundida per part de les persones que ens dediquem a l'educació d'infantil per comprendre la naturalesa d'aquests fets i, en conseqüència, poder-los interpretar. Són, en general, situacions de relació entre els mateixos infants, accions de contacte, sons i verbalitzacions, mirades, corredisses i empentes, etc., que poden ser interpretades, segons el context i la tipologia, i també des de la mirada de l'adult, com a jocs i relacions riques o bé en alguns casos, com a conflictes o accions d'agressivitat. Molts d'aquests moments solen ser vistos des d'una mirada negativa, com si s'intuís que acabaran en conflicte. Es tracta, doncs, d'explicar les relacions dels infants menors de tres anys des d'una òptica oberta a múltiples possibilitats, entenent que la seva realitat viscuda i interpretada pot distar de l'esguard adult. En altres paraules, des de la perspectiva d'una mirada que té en compte una *cultura de la infància* (Davoli i Soggia, 2012). Per aprofundir una mica més en aquest concepte, Hoyuelos (Hoyuelos i Riera, 2015) el defineix així:

(...) cultura de la infancia significa dar valor a las capacidades y potencialidades de una imagen de infancia que, siguiendo las ideas de Loris Malaguzzi, se puede resumir en los siguientes términos: co-construccionista, interaccionista, ecológica (que se construye con relaciones múltiples socioculturales), genética (una criatura provista de enormes potencialidades, pero a la que hay que respetar el ritmo de maduración y desarrollo imprevisible sin violentarlos con programas de estimulación precoz), compleja, optimista, incierta; un niño o niña dotados de autonomía, iniciativa y responsabilidad para establecer el camino de su propia evolución; solidarios, activos, partícipes, que se

mueven —sin dualismos maniqueos disyuntivos— en la complementariedad dialógica de los lenguajes, capaces de dar sentido a su vida y una esperanza para la humanidad.
(p. 114)

En efecte, es tracta d'un reconeixement de la dimensió global d'allò que significa d'ara endavant ser infant. Hi ha diferents raons que motiven aquesta recerca: per una banda, la major escolarització d'infants de 0–3 anys, amb una taxa de 38,6 %³ en el curs 2017-18 a Catalunya, amb un increment d'11,5 punts respecte als 5 anys anteriors, la qual cosa requereix més professionals atents a aquestes edats que sàpiguen observar, analitzar i reflexionar sobre els aspectes més rellevants en el desenvolupament dels infants, entre ells, la interacció.

Un altre motiu és la creixent consciència en el cos docent d'educació infantil, i en altres etapes, de la rellevància de les primeres edats i la consegüent necessitat que els genera conèixer millor l'etapa des de la mirada d'escola, i no només de les característiques del desenvolupament individual. Diguem que considerar l'evolució de l'infant com un esdevenir inevitable i natural ja no és una condició suficient sinó que es requereix una observació del nen immers en un context que contribueix a aquest desenvolupament, idea, per altra banda, compartida amb Bondioli (2011):

La idea que el niño es, desde el principio y eminentemente, un sujeto cultural implica una atención particular a la ecología en la que se ubica, que está constituida no sólo por las complejas circunstancias del ambiente de vida, sino por las ideas, las representaciones, las expectativas de los adultos frente a los no adultos, además de por las estrategias educativas —más o menos conscientes— que se aplican para socializarlos.
(p. 17)

De fet, aquesta idea d'infància es recull també en un canvi en la percepció general entre famílies, polítics, gestors educatius i altres agents implicats en l'educació de 0 a 6 anys. Des d'aquests sectors s'ha estès la idea generalitzada de la infància com una etapa de rellevància que conté unes particularitats determinades. Encara que sovint aquests sectors no utilitzen el terme *cultura d'infància* (Malaguzzi, 1996), sí que fan referència implícita a aquestes

³ Dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, disponibles a <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/xifres-clau/>. [Consultat l'1 de febrer de 2019]

particularitats. Una cultura d'infància entesa com una etapa de màximes potencialitats i habilitats socials i cognitives.

Una altra raó que fa que aquesta investigació sigui oportuna és la creixent necessitat de consolidació de la recerca a les escoles bressol pel fet de ser un context poc investigat comparativament amb altres etapes educatives. S'ha de reconèixer a moltes de les llars d'infants del nostre país la seva aportació perquè les famílies tinguin una mirada més atenta a l'acció dels infants i donin valor a la cura educativa, i no només assistencial, dels primers anys de vida. Una aportació com fa anys que desenvolupen a la ciutat toscana de Pistoia (Bernal i Vila, 2010) o que apareix reflectida encara millor en paraules de Galardini (2017):

Proprio al nido va riconosciuto il merito di aver introdotto elementi di trasformazione nei modelli culturali relativi ai bambini piccoli e di avere creato una maggiore consapevolezza delle loro potenzialità sociale e cognitiva. Questo è stato possibile in virtù dell'interesse che ha saputo creare intorno ai temi dello sviluppo infantile nel mondo della ricerca.

(p. 9)

Hi ha també, en aquest treball i sense ser-ne una intenció principal, una mirada sobre la filosofia Montessori. Un dels centres de recollida de dades segueix aquesta pedagogia de manera fidedigna i ha calgut prendre en consideració els principis educatius d'aquest sistema per a poder fer una anàlisi rigorosa. És per això que aquesta metodologia té presència en alguns apartats. Aquest fet implica una certa mirada sobre alguns conceptes montessorians, principalment aquells que es poden vincular o tenen implicacions en l'àmbit de les interaccions.

Certament, hi ha una aportació que va vinculada a l'objectiu que hem exposat com "Divulgació dels resultats de la recerca". És evident que per al desenvolupament de les pròpies tasques laborals —la formació de mestres— aquesta recerca és necessària per avançar en el coneixement dels primers anys de vida. Té la voluntat d'aprofundir en sabers relacionats amb aquesta etapa educativa, els infants i l'escola bressol, però, sobretot, és imprescindible posar aquest coneixement al servei del sistema educatiu. Precisament diem *del sistema* perquè ha de poder aportar noves preguntes i algunes respostes a la formació inicial de mestres, però també a la formació permanent, aquella que les mestres en actiu fan de forma continuada. Avançar en el coneixement sense la intenció divulgativa fa perdre tot

el sentit a la investigació. És allò que podríem dir-ne aprendre per compartir. De fet, des del paradigma socioconstructivista (Moss i Yudina (eds.), 2008; Coll, Colomina, Onrubia i Rochera, 1992) l'adult és clau en les situacions d'ensenyament i aprenentatge, per la qual cosa els coneixements psicopedagògics de l'educador són fonamentals per al bon desenvolupament de la seva tasca. És precisament en aquesta línia que pren rellevància que la recerca tingui una funció formativa.

És una investigació pertinent perquè implica el coneixement específic de dos contextos concrets d'escola bressol. En efecte, això permet tenir una mirada focalitzada i, per tant, detallada de les situacions d'interacció entre infants petits en dues aules diferents. En conseqüència, i malgrat no és un dels objectius principals ni un requeriment a petició dels centres estudiats, de manera colateral, l'estudi pot revertir en el propi procés evolutiu de cadascuna de les dues escoles que han participat, a través de generar dubtes i reflexions, sobretot en les mestres tutores de les classes observades i també en la part de l'equip docent que ha participat en les sessions informals a l'hora de fer un retorn d'explicació del contingut de la investigació.



CAPÍTOL 1

CAPÍTOL 1: MARC TEÒRIC

1.1. DESENVOLUPAMENT SOCIAL, INTERSUBJECTIVITAT I TEORIA DE LA MENT

1.1.1. LA INTERACCIÓ SOCIAL

És necessari començar el capítol del marc conceptual definint el concepte de desenvolupament social i aquells aspectes que el configuren, atès que aquesta recerca tracta fonamentalment de relacions dels infants petits entre ells.

Habitualment, des de diferents disciplines, com ara la sociologia i l'antropologia, es defineix el desenvolupament social com el procés que fa la persona per incloure's en la societat que habita. És a dir, l'individu va adquirint els coneixements, les habilitats i les capacitats d'acceptar els valors, normes i costums fonamentals del context on viu, de manera que mentre els admet i forma part del grup, va adquirint rols que li permeten seguir acollint i comprenent la cultura on neix i alhora relacionar-se amb els altres membres. Aquest procés, que es dona des del naixement, s'inicia fonamentalment dins del grup familiar més immediat i permet un procés de construcció de la personalitat. Efectivament, és en relació amb els altres que les persones desenvolupen aspectes afectius i cognitius propis.

Per tal que el desenvolupament de la dimensió social es construeixi, és imprescindible que en la infància es donin interaccions d'índole diversa i amb molts agents diferents, des dels més propers com ara els progenitors, sigui quin sigui el model familiar, fins als educadors i mestres, passant per l'entorn familiar més extens, amics dels adults cuidadors, l'entorn social de barri o poble i, molt especialment, entre els similars en edat, és a dir, entre els altres infants.

Aquest entorn permet als infants, per una banda, adquirir coneixement social (com són els altres, què fan i què pensen, però també com són les organitzacions i institucions) i, per l'altra, desenvolupar-se com a individus, construint valors morals, socials i ètics en relació amb la convivència, tal com afirmen Padilla citat per Palacios, Marchesi i Coll (1990-2018) i González (2006).

Des d'aquesta perspectiva s'ha de considerar la interacció l'eina imprescindible per al desenvolupament social, i cal fer-ho des de dues dimensions: per una banda, la més psicològica, atenent i comprenent els mecanismes de conductes prosocials que permeten la socialització i la convivència: "Los *Homo sapiens* están adaptados para actuar y pensar cooperativamente en grupos culturales hasta un grado desconocido en otras especies" (Tomasello, 2010, p. 17). Per l'altra, la més pedagògica, enfocant l'escola com una institució. De fet, l'ésser humà és, segons el mateix autor, l'únic ésser viu que ha creat institucions socials; unes institucions que, per a ell, són grups humans que es regeixen per normes i regles, amb drets i deures per als membres i amb maneres d'interactuar organitzades. L'escola, doncs, a més de ser per definició una institució fruit del desenvolupament social dels humans, és per excel·lència un espai de socialització per a adults, famílies i personal, per bé que especialment per als infants. I ho és perquè els posa en contacte amb els seus coetanis i els permet tenir un ambient propi, pensat per a ells i on poden desenvolupar interaccions socials sense la intervenció directa i continuada de l'adult, malgrat la seva presència física concreta o bé la seva presència indirecta a través de la preparació de l'ambient. Certament, l'escola es considera un centre de situacions positives d'interacció social, tant verticals com horitzontals (Moreno citat per Palacios, Marchesi i Coll, 1990-2018), que s'experimenten al llarg de la vida escolar i on hi ha pràctiques d'adaptació i interacció que permeten jugar i compartir amb persones diferents de nosaltres.

Evidentment, no es discuteix la dimensió social de l'individu des de cap paradigma i, de fet, molts grans referents hi han fet esment. Montessori, per exemple, ho fa des de dues vessants. En una en considerar l'escola des d'aquesta perspectiva social, en descriure ella mateixa la creació de la seva primera escola per la rellevància com a institució de caire social: "De seguida vaig intuir en tota la seva grandesa la importància social i pedagògica d'aquesta institució" (Montessori, 2001, p. 42). Però alhora ho fa també des del concepte de persones amb una dimensió col·lectiva i el vincula, de manera concreta, als altres conceptes d'ajuda i independència: "El fonament de la dignitat dels homes és aquest concepte: 'no vull ser servit, perquè no soc un impotent, però sí que ens hem d'*ajudar* els uns als altres perquè som éssers socials'; i això és el que cal adquirir per a poder-se sentir veritablement *lliures*" (Montessori, 2001, p. 67).

En efecte, la doctora en aquest fragment esmenta no només la condició d'éssers socials, sinó la interdependència dels uns respecte als altres que exposa la paradoxa aparent de l'habilitat d'oferir i rebre ajuda en veritable llibertat.

En definitiva, aquesta predisposició social de l'individu es desenvolupa a través de les respostes que donem als altres i les accions que realitzem amb els altres, i aquest entramat és el que es detalla en tota la seva complexitat, en els propers apartats d'aquest treball.

1.1.2. CONDUCTA PROSOCIAL A LES PRIMERES EDATS

Les conductes prosocials són aquelles que ens apropen als altres. Més concretament, són comportaments que, sense benefici propi, afavoreixen els altres, o en paraules de Moreno: "Actos que se emiten de manera voluntaria y que sirven para ayudar, compartir, consolar o proteger a otros" (citats per Palacios, Marchesi i Coll, 1990-2018, p. 318). De fet, totes les definicions remarquen el fet que les conductes prosocials esdevenen de caire propositiu i generós: "Actos realizados en beneficio de otras personas; maneras de responder a éstas con simpatía, condolencia, cooperación, ayuda, rescate, confortamiento y entrega o generosidad" (Vander, 1986, p. 617). O bé Roche (1995):

Las conductas prosociales se definen como aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos según el criterio de éstos, o metas sociales objetivamente positivas, aumentando la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados.
(p. 16)

En aquest sentit, tots els autors esmentats coincideixen en el fet que aquest tipus d'interaccions estan modulades per l'empatia i el reconeixement de l'altre, conceptes que desenvolupem en un altre apartat d'aquest treball⁴.

La conducta prosocial parteix del vincle inicial establert amb els pares (Ortiz, Fuentes, López citat per Palacios, Marchesi i Coll, 1990-2018) i es construeix a partir del tipus d'aferrament,

⁴ Vegeu apartat 1.1.6, al capítol 1, on es desenvolupa el concepte d'empatia com a base de les interaccions.

l'estil educatiu i les creences sobre el desenvolupament i l'educació que tenen els progenitors. De fet, la relació entre la conducta prosocial i empatia ha estat investigada en un estudi de Lopez et al. (1998) realitzat amb infants de parvulari, on es presenta una correlació directa entre totes dues, de manera que com més empatia hi ha més conducta prosocial es dona. Passa exactament el mateix amb un vincle afectiu d'aferrament segur construït en els primers anys de vida. L'estudi esmentat constata, a més, una proporció més alta de conductes prosocials en nenes que en nens; ja que en els nens, són més altes les conductes relacionades amb atacs, apropiacions i burles. Aquesta conducta desinteressada apareix entre els un i tres anys d'edat (Lopez et al., 1998) i s'evidencia amb la capacitat de compartir. De fet, aquest comportament relaciona directament tres aspectes: l'empatia, la presa de perspectiva de l'altre i la història afectiva del vincle que té cada infant.

L'actuació positiva cap als altres, sovint purament altruista, implica aspectes conductuals — com es comporta un mateix amb els altres— i emocionals —quina emoció li genera (González, 1992). Quan es fa referència a les conductes parlem d'accions dins la vida quotidiana, com ara saludar o iniciar una conversa, cuidar l'expressió corporal i facial, tenir una escolta activa, mantenir el contacte visual, fer compliments i acceptar-los, donar les gràcies, oferir ajuda, consolar, etc. Mentre que quan parlem de les emocions, ens referim a la percepció interna de satisfacció per l'ajuda prestada, el benestar per la cordialitat dispensada i rebuda, el plaer de compartir espai, objectes i temps, entre altres emocions. En aquesta mateixa línia, segons Pavarini i Souza (2010), els nens que comparteixen els estats emocionals de manera freqüent en el seu entorn són més propensos a ajudar i a compartir. Harris (2004), a més, afirma que els nens comencen a consolar els seus iguals cap al segon any de vida, és a dir, entre un i dos anys. Efectivament, hi ha un acord generalitzat segons el qual els infants són hàbils en el sentiment d'empatia i en les actituds prosocials:

Además de conocer las emociones ajenas, los niños son capaces de empatizar, de compartir estados afectivos con los demás. Esta disposición humana es un resorte fundamental de las relaciones socioafectivas, motivadora de la conducta prosocial y de la culpa empática, y poderosa inhibidora de la agresión.
(Marchesi, Palacios i Coll, 2017, p. 167).

És oportú afegir que Maria Montessori esmenta en la seva obra escrita les conductes de caire social, per bé que no sembla que hi ocupin un lloc rellevant. La pedagoga remarca de manera

evident la facilitat dels infants per a les accions compartides amb actituds amables que acabem de definir com a prosocials, malgrat que ella no usa en cap moment aquesta terminologia:

La vida social está en todas partes; de lo contrario, no habría familia ni país; la adaptación es lo que es diferente. Las dificultades de la adaptación no se superan fácilmente. Estos nuevos niños se adaptan fácilmente a todo, al trabajo y al contacto con los demás.

Este sentido social es como un regalo. Los niños generalmente no se adaptan al contacto entre ellos tan fácilmente, así que este es un fenómeno nuevo. Quizás sea algo natural, algo que permite la comunicación fácil entre individuos: simpatía, cooperación, etc. (...)

Es normal que los niños se unan. Este es un hecho fundamental. Las personas que han observado este fenómeno dicen que es como una sociedad embrionaria que tiene muchos aspectos, uno de los cuales es la ayuda recíproca. Los niños mayores ayudan a los más pequeños y los pequeños se ayudan entre sí. Muestran respeto e interés mutuo.

(Montessori, 2019, p. 248)

I a més, afegeix la importància del grup i del desenvolupament del sentit de pertinença com a element cohesionador social:

La convivencia social entre las libres experiencias descritas más arriba conduce finalmente a los niños a sentir y actuar como grupo (...). Es interesante ver cómo se dan cuenta lentamente que forman una comunidad que se comporta como tal. Se dan cuenta que pertenecen a un grupo y que contribuyen a la actividad de este grupo.

(Montessori, 2006a, p. 293)

Si Maria Montessori exposa la importància que els infants s'adonin que formen part d'una comunitat, se'n deriva, per coherència amb els principis d'aquesta pedagogia, que cal mostrar a les criatures un ambient cuidat, que inclou uns adults que es comportin de manera afable i respectuosa, educada amb els altres, i on és pertinent també ensenyar-los comportaments relacionats amb allò que s'anomena "gràcia i cortesia", com exposa Stephenson (1998):

Es de vital importancia que dentro del ambiente familiar y mientras la mente absorbente está operando, los padres y familiares se den cuenta de que ellos son los ejemplos de gracia y cortesía, sus acciones y comportamientos entran al medio ambiente del pequeño niño para ser absorbidas, primero de manera inconsciente. (p. 2)

Aquestes presentacions⁵ de comportament a l'aula Montessori s'ensenyen com a exercicis preliminars dins el grup d'exercicis anomenats "vida pràctica" i estan enfocats a orientar l'infant en el "saber estar" amb els altres en l'ambient d'escola. L'adult mostra com acceptar i fer compliments, com ara convidar un visitant a una beguda, la forma de donar un objecte a algú, com saludar i agrair, etc. Són accions que l'infant, per contacte i pràctica, incorpora a la seva manera de fer i a la seva vida quotidiana també fora de l'escola. Són presentacions inspirades en el text de la mateixa Maria Montessori (1937, p. 175, 176):

En cierta ocasión fue anunciada una visita importante de una persona que deseaba quedar sola con aquellos niños para observarles. Hice mis recomendaciones a la maestra: "En esta ocasión, dejad que las cosas se desarrollen espontáneamente". Y dirigiéndome a los niños les dije: "Mañana recibiréis una visita, espero desearéis que piensen de vosotros: estos niños son los más bellos del mundo".

Pregunté el resultado de la visita. "Fue un verdadero éxito —me dijo la maestra— los niños prepararon una silla y le dijeron amablemente al visitante: "Siéntese", y otros exclamaban: "Buenos días". Cuando el visitante se marchó, todos se asomaron a las ventanas, aglomerándose y gritando: "Gracias por la visita, muchos saludos". "Pero ¿por qué tantos cumplidos y preparativos? Yo le advertí no hacer nada extraordinario, dejando desarrollarse las cosas naturalmente". "Yo nada les dije" —replicó la maestra— "han sido ellos..." y añadió: "No podía creer lo que veían mis ojos, y decía: serán los santos ángeles que inspiran a esos pequeñuelos...". Luego me explicó que los niños habían trabajado con toda corrección, cada uno había tomado un objeto distinto y pasaron un tiempo tranquilo, que conmovió al visitante.

Durante largo tiempo tuve mis dudas, atormentando a la maestra que no hiciera preparativo alguno en aquellos casos. Por fin quedé convencida; los niños tenían su dignidad, su amor propio y sabían dirigir sus trabajos de la escuela y recibir visitas con gratitud y entusiasmo cordial. Honraban a sus visitantes y estaban orgullosos de mostrar lo mejor que sabían hacer. Nos les dicho nada: "¿Espero desearéis que piensen de vosotros: estos niños son los más bellos del mundo"?

⁵ Les presentacions són la clau per accedir a la utilització d'un material o a la realització d'una activitat dins un ambient Montessori. L'adult mostra els passos i les formes per dur a terme una acció de manera estructurada i ordenada davant de l'infant. Aquest modelatge guia al nen d'una manera efectiva en la realització posterior d'aquella tasca. L'infant, a través de l'exemple, ha de trobar la seva pròpia manera de realitzar l'activitat.

Les presentacions treballen de manera detallada i rigorosa en el marc de la formació per esdevenir guia de l'Associació Montessori Internacional (AMI). Dins el Màster en Pedagogia Montessori de la UVic-UCC, impartit per la Dra. Silvia Dubovoy, les presentacions de materials són una part fonamental d'aquesta formació. També són especialment significatives les presentacions de "gràcia i cortesia", que no només es mostren a les estudiants com a contingut per transmetre als infants, sinó que hi ha el requeriment de comportar-se seguint els mateixos preceptes d'amabilitat i "saber estar" en el mateix ambient Montessori on s'imparteixen les classes.

Ciertamente que no fue por mis recomendaciones que obraban así. Bastaba decir: “Vendrá una visita”, como se anuncia la entrada de un personaje en un salón y todo aquel pequeño pueblo, consciente y responsable, lleno de gracia y dignidad, cumplía su cometido.

Comprendí que los *niños no sentían timidez alguna*. Entre su alma y el ambiente no existía obstáculo alguno; su expansión era natural y perfecta, como flor de loto que abre su coral blanca hasta los estambres esperando recibir los acariciadores rayos solares, exhalando un perfume delicioso. *Ningún obstáculo*: esto es lo esencial. Nada para esconder, nada para disimular, nada para temer. Sencillamente así. Su desenvoltura se derivaba de una perfecta e inmediata adaptación al ambiente.

El alma ágil y activa se manifestaba en el mundo encontrándose desahogada, radiando al exterior una cálida luz espiritual que disolvía las dificultades opresivas del adulto con el que entraban en contacto. Estos niños acogían a todos con amor; es así que comenzaron a visitarles diversos personajes para recoger impresiones nuevas y vivificantes, comenzando a desarrollarse una vida social intensa. Era extraño ver cómo nacían sentimientos distintos de los corrientes en aquellos visitantes. Por ejemplo, señoras que se vestían con elegancia, luciendo sus más preciadas joyas como si tuvieran que efectuar una visita de cortesía, gozando con la ingenua admiración de aquellos niños, exenta de envidia: era feliz al sentir cómo aquellos pequeñuelos expresaban sus cumplidos.

Acariciaban las hermosas telas, las manos finas y perfumadas de las señoras. Un día un niño se acercó a una señora vestida de luto, apoyando su cabecita gentil contra ella, luego le cogió la mano y la retuvo largo tiempo entre las suyas. Esta señora dijo que nadie le había consolado tan intensamente como aquellos pequeñuelos.

(Montessori, 1937, p. 175-177)

L'autora, com s'ha pogut comprovar, descriu de manera gairebé poètica aquesta actitud amable del infants, inspirats per la frase de la mestra, mostrant una manera de fer educada i cortesa, unes formes d'atenció al benestar de l'altre. Malgrat que els infants descrits en aquesta citació són més grans, que els de la fase on es desenvolupen les actituds prosocials descrites, val la pena prendre en consideració que aquesta pedagogia recull les *bones maneres* com a forma de relació. Cal remarcar una diferència considerable en allò que explica Montessori en aquest capítol i el que desenvolupen actualment els seguidors de la metodologia montessoriana. Mentre que en el primer cas la mestra emet una insinuació o ordre indirecta, a l'actualitat aquestes fórmules de cortesia s'ensenyen com a part del currículum i de manera integrada com a part de les presentacions.

Per tancar aquest apartat, podem afegir que les actituds prosocials, i vist el que presenten els autors esmentats, són totes aquelles formes d'actuació i comportaments que ens plauen mútuament, que exposen un tracte cordial i facilitador de les relacions.

1.1.3. EL CONCEPTE D'INTERSUBJECTIVITAT

La intersubjectivitat, segons Trevarthen (1979), es defineix com l'habilitat de compartir significats durant les interaccions que establim amb els altres; de manera que esdevé una tàctica per interpretar els elements culturals i socials de l'entorn de forma igual o similar a com ho fem amb els nostres iguals. També s'entén com el vincle que s'estableix amb els altres i el món en relació amb la capacitat per compartir significats. Segons Rivière (citada per Martínez, 2011), es construeix a través de tres estils. El primer és el que s'anomena la intersubjectivitat primària, on les relacions són diàdiques, cara a cara. En aquest cas es consideren importants perquè són la base del reconeixement de l'altre com a interlocutor i seran la base de l'empatia, tal com desenvoluparem en un proper apartat.

En el segon cas, el de la intersubjectivitat secundària, es tracta de les afiliacions a partir de formats triàdics. Aquests formats es fan a tres bandes, entre un subjecte i un altre i amb un objecte que sovint té una funció medidora-conductora de la relació. Habitualment aquest triangle posa en relació un infant, un objecte i un adult medidor entre l'objecte i la criatura, i és qui dona el significat i el sentit a l'objecte.

Rivière i Español (2003) ens expliquen que aquesta interrelació amb l'altre és també a través de la comunicació intencional (cap als 12 mesos), mitjançant l'objecte com a símbol, que pot ser present o no, i del llenguatge, sobre coses presents o no. Rivière (citada per Martínez, 2011), exposa, doncs, que en el cas de la intersubjectivitat terciària s'estableix el vincle amb l'altre partint del coneixement «objectivat i distanciat» dels estats mentals referits al món i a les persones. La intersubjectivitat terciària, també anomenada "teoria de la ment", es desenvolupa de manera més extensa i detallada a continuació en un altre apartat⁶.

Fins aquí hem exposat la naturalesa dels vincles d'intersubjectivitat per entendre que els infants petits tenen eines i estratègies per a relacionar-se. La naturalesa d'aquests vincles explica per què som éssers socials i, per tant, com viure en grup ens aporta precisament aprenentatges per a conèixer en aquest mateix grup al qual pertanyem. En aquesta línia cal aclarir, doncs, com poden ser interpretats els contextos grupals de desenvolupament de

⁶ Vegeu infra, apartat 1.1.4, al capítol 1.

l'infant. De fet, el que és remarcable és que a partir del naixement els nadons mantenen una atenció conjunta, entesa com una situació on ells, a través d'interpretar el llenguatge gestual, estan atents a un objecte que també veu l'adult. El nadó alterna la mirada entre aquest objecte i l'adult present, de manera que fa una triangulació física entre l'objecte, els ulls de l'adult i ell mateix. Aquest fet es modifica i evoluciona cap a una acció de major complexitat, cap a una atenció compartida, que podem definir com aquella on infant i adult dediquen atenció, mirada i intencionalitat cap a un objecte. De fet, es pot entendre com una forma de cognició social (Mas, 2003).

Francisco Mora (2017) exposa tres formes d'aprenentatge: la imitació⁷, l'atenció compartida i la comprensió empàtica⁸. L'atenció compartida es defineix de manera molt similar a la intersubjectivitat secundària, i, de fet, l'autor ens la presenta com a model de comunicació i adquisició de coneixements: l'infant percep l'atenció que l'adult presta a un objecte o a un fet, i s'adona, a través d'aquesta atenció que l'adult presta, de la importància d'allò observat enmig d'altres objectes o fenòmens de l'entorn. És perceptible doncs, la rellevància del fenomen que observa l'adult d'entre totes les coses de l'entorn. També es considera que aquesta atenció compartida, o conjunta, en paraules d'Escudero-Sanz, Carranza-Carnizero i Huescar-Hernández, E. (2013) pot ser un precedent a la teoria de la ment.

Spelke (citada per Tomasello, 2010) exposa que la intencionalitat compartida sorgeix als voltants del segon any de vida (entre 1 i 2 anys) i es manifesta a través de l'acció d'assenyalar. Els infants assenyalen per transmetre informació, per sol·licitar-la o per ajudar als altres. També observen els altres i, a partir de la direcció de la mirada que aquests tenen, poden distingir les intencions, de manera que a través d'aquest coneixement són capaços d'intervenir perquè l'adult modifiqui les seves accions.

⁷ Vegeu infra, apartat 1.1.8, al capítol 1.

⁸ Vegeu infra, apartat 1.1.6, al capítol 1.

1.1.4. LA CONSTRUCCIÓ DE LA TEORIA DE LA MENT

Diferents autors com Gopnik (2010), Pavarini i Souza (2010), Baron-Cohen, Leslie i Frith (1985), Harris (2004), Rivière (2001) i Español (2017), entre altres, narren sobre el que s'anomena intersubjectivitat terciària o teoria de la ment. Els primers a proposar aquest concepte foren Premack i Woodruff (1978), que el van definir com la capacitat de comprendre l'estat mental d'un altre individu. Més endavant Baron-Cohen, Leslie i Frith (1985) l'expliquen com l'habilitat de tenir creences sobre les creences dels altres i també com l'habilitat d'atribuir ment, pensament i intencions als altres i a un mateix, segons ells, a través de la intuïció. D'altra banda, Uribe, Gómez i Arango (2010) defineixen la teoria de la ment en els mateixos termes, per la qual cosa es pot afirmar que hi ha un cert acord conceptual: "El ser humano dispone de capacidades mentales que le permiten interpretar y predecir la conducta de los demás" (García, 2008, p. 71).

La teoria de la ment (Uribe, Gómez i Arango, 2010) es presenta des de diferents enfocaments. Per una banda, s'explica per la **teoria dels mòduls innats**. Per a Leslie, segons Ortiz, Botero i Tobón (2010), l'habilitat de comprendre els pensaments de l'altre és una característica innata i es desenvolupa de manera progressiva des del naixement i fins aproximadament els quatre anys de vida de manera molt completa. Tant nadons com infants i adults disposen del mateixos mòduls innats. De fet, responen a una maduració neurològica que s'activa per l'experiència de l'infant⁹. En aquesta mirada tenim també Karmiloff-Smith (1994), una autora que defensa que és probable que hi hagi algunes predisposicions innates i de naturalesa genètica, per bé que afegeix que no es pot negar la influència epigenètica de l'ambient sociocultural, com si en certa forma hi hagués un cert constructivisme en el fet de reconèixer la influència del context. Des d'aquest posicionament es parteix dels mòduls innats i, a mesura que les criatures interaccionen amb l'entorn, hi ha un procés constructiu, de manera definitiva que les noves aportacions modifiquen els mòduls.

⁹ Altres referents d'aquest enfocament que hem trobat són, segons Ortiz, Botero i Tobón, (2010): Baron-Cohen (1995), Lesli i Roth (1993) i Baron-Cohen i Swettenham (1996).

Per altra banda hi hauria la **teoria-teoria**. Segons aquest enfocament les teories inicials dels infants sobre la ment de l'altre són innates i l'ajuden a explicar i predir les conductes¹⁰. Tant la teoria de mòduls innats, com la teoria-teoria, se situen en l'anomenada *perspectiva de la tercera persona*; això significa que l'infant atribueix a "un ell o ella" la capacitat de la representació mental (ell pensa, ella creu...), de manera que es fa una inferència a la tercera persona i elabora algunes "teories" sobre el pensament de l'altre.

Un tercer enfocament és la **teoria de simulació**, també anomenada *perspectiva de la primera persona*, el màxim exponent de la qual és Paul Harris. Aquest autor explica que, des de la consciència dels propis estats mentals, s'infereix als altres com a exercici de simulació. És a dir, entenent que hi ha un procés de reconeixement propi i introspectiu dels desitjos i intencions, es desenvolupa una maduració que permet atribuir pensament, desitjos i intencions als altres que "són com jo".

Una altra explicació que es dona a la comprensió sobre les creences dels altres fa referència a les **neurones mirall** (Rizzolati, 2006). Dins d'aquesta interpretació s'explica com és el sistema neuronal mirall; aquell que s'activa al veure les accions i intencions de l'altre i que permet fer la lectura de les seves intencions i, en conseqüència, dels seus pensaments. Aquest concepte es desenvoluparà més endavant¹¹.

La darrera interpretació és la **teoria de la construcció social de la ment o perspectiva de segona persona**. Es tracta d'un concepte que parteix de la intersubjectivitat exposada per Trevarthen (1979), on es remarca la influència del context en la comprensió de la ment. De fet, es considera que l'actitud, durant les interaccions, constitueix un mecanisme cognitiu de la intersubjectivitat. En aquestes relacions socials amb els altres, l'atribució mental mútua és recíproca i, a més, conscient (Gomila, 2001 i 2003). Entenem, doncs, que un no atribueix pensament a l'altre per una teoria de la ment com a mòdul innat inamovible, per empatia o per còpia, sinó pels senyals que dona l'interlocutor i per com aquests senyals són percebuts (gestos, moviments, llenguatge, si n'hi ha, etc.). Per tant, la perspectiva de segona persona és

¹⁰ Els referents que donem d'aquesta posició són Perner (1991), Gopnik i Wellman (1994), i Gopnik i Metzoff (1997)

¹¹ Vegeu infra, apartat 1.1.7, capítol 1.

la capacitat de percebre significativament les expressions intencionades dels altres i que alhora responen a les actituds i estats mentals de qui les manifesta. Així doncs, d'aquesta manera ambdós participants ajusten les pròpies respostes a aquesta interacció mútua.

De fet, es considera que és la interacció, i, per tant, el context social, el que afavoreix el desenvolupament sociocognitiu; és a dir, entenem al món gràcies a l'experiència compartida del fer junts, i als intercanvis que aquesta acció compartida genera (Español, 2017). Com narren Uribe, Gómez i Arango (2010), aquesta lectura de l'activitat de l'altre, que es fa també a través de la intersubjectivitat, va acompanyada de la interpretació de les intencions, de les emocions, de la consciència o del coneixement de l'altre. D'alguna manera, de la transferència de la ment de l'altre en parlen Uribe, Gómez i Arango (2010): “La intersubjetividad juega un papel importante en el aprendizaje de las pautas culturales, de las creencias, los rituales, lenguajes y demás prácticas sociales” (p. 31).

Efectivament, durant el primer any de vida aquesta atribució de pensament de l'altre no es dona de manera pròpiament dita. El nadó no és capaç de veure “l'altre” com una persona amb pensament propi, però en canvi sí que s'estableix una base sobre la qual es construirà aquesta “perspectiva de segona persona” (Español 2017, p. 59) i és el fet que el bebè s'interessa per l'altre, ja sigui la mare, el pare o els cuidadors habituals. És a dir, el nadó no observa l'adult per tractar de predir què farà o entendre què ha fet, sinó perquè necessita ajustar les seves respostes segons el que hagi dit o fet l'adult, habitualment el cuidador. Dit d'una altra manera, les accions depenen de les atribucions recíproques entre nadó i cuidador, i és a través de la interacció que l'infant petit comença a distingir allò que interessa al seu interlocutor d'allò que li interessa a ell mateix.

Per altra banda, aquest mateix nadó d'un any, quan aconsegueix a través d'una demanda comunicativa, —sigui assenyalant, somrient, amb el plor, etc.— que un adult li resolgui una necessitat, utilitza una intel·ligència diferent a la que fa servir per resoldre's ell mateix un repte. Aquesta comprensió pragmàtica de com aconseguir que l'altre faci alguna cosa per a ell, demostra una habilitat de predir el comportament del l'altre i, per tant, una competència social i cognitiva (Garcia, 2008) que es va consolidant i repetint, cosa que es pot considerar com un dels constructes de la teoria de la ment.

A partir del segon any de vida, segons Uribe, Gómez i Arango (2010), citant Leslie, quan els nens i nenes comencen a crear ficcions i s'inicien en el joc simbòlic, es pot considerar que ja atribueixen pensament a l'altre; és a dir, en el moment en què són capaços de fingir que són algú diferent a ells i creen o imiten un personatge, s'entén que tenen l'habilitat d'atribució de pensament, preferències o voluntats. Aquesta idea l'exposa també Dolci (2010) quan explica, per exemple, que l'acte de simular en el joc de dramatització implica un reconeixement de l'altre, i en definitiva, qui és, què fa, què li agrada o desagrada, i, alhora, una gran consciència i seguretat en un mateix; és a dir, permetre's citant amb un exemple del mateix autor fer de gos, sabent que no s'és un gos¹². Evidentment aquesta iniciació al joc representatiu va evolucionant de manera progressiva fins al seu màxim desenvolupament, el joc simbòlic i dramàtic creatiu, podent-se considerar el moment àlgid de complexitat, quan la teoria de la ment està assolida. Segons Karmiloff-Smith (1994, p. 159): "Leslie entiende que el juego de ficción es la primera manifestación conductual, no lingüística, de la estructura subyacente a la teoría de la mente en el niño". Tant Leslie com Karmiloff-Smith situen l'edat de crear aquestes ficcions a partir dels 18 mesos.

El desenvolupament d'aquesta teoria ens interessa en tant que el pensament que pot tenir l'infant sobre l'altre, i el pensament que l'infant creu que té l'altre, condiciona l'acció pròpia de tots dos. Efectivament, el fet que els nens estableixin contactes entre ells i desenvolupin relacions basades en accions, dependrà de l'habilitat d'establir connexió i reconeixement entre les pretensions dels participants, és a dir, de la capacitat d'entesa sobre allò que fan, han fet o volen fer. Aquesta mirada explica la teoria de la ment, no tant en l'atribució de creences en l'altre, sinó en la pròpia experiència on la criatura reconeix, en aquella cosa que fa l'altre infant, allò que ell pensa i creu, el seu propi estat mental i que, per tant, pot atribuir a l'altre, tal com postula Harris (2004,): "Los niños, por lo tanto, no hacen referencia a realidades inobservables, sino a estados mentales que experimentan todos los días" (p. 81). En aquesta línia l'autor ens exposa que els infants de dos anys poden expressar desitjos i

¹² El concepte *falsa creença* fa referència a l'habilitat de comprendre les situacions o objectes que poden ser enganyosos. També com la possibilitat de comprendre les diferències entre els pensaments de les persones i les formes que tenen aquestes persones de percebre el món.

creences perquè ells tenen desitjos i creences, i fins i tot poden preveure-les “en virtud de su capacidad imaginativa” (p. 17).

Comprendre com la teoria de la ment influeix en aquestes relacions ens reafirma que els infants no es relacionen amb l'altre de manera buida i neutra, sinó que en aquesta interacció hi ha un reconeixement de l'altre i dels seus pensaments o intencions, de diferent nivell, forma i profunditat segons el propi nivell de desenvolupament de la teoria de la ment en la interacció. Així, al voltant del primer any de vida hi ha una “capacidad cognitivo-social (...) de identificarse con otras personas” (Garcia 2008, p. 71) o de comprendre els altres com detalla Gopnik (2010): “Incluso los bebés que no saben hablar parecen entender algo acerca de las formas que la gente podría ser diferente, y pueden realizar nuevas y sorprendentes predicciones causales basadas en esa comprensión” (p. 69).

En definitiva i resumint, malgrat les explicacions sobre la teoria de la ment que es postulen des de diferents punts de partida i les recerques que continuen avançant, per ara sembla que la majoria d'enfocaments estan d'acord que els infants des del naixement estableixen interacció amb el cuidador de referència. A mesura que es va desenvolupant l'interès i la pràctica de situacions relacionals, l'habilitat sociocognitiva va prenent formes de relació més intricades que desembocaran en una idea complexa sobre les ments dels altres. Això es donarà a partir dels quatre-cinc anys. De manera resumida, per Viguer, Cantero, Rico i Serra (2009), des dels sis o set mesos l'infant identifica l'altre com a element d'una interacció; una mica abans de l'any pot influir en l'acció del cuidador; aproximadament al voltant dels dos anys, a nivell general, quan els infants poden simular en el joc simbòlic, estan en disposició de considerar l'altre des de la perspectiva de la segona persona. Entre els dos anys i nou mesos i els tres anys i tres mesos s'ha demostrat que els infants que juguen amb els seus germans, amb activitats de joc simbòlic, són més competents en la resolució de tasques de falsa creença.¹³ i utilitzen verbs considerats com a mentalistes com *pensar, creure i voler*, un fet que demostra que entenen la representació mental dels altres.

¹³ El concepte *falsa creença* fa referència a l'habilitat de comprendre les situacions o objectes que poden ser enganyosos. També la possibilitat de comprendre les diferències entre els pensaments de les persones i les formes que tenen aquestes persones de percebre el món.

Al voltant dels dos anys hi ha un reafirmament del jo, amb la fase de negació o d'autoafirmació, que demostra una consciència del "jo" diferenciat dels altres i, per tant, una consciència d'individualitat de la ment. Des d'aquest moment, doncs, i fins als quatre anys, sembla que es realitza una estabilització i consolidació de la teoria de la ment. Hi ha evidències que els infants entre quatre i cinc anys dominen la capacitat de fer bromes, simular, mentir "solo los niños de cinco años podían mentir de forma eficaz" (Gopnik, 2010, p. 72) i de canviar de punt de vista de manera relativament fàcil, ràpida i eficaç. En efecte, també entre els quatre i cinc anys està demostrat que els nens i nenes superen la prova de la "falsa creença" (Baron-Cohen, Leslie i Frith, 1985; García, 2008; Gopnik, 2010. En definitiva i en paraules de Rivière (2001):

Datos actuales señalan que los niños entre 4 y 5 años desarrollan un sistema conceptual completo que les sirve para dar razón de su propia conducta y de la ajena y que incluye la noción básica de falsa creencia. Llegan a diferenciar sus estados mentales de los de los otros y son capaces de definir los contenidos de los mismos. (p. 3)

Sigui com sigui, un aspecte rellevant és que la teoria de la ment ens permet conèixer les habilitats sociocognitives dels infants en els sis primers anys de vida i ens evidencia la preparació per compartir que tenim com a individus i que constitueix la base per viure en grups socials i culturals (Gill, 2010):

Inferire entità non osservabili come gli stati mentali proprio e altrui è una abilità che è soggiacente ad alcune forme di apprendimento sociale più complesse (l'imitazione e l'insegnamento) e anche a la capacità di competere, condividere o cooperare con i nostri simili. (p. 38)

Recuperem aquí el terme *cooperar*, que hem esmentat en aquest marc teòric per primer cop en al·lusió a Montessori en un apartat anterior. Pavarini i Souza (2010) relacionen la cooperació directament amb la teoria de la ment¹⁴, ja que la consideren imprescindible per realitzar habilitats com són el joc participatiu i cooperatiu. De fet, i en relació amb aquest joc compartit, les autores incorporen una idea molt rellevant que és la teoria de la ment com una habilitat indissociable d'una xarxa social i cultural. És a dir, s'entén que l'infant adquireix aquesta habilitat dins un context i, per tant, dins una "comunidad de mentes" (p. 614), citant

¹⁴ Vegeu supra, apartat 1.1.4, capítol 1.

literalment Nelson. Aquest enfocament de la ment “en context” és molt rellevant i necessari, tenint en compte l’enfocament socioconstructivista en el qual ens situem; concepte que desenvoluparem en apartats posteriors.

Efectivament, cap de les habilitats de lectura dels altres, de convergència de mirades, d’interpretació d’accions, de comprensió de situacions, d’empatia i d’atribució de pensament no es pot donar, i, per tant, desenvolupar sense que l’infant esdevingui part d’un grup social (Castellaro, 2017). L’escola bressol, en aquest sentit, és un context privilegiat de relacions grupals.

1.1.5. LA COMPLEMENTARIETAT DE L’EGOCENTRISME I L’ALTRUISME

Ja en l’apartat anterior s’ha apuntat la idea de consciència d’un mateix. L’enfocament sobre la construcció del “jo” a l’etapa infantil s’ha explicat majoritàriament des de la teoria genètica del desenvolupament de Jean Piaget (1990), on s’afirma que tots els nens són egocèntrics per naturalesa fins al voltant dels set anys, perquè les seves habilitats mentals no els permeten comprendre que les altres persones poden tenir criteris i creences pròpies diferents de les seves. És com si l’infant petit no pogués atribuir pensament a l’altre.

D’una banda, per més que depengui de les influències intel·lectuals ambientals, el petit infant les assimila a la seva manera. Les redueix al seu punt de vista i les deforma sense saber-ho, pel sol fet que encara no sap distingir aquest punt de vista del dels altres, atès que no coordina o no «agrupa» els punts de vista en si mateixos. Per tant, és egocèntric per inconsciència de la subjectivitat, tant en el pla social com en el físic.
(Piaget, 1990, p. 103)

Les aportacions de Piaget en el camp de la psicologia infantil són indiscutibles, però algunes afirmacions, combinades amb creences populars i sobretot amb paradigmes educatius que s’han repetit de generació en generació, han fet que la primera infància es concebi com un moment de la vida on la persona es preocupa bàsicament del seu benestar i d’ell mateix. De fet, fins i tot a nivell tant familiar com professional, es percep aquesta característica psicoevolutiva com un fet natural que invalida per a alguns aspectes de les seves relacions socials o el seu desenvolupament emocional i relacional, i, en conseqüència, cognitiu. En definitiva, es concep aquesta característica egocèntrica com una forma d’actuació intrínseca

de l'infant fins als sis o set anys, que de forma involuntària no pot considerar l'altre com a interlocutor, principalment si és un infant de la seva mateixa edat. Aquesta concepció ha tingut, i continua tenint, conseqüències en la forma que l'adult entén l'infant, interpreta les seves accions i es relaciona amb ell.

En la mateixa línia, les persones cuidadores de nens i nenes durant l'etapa de la primera infància s'expliquen els comportaments, accions i situacions dels membres del grup escolar des d'aquest suposat egocentrisme, la qual cosa implica un enfocament individualista del treball. De la mateixa manera que donen per suposat que aquesta condició els dificulta el treball en equip. Per descomptat, l'egoisme que se'ls atribueix explica el que l'adult entén com una barrera dels nens de reconèixer l'altre infant amb les seves possibilitats, cosa que invalida tenir un comportament empàtic cap als seus companys coetanis i els incapacita per col·laborar. L'adult entén que la conseqüència d'aquestes relacions condemnades a la incomprensió mútua entre infants són situacions de conflicte. Aquest tema es reprendrà més endavant¹⁵.

En estudis més actuals s'han revisat aspectes relacionats amb l'egocentrisme per considerar que s'havien d'ajustar les proves realitzades als infants en aquest sentit. Segons Harris, els nens de sis anys "tienen una comprensión de la emoción que dista mucho de ser egocéntrica" (2004, p. 77). De fet, l'autor exposa que la comprensió de les emocions requereix també una comprensió més completa de l'estat psicològic dels altres, és a dir, més enllà del sentiment empàtic.

Gopnik (2010), a més, amplia aquesta concepció i presenta els infants petits com a persones altruistes. Descriu que als catorze mesos creuen que ens agraden o desagraden les mateixes coses que a ells, mentre que als divuit són capaços d'adonar-se que podem tenir una opinió diferent (en discrepància amb l'autonomia intel·lectual de Piaget). Explica que els nens de 2 anys no només s'adonen del mal dels altres, sinó que intenten imaginar què poden fer ells per alleugerir-lo o per a provocar-los plaer, idea que es pot considerar l'inici de l'altruisme:

¹⁵ Vegeu apartat 1.2.5, capítol 1.

“Los niños de dieciocho meses son, a la vez, empáticos y altruistas: sienten el dolor ajeno y tratan de paliarlo” (Gopnik, 2010, p. 231).

En aquesta línia, Tomasello (2010) desenvolupa el concepte d'ajuda i descriu investigacions que demostren que, en proves experimentals, els infants més petits d'un any són capaços de distingir quines són les figures que ajuden i les que no. També expressa que a partir de dos anys els nens escullen opcions equitatives per davant de les que provoquen desigualtat. Tenint en compte aquestes recerques, es pot afirmar que les criatures tenen comportaments altruistes i estan en el procés de construir aquesta comprensió i atenció de l'altre. En paraules del mateix autor: “(...) creemos que la temprana inclinación por ayudar que muestran los niños no es producto de la cultura ni de las prácticas de socialización paternas. Por el contrario, es una inclinación natural por comprender la situación de otros cuando están en dificultades” (p. 34). En definitiva, la complexitat de les situacions entre persones requereix una pràctica de les actituds altruistes que, des del primer any, el nen exercita en situacions de patiment o necessitat d'ajuda dels que l'envolten.

1.1.6. L'EMPATIA COM A BASE DE LA INTERACCIÓ

Aprendre a pensar en l'altre i sobre l'altre és d'una perspicàcia que requereix entendre les persones des d'una dimensió integral, com a cos, ment-pensament i emoció. Un assumpte aparentment tan evident no ho és tant quan l'infant, en els primers anys de vida, està construint-se la seva pròpia identitat: “En realidad, no hay diferencia entre lo que es el interior a él y lo que no es él y exterior a él” (Osterreieth, 2008, p. 60). Per tant, aquesta frontera entre individus o bé no existeix o bé està poc definida a l'inici de la vida. Pensar en els altres en aquests termes requereix consciència d'un mateix o autoconsciència, que no és exactament el mateix que saber-se existent: “La autoconciencia –en el sentido del pensamiento acerca de uno mismo– no es lo mismo que sentirse a uno mismo en una consciencia corporeizada” (Español, 2017, p. 64). És a dir, diferenciar-se de l'altre és el primer pas per saber-se diferent, mentre que ser-ne conscient requereix d'un cert nivell de metacognició.

Hoffman (1975, 1983) citat per López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes i Ortiz, (1998) defineix l'empatia com l'experiència afectiva vicària dels sentiments d'una altra persona. Per a nosaltres és un concepte fonamental pel que fa a l'establiment d'interaccions amb els altres perquè, malgrat que no totes les relacions tenen a veure amb aquest sentiment, sí que podem assegurar que és un dels elements decisius en les relacions humanes i en les conductes prosocials, tal com afirmen les mateixes autores. De fet, considerem l'empatia com la capacitat de posar-se a la pell de l'altre, sentir el que l'altre sent, i és evident que aquesta habilitat té un component emocional alt perquè implica compartir els sentiments dels altres (Pavarini i Souza, 2010). Resumint, permet prendre a l'altre en consideració i sentir-lo proper, fer una identificació entre allò que és propi i allò que pertany a l'altre.

El primer aspecte que requereix definició és observar en quin moment del desenvolupament infantil apareix aquest sentiment, tenint en compte que l'empatia es considera una habilitat evolutivament rellevant i essencial per al manteniment de les comunitats humanes (Pavarini i Souza, 2010). És a dir, per quina raó som éssers socials. En efecte, aquesta empatia permet detectar, interpretar i entendre les emocions i les conductes dels altres.

Un estudi de Hatzinikolaou (2006) amb nadons de 8 a 18 setmanes mostra canvis en l'expressió facial $\frac{1}{2}$ segon més tard que la mare faci un canvi en la seva expressió de la seva cara, un fet que es pot considerar un primer símptoma empàtic. De fet, Marchesi, Palacios i Coll (2017) coincideixen amb Hatzinikolaou quan expliquen que des de finals del segon mes els bebès diferencien les expressions facials dels altres. El mateixos autors clarifiquen que no és fins als 3-4 mesos que els nadons responen a aquestes expressions, i no ho fan de la mateixa manera si l'expressió és d'alegria, còlera o tristesa, un fet que demostra que la resposta va més enllà del contagi emocional que només implicaria una mateixa resposta (imitació, plor o la que correspongui).

Per altra banda, Pavarini i Souza (2010), referenciant Simmer (1971), expliquen que el "plor contagiós" que fan els nadons quan es troben en situació compartida és una reacció de condicionament clàssic, com a resposta directa a una circumstància que perceben i a la identificació d'un fet que viuen en primera persona, un impacte sensorial (sonor, visual o emotiu). Aquesta acció de repetir allò que fa l'altre nadó (en aquest cas plorar), es considera

un element precursor de l'empatia. En paraules dels mateixos autors: "Reajam com berros e lagrimas ao desconforto de outra criança (...) têm sido relacionados à habilidade de sentir o que outro sente" (p. 615). Aquesta interpretació va en línia amb Marchesi, Palacios i Coll (2017), que exposen que el plor reactiu dels nadons al plor d'un altre nadó és un malestar empàtic cap a l'altre, perquè no es dona quan es posa als nadons una gravació del propi plor. Per altra part Harris (2004, p. 77) considera que l'empatia no és una condició prèvia per comprendre l'emoció de l'altre, sinó que l'emoció i la resposta fisiològica davant l'emoció de l'altre ens equipara com a iguals.

La idea és que l'empatia, en tant que resposta emocional, es desenvolupa amb el temps i les experiències viscudes i requereix d'un aprenentatge que s'inicia «fent com l'altre» (cognició social) per a després poder-se col·locar «al lloc de l'altre» (empatia), una habilitat evolutivament rellevant per a viure en comunitat. Volem remarcar que podem captar aquesta emoció de l'altre perquè està en el nostre repertori d'experiències (García, 2008) i la podem simular en el nostre cervell, gràcies a les neurones mirall, concepte que desenvoluparem més endavant¹⁶.

Per a Gopnik (2010) la imitació és un símptoma del que anomena empatia innata i ho considera una eina que, vinculada a l'aferrament i a la interacció amb el cuidador en les relacions cara a cara, permet elaborar una empatia menys intuïtiva del que era a l'inici de la interacció, més controlada o conscient. Per a l'autora, l'empatia requereix que reconeguem les similituds entre els sentiments propis i els dels altres, i fa una dissertació sobre si cal considerar l'empatia i l'altruisme com a actes d'egoisme. És a dir, serà egoisme si quan l'altre se sent bé, i sentint el que sent l'altre, jo també em sento bé. O bé si l'altre està trist i faig alguna cosa per consolar-lo, també em sento bé.

La seva segona perspectiva entén l'empatia com una concepció moral¹⁷ en què la identitat de qui pateix, sigui jo o l'altre, no té importància i cal procurar evitar el patiment, en general, de qualsevol membre de l'espècie. En definitiva, el més rellevant és prendre en consideració

¹⁶ Vegeu infra, apartat 1.1.7, capítol 1.

¹⁷ Gopnik (2010, p. 227) exposa aquesta mirada basant-se en els grans pensadors morals universals: Buda, Hume o Buber.

com les conductes empàtiques es donen des dels primers mesos de vida i com aquestes actituds tenen el reconeixement de l'altre.

A banda d'això, segons García (2008) hi ha factors socials i cognitius que influeixen en el sentiment empàtic, com ara la vinculació i la familiaritat amb la persona que s'observa, així com també l'educació rebuda i l'experiència personal. En certa manera, aquesta informació posa en relació amb aquest sentiment d'empatia també amb la intersubjectivitat primària, un concepte que hem esmentat anteriorment¹⁸. Aquesta vinculació amb el cuidador en la vivència de cadascú permet desenvolupar el reconeixement de l'expressió de l'altre. En els jocs cara a cara que realitzen els progenitors, o educadors si s'escau, s'estableix aquest vincle de familiaritat. Aquest fet ens remet a entendre el context escolar com un entorn on hi ha familiaritat i vincle, tant amb l'adult —que desenvoluparem més endavant en un apartat específic¹⁹— com amb els altres infants, pel contacte directe del dia a dia tal com també remarca Galardini (2017).

Per tancar aquest apartat, volem afegir que hi ha una correlació clara entre la teoria de la ment i l'empatia. Segons un estudi de Pavarini i Souza (2010) són habilitats diferents però interrelacionades, de manera que un desequilibri entre teoria de la ment i empatia pot afavorir comportaments d'egoisme i manipulació. En canvi, un nivell alt i equilibrat de tots dos elements té implicacions positives en la conducta prosocial. Aquest fet, doncs, és influent en els comportaments socials d'infants petits.

1.1.7. LA IMPLICACIÓ DE LES NEURONES MIRALL EN LES RELACIONS

En els apartats anteriors s'ha fet referència a les neurones mirall. La descoberta d'aquestes neurones, a la dècada de 1990, ha suposat un avenç per a comprendre alguns mecanismes de cognició, sobretot els que estan relacionats amb l'empatia, la teoria de la ment i la imitació.

¹⁸ Vegeu supra, apartat 1.1.3, capítol 1.

¹⁹ Vegeu infra, apartat 1.2.1, capítol 1.

Les neurones mirall, que s'activen davant d'accions motrius o emotives i només quan es percep l'acció i el seu objectiu (García, 2008), permeten reconèixer els moviments i actes que realitzen els altres, entendre'ls i relacionar-los amb els nostres i, per tant, copsar el seu significat (Rizzolatti i Sinaglia, 2006). És a dir, no és només que permeten la imitació, sinó també la comprensió. Aquest fet facilita que siguem éssers socials i que puguem compartir les mateixes accions i emocions. En efecte, fan que estiguem d'alguna manera vinculats entre nosaltres, que ens moguem constantment entre la idea del *jo* i el *nosaltres*.

Sabem que hi ha sistemes neuronals específics per a la intenció o el propòsit de fer una activitat. Quan veiem una altra persona fer una acció, s'activa el nostre propi sistema d'intenció de fer també aquella acció. Per tant, l'individu pot atribuir el propòsit de «fer» de l'altra persona gràcies a la teoria de la ment i a l'empatia; d'aquesta forma a ell mateix se li activen les xarxes neuronals relacionades amb la pròpia intenció: "Cuando veo a alguien realizando una acción automáticamente simulo la acción en mi cerebro" (García, 2008, p. 73). Poder copsar la intenció de l'altre pressuposa necessàriament tenir experiència prèvia sobre aquesta tasca que es realitza i també en el context on es realitza. Si el requisit per a l'activació és haver realitzat la tasca prèviament, les neurones mirall queden molt limitades durant els primers mesos de vida i és per aquest motiu que no es poden explicar les actituds prosocials i empàtiques només des d'aquesta perspectiva.

Segons Bueno (2017), diferents investigadors sustenten que les neurones mirall es troben ubicades en tot el cervell, de fet: "Tot el cervell es comporta com un gran mirall" (p. 145), per tant, estan situades en tots els centres de control del cervell: del llenguatge, de les emocions, de la motricitat i de la creativitat, entre altres, i ens permeten copiar tot el que veiem fer a les altres persones. Són un instrument molt valuós per a la socialització, ja que a partir d'aquesta repetició adquirim coneixement, no només sobre allò que fa l'altre, sinó també sobre l'altre.

Aquestes neurones també tenen una funció essencial en el desenvolupament de l'empatia (Rizzolatti i Sinaglia, 2006), perquè permeten captar les reaccions emotives de l'altre (por, odi, alegria, tristesa, fàstic, etc.) i reproduir-les dins la ment. Aquesta reproducció mental és la que genera un sentiment i posa en sintonia l'observador amb l'observat, un fet que permet compartir l'emoció, és a dir, sentir el que sent l'altre. Aquesta connexió entre les dues

persones és recíproca: així com a l'observador se li activen les neurones mirall en percebre una acció o emoció de l'altre i selecciona una resposta, a l'observat se li activen també les seves neurones mirall al veure la reacció del primer. És el concepte que podríem anomenar "espacio de acción compartida" (p. 130) i aquesta resposta no requereix cap acció voluntària o "operación cognoscitiva explícita o deliberada" (2006, p. 131), en paraules del mateix autor. Això implica que els actes (siguin només mentals o expressats externament) apareixen de manera inconscient o espontània, aliens a la voluntat. Per això, d'alguna manera podem relacionar aquestes neurones mirall amb la imitació, o com a mínim amb un tipus d'imitació, sobretot la que afecta l'activació de les mateixes zones del cervell i que cadascú utilitza per a realitzar aquella tasca concreta.

1.1.8. LA IMITACIÓ I EL MODELATGE COM A FORMES D'APRENTATGE RELACIONAL

De tots els aspectes que hem comentat fins ara, les neurones mirall són les que més ens condueixen a parlar d'imitació (Rizzolatti i Sinaglia, 2006). Aquest concepte ha estat percebut com a element clau en l'aprenentatge ja des de fa molts anys, i no és cap novetat esmentar que en els entorns educatius, família i escola, s'ha considerat una fórmula eficient dins la qual l'adult ha de ser un bon exemple per als infants.

En la filosofia Montessori hi ha una certa entesa respecte a aquest tema. De manera recurrent es desvalora el mètode quan s'exposa que la mestra fa una demostració a l'infant sobre l'ús del material i habitualment s'entén que el nen o nena repetirà a partir de la imitació. En canvi, la doctora explica les funcions de la mestra, en cap cas esmenta que el nen l'ha d'imitar, sinó que aquest repeteix l'acció.

Montessori, entre les funcions de la guia, no contempla que ha de ser model a imitar. Fins i tot, exposa que la mestra no ha de tenir la concepció o la intenció que els infants copiïn el seu gest, sinó que el seu bon fer ha d'orientar el nen a una manera eficient de resoldre la tasca. Explica que la guia exposa la lliçó a partir dels materials i ho fa amb una metàfora: "Aquesta es la nostra tasca: donar un raig de llum i passar davant" (Montessori, 2001, p. 128). En canvi, sí que utilitza la paraula *imitar* quan parla d'allò que fa el nen. Per tant, entenem que per a la

pedagoga l'objectiu de la mestra no és que repeteixin idènticament, sinó mostrar una forma de fer. Altrament, sí que el nen opta per imitar perquè evolutivament és un mecanisme d'aprenentatge eficient: "Si el nen utilitza el materials, o bé imitant exactament la manera que ha après de la mestra, o bé d'una altra manera que ell mateix ha ideat, però amb modificacions que demostren un treball de la intel·ligència..."(2001, p. 177). En una altra ocasió, al volum *La Mente Absorbente* (2006a) ho exposa de forma diferent i més clarificadora: allò important en el procés d'imitació no és el resultat o la repetició en si mateixa, sinó que l'infant estigui preparat per a fer aquesta còpia. La doctora també destaca l'esforç que fa durant el desenvolupament del procés imitatiu. Efectivament, la imitació és entesa com una possibilitat d'iniciar l'activitat, no per a reproduir exactament allò observat, sinó per a transformar-la. I, encara més, és una preparació indirecta per a la realització lliure i nova que desenvoluparà quan tingui domini del material o de l'activitat.

En aquest sentit coincideix amb Mora (2017) que diu que hi ha tres habilitats bàsiques per aprendre: la imitació, l'atenció compartida i la comprensió empàtica. Ens centrarem en la primera. Per a ell, l'exploració entesa com a assaig error és un desgast de temps i genera inseguretats: "La imitación tiene un valor enorme en el proceso de aprendizaje pues lo acelera, lo hace en un tiempo más corto y además multiplica las oportunidades de aprender" (p. 51). Desenvolupa aquesta idea de la imitació, no com a còpia buida i faltada de sentit per a l'infant, sinó vinculada a l'entorn, en un context emocionalment segur perquè imita els seus referents. Aquesta situació d'imitació contextualitzada no és una còpia idèntica i passiva, talment una repetició mecànica, sinó que hi incorpora nous models per a resoldre els problemes, perquè l'infant sap "llegir" els objectius i les intencions que persegueix l'adult. En efecte, la imitació aporta modificacions a l'acció primera, de forma que s'incorporen ampliacions, enriquiments i canvis respecte a l'acció inicial en relació amb el que hi aporta cada infant, és allò que Stambak (1997, p. 84) descriu molt bé i anomena "vínculos diacrónicos y sincrónicos". De la mateixa manera, qui ha realitzat l'acció inicial pot tornar a imitar els seus imitadors afegint també variacions. En definitiva, es tracta d'una forma d'acció-imitació en espiral.

De fet, és indiscutible considerar la imitació com unes de les activitats més rellevants per aprendre, però Rizzolatti i Sinaglia (2006) aprofundeixen en aquest concepte i el desgranen en dues fases. Per una banda hi ha l'activació de les neurones mirall, que, després de codificar

els actes observats, s'activen i permeten repetir actes realitzats que pertanyen al nostre repertori i que ens són útils. Certament, és un procés facilitador d'acció. Però, per altra banda, els autors remarquen la importància del control inhibitori, en el sentit que és imprescindible l'existència de mecanisme de bloqueig per tal que no repetim de forma automatitzada qualsevol acció que veiem.

I encara disposem d'una altra mirada sobre la imitació, i és la que ens suggereix Harris (2004). Aquest enfocament s'escapa de la reproducció repetitiva que fan els nens i nenes i l'enfoca des del punt de vista de les emocions. Per aquest psicòleg, la imitació és innata gràcies a la capacitat, també innata, de reconèixer les expressions i de reaccionar-hi. En les primeres edats i a nivell d'expressions facials, per exemple, aquest concepte d'imitació no explica com un infant pot reproduir allò copiat i fer-ho en les circumstàncies adequades, és a dir, en el moment apropiat i en una situació coherent. Davant d'això ell explica que recupera una idea de Darwin, segons la qual els humans estem equipats de manera innata amb una relació directa entre els estats emocionals i les expressions facials.

Gopnik (2010), en canvi, relaciona sempre aquesta imitació amb el mimetisme vinculat a l'empatia innata quan els nens són molt petits: "Entienden que los deseos y la metas de los otros son como los suyos" (p. 225). I aquesta mateixa resposta es manté de més grans perquè interpreta que els nens i nenes són feliços quan veuen els altres també feliços. En certa manera aquesta empatia es dona en situació d'activitat compartida i, de ben segur, que hi ha, en un moment o altre, imitació (Moss i Yudina, 2008).

El concepte d'imitar es pot enfocar des de dues perspectives. Podem considerar la imitació que hi ha en la interacció dels infants entre ells mateixos o bé la que poden fer dels adults. El que queda clar és que el procés d'imitació és absolutament present en el desenvolupament de l'infant, i que d'una manera o altra té influència directa en l'aprenentatge i en la informació que tenim dels altres. Influència en les relacions socials, en tant que element de relació recíproca.

1.2. ESTABLIR VINCLES I AFILIACIONS. LES EMOCIONS

1.2.1. EL VINCLE AFECTIU I L'AFERRAMENT

El concepte aferrament és un tema clàssic en la psicologia i es considera una base important per explicar molts comportaments. Gopnik (2009) esmenta que “lo que los psicólogos llaman *apego* los demás llamamos *amor*” (p. 197). A ningú se li escapa que els infants construeixen i comparteixen un *vincl*e emocional amb les persones habituals del seu entorn quotidià, els pares primer i les mestres de l'escola bressol després. Aquest vincl e és el que facilita la imitació i l'interès per l'altre i, evidentment, aquest interès és una forma d'estima o aferrament.

Segons la teoria de l'aferrament de Bowlby (1998), no només cal considerar-lo com una característica de la relació dels infants amb les persones adultes que tenen cura d'ells (pares, mares, educadors, etc.), sinó que hem de tenir en compte com és aquesta connexió també amb els altres iguals. Els infants poden aprendre els uns dels altres, doncs, perquè hi ha un cert aferrament.

Tradicionalment s'ha entès que segons el vincl e afectiu que l'infant ha establert amb la persona cuidadora, de manera habitual la mare, pot establir a posteriori un tipus o altre de relacions. Entre les sis o vuit primeres setmanes després del part, que es considera un moment decisiu en la vida de l'ésser humà, trobem el que s'anomena *període simbiòtic* (Quattrocchi Montanaro, 2007), moment especial entre mare i fill perquè fonamenta la relació. De fet, es diu simbiòtic perquè la vinculació entre ells és d'ajuda mútua, ja que depenen un de l'altre: l'infant necessita la mare per a poder sobreviure a través de l'alletament i, en el mateix moment en què el nen s'alimenta, la mare allibera oxitocina i l'úter es contrau i retorna al seu estat inicial: “La palabra *simbiosis*, que significa ‘una vida juntos’, describe la situación especial de dos seres vivos que se necesitan porque cada uno de ellos da y recibe algo absolutamente necesario para la continuación y calidad de sus vidas” (p. 53).

Segons la mateixa autora, el període que es dona durant el puerperi, s'inicia com una separació —part— i continua amb la construcció d'un vincl e físic, a través de la cura, que serveix d'estructura bàsica per a construir un vincl e afectiu d'aferrament. En aquesta cura,

segons Quattrocchi Montanaro, hi ha tres formes de contacte que defineixen aquest període simbiòtic:

- ✓ Agafar a coll: la manera com la mare subjecta el nadó és la manera de transmetre *seguretat* i és la base del vincle, perquè genera tranquil·litat en la relació. L'infant se sent recollit i protegit a través de l'actitud d'acceptació de la mare (pare o adult cuidador de referència).
- ✓ Maneig: és la manera en què s'agafa el nen durant les accions que impliquen moviment. Per exemple, a l'hora de vestir, els passos s'han de realitzar amb moviments suaus respectant-lo i transmetent un compromís emocional positiu i seguretat perquè és la forma amb què adquireix una imatge i un coneixement d'ell mateix.
- ✓ Alimentació: l'alletament és la forma en què mare i fill es converteixen en una sola persona, és el plaer de la unió completa, ja que el nou-nat no és capaç de prendre aliments de l'ambient, no només per la immaduresa del seu aparell digestiu, sinó perquè a través de la necessitat de ser alletat rep l'essència de la relació humana per a la seva vida present i futura.

Quan l'infant neix, ni la mare ni el nadó poden existir per ells mateixos, sinó que és per mitjà d'aquesta relació especial que cadascú es defineix i proveeix a l'altre d'un element essencial per a la supervivència. L'aferrament, des d'aquesta mirada, és un procés natural entre el nadó i la seva mare. És a dir, establir vincle és, des del primer moment de l'existència, una necessitat i un dret més que no pas una opció lliure. Així doncs, és per tot això que hem d'entendre'ns a nosaltres mateixos com a éssers essencialment socials. Shaffer (1985) considera aquestes relacions primigènies i innates (mirar, acaronar, agafar, alletar, etc.) com a factors d'estimulació del desenvolupament.

La separació de la figura d'aferrament, segons Bowlby (1993), posa en marxa una reacció afectiva observable a través d'una sèrie de manifestacions de conducta que segueixen un patró constant. Aquest patró presenta tres fases característiques que es desenvolupen a mesura que la separació és més llarga. El nen petit separat de la seva mare manifesta, en el primer moment, la *fase de protesta* —angoixa de separació—, que és una reacció a l'amenaça

de pèrdua. Si la separació és contínua, apareix la *fase de desesperança* —dol—, que és una reacció a la pèrdua real. I, finalment, si la separació és prou llarga, *fase de desaferrament* —*desafecció*—, en què es desfà el vincle.

Siempre que un niño pequeño que ha tenido oportunidad de desarrollar un vínculo de afecto hacia una figura materna se ve separado de ella contra su voluntad, da muestras de zozobra; y si, por añadidura, se lo coloca en un ambiente extraño y se lo pone al cuidado de una serie de figuras extrañas, esa sensación de zozobra suele tornarse intensa. El modo en que el chiquillo se comporta sigue una secuencia característica. Al principio protesta vigorosamente y trata de recuperar a la madre por todos los medios posibles. Luego parece desesperar de la posibilidad de recuperarla, pero, no obstante, sigue preocupado y vigila su posible retorno. Posteriormente parece perder el interés por la madre y nace en él un desapego emocional. Sin embargo, siempre que el período de separación no sea demasiado prolongado, ese desapego no se prolonga indefinidamente. Más tarde o más temprano el reencuentro con la madre causa el resurgimiento del apego. (Bowlby, 1993, p. 45)

Els nadons *s'aferran* als adults que són sensibles i receptius a les relacions socials amb ells; als adults que romanen com a cuidadors constants i consistents alguns mesos durant el període d'aproximadament sis mesos a dos anys d'edat. Quan el nadó comença a gatejar i a caminar, comença a utilitzar les figures d'afecció (persones conegudes) com una base segura per explorar l'entorn i tornar.

El apego se manifiesta a través de patrones de conducta específicos, pero los patrones en sí mismos no constituyen el apego. El apego es interno... Este algo internalizado que llamamos apego tiene aspectos de sentimientos, de memorias, de deseos, de expectativas, y de intenciones, todos los cuales... sirven como una especie de filtro para la percepción e interpretación de la experiencia interpersonal, como un molde que configura la naturaleza de una respuesta externamente observable.

(Ainsworth, 1967, p. 429 citat per Fernández Galindo 2002, p. 16)

Tal com els autors esmentats exposen, és evident que l'aferrament és una condició *sine qua non* per a les relacions. Descriuen l'aferrament evasiu, ansiós, desorganitzat i el segur. Aquest últim s'explica com aquell vincle que el nadó estableix amb la persona cuidadora, la qual considera una font fiable d'amor, de manera que s'entristeix quan la persona desapareix i es consola o tranquil·litza quan retorna. Si en néixer i durant els primers anys de vida no hi ha aferrament, les relacions posteriors en surten ressentides. Es pot dir que l'aferrament dels primers anys de vida condiona, no el tipus de vincle que s'estableix amb els altres, sinó de

quina manera són els vincles. D'aquesta manera, no es pot caure en el catastrofisme que implicaria la teoria de l'aferrament, segons la qual el vincle inicial predetermina les relacions posteriors, perquè això implica negar l'educació, la possibilitat de canvi, de millora, de creixement i de consciència personal. De fet, la manera d'entendre el món i de relacionar-s'hi canvia a mesura que s'adquireixen noves experiències; per tant, les pròpies noves relacions, els nous vincles modifiquen la manera d'entendre, i establir nous llaços. De fet, Shaffer (1993) ho explica molt bé, i remarca que cal tenir en compte que "els efectes d'una experiència adversa en els primers anys no són irreversibles" (p. 18), o com corrobora Gopnik (2010): "Con frecuencia, el factor fundamental lo constituye una nueva experiencia, que cambia las ideas del niño sobre el amor" (p. 207). En efecte, l'establiment de nous vincles pot reestructurar una nova base afectiva, per la qual cosa concloem que l'infant no està subjecte al determinisme negatiu.

Tal com s'ha presentat fins ara, és evident que aquest vincle passa pel reconeixement mutu, ja que les persones ens vinculem a qui ens reconeix com a tals. Reconèixer l'altre implica, no només veure'l, sinó identificar-lo com a igual i, per tant, atribuir-li pensament i emocions diferents de les pròpies. Aquesta atribució de trets que fan la "persona" no es poden donar abans dels dos anys de vida, però malgrat això ja des del moment del naixement, el nounat reconeix els altres, s'interessa per ells i mostra una expressió física de felicitat quan els coneix (Bueno, 2017). De fet, aquest reconeixement de l'altre és una construcció a través de les experiències, i és en aquest sentit que les relacions que s'estableixen són al mateix temps generadores de vivències, i fruit d'aquestes, reconeixement de l'altre.

1.2.2. SOCIALITZACIÓ ADAPTATIVA: LA HUMANITZACIÓ

La humanització és el procés pel qual els nounats adquireixen els trets que considerem propis de l'espècie. És a dir, mentre que els animals domèstics no adquireixen característiques humanes pel fet de viure entre persones, un infant en un context "no humà", on no hi hagi

llenguatge, ni es camini dret, no desenvoluparà els trets²⁰ de la pròpia espècie ; creixerà amb comportaments mimetitzats del context animal on hagi crescut, en altres paraules:

Podría decirse que el hombre nace «salvaje», o, más exactamente, polivalente y ampliamente indeterminado, a pesar de sus caracteres hereditarios; y que tiene, como principal característica humana, el ser extraordinariamente plástico y adaptable. En resumen, no hay desarrollo humano si no hay contacto con la humanidad: tal es la conclusión que DAVIS²¹ formula en los siguientes términos: «*El homo sapiens* es una especie cuyas características y conducta se hallan estandarizadas por la posesión de la cultura. Sin cultura, la conducta de ese mamífero sería imprevisible y dependería de las particularidades de su ambiente propio en cada caso».

(Osterrieth, 2008, p. 39)

La socialització forma part del procés que esmentem en aquesta citació. Naixem biològicament preparats, però, amb paraules d'Osterrieth, (2008), «inacabats»; que una llarga infància ens permet una adaptació gairebé il·limitada al medi sociocultural, per la qual cosa necessitem aquest contacte intens amb l'entorn. En apartats anteriors hem parlat d'elements que ens faciliten aquests processos, però ara volem afegir un altre concepte. Segons Viguer, Cantero, Rico i Serra, (2009), les interaccions entre germans permeten desenvolupar la capacitat de presa de perspectiva dels estats mentals, intencions i emocions, a mode de zona de desenvolupament proper. És a dir, la convivència entre iguals, en un context de proximitat afectiva i vincle i amb uns temps i referents compartits, proporciona coneixement dels comportaments individuals dels altres. Per tant, el fet de conviure en grup de coetanis aporta a la persona informacions de caràcter cognitiu i contribueix a construir una identitat individual i social. Aquesta afirmació es podria extrapolar a l'escola bressol. Efectivament, les condicions a la llar d'infants són molt similars a la convivència familiar entre germans, en tant que hi ha infants coetanis, vincle afectiu entre ells, vincle amb l'adult referent i temps compartit; en conseqüència, el fet de compartir context i temps de vida escolar amb altres companys produeix el mateix efecte.

²⁰ Hi ha alguns exemples documentats dels considerats "Infants salvatges" en la història, des del segle XIX i fins fa relativament pocs anys. El més conegut és el cas de Víctor d'Aveyron, acollit i protegit pel Dr. Itard, tal com explica al llibre Itard, J. (1982). *Memoria e informe sobre Victor de l'Aveyron* (vol. 893). Madrid: Alianza Editorial.

²¹ Davis, K. prólogo a la obra de Singh & Zingg. (1942). *Wolf-children and Feral Man*. New York, Harper.

Comentàvem, en el paràgraf anterior, la importància del context per a la socialització, però cal tenir en compte que en aquest procés hi ha diferents factors condicionants. D'alguna manera, és molta la informació que nenes i nens reben de l'entorn social; són molts els agents participants, amb infinitat de models d'acció i comportament i circumstàncies molt variades. Entre tot aquest assortiment de situacions, els infants han de buscar la manera de discriminar entre tots els estímuls i *inputs* que reben.

Entre els vuit i nou mesos Marchesi, Palacios i Coll (2017) expliquen que en situacions noves o que poden ser de lectura ambigua, els nens i nenes busquen referents socials, que habitualment solen recaure en la figura del cuidador. El comportament d'aquest referent serveix per avaluar la situació o l'objecte nou i a partir de les seves respostes, poder regular la pròpia conducta. Quan es tracta d'entendre fenòmens naturals i repetitius, els infants, de manera autònoma i a través de l'observació i no del que els diuen els altres, recullen informació. Aquesta manera d'obtenir dades quan no es pot experimentar de forma directa, o bé no es pot comprovar un fenomen a través d'assaig error, indueix l'infant a realitzar noves investigacions i cerques a través de dades que recull de terceres persones del seu entorn a les quals dona credibilitat.

Tot i així, quan el que vol conèixer l'infant són aspectes del món cultural, necessita fer observació participada i involucrar-se en activitat amb altres membres de la cultura, perquè només s'aprenen aspectes de relació social, llenguatge, etc., si s'és participant. Quan les situacions socials requereixen d'un coneixement que ells no tenen, recorren a testimonis amb fiabilitat contrastada. És al voltant dels dos anys i mig que l'infant confia en la informació del testimoni, malgrat que des d'abans, entre els dotze i els disset mesos, ja realitzen preguntes, evidentment amb el nivell del seu llenguatge oral incipient que persegueixen obtenir informacions, segons l'informe de la mateixa investigació. Aquests "informants fiables", expressat en el mateixos termes que utilitza Harris (2012, p. 269) en l'informe d'una investigació, són testimonis de confiança, que han d'acomplir unes condicions. L'autor els defineix com a tals quan en la seva actuació es dona una o més d'una d'aquestes característiques: familiaritat, aferrament emocional segur, trajectòria fiable, precisió en les respostes i la bona posició dins el grup.

1.2.3. DE L'AUTONOMIA A LA INDEPENDÈNCIA

La construcció de l'autonomia personal ha estat un dels temes constants en la psicologia del desenvolupament i, de manera remarcable, en l'educació infantil. Potser la figura més rellevant és Jean Piaget, que el 1932 va fer una aportació molt destacada a propòsit de l'autonomia, com constata Kamii (1970). Segons Kamii, Piaget defensava que el desenvolupament de l'autonomia era la finalitat de l'educació, entenent aquest concepte com la condició de governar-se a un mateix i prendre les pròpies decisions. També la capacitat de fer-se preguntes, tenir pensament crític i saber confrontar punts de vista.

Aquesta habilitat de pensar per un mateix, amb sentit crític, ha de tenir en compte aspectes de caràcter moral, explicats com la capacitat de decidir entre allò cert i allò equivocat, pel que fa referència a aspectes ètics o, dit d'altra manera, allò que està bé i malament en relació amb la conducta humana. També conté aspectes de caràcter intel·lectual, que es defineixen com la possibilitat de discernir entre allò veritable i fals a nivell intel·lectual, és a dir, la possibilitat de relacionar els coneixements rebuts amb els propis pensaments per tal d'elaborar-ne de nous i no romandre només amb les informacions rebudes i recordades.

De fet, el procés de desenvolupament de la intel·ligència del nen, com a procés adaptatiu al medi, que defensa Piaget, i explicat a Fuentes, Gamboa, Morales, Retamal i San Martín (2012), és una forma de construcció d'aquesta autonomia intel·lectual. Dit d'una altra manera, les activitats reflexes de les quals disposa l'infant li permeten posseir un esquema inicial, damunt el qual pot integrar elements externs, que el duen a una assimilació. Són canvis en l'estructura interior del pensament, que actuen de manera que quan l'infant realitza una acomodació d'aquests coneixements nous, retorna a l'estat d'equilibri. Fins que la confrontació amb nous coneixements posa el cicle de construcció de coneixements de nou en funcionament.

Des del punt de vista del tema que ens ocupa, conèixer aquest enfocament és imprescindible perquè va estretament relacionat amb la tendència a l'egoisme. Segons Kamii (1970), parafraçant Piaget, els infants neixen egocèntrics en el sentit que només poden veure el propi punt de vista. El mateix autor afirma que el desenvolupament de la moral va vinculat a les facultats mentals de raonament i pensament complex en l'estadi preoperacional i és en aquest sentit que es considera que es va desenvolupant, per bé que no és fins a partir dels

dos anys de vida que es pot considerar la consolidació de criteris morals. Al mateix temps, en el text esmentat es fa palès que es deixa de ser egocèntric pel fet d'intercanviar punts de vista. Efectivament, la quantitat de vegades que es té la possibilitat de coordinar punts de vista amb els altres fa avançar en la construcció de l'autonomia moral, de manera que a més proporció de possibilitats de confrontar situacions, més reducció de tendència al caràcter egocèntric infantil.

És rellevant evidenciar que, segons l'autor, l'autonomia moral i intel·lectual es desenvolupen alhora i es construeixen de manera simultània, i, precisament, amb l'exercici de prendre decisions i confrontar-se amb les mirades dels altres. En efecte, l'autonomia moral s'estimula amb l'intercanvi de punts de vista amb els adults i també amb altres infants (Kamii 1970, 2005). En aquesta línia, i en relació amb el que hem comentat fins ara respecte de les neurones mirall²² i també de l'empatia²³, pren molta força la idea que en un context de grup d'infants petits aquests processos s'avancen o, com a mínim, els nens disposen d'un marc favorable per a iniciar-se en la seva pràctica. Fuentes et al. (2012) plantegen que des dels estudis realitzats per Piaget realment hi ha hagut canvis molt rellevants en les formes culturals i socials (religioses, per exemple) i, per tant, morals, com també transformacions en el tipus i formes de joc dels infants. Aquestes variacions es donen en contextos de desenvolupament, en ambients considerats d'estimulació primerenca, i també amb la incorporació d'educadors²⁴, no familiars, de manera que les experiències viscudes pels infants en els primers anys de vida sembla que predisposen a una major autonomia respecte a moments històrics anteriors.

²² Vegeu supra, apartat 1.1.7, capítol 1.

²³ Vegeu supra, apartat 1.1.6, capítol 1.

²⁴ Segons Fuentes (et al., 2012), aquests educadors no es relacionen amb els nens i nenes de la mateixa manera que la família. Tenen una funció només d'atenció i cura física, i això no implica necessàriament un objectiu d'aprenentatge. Més enllà que aquesta pugui ser una realitat innegable, cal afegir una nova figura d'educador en els contextos d'escola bressol professionalitzat, i per tant, format de manera específica, que precisament incorpora una mirada educativa, com exposa Galardini (2017), entre molts altres (Goldschmied, 1998; Quinto Borghi, 2010; Antón et al. 2007 i Bassetas et al. 1990) centrada en el paradigma del que podríem dir "cura pedagògica" (Gaspari, 2002). Aquest paradigma entén i practica una forma d'acompanyament a l'infant que promou aquest desenvolupament sociocognitiu, emocional i psicomotor.

A propòsit d'aquesta idea, Erikson (1983) proposa una perspectiva diferent respecte a l'anterior. La primera etapa que descriu comprèn des del naixement i fins als dotze mesos, o bé des del naixement fins als divuit mesos. Aquest moment es defineix com l'etapa de confiança bàsica versus de desconfiança bàsica. És el moment en què el nadó aprèn a desenvolupar el sentit de la confiança cap al cuidador a partir de la satisfacció de les seves necessitats més fonamentals, i sempre de caràcter biològic. Si no hi ha aquesta satisfacció, es genera un sentit d'abandonament i desconfiança. La segona etapa, que s'anomena d'autonomia versus vergonya, està compresa entre els divuit mesos i els tres anys. L'autor exposa que el repte de l'infant es troba en les conquestes referides a l'autocontrol, sobretot en aspectes com ara el control d'esfínters, caminar, agafar objectes i moltes habilitats físiques. El domini o el fracàs en aquestes accions pot generar a l'infant confiança en si mateix i, per tant, autonomia o vergonya pel fracàs. A partir de tres anys i fins als sis, Erikson considera que hi ha una etapa de construcció de la independència.

Aquestes fases són considerades interdependents entre elles, per la qual cosa l'assoliment exitós d'una té relació amb l'assoliment de la següent. El fet que estiguin en relació ens suggereix la idea que aquesta autonomia que l'autor defineix a partir dels divuit mesos, de fet no sorgeix de manera espontània en aquest mateix, sinó que precisament s'està construint a partir d'aquests models de confiança i desconfiança que ha viscut prèviament en relació amb els cuidadors o cuidadores.

La idea dels models de confiança que necessita el nadó té certa relació amb el plantejament que presenten Molina i Jiménez (1992) en l'organització dels centres d'educació infantil. Per a elles, les situacions que es donen de manera quotidiana han d'estar plantejades des de la repetició i no des de la rutina, per tal que els infants tinguin punts de referència. D'aquesta manera la regularitat els permet reconèixer situacions i moments:

Si ponemos especial cuidado en que los espacios, los tiempos, las personas, los criterios, las acciones, etc., mantengan una regularidad que los haga reconocibles, daremos a los niños la posibilidad de prever, de anticipar el ritmo de la jornada, procurándoles de ese modo seguridad, confianza y posibilidad de participar activamente. (p. 306)

L'última frase ens obre el camí cap al desenvolupament de l'autonomia. Aquesta situació coneguda, i en certa manera dominada pel nen o nena, és una ocasió que se li ofereix a

participar de manera activa i directa sense les directrius de l'adult o amb la mínima intervenció d'aquest, cosa que afavoreix la seva autosuficiència.

Un altre enfocament a considerar és el de Maria Montessori. La doctora no parla de la construcció de l'autonomia, sinó de la conquesta de la independència i l'enfoca com un impuls vital de l'evolució (força divina —*Horme*²⁵): “Estas conquistas de independencia en principio son pasos de lo que se denomina ‘desarrollo natural’. En otras palabras, si examinamos de cerca el desarrollo natural, podemos definirlo como la conquista de sucesivos grados de independencia” (2006a, p. 116).

En aquest sentit, la pedagogia montessoriana té molta proximitat amb una conceptualització filosoficoreligiosa de la conquesta de la independència per part de l'infant. Sigui com sigui, la idea interessant que volem remarcar de Montessori (2006a) és com ella entén que el llenguatge i la comunicació intel·ligent són un pas decisiu cap a la independència, així com ho són caminar o l'orientació (i, fins i tot, l'aparició de les primeres dents)²⁶. Una altra idea important: la independència és un procés evolutiu i de canvi que l'infant busca i construeix a través del treball i ho fa en cos i ment. Vol aprendre per ell mateix i tenir experiència de l'entorn, no ho pot fer a través de les experiències dels altres, necessita concebre aquest món a través del seu propi esforç (p. 124).

Per concloure, els diferents enfocaments presentats coincideixen en què el desenvolupament de l'autonomia és un procés en construcció en el temps; que s'inicia des de les accions més físiques però que ha d'anar acompanyada de la dimensió moral i intel·lectual, molt destacable i transcendent en la formació de la persona i en les seves relacions amb els altres.

²⁵ Montessori pren aquest mot del grec antic per definir l'impuls interior que tenen els infants. També defineix *Horme* com una forma de vida i energia de potencialitats, que dirigeix al nen cap a l'ambient i l'empeny a completar les seves facultats psíquiques: “Para nosotros, el organismo mental es una unidad dinámica, que transforma su estructura a través de experiencias activas efectuada sobre el ambiente y guiadas por una energía (*Horme*) de la cual, las nebulosidades, son modos o grados diferentes y especializados” M. Montessori (2006, p. 101)

²⁶ Erikson (1983), com la mateixa Montessori, considera les conquestes físiques com un pas cap a la construcció d'aquesta autonomia de l'infant.

1.2.4. CONSIDERACIONS SOBRE L'AMISTAT

Definir el terme *amistat* és una tasca difícil. En qualsevol de les situacions en què es pugui utilitzar pot tenir diferents significats perquè dependrà del context, la cultura, el moment històric i les concepcions i experiències individuals, tal com afirmen Brace i Byford (2012): “The concept of friendship can be difficult to define and may mean different things to different people at different times” (p. 237).

Des del punt de vista psicoeducatiu, i fent en referència als primers anys de vida, hem acudit a la definició de Melero i Fuentes (1992): “Las amistades se definen como relaciones diádicas, recíprocas y voluntarias que se mantienen en el tiempo y que conllevan afecto” (p. 55). Aquesta descripció aglutina les característiques que més o menys tothom reconeix en el terme esmentat i que, a més, permet explicar les relacions entre les persones *amigues*. Efectivament, aquesta definició és aplicable a les relacions entre els infants de moltes edats i en moltes ocasions. Segons les autores esmentades, a diferència d'altres cicles de la vida, a l'etapa infantil compresa entre tres i set anys, els amics són altres nens companys de joc, capaços de compartir, que tenen interaccions de durada curta segons les necessitats o les situacions i que solen tenir atributs físics, com ara força o bellesa. D'aquesta manera, Melero i Fuentes (1992) centren les relacions d'amistat infantil en termes d'interessos. És una definició interessant que compartim només en part, perquè creiem oportú afegir, com a matís, que les relacions entre els adults també van en aquesta direcció. No podem interpretar interessos en el sentit negatiu del terme, sinó en el literal, és a dir, ens interessa compartir perquè ens aproxima a l'altre i en fa sentir part del grup, ens interessa ser volguts i ser necessaris; ens interessa sentir-nos desitjats, reconeguts, apreciats, etc. En definitiva, tenim interès en allò que ens aporta l'altre a nivell cognitiu, pràctic i, sobretot, emocional; volem ser estimats com a éssers socials que tenim tendència a l'agrupació i la comunitat (Tomasello, 2010).

Es fa difícil trobar literatura que expliqui amb detall les característiques de les relacions d'amistat en els sis primers anys de vida. Per exemple, Marchesi, Palacios i Coll (2017) no responen sobre si les relacions entre infants petits poden ser considerades amistat; les defineixen com a ser companys de joc, i com a relacions inestables, poc duradores i canviants. De fet, els nens a partir d'un any escullen entre tots els companys de classe alguns infants,

mentre que en descarten d'altres. Sovint ho fan aplicant un criteri viscut, a través de la informació que tenen d'ells, una informació basada especialment en el caràcter de les experiències prèvies i si aquestes van ser plaents o conflictives. També mostren una acció lúdica diferent si coneixen els altres infants o per a ells són desconeguts (Marchesi, Palacios i Coll, 2017). També, al voltant dels dos anys mostren preferències clares per jugar amb els seus similars d'edat, sexe i raça²⁷, sobretot si aquestes altres infants mostren actituds prosocials positives, allunyades de les agressions i conflictes.

La majoria de professionals educadors i pares d'infants d'aquestes edats reconeixen de manera explícita afinitats dels seus alumnes o fills per altres nens i nenes en concret, o pel contrari infants del mateix grup amb qui no comparteixen cap tipus de relació. Més enllà de tenir companys de joc, hi ha infants amb interaccions no relacionades amb el joc. Giovannini (citada per Galardini, 2017) exposa que hi ha moltíssimes expressions que els nens verbalitzen a la llar d'infants que fan referència a la seva atracció natural cap als coetanis, que expressen el seu desig de compartir. L'autora recull algunes expressions com per exemple: "Vado a giocare con i miei amici" i "si va dai bimbi" (2017, p. 87), entre altres, que demostren una afinitat que va més enllà del "trobar-se i fer junts" i que implica demostracions d'afecte quan l'altre no està bé, sentit de manca o enyor quan falta l'amic i en ocasions actes de demostracions riures compartits. En efecte, el nostre llenguatge no diferencia entre les relacions d'amistat segons l'edat de les persones, però sembla que hi ha un acord generalitzat en el fet que les relacions entre nadons o entre nens petits no tenen la mateixa categoria d'*amistat* que tindrien entre nens i nenes a partir dels sis o set anys o entre joves adolescents i entre adults. Bukowski et al. (1996, citat per Brace i Byford, 2012) avalen aquesta visió diferenciada sobre l'amistat en els diferents segments d'edat.

Sigui com sigui, en qualsevol situació d'interacció continuada amb vincles d'afecte i estima, i sobretot volguda per tots els participants, pot ser considerada d'amistat, independentment de l'edat de les persones que la visquin. A Lafuente i Cantero (2010) aquesta relació la trobem

²⁷ Els infants, de fet, no poden identificar la raça sinó els fenotips (les característiques que són l'expressió externa dels gens —enzims, per exemple). En el cas dels nens, i de totes les persones, detectem només els fenotips relacionats amb aspectes físics: alt, baix, morè, ros, pell fosca o clara, ulls rodons o ametllats, etc. De fet, el concepte raça és controvertit i des de fa molts anys que no s'utilitza en l'àmbit de la biologia ni en el de l'antropologia.

definida així: “La amistad es una relación de reciprocidad y afecto, voluntaria y diádica que evoluciona con la edad hacia concepciones más profundas y de mayor nivel de intimidad” (p. 289). Es considera que l’amistat és un vincle d’afiliació que, a mesura que evoluciona, pot portar a diferents tipus d’aferrament amb un igual.

Respecte a les edats que són motiu d’estudi en aquesta investigació, aquesta fase d’aferrament és probable que encara no es doni, sobretot perquè el grau d’intimitat es limita a qüestions de vida quotidiana i no a pensaments i reflexions interiors, íntimes i profundes, de la persona. Això no vol dir que la relació que estableixen els infants petits entre ells no sigui un establiment de llaços personals d’intercanvi afectiu.

1.2.5. CONSIDERACIONS SOBRE EL CONFLICTE

Un dels altres aspectes copsats com a creences establertes en el món educatiu, tant en les famílies com entre els mestres o pedagogs, és que els infants presenten moltes actituds d’enfrontament i d’agressivitat els uns envers els altres:

Per als infants que amb prou feines parlen o ho estan començant a fer, no resulta gens fàcil entendre’s entre ells. No parlen clar com ho fan els pares o les educadores amb ells. Alguns infants intenten dur a terme tot allò que els interessa, com, per exemple, prendre-li de les mans a un altre la joguina que els fa gràcia, sense valorar l’efecte que produeix el seu comportament sobre els altres.

(Tardos, 2013, p. 45).

Aquesta situació es justifica habitualment per la dificultat d’utilitzar el llenguatge verbal com a instrument d’informació, intercanvi i negociació, en definitiva, de coneixement mutu (Vila, 2020a). En aquest sentit, com exposen Piaget i Petit (1986), sí que és veritat que el llenguatge permet compartir, i ho fa a través de la construcció de significats sobre objectes concrets, però també sobre idees i conceptes abstractes. Tal com afirma Piaget: “El lenguaje conduce a la socialización de los actos” (p. 34). Al mateix temps, és un instrument que ens serveix per a fer referència a allò que no és present, tant perquè pot ser un element que pertany al passat com perquè pot versar sobre un element que pertany al futur que s’esdevindrà. D’aquesta manera, el llenguatge és l’eina que ens permet actuar com a grup social que comparteix una cultura, més enllà de la concreció immediata de l’objecte i l’acció. També és el mitjà amb el

qual podem compartir situacions, actes i intencions i, per tant, es considera com un mitjà que dona una certa garantia d'intercanvis d'idees conceptes i projectes entre persones que es poden comunicar: "El lenguaje propiamente dicho es el vehículo de los conceptos y las nociones que pertenecen a todo el mundo y que refuerzan el pensamiento individual con un amplio sistema de pensamiento colectivo" afirmen Piaget i Petit (1986, p. 34).

Val a dir, però, que adquirir i utilitzar el llenguatge verbal no és cap garantia d'absència de conflicte, com ja queda demostrat en les relacions d'infants més grans entre ells i en els adults en qualsevol situació de vida quotidiana (Vila, 2020b).

El sentiment empàtic que tenen els infants, com ja hem exposat anteriorment, els pot portar també a conductes agressives, segons que argumenta Gopnik (2009). Si el sentiment d'alegria genera en els altres que el perceben també alegria, els sentiments de tristesa o frustració inspiren també reaccions als altres, de tal manera que poden generar-se situacions que es retroalimenten en l'enuig o en la ràbia. Al mateix temps, els infants perceben de manera ràpida la ira al seu entorn, cosa que els fa més violents que no serien en altres condicions: "Gran parte de la agresividad que vemos en niños pequeños es esta clase de 'agresividad reactiva': agresividad, ira e incluso violencia que representan una respuesta a la amenaza por parte de otra persona" (p. 228).

Hem exposat que els infants són experts en actituds prosocials de consol i ajuda i que estan en fase de desenvolupament de la teoria de la ment. Ara bé, les seves habilitats de començar a comprendre l'altre, els seus sentiments, pensaments i creences també els fan més hàbils per molestar o fer mal, per pertorbar i fer patir els adults i els altres nens: "Desde un punto de vista teórico esta combinación de simpatía y fastidio crecientes es muy interesante. Indica que los niños pequeños empiezan a identificar las condiciones o acciones que desencadenan o hacer cesar un estado emocional en otra persona." (Harris, 2004, p. 39)

Si bé és cert que les criatures poden realitzar mostres diferents per infringir mal, com ara pegar, pessigar, empènyer, etc., Harris esmenta que no es pot valorar el grau de voluntarietat i d'involuntarietat de fer mal i que, a més, en moltes ocasions sol anar vinculat a la capacitat de consolar o demanar perdó. De fet, hi ha diferències entre individus en aquest aspecte. S'està investigant com aquests graus esmentats tenen a veure amb les conductes que els nens

observen en la resposta que la mare dona davant el patiment, en el context familiar més o menys agressiu i de les diferències cognitives entre els infants.

1.3. EL LENGUATGE I EL JOC

1.3.1. EL LENGUATGE ORAL

El llenguatge oral i escrit, com a característica de l'expressió humana, no és només un mitjà de comunicació.²⁸ Permet fer referència a elements que no són presents, tant els físicament distants com els que parlen sobre el futur no experimentat. També facilita explicar conceptes i idees abstractes, que no es poden pensar mitjançant imatges no simbòliques (llibertat, justícia, pau, etc.). És a dir, permet realitzar una funció simbòlica a través de la construcció de *contrafactuals*, un concepte utilitzat per Gopnik (2010) que ajuda a evocar records o a planificar projectes: “Reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y anticipar acciones futuras mediante la representación verbal.” (Piaget i Petit, 1986, p. 28)

El llenguatge oral contribueix al desenvolupament del pensament i a les representacions mentals, a la creativitat, al fet de compartir idees, pensaments i coneixements en forma de cooperació intel·lectual, fins i tot entre diferents generacions i cultures, cosa que va fer possible crear societats de cooperació i metaconeixement.

En aquesta línia hem de dir que l'habilitat del llenguatge és una necessitat dels individus pel fet de viure en comunitat i, sobretot, per adaptar-se a l'ambient on creixen. Curiosament el procés d'aprenentatge es presenta a la mateixa edat en tots els nens del món, independentment de la cultura a la qual pertanyen i de la complexitat de l'idioma que usen (Gleason i Ratner, 2010); per aquest motiu és una de les activitats d'aprenentatge principals els primers anys de vida, com exposa Bueno (2017): “El llenguatge és un dels elements més importants que permeten la integració a l'ambient social” (p. 52).

²⁸ Els grups socials humans tenen una qualitat que els fa especialment diferents d'altres col·lectius animals i és el llenguatge. És evident que moltes espècies tenen formes de comunicació entre els individus com ara cants, sons, plomatges, moviments, canvis de color, etc. (Igoa, 2009), però el nivell de complexitat del llenguatge humà no és equiparable a cap d'aquests sistemes de comunicació perquè té un nivell molt més alt de complexitat i sofisticació.

El fet que el llenguatge esdevingui, com hem dit, un aprenentatge universal de tots els infants del món podria significar que hi ha aspectes d'herència biològica de l'espècie implicats i altres relacionats amb la vida intrauterina que tenen gran rellevància en aquest càrrega innata. Tot i així, l'afirmació que aquesta selecció forma part de l'equipament biològic i està lligada a la supervivència de l'espècie es posa en dubte i no hi ha un criteri únic: “Sea o no innato está claro que los niños tienen un poderoso impulso para aprender lenguaje” (Gould, 1982; Maratsos, 1987; Mylander i Glowdin-Meadow, 1980 citat per Hardy i Jackson, 1998). En aquest sentit, podem entendre que els humans naixem equipats per a l'adquisició del llenguatge i això inclou la percepció i discriminació precoç de sons i fonemes (habilitats auditives), l'interès per l'expressió facial.²⁹ (Cole, 2003), la veu humana i el contacte visual (Bueno, 2017). Soler et al. (2006) remarquen que els nadons mostren també preferència per aspectes facials. Mirar, a més, un altre, escoltar-lo, en definitiva, prestar-li algun tipus d'atenció, ens demostra que hi ha un reconeixement de la seva persona ja des del moment del naixement, i és significatiu que els humans prestem atenció al rostre de l'altre i siguem capaços de reconèixer l'estructura facial, a través d'un cercle amb tres punts en disposició de triangle invertit amb dos ulls a la part superior i un punt a la part de sota, o que el nadó amb poques hores de vida respon de manera directa a gestos facials de l'adult cuidador.

Certament, Tomatis (1987 citat per Ferrer, 2012) descriu l'univers uterí com un lloc bulliciós: els sorolls digestius, el batec del cor, etc., on hi habita també la veu de la mare, que es transmet per les estructures òssies. L'autor explica que l'oïda del nadó es desenvolupa en el 4½ mes de gestació. Els estudis evidencien que la percepció auditiva que fa l'infant és selectiva pel que fa a la quantitat de sorolls que escolta de l'exterior (timbres, sorolls d'animals, veu humana, màquines). En canvi, un nadó discrimina i més endavant només imita la veu humana, aspecte que podríem relacionar amb les neurones mirall: “Parece como si las neuronas espejo solo reaccionaran ante las acciones que forman parte del propio repertorio motor. Así, el ladrido de un perro no forma parte de ese repertorio de los humanos, por lo que no produce estimulación” (García, 2008, p. 75). Efectivament, els nounats de poques hores mostren «sincronia interaccional» amb el llenguatge parlat (Bowyer, 1977; Condon i Sander, 1974;

²⁹ Cole exposa que en diverses investigacions es demostra que immediatament després del naixement els nadons segueixen visualment un rostre esquemàtic que es mou davant d'ells.

Rice, 1989 citat per Leahey i Harris, 1998) de manera que quan senten el llenguatge humà, sigui quin sigui, el discriminen d'altres sons, i també mouen el cos d'una manera rítmica regular seguint el patró del so que senten, per la qual cosa entenem que la parla esdevé per a l'infant un so d'unes característiques especials.

Cal remarcar que aquesta predisposició a l'adquisició del llenguatge es pot explicar a través de tres enfocaments: el biològic, el cognitiu i el conductual. Montessori, per exemple, planteja el desenvolupament del llenguatge des d'una perspectiva conductual, justificant-lo bàsicament com una acció de repetició: "El niño se asimila al lenguaje que hablan a su alrededor y cuando articula una palabra, la dice porque la ha registrado oyéndola decir, quedando gravada en su memoria. Pero la usa según sus propias necesidades del momento" (Montessori, 2006b, p. 139). En aquest sentit, la doctora remarca un matís certament molt important, i en la línia de les investigacions actuals, quan especifica que aquesta repetició no és una imitació literal, sinó més elaborada:

Este conocimiento y uso de la palabra oída a su alrededor no es la imitación de un papagayo hablador. No se trata de una imitación inmediata, sino de una observación registrada o de un conocimiento adquirido. La ejecución es un acto distinto; esta diferencia es muy importante, porque nos hace comprender un lado de las relaciones entre el adulto y el niño, haciéndonos comprender más íntimamente la actividad infantil. (Montessori, 2006b, p. 139)

Aquest enfocament conductual de l'adquisició del llenguatge ha estat descartat perquè s'ha demostrat que la imitació és un procés poc important en l'adquisició d'aquesta facultat (Bueno, 2017) i que no hi ha diferències significatives a nivell lingüístic entre els nens que imiten molt i poc. Un altre exemple en aquesta direcció és que els nens fan servir regles gramaticals que difereixen de les regles adultes i creen expressions que no poden haver sentit (Gleason i Ratner, 2010). Per exemple, en català tots els verbs de la primera conjugació formen el pretèrit imperfecte acabat en *-ava*, mentre que els de la segona conjugació acaben en *-ia*. En moltíssimes ocasions els nens d'entre dos i tres anys apliquen la regla de la primera conjugació a la segona i diuen "corrava" per "corria" per la qual cosa no imiten, sinó que posseeixen una norma gramatical, encara que l'apliquin malament. És a dir, no només han formulat una regla general que fan servir sense haver après, però si percebut, sinó que a més

en aplicar-la no han rebut un modelatge que hagi significat un reforçament. Aquest esquema d'aprenentatge estaria dins les aportacions de Chomsky (2000).

Des dels enfocaments biològic i cognitiu, el nouat ve equipat amb preadaptacions per a incorporar-se ràpidament a les rutines d'intercanvi social necessàries per a la seva supervivència. Per exemple, López (2011) explica l'adquisició del llenguatge com una combinació entre l'experiència vital, l'aprenentatge i unes condicions innates. Semblant és l'exposició de Rivière (2003) quan es refereix a l'experiència vital, ja que afirma que els nens neixen en un context d'interpretació humana i els sons que fan inicialment no tenen intenció comunicativa, sinó que són els altres els que atribueixen significat a les seves manifestacions expressives. Els nounats posseeixen habilitats biològiques com el plor, que és un potent sistema semiòtic expressiu, sense intenció per part del nen, però amb significat per als adults que hi donen resposta fent que el nadó, per reciprocitat, l'acabi considerant una eina comunicativa, talment com passa amb el somriure i el balbuceig.

El següent aspecte que cal considerar és la capacitat per compartir significats. A l'inici de la vida del nadó, segons Trevarthen (1982) citat per Rivière (2003a), no hi ha intersubjectivitat per part del nen, som els adults els que considerem les primeres expressions infantils i també les subsegüents carregades d'intencionalitat i les interpretem, atribuint als nens capacitats que encara estan lluny de tenir. Aquestes primeres expressions són la base de l'intercanvi comunicatiu. S'estableix entre nen i adult una intersubjectivitat primària. Es caracteritza per una sintonia afectiva, i des del punt de vista lingüístic, es produeixen expressions de plaer, protesta, entre altres, que són interpretades pels adults i que van adquirint un valor interpersonal. Els significats existeixen en la ment de la mare, que és qui atribueix sentit als sons que fa la criatura i és gràcies a aquesta atribució que els nens accedeixen progressivament a la capacitat de compartir significats.

En les situacions de jocs cara-cara, Trevarthen (1977, 1979) estudia el paper del nen en les interaccions primerenques: descriu els ulls fixats en el cuidador, sense somriure, movent llengua i llavis (prellenguatge o *prespeech*) i combinat amb moviments corporals (mans, braços, peus, etc.), petites contraccions i gesticulacions. L'adult interpreta aquesta conducta responnent: *Què li dius, a mama? Què m'expliques? Ah sí? Tot això has fet?...* usant la parla

maternal o *baby talk*: llenguatge repetitiu, ben construït però poc complex, exagerant l'entonació i força més lent que l'habitual. Així doncs, les interaccions comunicatives en els primers mesos passen per la producció de la paraula per part dels adults i per mirades, contactes, carícies i somriures. L'expressivitat de la cara i del cos, els gestos i els sons, i en el cas dels nens també el plor, són signes carregats de significat, per part d'ambdós participants, infant i adult. D'aquesta manera, l'aparició del llenguatge l'hem d'entendre molt vinculada a la comunicació que mantenen els nadons des del seu naixement amb les persones del seu entorn. Des del començament, en la línia del que apunta Vigotski (2000) i també Bruner (1984), les criatures s'impliquen comunicativament amb els adults que tenen cura d'ells en contextos culturalment organitzats.

En aquesta mateixa línia, Spelke (citada per Tomasello, 2010) exposa el llenguatge com a resultat i mitjà per a les relacions:

Sólo el lenguaje tendría fundamentos nucleares específicamente humanos y serviría para representar y expresar conceptos en todas las esferas del conocimiento. Por consiguiente, nuestra capacidad de vincular, rápida y productivamente, representaciones nucleares distintas podría apoyarse en la facultad innata para adquirir lenguaje. Es posible distinguir más netamente estas dos explicaciones al lenguaje como producto de interacciones sociales específicamente humanas y el lenguaje como origen de las interacciones.

(p. 178-179)

En conclusió, el desenvolupament de les habilitats motrius i de l'adquisició del llenguatge va estretament vinculat un amb l'altre, de manera que aquesta coherència ens permet incorporar-nos al grup social. En certa manera, pertànyer al grup més enllà de la mare —pare o cuidadors— ens facilita adquirir el llenguatge. Aquesta adquisició és el que ens permet viure en grup i pertànyer a una cultura; cultura que atribueix significat als sons i sentit a les paraules. És la pertinença a aquesta cultura el que ens fa humans encara més socials.

1.3.2. EL LLENGUATGE CORPORAL

Tal com ens fan notar Stokoe i Harf (1987), cos i ment són una sola entitat. Sense cos, la persona no existeix; sense ment, tampoc; per això, es pot considerar que l'individu complet

és el seu propi instrument de ser i comunicar. Per tant, l'activitat motriu va estretament relacionada amb el desenvolupament del llenguatge, tant l'oral com el corporal. De fet, és des del naixement que el nen va abandonant els moviments reflexos per moviments voluntaris (Marchesi et al., 1990-2018). Aquest procés, que facilita la mielinització cefalocaudal i proximodistal, genera un domini del propi cos, cap, coll i tronc, extremitats superiors i inferiors a nivell general i atorga perfecció en les habilitats més refinades com ara mà i dits, però també boca, llavis, llengua, etc., una evolució que permet a nivell fonador pronunciar paraules (Bueno, 2017, Mora 2017). En el sentit físic, la bipedestació allibera la zona pectoral per la qual cosa s'allarga la tràquea i la laringe i els sons es produeixen de forma més natural i nítida, ja que l'aire tendeix a pujar en vertical, exactament amb un paral·lelisme entre ontogènesi i filogènesi (Montessori, 1949-2020). Més enllà del perfeccionament de les habilitats purament físiques, el nen incorpora aquestes experiències motrius de desenvolupament amb altres de tipus sociocognitiu, intel·lectual, emocional, etc., de tal manera que les habilitats de moviment, desplaçament, exploració sensorial i joc el porten a l'experiència vital que li permet explorar i entendre les relacions causals, li facilita construir un pensament concret, practicar l'elaboració d'idees, construir teories i pensaments complexos.

Aquest cos que es mou té, a més, una dimensió comunicativa. El llenguatge corporal forma part de les habilitats expressives humanes i és, fins i tot, previ a l'oral:

La expresión corporal es una conducta espontánea existente desde siempre, tanto en el sentido ontogénico como filogénico; es un lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo, integrándolo de esta manera a sus otros lenguajes expresivos como el habla, el dibujo o la escritura.

(Stokoe i Harf, 1987, p. 13).

Evidentment no es poden separar els dos llenguatges perquè són indissolubles un de l'altre. Ja Rizzolatti i Sinaglia (2006) expliquen aquesta vinculació en el fet que, des de l'inici dels temps, els sons acompanyaven el gest i ajudaven a interpretar la intenció dels signes. Fins al punt que aquests sons, i gràcies a la capacitat d'identificar-los i imitar-los, van substituir els gests manuals, fins a esdevenir llenguatge verbal capaç de substituir-los, malgrat continuem usant tot el cos per acompanyar el llenguatge oral.

En un altre sentit, Stokoe i Harf (1987) presenten la idea que l'infant ha de conèixer el seu propi cos, les qualitats i les accions que pot realitzar, però també l'habilitat comunicativa que té amb ell mateix i amb els altres, tant a nivell individual com grupal. Els nens que investiguen els altres són, al mateix temps, investigadors de si mateixos perquè ho fan a través del seu cos, que els dona informació d'ells mateixos i dels altres; prenen consciència de la seva corporeïtat en relació amb el que és per a ells mateixos i per als altres. Encara més, Sancho (2010), citant al filòsof Laín, ens remarca que cadascú es reconeix a si mateix en els altres i coneix els altres en si mateix. En aquestes accions amb l'altre s'observen tres nivells: "a) acción y reacción; b) acción e imitación, c) acción y observación" (p. 21), que ens evidencien diferents formes d'interacció comunicativa. En certa manera, en l'apartat 1.1.3.³⁰ desenvolupem el concepte d'intersubjectivitat i exposem aquesta relació infant-adult que s'estableix més enllà de les paraules. Segons Ferrer (2012), hi ha cinc codis comunicatius: la mirada, el contacte corporal, l'expressió facial, les sensacions —carícies— i l'ús compartit d'objectes. Es desenvolupen en paral·lel al llenguatge oral, de manera que cadascun, el corporal i el verbal, facilita un desenvolupament en les habilitats comunicatives i les aptituds expressives en els primers anys de vida.

Español (2107) fa una reflexió sobre les implicacions cognitives del desenvolupament motor. Exposa diferents accions com posar-se dret, el tacte/contacte, la mirada, la succió, entre altres, que influeixen de manera directa en aquesta maduració. En aquest sentit com també Bueno (2017) reafirma: "L'educació física i psicomotriu (...) influeix directament en el rendiment del cervell" (p. 41).

D'altra banda, i encara més de manera específica, s'ha vinculat l'evolució del llenguatge oral de manera directa amb la precisió en el desenvolupament dels moviments de la mà que, segons Montessori (2006b, 1949-2020), és l'instrument de la ment, de la intel·ligència; un instrument que permet conèixer a través de la manipulació dels materials i el control voluntari d'agafar i deixar. Per exemple, en un primer moment el nen té només reflexos per sostenir i moure la mà, però aproximadament cap als dos mesos l'infant comença a aprendre a agafar objectes. El pas següent serà aprendre a passar un objecte d'una banda a l'altra, i això implica

³⁰ Vegeu infra, apartat 1.1.3, capítol 1.

deixar anar. Des dels tres mesos el nens i nenes sembla que comencen a prendre decisions sobre els seus moviments: és l'inici de la formació de la voluntat. Als sis mesos comença la discriminació d'objectes i la manipulació amb més domini, fins al punt que quan no troba cap objecte per manipular, comença a succionar el polze.

Efectivament, Rizzolatti i Sinaglia (2006) expliquen com el control i el domini de la motricitat fina, des de la prensió, de tots els dits contra el polze, la pinça de tres dits, la de dos amb l'índex i el polze en paral·lel o bé la pinça de les puntes dels dos mateixos dits suposa una evolució que afavoreix el llenguatge. Aquests autors exposen que diferents estudis relacionen el moviment de la mà amb l'obertura de la boca, la producció de paraules quan el moviment d'una i altra es produeixen al mateix temps. En paraules del mateix Bueno (2017): "i la manipulació manual fina repercuteix positivament sobre les zones que controlen el llenguatge" (p. 41). En aquesta línia s'expressava cent anys abans Maria Montessori (2006a): "El desarrollo de la mano se halla ligado, en el hombre, al desarrollo de la inteligencia y, si consideramos la historia, al desarrollo de la civilización. Podemos decir que cuando el hombre piensa, piensa y actúa con las manos" (p. 194).

Tota aquesta evolució de les habilitats motrius pot condicionar la relació de l'infant amb els altres. De fet, agafar els objectes i deixar anar, desplaçar-se, pujar i baixar, estirar, arrossegar, córrer, saltar, enfilar-se, etc., formen part de les accions habituals i compartides en la quotidianitat de l'escola bressol.

1.3.3. LA FALSA DICOTOMIA ENTRE JOC I TREBALL

Després de desenvolupar alguns conceptes relacionats amb el llenguatge verbal i corporal de l'infant, és imprescindible abordar, encara que de manera molt resumida, aspectes del joc infantil, entès com una forma de fer, estar, ser i, sobretot, comunicar-se, dels infants (Mouritsen, 1992). El joc és una forma de comunicació dels nens, no entesa des d'una perspectiva terapèutica, sinó una expressió de la seva naturalesa. És sabut, i present en tots els manuals de psicologia infantil, que el joc forma part indestriable del desenvolupament. Molts especialistes en educació, tant psicòlegs (Piaget i Petit, 1986; Vigotsky, 2000; Parten,

1932), com pedagogs (Tonucci, 2004 i 2014; Mouritsen, 1992) i mestres en actiu afirmen que l'infant juga sempre. Efectivament, sembla ser que el joc és una activitat universal i persistent perquè en totes les cultures i en totes les èpoques els infants juguen (Groos, 1898, 1901).

En termes generals el joc s'explica com una fórmula d'exercitar els instints. Chamorro (2010) afirma que els animals que tenen formes d'adaptació més complexes les obtenen a partir de practicar-les jugant. En aquest sentit, es pot dir que adquireixen conductes importants per a la seva supervivència, que encara que tinguin una base genètica o instintiva necessiten ser exercitades. El joc, doncs, proporciona la possibilitat d'explorar i això significa observació i execució, en definitiva, poder-se adaptar al medi. Segons Garvey (1978), com més flexible sigui la conducta adulta d'un animal, més necessitat tindrà de l'activitat lúdica, per la qual cosa i pel que hem exposat fins ara, se sobreentén que l'espècie humana requereix molta activitat de joc. Efectivament, Mouritsen (1992) remarca en la seva obra l'aportació decisiva del joc durant la infància i la rellevància que hauria de prendre en l'educació dels primers anys d'escolarització: "Per expressar-me amb contundència diré que les habilitats que els infants desenvolupen a través del joc signifiquen més que allò que podem ensenyar-los als parvularis i a les escoles" (p. 19).

El punt següent a considerar respecte al joc té a veure amb la interpretació que fem els adults del concepte de joc. És habitual associar-lo a entreteniment i diversió³¹, i aquest fet ha portat a la construcció d'una dicotomia entre joc i treball; una dicotomia que estableix diferències entre allò lúdic allò que requereix esforç, responsabilitat i que genera productivitat, és a dir, que va associat a una certa obligatorietat i en molts casos remuneració. Efectivament, és per aquest motiu que Montessori (2001) no parla del joc dels infants sinó de treball: "(...) objectes tots que 'conviden' el nen a actuar, a fer un veritable treball amb un objectiu pràctic ben real" (p. 73). La pedagoga diu això amb la intenció de dignificar les accions dels infants. Cal situar, però, les seves paraules en el context del segle XIX i la primera meitat del XX. És sabut que a l'actualitat el terme *treball* associat als infants, fora de la pedagogia Montessori, no gaudeix

³¹ Vegeu [s. XIII; del ll. jocus, íd.] [Disponible a <http://www.diccionari.cat/lexicx.jsp?GECART=0079806>; consulta: abril 2019]

de seguidors³² entusiastes, i que en molts casos mestres i pedagogs parlen d'accions, tasques, activitats, propostes i jocs dels infants. Aquesta contraposició només té sentit des de la perspectiva adulta, en què joc i treball no solen tenir connexió, perquè una fa referència a ficcions i oci mentre que l'altra a realitats i constriccions.

En Montessori el treball té un alt valor pedagògic. Es considera la base per al desenvolupament de l'infant i especialment una forma d'enaltir l'activitat que ell fa. El treball del nen és una ajuda al creixement personal i al seu desenvolupament, i per portar-lo terme l'infant disposa de la ment absorbent inconscient a l'etapa 0-3 i conscient a l'etapa 3-6. En efecte, es considera que el treball permet coordinar el moviment, augmentar la concentració, seguir una seqüència lògica de passos i accions, exercitar l'autocontrol, perfeccionar el moviment i assolir la normalització³³; tot això amb el propòsit intel·ligent i concloent de fer persones lliures.

Si observem l'activitat de l'infant, sigui quina sigui, detectem un interès per explorar, una necessitat d'acció que respon a allò atractiu, satisfactori i entretingut, una indagació apassionada que diverteix. Segons Gopnik (2010), els nens posen el mateix nivell de transcendència en qualsevol activitat que fan, ja sigui el que els adults considerem treball — que es caracteritza per ser considerat útil, o jugar que es defineix com un entreteniment. En el cas dels infants correspondria a treballar: parar taula, rentar mans, etc. I jugar: imaginar històries i mons possibles, fer construccions, terrejar, etc. En efecte, l'autora explica com els infants petits estan exempts de les "pressions quotidianes" que els adults relacionem amb el treball; per exemple, amb aspectes que tenen a veure amb la inhibició i la impulsivitat, és a dir, la repressió per allò que ens ve de gust i la llibertat de buscar el plaer. En altres paraules, l'acció de l'infant és sempre seriosa i al mateix temps és sempre divertida i lúdica. De fet, Stamback (1997) utilitza també el concepte treball —que ella situa entre cometes— per

³² Hi té a veure la transcendència sobre el joc i el treball infantil de la Declaració Universal dels Drets dels Infants, més concretament al seu article 9 [Disponible a: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/docs/nu-dec-infants.htm> consulta: abril 2019]

³³ El concepte *normalització*, en la pedagogia Montessori, fa referència a un estat natural i feliç de l'infant. Una situació emocional però també espiritual de pau interna, on l'infant és capaç de seguir el seu Mestre interior amb disciplina cap a ell mateix. Fa referència també a un grau alt de concentració en el treball i l'amor i el plaer pel que fa.

explicar l'acció dels infants. Vol remarcar precisament aquest caràcter seriós que posen en l'execució de les seves activitats: “Debemos destacar, en primer lugar, hasta qué punto nos sorprendió —a pesar de un ambiente general de buen humor y evidente comunicación afectiva— la seriedad con que ‘trabajan’ los niños. (...) son perseverantes y tenaces cuando tienen que resolver problemas” (p. 61).

En aquest concepte de l'acció de l'infant i des del punt de vista de la dignitat de les accions i del rigor, Stambak coincideix amb Montessori i amb la majoria de textos actuals de les pedagogies italianes més reconegudes, que utilitzen el concepte *treball* (*lavoro* en italià) per referir-se a les accions dels infants i ho apliquen per exemple al treball en grup, *lavoro di gruppo* (Rinaldi citat per Cavallini i Giudici, 2009) o al grup de treball, *gruppo di lavoro* (Quinto Borghi citat per Cardo, Vila i Vega, 2016).

D'altra banda, el concepte de joc també té el seu recorregut. Segons Piaget i Petit (1986), aquesta activitat adopta diferents formes a mesura que l'infant creix (joc exploratori, joc simbòlic, motriu, de regles, construccions, de rol, etc.). Aquestes formes estan relacionades amb el seu aprenentatge i desenvolupament motriu, cognitiu, lingüístic i social. No és en va que cada joc es practiqui en una determinada edat, cal dir que l'infant gaudeix dels instruments psicològics per portar-lo a terme, a la vegada que necessita realitzar-lo per consolidar les seves adquisicions i provocar, així, el desenvolupament que li convé en cada moment. Cal prendre en consideració que l'activitat de joc principal dels infants participants en aquesta recerca respon als patrons de joc següents: joc paral·lel de Parten (1932), el joc exploratori de Piaget i Petit (1986) o concretat amb exemples de Goldschmied (1998), Goldschmied i Jackson (2007), tenint en compte que aquest darrer inclou l'exploració en totes les seves dimensions³⁴, el joc de construccions explicat per Delval (2004) i finalment el joc simbòlic de Piaget i Petit (1986).

El joc de l'infant és en alguns casos individual, mentre que en d'altres és grupal. Pel que fa referència a aquest segon, volem destacar Sherman (1975), que va ser un dels primers investigadors a recollir i analitzar l'alegria entre els infants de parvulari en situació de joc

³⁴ Per exemple, el joc heurístic o els jocs que “embruten” de Goldschmied, segons Jubete (2004).

col·lectiu. L'autor va realitzar múltiples observacions on es va constatar una joia intensa i compartida entre una majoria important del grup d'infants, el que ell anomena *group glee* i que inclou una alegria expressada amb crits, salts, aplaudiments, riures, amb moviments animosos, enfàtics, etc., sobretot en grups mixtes i que s'escampen com a mínim entre la meitat del grup. Aquesta observació, duta a terme amb criatures de parvulari, podria ser extensible a infants més petits també en context grupal a l'escola bressol.

En definitiva, el joc representa una forma privilegiada per conèixer-se un mateix, els altres i el món. Permet contrafactuals³⁵ (Gopnik, 2010) sense risc i és gràcies al joc que els nens construeixen la pròpia cosmovisió (única i particular) del món, un món de relacions. Un joc, però, que s'ha de considerar des de la perspectiva conceptual de les implicacions essencials, rigoroses i serioses que implica el terme *treball*.

1.4. ELS CONTEXTOS DE RELACIÓ

1.4.1. ELS GRUPS D'IGUALS I LA XARXA DE RELACIONS

Els contextos on creixen els infants petits han anat canviant. Alguns d'ells continuen desenvolupant-se dins el nucli només familiar, mentre que d'altres famílies opten per la combinació entre el context familiar i escolar per a l'atenció i cura dels fills. En aquest sentit, el context institucional que representa el centre educatiu garanteix un ambient on la presència de coetanis és un dels trets definitoris i diferenciadors d'altres contextos que sovint tenen menys presència d'infants. Es pot afirmar que aquests centres estan contribuint de manera molt directa al procés de socialització dels nens. De fet, és evident que en el moment de néixer els nadons han de viure en un context de grup social, la qual cosa permet la seva "humanització" (Canevaro, 2013).

És per aquest motiu que caldrà fer un breu esment a com aquest context no familiar també condiona les possibilitats de relació i els tipus d'interacció. Les escoles bressol donen resposta a una etapa no obligatòria per la qual cosa els infants s'hi incorporen en diferents

³⁵ Entesos com a pensaments imaginatius aleatoris que permeten explorar totes les possibilitats imaginables amb absoluta llibertat cognitiva (Gopnik, 2010). El terme està desenvolupat a l'apartat 1.3.1, capítol 1.

moments, des de pocs mesos després dels naixement fins als tres anys. Això implica que “l’historial acadèmic”, és a dir, l’experiència vital de pertànyer al col·lectiu, sigui molt diferent d’un infant a l’altre però molt significativa en proporció a la seva curta trajectòria de vida, com les mateixes autores Grande i Gonzalez (2015) també exposen (Vila, 2021).

Per les característiques evolutives dels nens i nenes petits, el tracte, la cura i l’educació que es dona a l’escola bressol, així com l’organització dels temps i els espais, han de respondre a peculiaritats individuals concretes de ritmes, de necessitats i de requeriments adaptats a cada infant i a la seva família, per la qual cosa es procura des del centre una educació molt personalitzada. Podem dir que a l’escola bressol es planifica una educació “a mida” dels nens que l’habiten.

El context escolar es configura per diferents nivells participatius i condicionadors, des de les polítiques educatives del país, fins a les concepcions socials sobre infància i educació. Però també els criteris psicopedagògics de l’equip docent que regeix el centre. De forma més concreta, podem dir que els grups que en participen de manera més directa són famílies, infants i equip docent. En aquesta línia, Arnaiz i Rodríguez (2016) remarca també la rellevància que poden tenir els agrupaments de coetanis amb certa distància d’edat, precisament evitant aquesta homogeneïtat d’edat:

Ni que sea a ratos, la asimetría de edades en los grupos de niños convenientemente gestionados es una fuente de enriquecimiento para los interlocutores. Unos descubren muy diversas posibilidades que implica el recurso a los símbolos, mientras otros, más maduros, hacen consciente su uso espontáneo cuando descubren que otros se maravillan.

(Arnaiz i Rodríguez, 2016, p. 11)

Precisament en la pedagogia Montessori (2006a) el context, entès com a ambient, té molta rellevància. No desenvoluparem aquí els aspectes relacionats amb l’espai físic, una part fonamental de les escoles bressol, ni les característiques que aquest ha de tenir, però sí que posarem èmfasi en la concepció d’un bon context com a instrument fonamental en el desenvolupament de l’infant, ja que li permet desplegar les seves habilitats. L’autora proposa grups d’infants heterogenis des del punt de vista de l’edat, de manera que les agrupacions a l’escola bressol es fan amb infants compresos entre quatre i divuit mesos, de divuit mesos a

tres anys, i a parvulari entre els tres i els sis anys d'edat. Això fa que el col·legi passi a ser un ambient ric en experiències relacionals entre coetanis:

El mayor perfeccionamiento de los niños se produce a través de las experiencias sociales. Consideraremos ahora la constitución de esta sociedad de niños. Los niños fueron reunidos por casualidad, pero por una sabia casualidad. Aquellos niños que se hallaban reunidos en un ambiente cerrado tenían edades distintas (entre 3 y 6 años).
Montessori (2006, p. 283)

L'escola és un escenari educatiu on hi trobem fonamentalment tres protagonistes: família, mestres i infants, i sempre en continua interacció. En aquest sentit, ens ofereix l'oportunitat de creixement de totes les persones involucrades en el procés educatiu, sobretot perquè l'experiència d'escola creix gràcies a la sinergia entre els sabers i les aportacions de tothom, infants inclosos. És doncs, des d'una perspectiva socioconstructivista que enfocarem la importància de les relacions que es donen al centre, ja que és la forma de construcció conjunta i compartida del coneixement.

Tot i la importància que la figura de l'adult té a l'educació infantil i la relació que aquest estableix amb l'infant, és decisiva en el procés educatiu, com ja s'esmenta en apartats anteriors. Molts professionals de la psicologia i la pedagogia reconeixen la importància de l'escola com a xarxa de relacions entre iguals: "De manera específica, cal posar en valor la varietat i rellevància de les interaccions entre nens i nenes i fer visible aquest entramat que s'estableix entre els infants a l'etapa 0-3 'quella di un luogo collettivo da condividere insieme ad altri coetani'" (Giovannini citada per Galardini, 2017, p. 87)³⁶.

Qui ha aprofundit especialment en el concepte d'escola com a xarxa de relacions és la pedagogia italiana al llarg del darrer terç del segle xx fins a l'actualitat, tant des del paradigma toscà com reggià, que tenen molts punts en comú. Paraules com *col·lectivitat* i *participació* són presents a Cavallini i Giudici (eds.) (2009), Galardini (2017) i Giovannini dins la mateixa publicació. Tots presenten molts comportaments d'interacció en les seves aportacions, amb exemples de situacions que testimonien les accions compartides dels infants entre ells.

³⁶ Com es cita textualment a Vila-Saborit (2020).

1.4.2. L'AMBIENT D'AULA

És sabut que el primer i principal responsable de la tasca educadora és el mestre com a professional format i expert. Ara bé, a l'educació infantil el context d'aula, que sovint es denomina *ambient*, es considera un segon educador, o un tercer en cas que es treballi per parella educativa. Aquesta idea de l'ambient com agent educatiu no és nova i sorgeix en l'obra de diferents autors, tant de la psicologia com de la pedagogia. Des de perspectives i mirades diverses s'utilitzen diferents noms: el lloc on es desenvolupa i creix l'infant, sigui a casa, a l'escola o la societat és ambient (Montessori, 1949-2006, 2001), context (Stainback, 2001; Bruner, 1984 Molina i Jiménez, 1992), escenari (Bronfenbrenner, 1987), espai (Malaguzzi, 1996), etc. Cada autor remarca alguns elements genuïns d'aquest context d'influència educativa en els processos d'ensenyament-aprenentatge. De fet, des del paradigma socioconstructivista, el context és essencial i configura l'entorn que proporciona els reptes i les ajudes per al desenvolupament (Vila citat per Palacios, Marchesi i Coll, 1990-2018).

Per a Galardini (coord.) et al. (2017) bàsicament, el terme utilitzat és *espais*. En molts casos la idea d'ambient³⁷, espai o context s'utilitza de manera sinònima com veiem recentment a Davoli i Soggia (2012) o com nosaltres mateixos utilitzem en aquest document. En definitiva, l'ambient recull no tan sols un concepte de distribució de l'espai físic, sinó que també de la quantitat, qualitat i distribució dels materials, l'organització dels temps, el tipus d'agrupaments i els estils educatius —més o menys intervencionistes— dels educadors. En definitiva, l'entorn, el medi i l'atmosfera que es crea en el context escolar.

La qüestió principal radica en com s'entén aquest ambient que contribueix o dificulta la tasca educadora. Aquest context o ambient es defineix, en aquesta recerca, com la confluència coherent entre els espais, els temps, els materials, els agrupaments i el rol que desenvolupa l'adult en aquest entorn. Aquests cinc elements organitzats amb criteris psicopedagògics i ajustats als objectius de desenvolupament, aprenentatge, equitat, cohesió i justícia social

³⁷ Aquest concepte *ambients*, en plural, pot fer referència a una forma de preparar la distribució de l'espai i els materials que l'acompanyen responnent a una fórmula pedagògica, igual que el terme *racons*, més en desús, tallers o microespais. En aquest document la paraula *ambient* o *ambients* no pren aquest sentit.

poden generar dinàmiques, accions i relacions afavoridores de l'educació del infants en totes les seves dimensions de desenvolupament.

Efectivament, en parlar de l'ambient hem de llegir aquest mot com un medi social on la persona es desenvolupa i, per tant, hem d'entendre que tindrà una funció decisiva en la seva evolució. El màxim exponent d'aquest paradigma, el socioconstructivisme o constructivisme social és Lev S. Vigotski (2000), entre altres autors. Des d'aquest punt de vista, no tota cultura socialment organitzada s'ofereix espontàniament als infants, sinó que bona part és aportada pels adults o pels companys més competents que acompanyen l'infant en el seu recorregut per la zona de desenvolupament proximal. Ens interessa aprofundir en aquest aspecte on pren força el concepte de ZDP, definida com allò que pot fer el nen en condicions òptimes, amb ajuda, ja sigui d'experts o altres companys (per tant, context social) com s'exposa a Moss i Yudina (,2008). En efecte, aquesta ZDP, però, no ha de ser entesa com una qualitat específica de l'infant o del context educatiu, sinó que és i citem textualment: "Aquella activitat compartida, que es produeix en col·laboració mitjançant la interacció entre un i altres companys preparats" (Bert van Oers citat per Moss i Yudina (ed.), 2008, p. 41).

Segons Bronfenbrenner (1987), aquests contextos es defineixen com a escenaris. Són exemples dels models de criança dels adults, llocs on les persones poden iniciar fàcilment interaccions cara a cara, com a casa, l'escola, ambients de joc, el lloc de treball. També són sistemes complexos d'estructuració de les relacions afectives i de pensament. Aquests escenaris organitzats responen a un enfocament ecològic del desenvolupament i, per tant, no tan sols permeten la interacció perquè l'infant pugui establir un vincle d'aferrament amb una figura parental, sinó que han d'oferir un entorn físic ric en oportunitats, han de tenir objectes que el nen pugui utilitzar de forma lliure per a la seva activitat espontània i han de disposar d'educadors que interaccionin amb el nen en els diferents tipus d'activitats. L'infant viu en diferents escenaris (família i escola) però una persona constant en aquests diferents escenaris, que estableix vincles afectius en ambdós llocs com a element de continuïtat, també com a element que li dona seguretat. Els escenaris, ben dissenyats, garanteixen qualitat en la relació i la interacció constant entre les persones que els habiten.

Una altra perspectiva sobre la rellevància del context la trobem en la pedagogia d'Emmi Pikler, que exposa el concepte de *entornos óptimos* (Godall, 2016, p. 82), entesos com aquells

que fan referència a contextos que reben l'infant de manera conscient. L'autora esmenta que: "El bebé está en diálogo, en relación constante con el mundo preparado para él". D'aquesta manera, cal contemplar tres eixos que permeten cuidar l'ambient que acull l'infant: la cultura del professorat que mira el nen competent, la qualitat estable de l'entorn i l'observació com a eina del professional.

Aquestes idees exposades fins ara ens demostren la rellevància del context en el desenvolupament. És necessari que l'infant trobi, en l'ambient, reptes que l'ajudin en la seva construcció de coneixement. En aquesta línia Montessori (2001, 2006a) exposa la rellevància d'aquest ambient preparat i l'explica en relació amb la importància de la ment absorbent, entesa com el procés pel qual els infants de 0 a 6 anys construeixen la seva ment: de forma inconscient de 0 a 3 anys els nens incorporen, sense cap esforç, tot allò que hi ha al seu entorn (llengües, cultura, costums, hàbits socials i morals, etc.) a fi d'esdevenir uns individus propis del seu grup. De 3 a 6 anys, aquesta procés continua però ja amb un punt de consciència:

El niño tiene con el ambiente una relación distinta a la nuestra. (...) No recuerda las cosas que ve, sino que esas cosas pasan a formar parte de su sique; encarna en sí mismo las cosas que ve y oye. Mientras que en adulto nada cambia, en el niño se producen transformaciones (...) el niño se adapta al mismo: esta forma especial de memoria vital que no recuerda conscientemente, sino que absorbe la imagen en la vida misma del individuo.

Montessori (2006a, p. 87)

Aquest pensament tan fort que narra com l'infant es construeix en relació amb l'entorn on viu, que evidentment també està configurat per la presència de la mestra, els materials pensats i la mediació que fa l'educadora entre infants i materials, i que tractarem més endavant. La doctora Montessori planteja aquest concepte d'ambient preparat per a rebre l'infant com un element clau i distintiu del seu mètode. Per avançar en aquesta idea de disposició cuidada del context, es va iniciar en la preparació de l'espai, de manera que permetés el moviment lliure i estigués ben equipat dins un ordre establert: "Per això vaig començar per crear un ambient i una decoració escolars que fossin proporcionats a l'infant, que responguessin a la seva necessitat d'actuar de manera intel·ligent" (2001, p. 56).

D'altra part, i pel que fa al materials, precisament seguint amb aquesta idea que exposen Molina i Jiménez (1992) de crear uns espais engrescadors, cal partir d'objectes interessants

per als infants, materials que els cridin l'atenció i els motivin a romandre a l'escola, i que a partir de l'observació de l'adult els permetin tenir reptes no mecànics en sintonia amb la seva zona de desenvolupament proper. D'aquesta manera, també Montessori desenvolupa en la seva pedagogia científica tot un disseny de materials pensats per a crear un context ric en propòsits intel·ligents³⁸. Hi ha també altres grans referents històrics pel que fa als materials a l'educació infantil, les germanes Rosa i Carolina Agazzi, Ovide Decroly i, de manera específica i especialment cuidada, Goldschmied (1998 i 2007) i Pikler (1984).

Pel que fa a la distribució dels temps, hi ha un consens generalitzat en el fet que l'organització per rutines de vida quotidiana proporciona la tranquil·litat dels infants; i també que la regularitat i l'estabilitat generen una seguretat necessària per al desenvolupament cognitiu, social i sobretot emocional en els primers anys de vida, tal com exposen Molina i Jiménez, (1992), Goldschmied (1998), Antón, M. (coord.) (2007), Silveira, M. C. (2002), Quinto Borghi (2010), entre molts altres. De la mateixa manera, tots ells reconeixen també que és imprescindible una certa flexibilitat i varietat en l'organització de la jornada de vida per tenir una adaptabilitat proporcionada a les necessitats individuals, sobretot com més petit és l'infant. Certament, un difícil equilibri que ha de saber harmonitzar els requeriments particulars de cada infant amb les necessitats del grup.

Podríem entrar en detall en el disseny i la preparació d'aquests contextos, en tant que són els escenaris on es desenvolupen les interaccions. De fet, més endavant³⁹, fem una bona descripció exhaustiva dels aspectes que considerem rellevants en la preparació de l'ambient d'escola bressol.

³⁸ El marc teòric conceptual sobre els materials Montessori és extensíssim i ha generat, més enllà de la literatura científica de la pròpia autora, molts debats. Per expressar-ho de manera sintètica per a Montessori (2001) els materials han d'acomplir alguns requisits: tenir implícit el control de l'error, seguir uns paràmetres d'estètica – capacitat d'atracció–, generar activitat intel·ligent, tenir un punt d'interès per la possibilitat d'acció que permet, i uns límits clars, han d'estar codificats per colors, han de ser complets i disposar de tot allò imprescindible per resoldre amb èxit la tasca. A més, sempre han d'estar en les millors condicions, ordenats i han de perseguir un objectiu intel·ligent. S'agrupen en quatre grans blocs: vida pràctica, educació sensorial, llenguatge i matemàtiques.

³⁹ Vegeu infra, apartat 2.4.3, capítol 1.

Per concloure aquest punt, l'escola bressol i el parvulari són entorns de relació (Galardini, 2017) i, per tant, els podem considerar també escenaris que permeten el desenvolupament humà, a nivell social però també cognitiu, afectiu i motriu. Es tracta, doncs, d'un context entès com a oportunitat poderosa per afavorir el desenvolupament de les habilitats dels infants, per ajudar en el seu acte de construcció de coneixement (Vila i Cardo, 2005).

1.4.2.1. Organització de l'espai físic

L'espai físic, que inclou el marc interior i exterior, té les virtuts o limitacions arquitectòniques pròpies de l'estructura de l'edifici. Ara bé, però la decisió de com s'equipa i es distribueix respon a les concepcions educatives de l'equip docent. Al mateix temps, es concreta en els principis educatius que regeixen les actuacions dels mestres cap als infants i evidencia, de ben segur, la possibilitat de participació i obertura a les seves famílies (Cohen, 2005). L'espai ha d'estar distribuït tenint en compte la facilitat de moviment, sense barreres arquitectòniques i estructurals, però sobretot ha de permetre diferents accions simultànies, amb la intenció de respondre a la diversitat de necessitats i habilitats. Aquests espais han d'estar equipats amb materials suficients i adequats, que siguin coherents en el lloc que ocupen i que facilitin tasques amb multinivell de dificultat i repte, i acomplir els requisits de seguretat i risc (Riera, Ferrer i Ribas, 2014).

En definitiva, han de ser espais que promoguin l'autonomia dels infants i facilitin la comunicació entre adults i infants com a marc de trobada (Quinto Borghi, 2010). Cada espai ha de ser complet, estructurat i organitzat; ha d'estar delimitat amb zones funcionalment variades, tenint en compte la verticalitat i l'horitzontalitat, tant física en els volums com en el tipus d'oferta d'acció i pensament. També ha de tenir facilitat de lectura visual de manera que els infants que l'utilitzen puguin entendre i interpretar què es pot fer i quines possibilitats ofereix cada zona d'acció (Hoyuelos, 2005). S'ha de procurar, a més, que no es generin interferències ni confusions i que no s'obstaculitzi el moviment.

Per altra banda, planificar aquests espais no té sentit si no s'acompanya d'una bona organització temporal que permeti moments per a viure els espais amb calma, explorar totes les possibilitats amb agrupaments petits, tot el grup classe, individualment, i també amb les famílies.

1.4.2.2. Rellevància dels ritmes i temps

La vida quotidiana a l'escola bressol és l'eix vertebrador de la jornada, tant pel que fa a la preparació de l'ambient com, sobretot, pel que fa referència a l'organització dels temps. Cal considerar que les entrades i sortides, la higiene personal, l'alimentació i el descans són elements imprescindibles a l'hora de planificar el dia, i permeten, per una banda, satisfer ritmes biològics personals particulars i, per l'altra, són precursors de la comoditat i el benestar físic i emocional. Conjuntament amb el joc, aquestes quotidianitats requereixen una sistematització ordenada en seqüència més o menys estable i repetitiva. Aquesta regularitat en les rutines facilita als nens l'anticipació de les accions i dels canvis i, alhora, afavoreix la seguretat que senten en reconèixer la seqüència d'accions ordenades que s'esdevindran a l'escola.

Els "temps" dels infants són diferents dels adults. D'entrada, no hi ha consciència de la idea de temps, i aquest constructe abstracte es construeix a través de l'organització externa viscuda (Hannoun, 1977). En definitiva, la successió ordenada de fets permet agafar consciència d'accions acumulades i, en conseqüència, del pas del temps (Trepal i Comes, 2007).

També cal prendre en consideració en aquesta etapa educativa, i des del punt de vista d'atenció a la diversitat, el temps per a tot i per a tots, un temps que permeti a l'adult fer realitat totes les atencions amb naturalitat i calma, sense buit d'atenció en cap aspecte. Efectivament, el fet de ser un espai de vida col·lectiva requereix una consciència de l'equilibri entre els temps individuals i grupals (Jubete, 2008). Només així es podrà fer una organització temporal equitativa per a tothom.

1.4.2.3. Els materials que eduquen

Aquests espais que acabem de descriure en aquest mateix apartat han d'estar equipats amb materials variats i, de manera molt especial, han de ser coherents amb els objectius que pretenen.

Al primer cicle de l'educació infantil els materials no poden ser una limitació per a cap dels infants. Han de permetre partir de les habilitats de cadascun, sigui quin sigui el seu moment

evolutiu i experiència prèvia, per avançar cap a un coneixement sensoriomotriu i cognitiu que l'informi del món i els fenòmens que el componen. Aquests objectes han de ser escollits per la mestra amb un propòsit concret, han de ser seleccionats amb criteris de seguretat, repte físic i intel·lectual, valors ètics (no sexistes, no racialitzats, etc.). Han de ser ergonòmics a les mesures antropomòrfiques dels infants i, segons Montessori (1948-2001), amb la intenció d'afavorir el refinaments dels sentits. Cal, a més, que promoguin les accions variades tant de resposta tancada com oberta i que garanteixen un ús i aprenentatge multinivell.

Des d'aquesta perspectiva, aquests criteris esmentats han de regir en tota mena d'objectes: de vida quotidiana (estrís relacionats amb la higiene, l'alimentació i el son), de l'entorn natural i cultural (recollits al bosc, al camp i al mar, o bé de casa i la vida d'oficis), joguines (animals, pilotes, vehicles, pales i galledes, etc.) i objectes de recuperació industrial neta i inespecífics (bobines de fil, cartrons, tubs, pots i caixes, teles, minves, etc.) tal com s'exposa al Currículum i Orientacions d'Educació Infantil. Primer Cicle (2010).

1.4.3. NORMES I VALORS PER A LA CONVIVÈNCIA

Les normes són un element important per a la regulació de la convivència en situacions diàdiques o grupals i, de fet, segons Gopnik (2010), les criatures al voltant dels divuit mesos adopten regles implícites, gràcies a la *sobreimitació*⁴⁰. Segons l'autora, davant les accions dels adults, els nens repeteixen tot els gestos, fins i tot els que no pertanyen a la situació que s'ha de resoldre, de manera que incorporen tots els patrons d'acció, incloent-hi els que fan referència als models normatius. Aquesta fórmula té el perill que es segueixin regles i es compleixin normes que no tenen sentit, o bé perquè estan fora del context pel qual van ser pensades o bé perquè són individuals; és a dir, costums autoimposats de persones influents que s'acaben convertint en normes generalitzades o tabús, i que no responen a un bé general, sinó a una particularitat o necessitat d'algú concret.

Sigui com sigui, el que ens interessa és que aquestes formes reglades són normes socials molt variades, segons diu Tomasello (2010). El més rellevant, però, és com les perceben els infants i com es construeix la idea de norma. Segons aquest autor, les perceben "como entidades

⁴⁰ Hem pres aquest mot literal de Gopnik (2010, p. 242).

supraindividuales que entrañan fuerza social independientemente de esas consideraciones instrumentales” (p. 61). En definitiva, no és imprescindible que l’adult exposi oralment la norma, ni tan sols que la infringeixi o s’autocorregi, sinó que només mostrant-la amb l’exemple els infants la dedueixen: “Extraían solos las conclusiones normativas acerca de cómo se debía jugar” (p. 61). S’entén, doncs, que les normes no necessiten ser demostrades o explicades, sinó que després de veure com s’apliquen, les mateixes criatures extreuen conclusions sobre aquestes normes que regeixen l’acció.

Aquestes idees expressades per Gopnik i Tomasello van en la mateixa línia que exposa Montessori. Aquesta pedagoga italiana no utilitza aquest terme, però també s’adona d’aquesta característica infantil —la repetició exacta de les accions dels infants— i, per això, dedica un apartat a *La Descubierta de l’Infant* (2001, capítol VII) a explicar amb detall de quina manera la mestra ha de presentar els exercicis als infants. En definitiva: l’educadora durant la demostració de l’ús del material exposa també les normes amb la seva acció.

Les situacions d’interacció entre nens i nenes són evidentment de naturalesa conjunta i, seguint amb Tomasello (2010), és al voltant dels tres anys que les criatures tenen normes de caràcter social. Aquestes normes s’apliquen en situacions d’interacció; en alguns casos poden ser implícites i en d’altres, explícites, com hem vist quan els autors fins ara esmentats ens exposen la importància de la imitació en l’adquisició de normes que no cal verbalitzar, només demostrar. És indiferent que el llenguatge oral sigui o no present en les accions, o que sigui molt primari; són implícites, en el sentit que els implicats no se les han comunicat entre ells verbalment, i són regides pels models que els infants han pogut veure en el comportament de l’adult de referència a l’aula o en el context familiar.

Les normes explícites són les que en certa forma els infants, entre ells, anticipen durant el joc, activitat o acció compartida. Aquest seguiment de les normes és segons Tomasello (2010) la manera que tenen els nens d’identificar-se com a grup, de construir la idea de *nosaltres*, a través d’entendre que “él es yo” (2010, p. 63), en tant que es comparteixen unes mateixes regles. Enteses així, les normes poden regir algunes conductes en les relacions.

La transgressió de la norma té implicacions socials perquè implica deixar de formar part del grup que a compleix els mateixos preceptes, i també en té de personals perquè a nivell

emocional es genera un sentiment de culpa i vergonya. Aquestes emocions faciliten la socialització, ja que impedeixen repetir la transgressió de la norma o bé faciliten que el grup social percebi un cert penediment i tingui com a conseqüència que el grup accepti l'error de l'altre. Tal com exposen Sloane, Baillargeon i Premack (2012), els infants de dos anys presenten sentit de l'equitat en els experiments i això demostra un sentit també ètic a més de normatiu. Per tot plegat, les interaccions entre infants no són només una forma d'aprendre a estar amb els altres, sinó el mitjà per a construir formes de relació culturalment normativa i aprendre a incorporar noves regles, acomplir-les i fer-les complir.

En resum, els infants segueixen normes de comportament i de regulació de l'acció en relació amb l'ús dels objectes, l'administració de poders, els sotmetiments, les distàncies, les capacitats, els abusos, els rols, les regles de joc i la participació que es donen tant a les activitats individuals com a les conjuntes i que faciliten la socialització.

1.4.4. L'ADULT DE REFERÈNCIA

Des de la perspectiva educativa, l'adult sempre ha estat considerat el referent més important com a interlocutor que participa directament en la construcció del coneixement que fa l'infant.

La tasca de mestre en els tres primers anys de vida és una combinació de la funció educativa/formativa i de cura, sense oblidar que és aquest professional el qui aporta l'expertesa a l'escola. La idea que exposa Bruner (1984) respecte a l'ajuda que el professor dedica a l'alumne, és la de l'adult que basteix (concepte original: *scaffolding*) l'activitat autoestructurant de l'infant, oferint-li una experiència culturalment organitzada. Aquesta activitat que realitza l'infant no és mai autònoma ni individual, sinó que forma part d'un fet social, d'una cultura organitzada per un grup de persones que l'infant viu cada dia i on, de manera espontània, l'individu s'ha de situar per sobreviure. Dit d'una altra manera, l'infant es desenvolupa com una persona en societat, per la qual cosa *individuació* i *socialització* són dos conceptes indissolubles. Es pot dir que l'infant està envoltat de persones, adults i altres infants que poden ser més competents que ell en una tasca concreta, davant un conflicte determinat o en una acció específica, sigui des del punt de vista cognitiu, lingüístic, afectiu,

físic, etc., i aquest fet pot influir en ell. D'aquesta manera, Bruner (1984), seguint els principis de Vigotski, entén que «els altres» acompanyen l'infant en el seu recorregut per la zona de desenvolupament proper i això li permet l'adquisició d'estructures cognitives i, en conseqüència, d'aprenentatge.

És l'adult qui, a través de l'observació, la planificació, la preparació de l'espai i les interaccions que estableix amb els nens, ha de planificar una escola, disposant un ambient que aculli tots els infants, dins un context que reconegui la diferència. Un mestre que no només facilita la presència i expressió de la diversitat, sinó que la promou i l'entén com una virtut i una oportunitat educativa per a tothom.

Aquest comportament, que se'n pot dir *actitud inclusiva*, s'aprèn segons Stainback (2001) de situacions positives d'interacció social que s'experimenten al llarg de la vida, de pràctiques d'adaptació que permeten jugar i compartir amb persones diferents de nosaltres. Aquesta experiència vital de la diferència demostra que es pot educar en la inclusió:

L'escolarització inclusiva no és tan sols un concepte. Es basa en una pràctica molt simple que s'ensenya als infants a l'hora d'aprendre a interactuar socialment i a compartir comportaments. És a dir, *no hi ha necessitat* d'excloure unes persones del grup, senzillament perquè miren, aprenen, es comuniquen o es comporten d'una manera que es podria considerar diferent de com es comporta la majoria del grup.
(Stainback, 2001 p. 18)

És l'adult qui, a través de l'observació, la planificació i la preparació de l'espai i les interaccions que estableix amb els nens i nenes, ha de planificar una escola inclusiva, disposant un ambient que aculli tots els infants, un context que aculli la diferència. Un mestre que no només facilita la presència i expressió de la diversitat, sinó que la promou i l'entén com una virtut i una oportunitat educativa per a tothom.

Ultra la cura de la diversitat la mestra té la responsabilitat fonamental en la preparació de l'ambient. Un context acurat en totes les seves dimensions:

Ella és, sobretot, un punt de trobament entre el material (els objectes) i el nen. És una tasca simple, modesta, però molt més delicada que quan a les escoles tradicionals el material era un ajut per a la correspondència intel·lectual entre la mestra, que ha de transmetre les seves idees, i el nen, que les ha de rebre.
M. Montessori (2001, p. 70)

En aquesta citació veiem, per una banda, el rol de l'adult en el context educatiu, però sobretot un exemple clar de les relacions triàdiques subjecte-objecte-subjecte que explicàvem més amunt en el model d'intersubjectivitat. Malgrat que en aquest treball no es tracta el tema de les relacions adult-infant, sinó que ens dedicarem específicament a les relacions entre els mateixos infants, cal considerar la importància de l'adult en el context educatiu. En efecte, un grup, dins el context escolar, està constituït com a tal per infants i per —com a mínim— un adult de referència l'actitud del qual configura un model relacional. En aquest sentit, el comportament que aquest demostra cap als altres adults que participen de la vida del centre, famílies, personal docent i no docent, però sobretot cap als infants, pot aportar exemples a aquests mateixos nens de com són les relacions entre persones. Si les actituds que veu són de menysteniment cap a l'altre, de menyspreu cap allò que realitza, o bé la desconfiança, o ans al contrari, si el que percep és prendre en consideració a l'altre, respectar el torn de paraula, tenir miraments cap a les seves accions, considerar el seu ritme, valorar les seves tasques, admirar els seus èxits i consolar les seves decepcions, la seva actitud, evidentment, serà diferent. Ambdós casos són exemples de comportaments que l'infant veu en el tracte amb els altres, i viu en pròpia pell cada dia. Si estem d'acord en què l'infant aprèn observant i en moltes ocasions imitant, és evident que les situacions que li mostrem són una font més d'aprenentatge. En conseqüència, quan parlem dels tipus d'interacció entre infants, és evident que caldrà prendre en consideració el paper que té l'adult en el grup escolar i el seu comportament particular.

El rol de referència emocional que implica la tasca de mestre en els primers anys de vida es combina amb la funció educativa i formativa del professor que aporta l'expertesa a l'escola. Respecte a la interacció professor-alumne tenim mirades que expliquen la relació com un acte d'orientació. Montessori (2001) la defineix com l'adult-guia, aquell que ha de tenir en compte l'activitat de l'infant, un infant que es "guia" a ell mateix a través d'un mestre interior.⁴¹ buscant el seu benestar; un benestar que es donarà perquè, ell més que ningú, sap què

⁴¹ El Mestre interior és un concepte montessorian pertanyent a la Ment Absorbent, juntament amb la Mneme, la Horme i la Nebulae. Fa referència al guia intern que té l'infant i que l'impulsa a fer alguna cosa que és bona per a ell. El nen creix amb aquestes lleis internes que l'impulsen a allò que li convé, encara que l'adult li limiti o l'entorn li dificulti.

necessita per al seu creixement, permetent-li desenvolupar-se segons les seves potencialitats de manera que s'autoconstrueix de forma independent: "Veritable guia en el camí de la vida, la mestra no empeny ni arrossega; queda satisfeta de la seva tasca, quan ha garantit el camí encertat d'aquell petit viatjant que és el nen" (p. 182).

En certa manera hi ha com a mínim dos punts de trobada en la mirada de les relacions adult/infant en el context d'ensenyament-aprenentatge expressat per Montessori i Bruner. Per una banda, els dos autors tenen els conceptes *autoestructurant* i *autoconstrucció* molt propers. Són els termes que impliquen que una part de l'aprenentatge té a veure amb un mateix, com a procés individual i intern. Per altra banda, des dels dos punts de vista diferents la idea que l'infant es construeix en interacció, en el cas de Bruner (1984) amb l'entorn i els altres (continguts culturals —llenguatge— i societat), i en el cas de Montessori (2001) amb els objectes o materials específics dissenyats per l'adult amb un propòsit intel·ligent. Aquesta intencionalitat d'afavorir el desenvolupament d'habilitats intel·ligents a través de la interacció amb els materials pensats per l'adult, que l'infant només utilitza quan li han estat presentats pel mestre, ens mostra un exemple d'intervenció de l'adult en forma de bastida. En consonància amb tot el que s'ha dit fins ara, l'adult ha de desenvolupar la capacitat d'observació, ja que a través d'aquesta estratègia es pot conèixer i descobrir la situació emocional i cognitiva de l'infant i donar-li posteriorment l'ajuda ajustada. L'adult ha de ser conscient que el seu treball és un suport a l'aprenentatge, un acompanyament al desenvolupament. Així doncs, en observar el treball del nen s'adonarà de la riquesa de les seves produccions —accions i moviment, llenguatges i joc.

Per concloure, el mestre ha d'entendre que cal respectar l'activitat espontània, la lliure elecció, el ritme individual i la repetició que aquest infant farà durant el temps que viu a l'escola, perquè aquests són els elements clau que li donaran tota la informació sobre els coneixements, les dificultats, els interessos i les emocions. A vegades, aparentment, el nen no treballa, però observa, parla, camina i es mou en l'ambient, i tot això és feina, tot el que el nen fa és tasca i, en conseqüència, aprenentatge. De fet, aquest seguiment de l'acció i de la vida de l'infant en el temps d'escola és una de les obligacions de l'adult responsable d'aula: "La seva tasca activa, la que es refereix a la mestra com a ésser que posa el nen en relació amb el seu reactiu" (Montessori, 2001, p. 171). En definitiva, l'adult és el primer pas cap a la

socialització, bàsicament en el context familiar, però també l'adult en el context escolar. Allà l'infant posa en marxa els mecanismes del jo en un entorn social diferent a la família, per la qual cosa, aquesta relació també el condiciona en la seva relació amb els coetanis, sobretot des d'un punt de vista que l'educadora present a l'aula és un referent que l'infant pren com a un model.



CAPÍTOL 2

CAPÍTOL 2: METODOLOGIA I CONTEXTOS DE LA INVESTIGACIÓ

2.1. ANTECEDENTS DE LA INVESTIGACIÓ

Els antecedents propis d'aquesta tesi es situen en un treball final del Màster en Pedagogia Montessori⁴². Aquest document va ser un estudi pilot per conèixer amb certa profunditat i detall les relacions entre els infants durant els sis primers anys de vida en dos contextos d'educació infantil amb principis psicopedagògics Montessori. En el text s'exposaven els diferents factors que conflueixen en les afiliacions infantils entre 0 i 6 anys, i es van realitzar força observacions acompanyades d'una proposta de categories d'interacció, com a resultat de la recollida d'un seguit de situacions de relació en grups d'infants d'ambient d'escola bressol i de parvulari. Atesa la necessitat d'abastar més intercanvis, s'ha optat en aquest treball per buscar nous referents i fer una ampliació del llistat de categories, una tasca que desenvolupem a l'apartat 2.6⁴³ dins d'aquest treball.

La idea principal és que dins el món educatiu aquestes col·laboracions han de ser tingudes en compte a l'hora de pensar i dissenyar els contextos de desenvolupament, perquè són indiscutiblement font de diferents tipus d'aprenentatge. No ens referim només a la socialització entesa com l'aprenentatge "d'estar junts", sinó a les implicacions socioafectives i cognitives d'aquestes afiliacions⁴⁴ infantils. El fet d'estar junts facilita la resolució de conflictes cognitius, l'assoliment d'objectius i la realització de reptes en tots els àmbits. Ja des dels primers mesos, una mirada positiva i una implicació amb els companys pot portar a relacions de caire cooperatiu.

⁴² Titulat "Fer visible la col·laboració. Les relacions entre infants de 0 a 6 anys" i defensat públicament a la UVic-UCC al mes de juny del 2015 dins el Màster Europeu en Pedagogia Montessori: [<https://www.uvic.cat/es/master/pedagogia-montessori-0-6-anys>]

⁴³ Vegeu infra, apartat 2.6, capítol 2.

⁴⁴ Les afiliacions són, en aquesta recerca, les situacions observables, de caràcter propositiu, de relació propera entre persones.

La investigació també pretenia revisar si en el context montessorià, titllat tradicionalment d'individualista (Carrasco, 2012), existeixen aquestes interaccions. Per tradició, el món educatiu, tant des de la psicologia com des de la pedagogia, ha volgut fer revisions dels paradigmes que els regeixen. Exemples com Pestalozzi de finals del segle XVIII i principis del XIX, o Fröebel, lleugerament posterior, Decroly, Freinet, Agazzi, Goldschmied, Pikler, entre altres, i casos com Dewey, Freud i Piaget, entre una llista infinitament llarga de noms, han plantejat mirades noves cap a la infància respecte als seus contemporanis. En tots els casos la seva concepció de l'infant és la consideració d'una persona en ella mateixa, i no només en potència, respecte a un futur individu que serà, exactament coincidint amb la imatge que projecta la Dra. Maria Montessori quan ens presenta un infant amb tota la dignitat d'un ésser capaç, en el sentit més ampli del terme:

Los niños están dotados de una particular naturaleza síquica, (...). La verdadera energía constructiva, vital y dinámica, de los niños aún permanece ignorada (...) el hombre moderno progresa en la civilización sin conocer los tesoros que yacen ocultos en el mundo síquico del niño.

(Montessori, 1949-2006, p. 15)

Ja més propers als nostres dies, autors de referència com Loris Malaguzzi i tants d'altres recullen la tradició humanista d'èpoques anteriors i completen la mirada, la fan encara més holística, i ens presenten un infant de dimensions culturalment úniques. Un nen no només en potència durant el seu creixement des d'una perspectiva evolutiva, sinó un individu portador de cultura pròpia: "De que los niños no son solo ostentadores de derechos, sino portadores de una cultura propia. Que son ostentadores de una capacidad de elaborar cultura, que son capaces de construir su cultura, y de contaminar la nuestra." (Malaguzzi citat per Hoyuelos i Cabanellas, 1996). Un altre autor, Fleming Mouritsen (1992), per exemple, encara va més enllà i qüestiona si realment com a adults tenim aquesta capacitat d'entendre la cultura d'infància o simplement interpretem els infants des de la mirada adulta que defineix els nens, com passa per exemple en la psicologia evolutiva, on es descriuen i s'expliquen els infants en funció de les habilitats que adquireixen i que més els apropen al model adult, com si estiguessin en itinerari cap a la maduresa i el seu desenvolupament fos més un mitjà per a fer-se grans.

Montessori (2006a) planteja una idea amb un cert paral·lelisme conceptual amb Malaguzzi i Mouritsen quan afirma: “El niño es el constructor del hombre, y no existe ningún hombre que no se haya formado a partir del niño que fue una vez” (p. 28). Efectivament, hi ha un canvi de paradigma en situar el centre, no en l’adult, sinó en l’infant. Realment és un concepte transgressor aquest enfocament de la infància. Talment, moltes vegades també descrivim la vellesa en funció de les capacitats perdudes, una altra evidència de *l’adultocentrisme* que regeix, un paradigma sobre el que estem instal·lats i del qual és difícil escapar.

En aquest sentit, Gopnik (2010), per citar només un nom, ens demostra que aquest infant competent, que ja es començava a explicar a finals del segle XIX i al segle XX, és una persona amb unes habilitats i estratègies que li permeten ser i fer, amb unes possibilitats gairebé il·limitades cognitivament, però també amb habilitats de tipus social, un aspecte que en aquell moment no tenia la rellevància que té actualment.

Tot i així, malgrat que l’escola aparentment ha entès la importància de la dimensió social de la persona, encara són molt vigents les creences implícites sobre els aspectes de desenvolupament social basades en el principi que va explicar Piaget (1990) sobre les característiques dels infants en les seves primeres edats i, en conseqüència, els comportaments d’alguns mestres. Existia de manera persistent, segons recull Stambak (1983, 1997), la falsa creença que els intercanvis entre els nens petits eren pocs i esporàdics: “Compartíamos la opinión general según la cual los intercambios entre niños pequeños eran raros y pobres, de escaso interés para su desarrollo psicológico” (p. 11), una idea que en l’actualitat encara persisteix no solament entre els mestres, i famílies, sinó també entre professionals reconeguts, tal com hem citat anteriorment⁴⁵ a Tardos (2013).

També, es dedueix que les relacions entre els infants són interaccions estèrils, poc fructíferes, i que això és degut al seu egocentrisme, entès com la incapacitat de posar-se al lloc de l’altre i de procurar contínuament per un mateix, com també per la dificultat a utilitzar el llenguatge

⁴⁵ “Alguns infants intenten dur a terme tot allò que els interessa, com, per exemple, prendre-li de les mans a un altre la joguina que els fa gràcia, sense valorar l’efecte que produeix el seu comportament sobre els altres.” (p. 45)

verbal amb fluïdesa i exactitud. Per exemple, s'explica, en aquesta citació de Tardos que acabem d'esmentar en el paràgraf anterior, que un infant pren un objecte a un altre "perquè li fa gràcia", sense tenir en compte les implicacions emocionals de l'altre infant. De fet, s'obvien aspectes com l'objecte socialitzat (Caplan, Vespo, Pederssen i Hay, 1991), que precisament té interès perquè el té un altre infant, o d'altres tan complexos com el desenvolupament de l'autocontrol. Com més petits són els infants, més certa es considera l'afirmació que les interaccions són pobres i només establertes des de l'egocentrisme. En efecte, cal conèixer aquesta concepció i la realitat escolar per entendre com n'està d'arrelada aquesta creença, també dins l'àmbit familiar.

El document esmentat a l'inici partia de la necessitat de revisar aquest paradigma i plantejava una proposta de tipologies d'interacció entre iguals. Precisament aquesta proposta va sorgir d'una altra recerca prèvia, realitzada durant una estada i unes observacions a dos centres 0-3 municipals⁴⁶ amb caràcter investigador. De forma recurrent aquesta categorització de les formes de relació entre infants petits s'ha anat construint combinant lectures teòriques i observacions naturals en contextos escolars, de manera que s'anava ampliant i modificant. Finalment, i a partir d'unes observacions naturals dutes a terme en contextos d'aula Montessori a dos centres privats diferents⁴⁷, al Treball Final de Màster es va fer una proposta de classificació d'interaccions i es va aplicar a un recull d'observacions per tal de comprovar si es donaven i en quines situacions. També de quina manera succeïen. Aquesta classificació, que estava formada per vuit blocs definits, va ser la següent⁴⁸:

1. **Preinteracció:** aquest grup fa referència a aquelles accions que no són pròpiament relacions entre els infants, però que es poden considerar el pas previ a la interacció. Són un primer

⁴⁶ Un era l'EB La Baldufa de Taradell (província de Barcelona), de titularitat municipal i gestionada per una fundació privada amb presència municipal, que actualment està tancada. Els serveis educatius de La Baldufa s'han centralitzat en un altre centre del mateix poble, a l'EB La Xarranca. El segon, l'EBM Tris-Tras d'Horta-Guinardó a Barcelona.

⁴⁷ Escola Montessori Palau de Girona; amb mestres/guia amb la formació acreditada per l'Associació Montessori Internacional (AMI) i a l'escola Scuola dell'Infanzia Casa dei bambini Montessori de Roma, amb mestres/guia amb formació acreditada per l'Opera Nazionale Montessori.

⁴⁸ Les categories i la descripció que les acompanya són exactament les que es varen exposar en el treball original.

estadi que demostra el reconeixement de l'altre com a interlocutor i l'interès per allò que és o fa, però des d'una certa distància. Se'n consideren cinc subtipus:

- 1.1. Cridar l'atenció (pujar el volum de veu, picar de peus a terra, etc.)
- 1.2. Mirar ("Sé què estàs fent. I m'interesses.")
- 1.3. Observar l'activitat de l'altre (mirar de forma més prolongada en el temps)
- 1.4. Assenyalar (amb el dit o estirant tot el braç i la mà)
- 1.5. Buscar conversa (preguntar sobre allò que s'està fent, explicar alguna cosa, dir el nom de l'objecte que s'està usant)

2. **Activitat en paral·lel:** aquest conjunt d'accions impliquen que els infants participants facin el mateix però de forma aïllada, és a dir, l'acció d'un no interfereix en la de l'altre. En alguns casos, com en els nadons, no sembla que hi hagi consciència d'aquesta acció paral·lela, mentre que en infants de més de dos anys hi ha una complicitat en el fet de realitzar la mateixa acció. Aquesta activitat la poden fer al mateix moment o de manera consecutiva, i amb un objecte igual, similar o amb un de diferent. Implica la capacitat de saber què fa l'altre, en definitiva tenir interès per ell.

- 2.1. Fer al costat simultani (la mateixa acció al costat però amb independència de l'altre)
- 2.2. Fer després de tu (la mateixa acció però més tard amb independència)
- 2.3. La mateixa acció però amb un objecte diferent

3. **Alternances:** impliquen un joc de ritme on, ara un ara l'altre, repeteixen l'acció de manera successiva i igual o amb modificacions. També pot implicar un joc d'estira i arronsa, on un aparentment cedeix un objecte i després el retira. Recull aquelles accions que signifiquen no només l'interès per l'altre o allò que fa, sinó també la capacitat d'observar-lo i imitar-lo. Pot evolucionar cap a una incorporació d'elements propis en la imitació de l'altre.

- 3.1. Repetir l'acció (imitar la mateixa acció amb complicitat i consciència de tots els membres implicats)
- 3.2. Repetir amb variació (imitar la mateixa acció amb complicitat i consciència de tots els membres implicats afegint alguna modificació o altra acció consecutiva)

- 3.3. Donar-agafar (un dels infants té un objecte i se'l passen/prenen, estirant i cedint sense conflicte)
 - 3.4. Ensenyar-amagar (mostrar un objecte i amagar-lo, per exemple, darrera l'esquena)
4. **Conflicte instrumental:** són aquells que van lligats a la disputa per la possessió d'un objecte o a la convergència d'interès per una cosa, lloc, acció, etc., que genera diferències i, per tant, una situació crítica entre dos o més infants. Aquesta conflicte d'interessos pot resoldre's a través de l'agressivitat, però també a través de negociació, fugida, espera, o cessió.
- 4.1. Fixació conductual (hi ha tensió i baralla per un objecte, cap dels implicats sap parar o canviar la dinàmica fins que sol intervenir l'adult)
 - 4.2. Cedir (inclou inhibir la resposta, donar l'objecte o allunyar-se)
 - 4.3. Esperar que s'acabi d'utilitzar l'objecte
 - 4.4. Prendre (agafar sense permís)
 - 4.5. Agredir (colpejar, pegar, mossegar, estirar cabells, pessigar, esgarrapar o empentar)
 - 4.6. Amenaçar (aixecar el braç amb to amenaçador o fer un so de grunyit, cridar)
 - 4.7. Demanar ajuda a l'adult
 - 4.8. Negociar/seduir (amb objectes o habilitats verbals, posant un objecte davant o jugar-hi)
 - 4.9. Plorar
 - 4.10. Moure's / contornejar / desplaçar-se (escapar de la situació)
 - 4.11. Silenciar a l'altre (tapant la boca a l'altre o cridant fort per tapar el so del plor de l'altre)
 - 4.12. Discutir
 - 4.13. Insultar
5. **Col·laboració i ajuda:** fa referència a les situacions de relació on els infants d'una manera o altra es donen suport i assistència, fan activitats conjuntament en una trama o bé treballen de mutu acord en un projecte que implica coordinació entre ells.

- 5.1. Ajudar
- 5.2. Convidar
- 5.3. Associar (començar una activitat un infant i algun o alguns altres afegir-se al joc o activitat aportant situacions noves)
- 5.4. Cooperar (organitzar-se un joc o activitat conjuntament buscant rols i tasques diferenciades i complementàries)

6. **Conflicte no instrumental:** és el grup que inclou les agressions considerades de funció social, quan el desig és fer mal a l'altre sense motivació aparent relacionada amb posseir alguna cosa que pertany o interessa a l'altre. Es pot resoldre amb tot un ventall d'accions que van des de demanar a l'altre:

- 6.1. Demanar que pari l'agressió
- 6.2. Cedir (inclou inhibir la resposta, donar l'objecte o allunyar-se)
- 6.3. Prendre (agafar sense permís)
- 6.4. Agredir (colpejar, pegar, mossegar, estirar cabells, pessigar)
- 6.5. Amenaçar (aixecar el braç amb to amenaçador o bé fer el so d'un grunyit, cridar)
- 6.6. Destruir (una construcció, aterrar un castell de sorra, tirar els objectes d'ús a terra, etc.)
- 6.7. Silenciar l'altre (tapar-li la boca amb la mà o cridar fort)
- 6.8. Fer burla (riure's d'alguna característica seva: peça de vestir o acció que fa)
- 6.9. Insultar
- 6.10. Fer el buit (ignorar algú)
- 6.11. Demanar ajuda a un tercer perquè ajudi a parar l'agressió

7. **Contacte i consol:** aquesta agrupació reuneix totes aquelles interaccions que impliquen interès i també una certa compassió pel company, demostrat explícitament a través de l'apropament o el contacte, de manera que s'estableix algun tipus d'acció de suport o socors.

- 7.1. Mirar (intencionadament donant suport després d'un problema)
- 7.2. Apropar-se (acostar-se a algú mirant-lo)

- 7.3. Tocar (asseure's al costat amb contacte o simplement posar-li la mà al damunt)
- 7.4. Acariciar (tocar amb moviment, gronxar-lo)
- 7.5. Obsequiar (porta-li un objecte, deixar-li el propi xumet, etc.)
- 7.6. Parlar
- 7.7. Defensar un company

8. **Relacions asimètriques:** són el conjunt d'accions que impliquen una relació de superioritat per part d'un dels membres de manera que hi ha assistència, cura i, en alguns casos, anticipació de la tasca que ha de realitzar l'altre o bé manar-lo. Es donen quan un d'ells és més gran o més competent i solen estar vinculades al domini del llenguatge verbal, com a mínim per part del membre que se situa en un rol de superioritat.

- 8.1. Demanar ajuda a un company
- 8.2. "Fer d'adult o d'expert"
- 8.3. Realitzar la tasca de l'altre
- 8.4. Manar

En aquesta recerca esmentada es va fer una relació entre les observacions recollides a parvulari i escola bressol i les categories proposades, de manera que cadascuna d'elles es veia reflectida en els múltiples exemples aplegats. També es va constatar que qualsevol forma de relació comença amb l'interès per l'altre, que pot ser expressat de múltiples formes: la mirada i el contacte pot evolucionar cap a formes de més complexitat com, per exemple, l'ajuda. De fet, mentre algun infant observa, necessàriament n'hi ha algun d'observat. En aquest ambient no s'ha percebut la idea d'incomoditat ni rebuig a ser mirat, la mirada no va relacionada amb la intimidació que es dona per suposada en conductes molt més agressives i directes. La mirada és un acte d'interès, en alguns casos ho és de reconeixement.

També es va constatar que la receptivitat dels infants cap als companys d'edats similars genera sinergies de caràcter empàtic. En conseqüència, l'associació, el consol i la col·laboració, per dir-ne algunes, són situacions habituals entre els infants en l'estudi que es van poder recollir amb exemples d'accions concretes a l'aula. També són presents els moments conflictius entre els infants, però en cap cas són els més freqüents i, de fet, algunes

de les categories van quedar sense observacions que les exemplifiquessin. Evidentment, el treball tenia unes limitacions quant a les observacions i l'aprofundiment, en primer lloc, perquè comprenia una franja d'edat molt àmplia dels infants observats —de 4 mesos a 6 anys d'edat— i perquè les categories tenien una doble mirada que no es va contemplar amb prou exactitud. És a dir, en l'anàlisi de la interacció s'ha de tenir en compte que l'acció concreta és, a nivell pràctic, indissoluble de les persones que la viuen. Així, quan analitzàvem una situació d'ajuda, de consol o d'agressió, hi havia certa dificultat a categoritzar-la, depenent de si es feia del des punt de vista de l'infant que la produïa o des del punt de vista de l'infant que la rebia. Una millora que, de ben segur, aquesta tesi vol recollir.

Les situacions de treball que es van aplegar tenen molt a veure amb el model individualista que presenten Johnson, Johnson i Holubec (1999), que estableixen que l'infant aconsegueix el seu objectiu independentment de si els altres l'assoleixen o no. És necessari remarcar que una estructura individualista sovint es vincula a la competitivitat entre els membres particulars del grup. Tot i aquest fet, en els contextos observats hem pogut constatar que res impedeix que els infants s'ajudin entre ells o que busquin que l'altre obtingui un bon resultat en el seu treball. Efectivament, existeixen actituds inclusives dels infants menors de tres anys, com s'exposa a Vila (2021). Aquest fet pot implicar que, ocasionalment, amb la finalitat última de buscar un bon resultat també per al seu company, faci una intromissió en el procés i provoqui algun conflicte.

És, doncs, a partir d'aquest treball de màster inicial que es planteja la necessitat de concretar la recerca en un grup d'edat més reduït. Malgrat els resultats obtinguts, a l'estudi previ s'evidencia que les interaccions són presents i variades en tota l'etapa d'educació infantil, per bé que el nombre de situacions recollides en infants petits és lleugerament inferior al de les recollides en infants més grans, així com també que algunes interaccions més d'ajuda s'han vist majoritàriament en els grups d'infants d'edats compreses a partir de tres anys.

Sigui com sigui, es reconeix la necessitat de revisar les categories i també alguns indicadors, en el sentit que alguns elements observats poden no quedar prou ben recollits; per aquest motiu es plantejaran, en apartats següents, noves hipòtesis de recerca.

2.2. PUNTS DE PARTIDA

2.2.1. PRINCIPIS ÈTICS

Hem considerat fonamental a nivell ètic que la interpretació de les relacions no tingui, en cap cas, un caràcter avaluador per als infants ni per a les educadores. Tampoc hem entrat en cap mena de judici de valors de la tasca docent, de les intervencions dels mestres ni, per descomptat, dels infants mateixos; de les relacions que estableixin entre ells, tampoc de les accions que realitzen. En aquest sentit Parlett i Dearden (1981, a Tójar i Serrano, 2000) proposen algunes guies que recullen la idea del respecte, sota qualsevol circumstància i situació cap a les persones observades. Contemplen la persona en la seva totalitat, no només física sinó també emocional i cognitiva, per tal que no hi hagi ressentiment en cap aspecte, i tal com queda sintetitzat en el fragment següent: “Los investigadores no deben investigar a terceros siguiendo procedimientos bajo los que ellos mismos no desearían ser investigados” (p. 34).

Èticament hem pres en consideració tots els participants en la recerca, perquè la integritat personal i el respecte per a les persones són principis bàsics per a la investigadora. Per altra banda, aquest respecte a cadascú va íntimament lligat al reconeixement social i personal de l'esforç i la tasca que es desenvolupa a l'escola. Tant els infants com les mestres han de sentir-se no només còmodes en la seva vida habitual que observem, sinó participants tranquils.

Ha tingut el màxim sentit fer una recerca que impliqui directament els professionals. Malgrat que no s'ha modificat en cap cas la seva pràctica habitual ni el ritme quotidià en el centre educatiu, la seva participació ha estat present en diferents fases. Inicialment, en la fase prèvia, permetent-me entrar a la seva classe, on em van ubicar en l'espai de manera que es pogués veure l'aula des de diferents punts de vista. En altres moments la seva funció ha estat donant-nos elements de contextualització. Cuesta Benjumea (2003, p. 26) esmenta: “El investigador se convierte en instrumento en la recolección de datos, y en su interpretación”, per tant, i relacionat amb el que comentàvem en el paràgraf anterior, les mestres han de participar de manera conjunta, no només col·laborativa, amb la investigadora. Aquesta implicació pot promoure millores en el camp pràctic, com es veurà en la part del tancament de la investigació.

L'objecte d'estudi són les relacions interpersonals entre els infants, no els infants en ells mateixos. Ara bé, però hem de fer constar que són inalienables les relacions entre individus dels individus en ells mateixos. Per tot això, a nivell ètic hem tingut en compte diferents aspectes, ja que cal ser curós al màxim, sobretot quan l'objecte de la cerca són les persones.

Un dels aspectes per considerar és el concepte de dissimetria de Beneitez (2019), en tant que el desequilibri entre els coneixements i el domini sobre els processos objecte de recerca entre investigat i expert no són iguals. Aquesta situació és habitual en qualsevol recerca, però és més inevitable i s'acusa més quan la situació inclou investigats que són infants.

En aquest cas no ha estat possible que els infants siguin lliures per decidir de participar o no a la recerca, i la decisió ha recaigut en l'escola i en els seus progenitors, que en última instància són els que han donat permís per a què siguin observats. Ha estat una prioritat fonamental assegurar la confidencialitat dels infants participants en la recollida de seqüències (en les observacions recollides en el diari de camp), i declarar que aquestes dades són per a ús específic de la investigació. S'ha canviat també el nom dels nens i nenes, d'aquesta manera també preservem la identitat real dels infants. Altrament, les imatges que il·lustren la tesi disposen dels permisos familiars pertinents i moltes d'elles no corresponen als infants descrits en les observacions per garantir-ne, encara més, la confidencialitat.

Les investigacions amb infants es consideren també pertinents quan aconsegueixen diferents requisits (Beneitez, 2019). Entre tots ells, la recerca que ens ocupa n'aconsegueix tres de molt rellevants. El primer, en el cas que aporti beneficis a la infància, un fet que esdevindrà possible en el moment en què la recerca s'incorpori a la formació de mestres i es faci divulgació dels resultats, perquè creiem que modificarà la perspectiva de les mestres sobre les interaccions. El segon, que es mantingui un equilibri raonable entre costos i beneficis, i en aquest cas els costos són mínims perquè els infants no pateixen cap modificació ni variació de la seva quotidianitat, més enllà de la presència d'una observadora a l'aula. Finalment i en el tercer cas, que es respecti la privacitat i confidencialitat, tal com hem esmentat al paràgraf anterior.

A nivell ètic hem procurat realitzar la mínima interferència en les relacions de grup i en el funcionament del centre; no tant per garantir una no-intervenció de l'investigador i evitar el biaix per la simple presència, que és inevitable, tal com exposem a l'apartat anterior, sinó per

fer sentir còmoda i segura l'educadora i els infants. Malgrat que la situació quotidiana estigui alterada, la seguretat emocional dels infants ha de mantenir la màxima estabilitat possible en el desenvolupament de les situacions de vida diària, sobretot gràcies al fet que no hi ha interferències en les respostes de l'adult. També cal considerar que l'educadora no s'ha de sentir avaluada i, per tant, la investigadora no pot intervenir ni abans ni després del que faci la mestra, avançant-se, rectificat, modificant, etc. Considerem, a més, que la recollida de dades ha de poder ser tan fidel com sigui possible a la vida quotidiana de l'escola, malgrat que admetem un cert biaix.

El dilema més gran ha estat prendre la decisió sobre la intervenció quan, per l'acció física d'algun infant, expressió facial o gest, es podria preveure la intenció d'una agressió o, fins i tot, s'ha presenciada alguna agressió. L'opció presa ha estat no intervenir, amb la idea que, per una banda, es confia en la capacitat de resposta i resolució del conflicte per part dels mateixos infants, i al mateix temps la recerca requeria observar la seqüència sencera. Per l'altra, la intenció era que les mestres intervinguessin de la manera acostumada, amb el propòsit de respectar al màxim els seus criteris, línies d'acció del centre i la seva relació amb els nens. També per donar valor a les dinàmiques habituals de cadascuna de les aules. D'altra banda, cal dir que són situacions que sense l'observadora present en el moment dels fets, probablement, tampoc haguessin tingut intervenció d'un adult.

Ha calgut, a més, donar a les educadores un paper actiu per tal que l'anàlisi, la reflexió i les explicacions puguin ser completades per les seves informacions específiques pel que fa al coneixement del grup, dels infants concrets, de les relacions que s'estableixen entre ells, sobre les tipologies de joc, les repeticions d'accions, les rutines, la comprensió d'expressions i sons habituals, el llenguatge corporal, etc. Aquesta acció de mútua col·laboració s'ha portat a terme en certa manera de manera informal en algunes trobades d'intercanvi, que tenien lloc o bé al final del matí o bé en el temps de descans. També en la sessió que es va dur a terme de devolució, per cortesia, durant el tancament de la recerca.

2.2.2. OBJECTIUS DE LA RECERCA

El propòsit general de la investigació és avançar en l'aprofundiment i el coneixement detallat de les relacions entre els infants; el concretem en els objectius següents:

- **Observar i recollir les relacions entre infants d'un a tres anys a l'aula d'escola bressol** per tal de conèixer de manera concreta i específica quin tipus de relacions s'estableixen en el grup d'infants durant el segon i tercer any de vida en context escolar, de manera que es puguin mostrar les habilitats relacionals dels infants petits entre ells.
- **Detectar diferents tipologies d'interaccions observades en les dues aules: Montessori Schoolhouse i Pa amb Xocolata**, amb la intenció d'identificar amb detall la varietat d'interaccions que s'estableixen i descriure la complexitat dels processos d'aprenentatge social en les relacions entre iguals (ajuda, consol, conflicte, etc.) i en què es fonamenten.
- **Evidenciar com aquestes relacions permeten als infants aprendre junts**, de manera que es faci evident que el fet de compartir accions, gestos, mirades o llenguatge permet incorporar els altres en la pròpia pràctica, i que es doni una relació recíproca dels aprenentatges de caire sociocognitiu (el respecte a l'altre, l'espera, el consol, etc.).
- **Descobrir les influències del context**, entenent-lo com el conjunt dels espais, els materials, els temps i el rol de l'adult en les interaccions d'infants petits a l'aula.
- **Divulgar els resultats de la recerca**. És a dir, elaborar continguts rigorosos i útils per a la formació de mestres, tant inicial com permanent.

2.2.3. HIPÒTESIS

La recerca s'estructura al voltant de la hipòtesi següent:

- **Existeixen les interaccions entre infants d'un a tres anys en context d'escola bressol i són variades en la forma, la durada i la complexitat. S'estableixen de forma casual i buscada pels mateixos infants i són, a més, freqüents i profitoses.**

Aquesta hipòtesi parteix d'un posicionament holístic de l'infant; no es mira el nen des de la perspectiva de les seves capacitats i habilitats, perquè això significaria mirar-lo només des d'allò que pot fer o que serà capaç de fer. Ni tampoc des de les seves necessitats perquè voldria dir fixar l'atenció en allò que li cal per sobreviure correctament, i en el fons, en les limitacions que poden implicar les necessitats. Per a fer un paral·lelisme, mai no ens situem davant un adult des de la perspectiva de les seves necessitats, ni de com serà quan sigui vell segons les seves capacitats.

De fet, quan parlem d'adults, el concepte *competent*, referit a disposar de capacitats i l'èxit a exercir-les, només s'usa per definir les persones dins l'àmbit professional, però, en canvi, mai per descriure com percebem els iguals: els amics o la família. Mentre que en l'àmbit educatiu, aquest terme s'utilitza per descriure un posicionament pedagògic positiu envers les criatures. Particularment, el considerem un terme reduccionista de l'infant. Quan aquí s'esmenta en termes holístics, es fa en el sentit complet i global de la dimensió humana, això permet percebre i entendre l'infant com un ésser *en acte*, allò que és en l'instant concret, real i perfecte i en el moment present, i no un ésser en potència o aquella persona que senzillament és per *la possibilitat de ser*, en termes aristotèlics.

Avançant en els altres termes de la hipòtesi, quan es parla de ***variades***, això significa amb múltiples formes, amb patrons d'estructura de la interacció diferents entre ells, temps de durada del desenvolupament de la relació distints, com també en nombre d'infants participants i en la facilitat o dificultat de resolució de les interaccions o en les relacions diferents que es donen de manera consecutiva o simultània.

Per que fa als conceptes ***casual*** i ***buscada***, ens referim a aquelles ocasions en què els infants, aparentment, es troben per atzar, és a dir, coincideixen, o en altres que es localitzen en el context i es cerquen, fins i tot que es conviden els uns als altres.

Respecte al terme ***freqüents***, aquest fa referència a la facilitat o dificultat de poder observar aquestes situacions a l'aula, de descobrir si es donen cada dia en diferents moments de la jornada, en la quotidianitat de l'escola, més que no pas a un aspecte quantitatiu de referenciar quantes n'hi ha en un fragment de temps determinat.

També el concepte d'*interaccions profitoses* es valora des d'aquest paradigma holístic que s'ha esmentat anteriorment.

Per demostrar que realment aquestes relacions que s'estableixen entre ells tenen profit, és a dir, són fecundes, recorrem a la idea que qualsevol persona, i més si és un aprenent, necessita practicar totes i cadascuna de les seves capacitats socioafectives, cognitives, lingüístiques, emocionals i psicomotores per millorar en eficiència i eficàcia. Però també necessita incorporar mecanismes d'anàlisi, reflexió, procediments comunicatius, planificació d'accions, i interpretació de gests, etc. De fet, és el que en termes generals s'entén com construcció d'estructures mentals. És a dir, aprendre, sigui el que sigui, requereix d'un procés d'interiorització, però també de pràctica i repetició. En aquest sentit, cal comprovar amb aquesta recerca si aquestes interaccions són rendibles.

De manera més concreta, alguns aspectes destacats d'aquesta hipòtesi es poden complementar amb dos altres postulats que incideixen en concrecions rellevants de les interaccions:

- Els vincles que estableixen els infants petits entre ells són d'una estructura elaborada, amb detalls minuciosos, que permeten crear afiliacions diverses i, en conseqüència, llaços afectius i d'amistat.
- Els contextos educatius d'aula, entesos com l'ambient on es desenvolupa l'activitat escolar, i que inclou espais, materials, temps, organització dels agrupaments i rol de l'adult influeixen en les relacions entre infants.

Aquestes hipòtesis tenen algunes similituds amb la recerca iniciada en el projecte pilot⁴⁹. Ara bé, es modifiquen aspectes molt considerables, com ara la delimitació de les edats dels infants, i el canvi dels contextos escolars on es recullen les observacions. Aquesta nova investigació difereix també en l'edat dels infants observats, que passa de ser de zero a sis anys

⁴⁹ Vegeu supra, nota 43: "Fer visible la col·laboració. Les relacions entre infants de 0 a 6 anys."

a infants d'un a tres anys de vida. A més, també augmenta la quantitat d'observacions recollides i sobretot la complexitat i aprofundiment en l'anàlisi de les dades, per la qual cosa en conjunt volem establir una mirada més completa a les relacions entre infants.

2.2.4. PREGUNTES DE RECERCA

Els objectius presentats en l'apartat anterior ens porten a formular-nos algunes preguntes sobre les interaccions que es mostren de la següent manera:

- De quina manera els infants d'entre un i tres anys estableixen relacions i vincles que permeten crear afiliacions diverses entre ells? Com són les tipologies de relació? En conseqüència, de quina manera es construeixen llaços afectius i d'amistat?
- Com influeix el context, entenent-lo com els espais, els materials, el temps, els agrupaments i el rol de l'adult, en les interaccions d'infants petits a l'aula?
- De quina manera les relacions entre els infants afavoreixen el desenvolupament sociocognitiu?

Paral·lelament a les preguntes principals, esmentades anteriorment, sorgeixen alguns interrogants que, sense ser la preocupació primordial de la investigació, poden quedar parcialment explicats i se'n pot fer alguna aportació, atenent a la relació conceptual directa amb les qüestions anteriors:

- Quines habilitats mostren els infants d'un a tres anys en les relacions i activitats a l'aula de l'escola bressol?
- En quin moment maduratiu aquests infants assoleixen la capacitat de relacionar-se de manera cooperativa?

Les respostes a aquestes qüestions ens han d'aportar més coneixement sobre primer cicle d'educació infantil, no tan sols dels infants d'aquestes edats, sinó sobretot de les dinàmiques que s'estableixen a les aules d'escola bressol.

2.3. ENFOCAMENT METODOLÒGIC

2.3.1. MARC EPISTEMOLÒGIC

Des de la perspectiva sociocultural de L. S. Vigotski (2000), el context cultural determina el desenvolupament individual. S'explica que els infants no generen el propi coneixement, sinó que el construeixen de forma activa per la interacció amb el context cultural que els envolta, un context que els aporta continguts (experiències i idees), eines materials (objectes) i eines psicològiques (signes i símbols com ara llenguatges, art, matemàtiques, etc.). En aquesta tesi el postulat vigotskià pren tot el sentit, perquè s'entén el nen com un agent actiu que es construeix i evoluciona amb les interaccions dins els contextos culturals; en definitiva, és al mateix temps receptor i generador de respostes. No el percebem com un ésser passiu que viu i aprèn en el context o com una persona que absorbeix el coneixement de l'exterior de forma inconscient des del període embrionari fins als tres anys i conscient a partir dels tres: “No podemos recordar este período” (referint-se des de la concepció fins als tres anys) “porque en la personalidad aún no hay una unidad (...). A los tres años de edad, es como si la vida recomenzase, pues entonces la conciencia se manifiesta, completa y clara” (Montessori, 2006a, p. 212).

La idea de context, expressada amb el terme *ambient*, ens torna a portar a Montessori (2001): “Vaig començar per crear un ambient i una decoració escolars que fossin proporcionats a l'infant, que responguessin a la seva necessitat d'actuar de manera intel·ligent” (p. 56). Aquesta idea montessoriana de la rellevància del context es pot considerar coherent amb el paradigma socioconstructivista.

També en aquesta línia de context d'aprenentatge, el concepte intersubjectivitat de Trevarthen (1979), que fa referència a la comprensió compartida entre els participants d'una mateixa activitat, és un dels pilars damunt els quals es sustenta el marc conceptual d'aquesta recerca.

Tant des de l'epistemologia constructivista com des de la psicoteràpia integradora humanista, s'han realitzat estudis dels diferents nivells d'integració del coneixement (Feixas i Botella, 2004; Gimeno-Bayón i Rosal, 2003) i han donat com a resultat una integració teòrica àmplia

que respon a una mirada que ens interessa. Efectivament, aquestes perspectives coincideixen en l'enfocament de Von Bertalanffy (1968), que amb l'estudi de la biofísica dels organismes, el metabolisme i el dinamisme evolutiu creixent, va desenvolupar la teoria general dels sistemes, una teoria que s'ha aplicat a diferents àrees de coneixement com ara física, química, biologia, i també a aquelles que ens interessin especialment: la psicologia i la sociologia. Aquest enfocament integrador permet entendre cada nivell de sistema científic amb una organització interna. És a dir, es considera que cada sistema té la seva pròpia autonomia i posseeix unes lleis específiques internes que el regeixen (Gimeno-Bayón i Rosal, 2003).

En aquesta investigació exposem una perspectiva holística que implica una interpretació sistèmica de la personalitat i la conducta, de les relacions i els aprenentatges, i dels infants en el context. Al seu torn, i contemplat des de la seva faceta psicodinàmica, plantejem el context cultural des de l'oferiment a cada persona d'allò que li és connatural, sa i simple, que es manifesta a través dels subsistemes cognitius, emocionals i conductuals (actituds, comportaments, expressions, tipus de jocs psicològics, etc.). I com a conseqüència sistèmica, els canvis en qualsevol dels subsistemes tindran algun tipus de repercussió en els altres.

Von Bertalanffy (1968), des de la teoria general de sistemes aplicada a la biologia, va considerar l'organisme com un sistema obert, en constant intercanvi dinàmic i canviant amb altres sistemes circumdants per mitjà de complexes interaccions. Posteriorment, aquest enfocament ha tingut repercussió en l'epistemologia ecosistèmica, amb reconeguda influència de Bateson (1972) en el procés de pensar, conèixer i decidir sobre una situació o conducta. Efectivament, l'aula és un sistema propi, establint un paral·lelisme, perquè funciona de forma activa i canviant. Atès que l'ecosistema és circular i retroactiu, els efectes dels successos que esdevenen en qualsevol punt del circuit, és a dir, de les interaccions d'aula, es poden transmetre com a canvis en el "tot" (el grup amb adults inclosos) i, per descomptat, a "les seves parts" (a les persones individuals implicades, ja siguin nens o adults).

Des de la cibernètica es va incorporar el concepte de *feedback*, positiu o morfogènesi, segons el qual a vegades un sistema ha de modificar la seva estructura bàsica —procés pel qual el *feedback* facilita el canvi en l'organització de qualsevol sistema—, i negatiu o morfostasi, que vol dir que el sistema ha de mantenir constància davant els capricis ambientals, o procés

d'homeòstasi de sistema (Hoffman, 1997). Això té un paral·lelisme en aquesta recerca, perquè els infants i els adults han de modificar constantment les seves intervencions ajustant-se a les respostes del context.

Les aportacions realitzades per Watzlawick et al. (2011) i la seva teoria de la comunicació tenen com a contribucions més importants el reconeixement que és impossible no comunicar, perquè tot comportament té un valor de missatge per als altres (Botella i Vilaregut, 2006), la distinció dels nivells de comunicació de contingut o de relació, la interacció simètrica o complementària. Tant la teoria de la comunicació de Watzlawick, Beavin i Jackson, com l'aportació de Bateson (1972) sobre la comunicació i el context, aporten conceptes molt útils per a l'anàlisi de narratives d'interacció dels nens en grup o en parelles.

Com afirma Botella (2001), en els enfocaments constructivistes hi ha la idea bàsica que els sistemes humans s'orienten de manera activa cap a la recerca de significat, de la seva experiència en el món i el seu lloc en ell, i, per tant, estan orientats a la comprensió del món i a la recerca dels significats. En aquest sentit, atribuir significat a l'experiència comporta un procés de construcció que es realitza mitjançant el llenguatge relacional on s'inclouen els comportaments no verbals (Watzlawick et al., 2011) tan rellevants en les nostres observacions.

Mitjançant el llenguatge relacional cadascun dels membres atribueix significat a la resposta de l'altre i va construint la seva anticipació dels fets: fa i diu en relació amb el que fa i diu l'altre, de forma recíproca. Però aquest acte està intervingut per la interpretació que faci cada infant, tant el significat del que es diu, com la manera de dir-ho —el nivell de contingut i el nivell de relació. En la recerca, mitjançant la narrativa de les situacions relacionals, analitzem el desenvolupament del procés constructiu i comunicatiu en el qual els infants expressen alguna cosa de si mateixos, a través de signes verbals i no verbals, amb la finalitat, intencional o no, d'influir en l'altre en un determinat sentit. De fet, és aquesta la idea dins un paradigma socioconstructivista.

2.3.2. DISSENY DE LA RECERCA

La investigació que presentem s'enfoca des d'un paradigma qualitatiu que està situat entre una mirada interpretativa que persegueix manifestar els significats de les formes particulars de la vida grupal (Solà, 2009) i una perspectiva sociocrítica de caràcter humanista (Latorre et al., 1996). Pel que fa a l'enfocament interpretatiu, es contempla la realitat de les dues escoles bressol com uns ens dinàmics, tant pel que fa a la vida dels seus participants com per la dimensió temporal del pas de les setmanes. I és una investigació holística en tant que es recull des de la mirada dels infants i les seves relacions, però també del context d'escola.

La investigadora és, a més, qui realitza la recollida i l'anàlisi de les observacions i també qui fa una inducció analítica d'aquestes dades obtingudes (Latorre et al., 1996). En referència a la perspectiva sociocrítica, la finalitat de la investigació és analitzar la realitat de dues aules d'escola bressol on la investigadora se situa com un subjecte més de l'aula. La tècnica utilitzada és un estudi de cas (Stake, 2013) que inclou també converses amb l'equip; unes converses que garanteixen aquesta mirada intersubjectiva que permet fer una anàlisi de dades dialèctica. La recerca és un estudi de cas en dues escoles bressol de contextos pedagògics diferents, tal com es detalla en el apartat desenvolupats a continuació.

2.3.3. TIPOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ

La recerca se situa en els àmbits de coneixement de la psicologia i la pedagogia. Es tracta d'un estudi de cas en dues escoles diferents. La investigació és una recollida de situacions concretes de relacions socials de caràcter espontani entre infants d'un a tres anys en un context real, és a dir, d'aula d'escola bressol. En cap cas s'han preparat situacions artificioses d'agrupaments o de propostes d'activitat. Aquest fet ha de permetre desxifrar situacions d'aula habituals i fer una lectura de les accions que tenen els nens i nenes quan estan en situació de grup o parella.

Es considera un estudi de cas interpretatiu i sociocrític de caràcter humanista (Latorre, 1996) perquè és la investigadora qui realitza una anàlisi interpretativa de les dades recollides en context de les dues escoles bressol. Segons aquests autors, és una investigació aplicada

perquè té com a objectiu buscar respostes a les preguntes⁵⁰ específiques formulades per la investigadora. En efecte, es volen obtenir uns resultats que puguin tenir aplicació pràctica de manera que tot plegat respon a una necessitat de coneixement de l'etapa. També es té la intenció de poder transformar els resultats obtinguts en aportacions útils per a la formació inicial de mestres i per a la formació continuada d'equips docents, amb el propòsit d'aportar dades concretes, i al mateix temps coneixements, als especialistes i professionals de l'etapa 0-3 anys.

Es pot també considerar una recerca longitudinal perquè observa els dos mateixos grups d'infants durant dos períodes temporals: a la tardor i a la primavera, és a dir, en dos moments diferents del curs.

2.3.3.1. Estudi de cas

El model de recerca escollit és l'estudi de cas, una fórmula que per la seva estructura és una metodologia molt apropiada per a la investigació educativa, segons Stake (1998). Es tracta d'un esquema de treball on es planifica, es recull informació a través de les observacions, s'analitza, s'interpreta i s'elabora un informe que té per objectiu conèixer de manera profunda un cas. Alhora, permetrà aprofundir en el coneixement de dues realitats concretes d'escola en un marc de temps limitat i amb un grup reduït d'infants.

Seguint el mateix autor, un cas individual o concret té interès per ell mateix perquè permet comprendre la complexitat amb deteniment. La idea no és extrapolar a altres casos els resultats de la recerca, sinó mostrar de forma detallada l'aprofundiment en el cas i obtenir la comprensió dels factors que l'afecten.

Aquesta metodologia de recerca s'aplica habitualment en estudis de l'àmbit de les humanitats (Goetz i leCompte, 1989, p. 233 citat per Latorre et al., 1996), i de manera especial en recerques de situacions i fenòmens educatius i socials. S'ha escollit perquè permet estudiar la situació concreta de cada context d'escola observat, en cadascun dels períodes diferenciats del curs. També, de manera més concreta, facilita recollir cada episodi específic

⁵⁰ Vegeu apartat 2.2.4.

d'interaccions. L'anàlisi d'aquestes particularitats no ens ofereix una informació en cap cas generalitzable però, en canvi, ens aporta un coneixement detallat de les situacions substancials observades en un espai i un temps limitat i ens ofereix una lleugera idea sobre situacions que potser es poden reproduir en situacions similars.

L'opció que prenem és la d'un estudi instrumental, amb anàlisi interpretatiu —seguint amb terminologia d'Stake (1998)—, perquè l'objectiu de la tesi és investigar les relacions que s'estableixen entre infants d'un a tres anys; una qüestió d'àmbit general que es realitza a través d'observar, recollir, analitzar i entendre unes situacions concretes i particulars en els contextos i situacions escollides, i per aquest motiu es defineix com coneixement idiogràfic. Aquestes informacions recollides poden significar identificar models de comportament, patrons de relació, característiques compartides dels infants o habilitats coincidents que, en definitiva, esdevindran aportacions concretes (Bell, 2005), potser aplicables a futures indagacions.

2.4. PARTICIPANTS I CONTEXTOS

2.4.1. PARTICIPANTS

Els infants

Partint que la recerca té com a objecte d'estudi les interaccions entre infants petits, és imprescindible observar els nens i nenes en situació de grup.

El nombre total d'infants participants és 34 infants, dels quals 16 són nens i 18 són nenes, amb edats compreses entre un any i cinc mesos el més petit i tres anys i nou mesos el més gran. Amb varietat de procedència social, cultural i lingüística. Organitzats en dos grups: un de 12 infants a l'escola Pa amb Xocolata, i un de 22 al centre Montessori Schoolhouse.

Taula 1

Quadre resum de les edats dels infants ens els períodes d'observació

	Octubre/novembre 2017		Abril/maig 2018	
EBM Pa amb Xocolata	08-01-2016 Edat del més petit: 1a 10m. ⁵¹	12 infants	08-01-2016 Edat del més petit: 2a 4m	12 infants
	27-12-2015 Edat del més gran: 1a 11m		27-12-2015 Edat del més gran: 2a 5m	
Montessori Schoolhouse	10-05-2016 Edat del més petit: 1a 6m	19 infants	10-05-2016 Edat del més petit: 2a 0m	22 infants
	18-08-2014 Edat del més gran: 3a 3m		18-08-2014 Edat del més gran: 3a 8m	

La gran majoria de les criatures observades es troben entre l'estadi sensoriomotor i el preoperacional, segons Piaget (1982). De fet, els infants d'aquests grup d'edat mostren un interès encara molt rellevant sobre els objectes de l'aula: els agafen, se n'apoderen, els acumulen i, en alguns casos, els porten damunt seu en els desplaçaments per l'aula. En altres ocasions s'apropen a les prestatgeries i els utilitzen allà mateix. Hi ha un manipulació molt sensorial de l'objecte i les seves propietats, com també una part exploratòria de noves possibilitats, de manera que se li donen nous usos, en alguns casos amb representacions simbòliques. Comencen a realitzar accions del "com si" enteses com a ficcions on l'objecte representa un estri diferent del que és i pel qual està pensat. També recorren a les invencions i fan com si l'objecte hi fos, però sense que sigui present en realitat. El tipus de joc és variat, n'hi ha de construccions, d'exploratori, de simulació, segons quin sigui el nivell maduratiu de cada infant.

⁵¹ A partir d'ara, per a la quantificació de l'edat dels infants, utilitzarem la numeració de l'any, seguida de la lletra "a", que significa "any". I per a la quantificació de mesos, utilitzarem la numeració pertinent, seguida de la lletra "m" que vol dir "mesos". Exemple: 3 anys i 9 mesos (3a 9m).

De fet, les característiques evolutives dels infants observats són molt diverses. En línies generals l'element més destacable és la gran variabilitat de cadascun dels nens, per aspectes d'edat, gènere, context cultural i familiar, temperaments, edat del pares, nombre de germans i posició, entre altres variables condicionants. Les particularitats dels individus passen per davant de les qualitats prototípiques grupals.

L'escola, com a institució, fa un esforç per atendre aquesta diversitat. Efectivament, a nivell concret, i relacionat amb la pedagogia, els equips docents fan una relectura contextualitzada del moment sociohistòric i pedagògic a trets generals; també de la història familiar i madurativa de cada criatura a nivell concret i reivindiquen el desenvolupament integral de l'infant i el seu benestar partint de les necessitats i interessos (Essomba, 2003 citat per Vila, 2021).

Cada infant es troba en circumstàncies contextuais i personals que el fan particular en la seva forma de relacionar-se amb el món i d'aprendre, d'entendre i construir coneixement i relacions (Vila, 2021). De fet, en cada moment és l'infant qui comunica amb el seu cos i pensament com està interpretant i entenent l'entorn (Malaguzzi, 2014) i, en conseqüència, és l'adult, com a responsable del procés educatiu, que ha d'observar i ajustar les ajudes necessàries per acompanyar aquest aprenentatge (Vila, I., citat per Palacios, Marchesi i Coll, 1990, 2018).

En termes generals i partint de Marchesi, Palacios i Coll (2017) i també de González (2006), hem fet una descripció general de tots els aspectes psicomotor, lingüístic, cognitiu i socioemocional dels infants, independentment de l'escola, considerant-los com un gran grup heterogeni.

El moviment a les aules és constant i hi té una presència molt rellevant, tant en desplaçaments horitzontals per l'espai (caminant a diferents ritmes o fins i tot corrent, amb intents d'anar a peu coix, fent trens, etc.). Aquest moviment també es dona en vertical: pujant a mòduls, graons, cadires o elements amb volum, saltant amb peus junts des d'una alçada d'entre 50 i 60 centímetres, etc.). Evidentment sempre que el mobiliari i les normes d'aula, regulades per l'adult, ho permeten. En alguns casos l'adult ha de posar limitacions. Els moviments són voluntaris i força coordinats, els nens poden fer pinça —amb diferents graus de precisió—,

utilitzen la forquilla i la cullera amb força destresa i apilen més de quatre objectes i alguns fins a més de cinc. Hi ha un grup que porta bolquers, majoritàriament en el primer període d'observació i no controla esfínters, encara que alguns altres infants estan en fase de trànsit; n'hi ha d'altres que ja van sense, sobretot durant el segon període d'observació que són majoria els que tenen domini en el control d'esfínters.

El nivell lingüístic dels nens dels grups és molt variat, amb un espectre que es mou entre un infant que gairebé no parla, o diu poques paraules, fins a infants que poden mantenir una conversa fluida i clara, utilitzant diferents temps verbals, i alguns adjectius i adverbis. Alguns d'ells, excepcionalment, fan servir expressions típicament adultes i fins i tot alguna paraulota o insult suau. Habitualment s'expressen en mots en català i castellà (Pa amb Xocolata), o només castellà (Montessori Schoolhouse). Els infants tenen control sobre el volum i modulen diferents entonacions. Coneixen les lletres de cançons i contes i també algunes frases rituals de les històries més habituals que repeteixen acompanyats de gestos. Des de la perspectiva cognitiva, els infants es reconeixen a si mateixos, davant del mirall, i alhora en les fotografies, i coneixen els altres companys i adults del context, incloent educadores i familiars dels seus companys. Són capaços de fer una certa reflexió sobre les seves pròpies accions⁵² i situacions.

Un grup de nens i nenes s'han iniciat en el joc simbòlic i realitzen petites ficcions, algunes proveïdes amb fils argumentals, encara que són simples i bàsicament d'imitació. Prenen decisions sobre les accions de joc i de vida quotidiana. Coneixen els companys de classe pel nom, s'hi relacionen i fan algunes activitats junts. També coneixen a qui pertanyen els estris personals, com ara els gots, les sabates, les jaquetes, etc.

A nivell socioemocional s'han fet les observacions en els moments del curs en què les escoles ja han donat per acabat el procés d'acollida i els nens i nenes ja han incorporat a les seves vides el pas del context familiar a l'escolar (Franceschini i Honegger, 2010). De fet, l'escola ja dona per finalitzada la part més feixuga dels processos d'acollida (Bellostes i Jansà, 2010) i els

⁵² Per exemple, una nena al Pa amb Xocolata s'enfila a la cadira de l'adult, s'asseu bé i recolza l'esquena enrere, la cadira cedeix i ella cau d'esquena a terra. Quan és a terra s'aixeca i mirant al voltant comenta: "No sé pas què m'ha passat!"

infants estan força familiaritzats amb les mestres, l'ambient, els espais i la resta de companys i no hi ha plors per separació amb la família (Bello, Boronat i Olestis, 2004). El vincle amb les educadores és evident perquè somriuen, es deixen atendre, admeten el consol, les busquen i ja es propicien mostres d'afecte mutu. De fet, en general, expressen les seves emocions amb naturalitat davant d'elles i de la resta dels infants. No s'incomoden ni pateixen per la presència de l'observadora externa a l'aula, per la qual cosa podem deduir que viuen l'estada a l'escola amb un cert grau de seguretat.

En definitiva, doncs, malgrat aquesta variabilitat en els detalls de cadascun dels aspectes del desenvolupament personal en els infants observats, podem afirmar que comparteixen unes característiques psicomotores, cognitives, lingüístiques i socioafectives que els fan propers entre ells i, per tant, susceptibles de relacionar-se i comprendre's, tal com descriu el Currículum de Primer Cicle d'Educació Infantil: "En l'actualitat es disposa de suficients experiències que demostren que la interacció entre els infants juga un paper fonamental en el desenvolupament de competències cognitives, socials i afectives, atesa la major proximitat existent entre els seus sistemes interpretatius" (Generalitat, 2012, p. 9-10).

Els adults

Les mestres tutores i les educadores de suport de l'aula són també participants de la recerca per bé que no de manera directa. Ho són aportant dades, criteris, creences i opinions en converses amb la investigadora, però sobretot, perquè hi participen de forma indirecta. El seu plantejament pedagògic respecte a la cura de l'ambient determina un clima educatiu concret. De fet, comuniquen un estil educatiu per tal com han disposat l'espai, els materials que han escollit, l'organització del dia i, especialment, pel tipus de relació amb els infants i les seves intervencions a l'aula. En aquesta investigació no es fa anàlisi del seu estil educatiu, perquè no és el motiu de la recerca.⁵³

⁵³ De fet, les observacions recollides es donen per finalitzades quan intervé l'adult. Malgrat tot, en l'anàlisi de la qualitat de l'ambient es considera fonamental valorar aquesta dimensió perquè la rellevància de l'adult en els processos d'aprenentatge de l'infant és indiscutible i denota, entre altres factors, la qualitat de l'ambient educatiu.

2.4.2. JUSTIFICACIÓ DELS CONTEXTOS D'OBSERVACIÓ

La recerca s'ha situat en dos contextos escolars, entesos com a "espai privilegiat de col·lectivitat" entre infants, Stambak (1997, p. 145). S'han escollit dos centres per la riquesa que això suposa en la recollida de dades, sobretot en la variabilitat de les tipologies de famílies, dels infants, també de les educadores i dels principis educatius que les guien. També per les diferències en el disseny de l'aula, que tenen a veure amb els entorns, tant a nivell més general de ciutat com en el més concret d'escola. L'objectiu de buscar aquests dos models no és fer una anàlisi comparativa de centres, sinó veure la rellevància d'aquests factors contextuais diferenciadors en les interaccions entre infants i poder constatar, o no, que en qualsevol situació de grup, especialment si és habitual i coneguda, els infants petits es relacionen entre ells.

Volem destacar la idea de context natural. El fet d'estar a l'escola garanteix també la seguretat emocional dels infants perquè les observacions es realitzen en un context de realitat⁵⁴. Són criatures que comparteixen casuístiques i significats, i que posseeixen una història prèvia compartida, de manera que les particularitats que es donen són conegudes per part de tots els agents implicats.

Aquest context natural i determinat, l'hem d'entendre com aquell que, no essent la conjuntura de família, és un ambient dominat pels infants: on coneixen l'espai, les normes, els ritmes, els adults de referència i els altres nens de manera que la situació no és artificial, com ho podria ser en un laboratori amb un grup escollit i dissenyat per la investigadora. En paraules de Montessori (1966, 2006): "La vida síquica del niño debe observarse del mismo modo que Fabre investigó los insectos; buscándolos en su ambiente de vida, para sorprenderlos, y permaneciendo oculto para no perturbarlos" (p. 89). Això implica que els grups de relació són els que estan formats pels seus companys de classe. En cap cas hem creat subgrups amb proposta d'afiliacions o s'ha decidit posar uns infants i altres en situació de

⁵⁴ El context escolar, en aquest sentit, es diferencia molt d'una situació de laboratori, que és un ambient desconegut o poc familiar, en el sentit que hem definit anteriorment el concepte *ambient*.

relació forçada. Els nens i nenes han actuat de forma espontània, tenint en compte, evidentment, la presència d'un observador extern a l'aula.⁵⁵

S'han buscat dos contextos de relacions habituals⁵⁶ entre iguals i s'ha decidit que les aules d'escola bressol són un ambient de relació privilegiat per observar aquestes interaccions. Permeten disposar d'un grup estable d'infants, en un context preparat especialment per a ells i on la presència d'un adult observant no els és del tot estranya, ja que les mestres realitzen aquesta acció com una més de les seves tasques docents; així doncs, el biaix per la presència de l'observador es minimitza i, tot i no ser inexistent, sembla que té poca influència en les actuacions de joc i acció dels infants, si es tenen en compte els comentaris de les mestres tutores d'aula.

En el moment d'iniciar la recollida d'observacions ens posem en contacte amb les direccions dels respectius centres que, al seu torn, ho consulten amb les mestres afectades⁵⁷ i demanen autorització escrita a les famílies. Tothom ho accepta.

El treball de camp s'ha realitzat durant el curs 2017-2018, en dos moments diferents del curs: a l'inici (entre els mesos d'octubre i novembre) i a mitjans i finals de curs (entre març i maig). S'han dut a terme observacions en ambdós períodes en totes les dues escoles.

Per a les observacions s'han escollit dos centres educatius amb característiques diferenciades. En particular, les dues escoles estan seleccionades per la línia pedagògica i el tipus d'atenció que presten als infants, una qüestió que explicarem més endavant. En ambdós casos, i malgrat diferències que comentarem, són centres que consideren l'ambient preparat com a ens educador i llocs on els contextos estan disposats amb intencionalitat educativa explícita.

⁵⁵ En els cas de totes dues escoles, la presència d'observadors és relativament freqüent atesa la importància que tots dos equips donen a l'observació. Tema que tractarem més àmpliament en l'apartat 2.5.2, capítol 2 (vegeu supra).

⁵⁶ Com en altres investigacions que també s'han portat a terme en contextos escolars, per exemple: Bomfim, J., i Campos-de-Carvalho, M. (2006). *Intercambios sociales en niños de 1-2 años y arreglos espaciales en guarderías brasileñas. Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 7(1), 67-88. O bé, Serra i Garcia, A. (2013). *Sorra fina. Variacions en la cultura dels infants de 3 a 6 anys en el temps de pati de tres escoles catalanes*.

⁵⁷ Les mestres afectades no són educadores de l'equip que estan més interessades en el tema, sinó les tutores-responsables del grup que hem escollit per les edats dels infants.

Aquests entorns, especialment dissenyats i planificats, acullen els infants amb la intenció que desenvolupin totes les seves habilitats. Es percep aquest context com a eina educativa que permet ser, en si mateix, font d'aprenentatge, una idea àmpliament estesa i acceptada en l'àmbit educatiu de qualsevol edat, per exemple Bruno Bettelheim (citada per Bondioli i Nigito 2008, p. 24) el qual exposa: "Por lo general la influencia del ambiente es más sutil e indirecta; a menudo el niño no la sufre consciente, sino inconscientemente, lo que la hace más eficaz e ineludible". Un concepte, d'altra banda, que coincideix exactament amb Montessori (1949, 2001, 2020).

De manera més concreta, a l'educació infantil, i des de la perspectiva pedagògica, la tradició de context educatiu com a agent educador es remet a Montessori, perquè la doctora desenvolupa tota una pedagogia basada en l'ambient preparat (que inclou adult, materials, ritmes, etc...) i una teoria sobre la ment absorbent de l'infant a què ja hem fet referència on explica que la importància decisiva d'aquest context s'esdevé perquè és la font d'autoconstrucció mental del nen i la nena: "A través de esta experiencia del ambiente, con apariencia de juego, examina las cosas y las impresiones que ha recibido en su mente inconsciente" (1984, 2001, p. 44).

Per altra banda, i ja en el context més actual, Malaguzzi (1995) explica l'espai, com a "terzo educadore"⁵⁸ o com a constructor de significats, segons explica Quinto Borghi (citada per Vila, Cardo i Vega, 2016):

Se, in generale, il nido d'infanzia si propone come luogo di promozione del benessere, un contesto cioè nel quale i bambini possono vivere il meglio possibile, non va dimenticato che la conquista del benessere si basa essenzialmente dello sviluppo, della ragione pratica. L'azione assume un significato importante per lo sviluppo, pertanto l'educazione deve occuparsi del «fare sensato», ossia dell'agire che costruisce significato, dell'azione non fine a se stessa, ma che è sempre connessa con la riflessione e la ragione.
(p. 10)

Aquesta idea de l'ambient com a agent educatiu no és nova i sorgeix en diferents autors, tant de la psicologia com de la pedagogia. Des de perspectives i mirades diverses s'utilitzen

⁵⁸ El concepte de *tercer educador* es dona perquè a les escoles bressol i parvularis de Reggio Emilia es treballa en parella educativa en cadascun dels grups d'infants i, per tant, l'espai es considera el tercer educador.

diferents noms, com hem demostrat als paràgrafs anteriors: ambient (Montessori, 1949, 2006), context (Stainback, 2001; Bruner, 1984), escenari (Brofenbrenner, 1987), espai i tercer educador (Malaguzzi, 1995, 1996). Cada autor remarca alguns elements d'aquest context com a influència educativa en els processos d'ensenyament-aprenentatge. De fet, des del paradigma socioconstructivista el context és essencial i configura l'entorn que proporciona els reptes i les ajudes per al desenvolupament de l'infant (Vila dins Palacios, Marchesi i Coll, 1990, 2018).

La clau de tot radica en com s'entén aquest ambient que, en definitiva, contribueix o dificulta la tasca educadora. Aquest context o ambient es defineix, en aquesta recerca, com la confluència coherent entre els espais, els temps, els materials, els agrupaments i el rol que desenvolupa l'adult en aquest entorn (Vila, 2021). Així doncs, és necessari remarcar que els dos contextos han estat minuciosament observats i classificats seguint una taula d'anàlisi i valoració de l'ambient educatiu, que desenvolupem a l'apartat següent d'aquest treball. La taula és de creació pròpia, però està degudament fonamentada en instruments ja existents, amb l'objectiu de tenir una descripció clara de la qualitat dels contextos escollits.

2.4.3. TAULA D'ANÀLISI I VALORACIÓ DE L'AMBIENT EDUCATIU

La taula d'anàlisi i valoració de l'ambient educatiu (veure annex núm. 1) recull les aportacions de diferents autors, alguns dels quals proposen instruments de valoració del context educatiu, com Harms, Clifford, i Cryer (2003) i Bondioli i Nigito (2011), per exemple; mentre que d'altres fan descripcions acurades de les característiques dels espais o dels materials, com és el cas de la doctora Montessori (2001). També es recupera Molina i Jiménez (1992), que exposen aspectes força detallats respecte de les rutines.

Ens vam adonar que les realitats escollides podien ser observades i analitzades des d'aquestes taules establertes, però també que hi havia alguns desajustaments que volíem evitar per tal de compensar els possibles biaixos en referència a aspectes concrets que exposen a continuació. La taula suposa tenir una actualització a les circumstàncies contextuais concretes. No volem dir que aquests mecanismes d'anàlisi existents no siguin generalitzables però algunes taules d'anàlisi estan preparades per observar i analitzar ambients preparats per

a infants de tres a sis anys i no d'escola bressol, com la de Sánchez i Gómez (2010) i Bassedas, Coll, Huguet et al. (1990) o també les proposades pel Servei Municipal d'Assessorament Psicopedagògic de Sant Boi de Llobregat i de Sant Just Desvern (1986). D'altres, Coll (1999) amb la "Pauta para la observación y el análisis de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje: dimensiones, subdimensiones e indicadores", estan enfocades a dimensions relatives al desenvolupament de l'activitat i sobretot als continguts, i preparades per a contextos de nois i noies ja més grans que l'etapa d'educació infantil. També pel que fa referència al context cultural, Harms, Clifford, i Cryer (2003) s'ubica en un ambient anglosaxó.⁵⁹ i Bondioli i Nigito (2011), en un context italià. Així com també en alguns casos hi ha un biaix degut a l'ajustament al context temporal per la llunyania dels referents, com és en el cas de Montessori (2001.⁶⁰), Bassedas, Coll, Huguet et al. (1990) i Molina i Jiménez (1992), tenint en compte que durant aquestes dues últims dècades les llars d'infants han realitzat renovacions pedagògiques significatives.

La idea inicial parteix d'una anàlisi acurada de l'ambient educatiu de l'aula de tots dos centres escolars on els nens desenvolupen les seves accions i relacions. Es fa amb el propòsit de descriure'ls de manera detallada, analitzant-los per saber si poden ser considerats, o no, com una influència en les interaccions que s'estableixen entre els infants, tal com ja hem apuntat en les hipòtesis d'aquesta investigació.⁶¹

A partir de totes aquestes propostes s'elabora un quadre d'anàlisi i valoració de l'ambient educatiu d'aula, és a dir, de l'espai concret de classe, i en cap cas de l'escola en general,

⁵⁹ L'escala, aplicada a diferents països, ha incorporat variacions: "Las sugerencias de países como Italia, Suecia, Alemania, Portugal, España, Islandia, Chile, etc., han permitido conocer algunos aspectos que cambiar, los cuales han sido introducidos en esta nueva versión" (p. 2). Però a parer de la investigadora, s'ajusta a un marc general que s'allunya del context actual, sobretot el català. Especialment a causa dels canvis generalitzats a les escoles bressol municipals en els últims 15 anys.

⁶⁰ Encara que la publicació consultada i referenciada sigui del 2001, l'escriptura d'aquest llibre correspon a l'any 1909 i du per títol *Il metodo della pedagogia scientifica* es va reeditar el 1950 amb el mateix títol en italià *La scoperta del bambino*. La primera vegada que s'ofereix en català la versió íntegra d'aquest clàssic de la literatura pedagògica és l'any 1984 a través d'Eumo Editorial, reeditat en diverses ocasions, la darrera vegada al 2001 i actualment disponible de manera lliure i oberta en línia.

⁶¹ Veure supra, apartat 2.2.3, capítol 2.

perquè els espais comuns i exteriors poden tenir particularitats que no s'han contemplat en la nostra taula d'anàlisi.

Es tracta d'una classificació de quatre nivells qualitius organitzats en quatre columnes, de menys a més qualitat (nivell 1, 2, 3 i 4). La taula disposa de set files que fan referència a uns àmbits concrets que configuren l'ambient d'aula: A. Espais i mobiliari, B. Materials, C. Rutines, D. Temps, E. Rol de l'adult, F. Organització, i G. Relació amb les famílies. S'hi recullen les múltiples possibilitats, en cadascun dels set àmbits, dins de cada nivell. Per ajudar a analitzar en quin nivell es troba el centre en cadascun dels àmbits, hi ha una llista d'ítems a tenir en compte a l'hora de valorar cada apartat (vegeu annex núm. 1).

Si l'observació de l'ambient d'aula se situa de manera clara en els indicadors descrits en cadascuna de les columnes, se sobreentén que qualitativament l'aula està en el nivell resultant. Si en l'observació s'acompleixen de forma íntegra i sobrada els indicadors d'un nivell, s'ha de passar al següent més alt. Si el que s'ha observat no arriba a assolir els ítems, s'ha de baixar al nivell immediatament inferior.

Quan els aspectes observats i recollits pertanyen a dos nivells consecutius, s'ha de considerar que el centre se situa entre tots dos però remarcant la lleugera tendència a aquell que tingui més ítems completats. Evidentment hi ha alguns ítems que són excloents, sobretot els que es refereixen al nivell 1 respecte als altres, de manera que, per coherència interna, no es poden aconseguir dos nivells de manera simultània, especialment si són del primer nivell (primera columna) i del tercer o quart (tercera columna i quarta, respectivament). Per altra banda, si les observacions se situen entre ítems separats per dos nivells de diferència, implica un alt grau d'incoherència i s'han de revisar les observacions realitzades. També cal valorar els desequilibris en els criteris educatius del centre o la seva aplicació.

Cal afegir que els ítems per valorar no tenen una correspondència directa entre els quatre nivells. És així perquè els indicadors que cal observar fan referència a alguns aspectes diferenciats que s'expliquen pel grau qualitatiu. També és possible que una aula tingui un resultat de nivell 4 en un àmbit i, en canvi, un resultat de nivell 2 en un altre àmbit. Efectivament, l'objectiu de la taula no és avaluar el centre i poder donar com a resultat un

nivell concret, sinó revisar i identificar aspectes de millora possibles en cada àmbit observat, per la qual cosa no és un problema aquesta discrepància.

En cas d'utilitzar la taula en diferents aules d'un mateix centre, es pot donar que els resultats evidencien diferències considerables entre els contextos analitzats. Aquest fet dona informació sobre la coherència interna del centre analitzat. Per exemple, es pot donar que dues aules poden situar-se al nivell 3, però que una només compleixi quatre dels indicadors i, en canvi, una altra els compleixi tots.

A *Escala de calificación del ambiente para bebés y niños pequeños* de Harms, Clifford, i Cryer (2003), s'ha considerat oportú, malgrat que hi ha cinc columnes ordenades de menys a més qualitativament parlant, afegir una numeració intermèdia per casos d'ambients que comparteixen ítems d'una columna i altra, de manera que les puntuacions es mouen entre 1 i 7. En el nostre cas, no es planteja com una escala avaluativa en termes numèrics, i per això s'ha obviat la puntuació. En efecte, es concep com una guia orientativa d'observació, anàlisi i valoració que orienti a qui convingui en la millora de la preparació de l'ambient.

La validació de la taula s'ha fet per triangulació de quatre expertes: una d'elles mestra en actiu que fa tasques de direcció d'un centre 0-3; l'altra, guia Montessori 0-3 que també fa tasques de direcció; les altres dues són investigadores en l'àmbit de l'educació infantil. Per a la seva aplicació en un futur, serà pertinent fer noves validacions d'aquesta proposta d'anàlisi de l'ambient educatiu de la llar d'infants. Serà especialment interessant realitzar-la amb diferents mestres d'educació infantil en actiu i claustreres d'escola bressol, per tal que passi a una verificació més àmplia i pugui ser un instrument que permeti la generalització. Aquesta comprovació farà possible el seu ús en diferents àmbits de formació inicial de mestres i també en la formació continuada. Per ara no és l'objectiu de la recerca i és purament un instrument d'ús propi.

2.4.4. LES ESCOLES

Tal com ja hem comentat anteriorment, els dos centres escollits són l'EBM Pa amb Xocolata de Tona i el Montessori Schoolhouse de Logronyo. De manera més concreta, una aula a cadascun d'aquests centres.

Les observacions s'han realitzat a partir de la taula d'anàlisi i valoració de l'ambient educatiu en context d'aula perquè és l'espai que els infants coneixen amb més detall i, per tant, és on es mouen amb més confiança. Per altra banda, és el lloc on tenen lloc les situacions de tot el grup sencer, sense que la mestra hagi escollit quins infants s'agrupen —com sí que passa en els tallers del Pa amb Xocolata—, o sense les restriccions que uns dormin i els altres no —com sí que passa al Montessori Schoolhouse. L'interès per observar tot el grup sencer es justifica perquè permet veure més variabilitat en les possibles combinacions entre infants a l'hora de realitzar activitats conjuntes, ja que hi ha més infants per escollir.

Es va descartar fer observacions als espais exteriors perquè és un espai obert i gran que dificulta centrar l'atenció en un grup concret. Els infants es mouen per tot el jardí de manera força continuada i el fet de seguir-los pot provocar-los una mica d'incomoditat. També dificulta percebre les possibles converses entre ells per la distància i la dispersió del so. Tot i així, es van fer algunes observacions a la pèrgola que hi ha a la sortida de les classes, al jardí del Pa amb Xocolata, i també a la sorrera i porxo del Montessori Schoolhouse, però són observacions ocasionals fetes en un lloc, on els nens i nenes estan més recollits i quiets i des d'on es pot observar bé el fil argumental de la trama en les interaccions.

2.4.5. MONTESSORI SCHOOLHOUSE

L'escola Montessori Schoolhouse està situada a Logronyo, una ciutat que té 151.572 habitants. El centre educatiu està situat en un barri de nova construcció. Atén infants des de 8 mesos fins a 12 anys d'edat, agrupats en quatre cicles: educació infantil primer cicle (Comunidad Infantil), segon cicle (Casa de Niños), i primària (en dos cicles diferents de 6 a 9 anys i de 9 a 12 anys). La seva capacitat és de 120 nens, encara que en el moment de les observacions en tenia 70, ja que l'educació primària està en ple desplegament. Els principis

pedagògics que regeixen l'escola estan fonamentats en la filosofia Montessori i s'apliquen de manera rigorosa en totes les etapes educatives.

L'escola Montessori Schoolhouse⁶² es defineix principalment com una escola privada i laica, que basa tots els seus principis pedagògics en la pedagogia Montessori i on el nen, a través de l'ús dels materials estructurats i específics, treballa segons el seu ritme personal: "Responder al niño adecuadamente según las necesidades de su desarrollo, respetar el ritmo individual de aprendizaje y permitir la participación activa del niño en su proceso de aprendizaje"; uns principis que trobem en el web del centre i que segueixen els preceptes de l'Associació Montessori Internacional (AMI⁶³). És una escola bilingüe castellà/anglès.

Les observacions es realitzen en una aula amb 22 infants, dels quals el més gran la major part del matí se'n va a l'aula de parvulari. Hi ha dues educadores, una de les quals és mestra i guia AMI i l'altra és una tècnica en educació infantil. Totes dues parlen castellà. També hi ha una assistent que parla sempre en anglès.

En el primer període d'observacions, al mes d'octubre, els infants tenen entre un any i sis mesos, la més petita, i tres anys i tres mesos, el més gran; mentre que al mes d'abril ja tenen dos anys, el més petit, i tres anys i quatre mesos, el més gran⁶⁴. Els infants d'aquest grup classe quan tenen entre tres anys i tres anys i mig passen, de manera esgraonada i progressiva durant un temps de jornada escolar, cap al grup de parvulari. De la mateixa manera, al parvulari alguns infants de més de cinc anys, quan estan preparats madurativament, passen cap al grup de primària⁶⁵, anomenat Taller 1, que aplega nens entre cinc i vuit anys.

L'organització del dia a dia comença amb la rebuda dels infants per part de les mestres. Habitualment una d'elles es situa al passadís, de manera que els pares no tenen accés a l'aula; acompanya els nens a treure's la jaqueta i a canviar-se el calçat abans d'entrar a classe. Les altres dues mestres del grup són a l'aula, fent presentacions de materials als infants, recollint les agendes d'intercanvi d'informació amb la família, suggerint-los feina o animant-los a

⁶² Vegeu <https://montessorilogrono.org/>

⁶³ Vegeu <https://montessori-ami.org/>

⁶⁴ Vegeu taula 1.

⁶⁵ A partir del curs següent a les observacions tenien previst fer dos traspassos en bloc, un al setembre i un al febrer.

escollir una activitat. També poden estar preparant materials o activitats útils per al bon desenvolupament del matí. Els infants, a mesura que van entrant a classe, busquen una de les educadores li donen l'agenda i escullen ja uns materials per treballar. A partir de les 10 aproximadament, i cadascú en el moment que vol, es pot parar l'activitat per a menjar algún aliment que altres infants han preparat (i completat amb el que la cuinera i la mestra han disposat). Tenen al seu abast una gerra amb aigua i gots per veure sempre que en tenen ganes. Es continua amb l'activitat d'abans, si no estava acabada, i es va recollint i desant. En un moment del matí es fa una rotllana conjunta de tots els infants amb totes les tres mestres. Durant aquesta assemblea bàsicament es canten cançons i s'explica alguna història. Habitualment en aquests moments porta la veu cantant l'educadora, i sempre hi ha una part de la intervenció en castellà i una en anglès. Si el temps meteorològic els sembla apropiat, surten al passadís a canviar-se el calçat i a equipar-se amb pantalons impermeables i tot el grup surt al jardí.

L'activitat al jardí no està estructurada, els infants disposen de pales, rampins i galledes per al sorral, on també hi ha una caseta. En una zona amb gespa hi ha una construcció amb escales, passarel·la i tobogan. El jardí té arbres i arbustos i també un porxo adjacent a l'edifici. Dues de les mestres surten amb les criatures.

Al voltant de les 11:15 o 11:30 entren a l'edifici novament en dos grups diferents i de manera consecutivament. De primer, es renten les mans, després, els mateixos infants són qui paren la taula. Tothom comença a dinar. L'espai de dinar és al mateix rebedor de l'escola, condicionat amb taules i cadires i un bon finestral. Aquest espai és a prop de la cuina.

Els canvis de bolquers i visites al bany són successius durant tot el matí, de manera que no hi ha un horari establert per a realitzar-ho en grup, sinó que es fa cada vegada que un infant o la situació ho requereixen. S'accedeix al bany des de dins mateix de l'aula i té un vàter a mida dels infants, una dutxa, un banc per a seure dos o tres infants i una pica amb mirall.

Després de dinar es fa migdiada a la mateixa aula, mentre que alguns dels nens van a espais de l'escola habilitats per a fer art, jocs de construccions i altres habilitats manuals. Pels volts de les 3 o 3:30 quan els infants es van llevant de la migdiada, alguns de manera espontània i d'altres de manera induïda, s'esperen, a l'entrada de l'escola, preparats amb la jaqueta i la

motxilla posades. Van sortint del centre amb les respectives famílies, que els recullen esglaiadament.

L'aula està distribuïda per zones d'activitat diferenciades: vida pràctica, llenguatge, música i art; de manera que cada espai té una funció. Els infants es mouen per escollir lliurement una activitat o material de cadascuna de les zones i queden repartits per l'espai sense interferir-se en l'activitat dels altres, tret que es busquin expressament per compartir. Durant el curs aquesta distribució no es modifica.

Els materials d'aula són els acreditats per l'Associació Montessori Internacional i segueixen les indicacions montessorianes: Tots els materials han de tenir un propòsit intel·ligent, control d'error.⁶⁶, a la mesura de les mans de l'infant, de resposta natural.⁶⁷, realitzats amb materials nobles i seguir uns certs criteris de bellesa. Estan presentats a les prestatgeries sempre en el mateix ordre, de manera que l'infant sempre sap on trobar-lo i on deixar-lo quan acaba d'utilitzar-lo. Alguns elements són de plàstic, com ara els cubells, les galledes i alguns bols. També hi ha llibres a la zona de llenguatge oral.

⁶⁶ El control d'error fa referència a aquell aspecte del material o de l'activitat concreta, que evidencia que no es realitza l'activitat de la millor manera. En alguns casos el material no es pot usar, per exemple, en els cil·lindres, on cada peça correspon a un buit de la base i només encaixa en aquell forat, de manera que si en finalitzar l'acció un cilindre no és encaixable a cap dels llocs buits, el material no es pot completar. En altres materials el control d'error pot ser el mullader, vessar aigua dels recipients. Cada material té el seu control d'error.

⁶⁷ La resposta natural és aquella que els objectes reals tenen en el context del món. És a dir, l'objecte pateix les transformacions pròpies de les seves característiques morfològiques estructurals per l'aplicació d'un canvi (s'aixafa si és tou, s'esberla a l'aplicar una força, es trenca si és fràgil i cau a terra, s'estripa, s'embruta, etc.).

Presentem un plànol orientatiu de la distribució d'aula en el moment de les observacions:

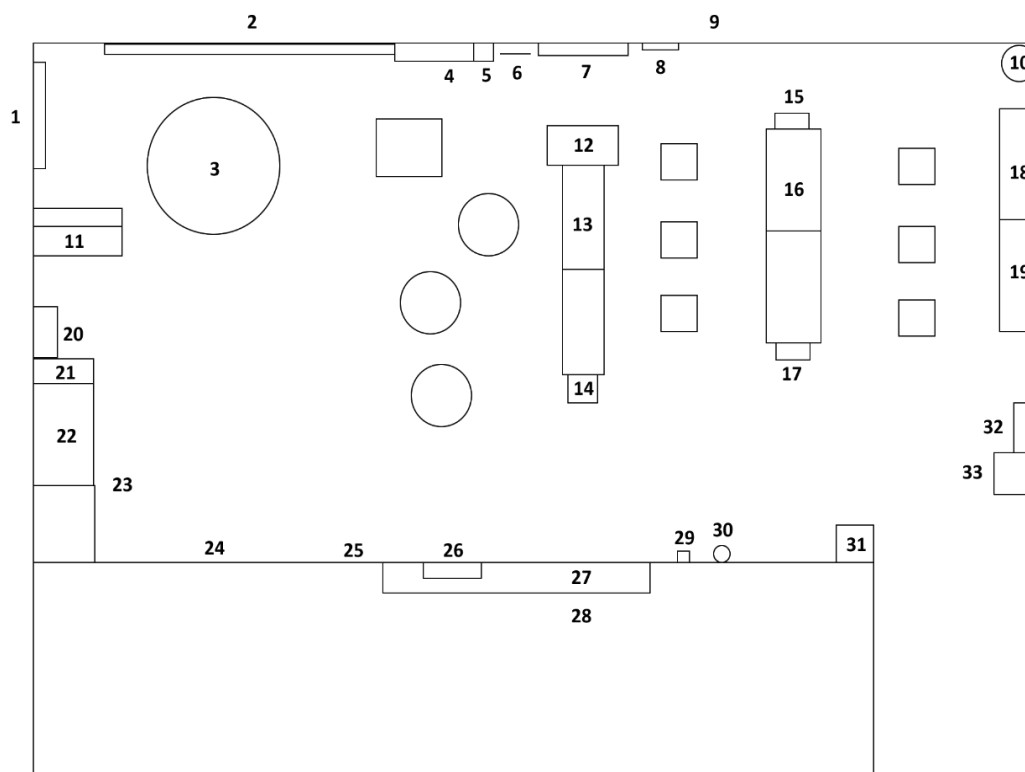


Figura 1. Plànol de l'aula en el moment de les observacions. Disseny propi.

- | | |
|--|--|
| 1. Armari expositor del llibres per a infants | 19. Armari amb material divers (bosses estereognòstiques i encaixos) |
| 2. Finestral baix amb ampit per dins | 20. Taula de natura |
| 3. Catifa | 21. Coixins individuals |
| 4. Arxivador i fil per penjar els treballs de cada nen | 22. Armari de matalassos |
| 5. Taula de pintura | 23. Matalassos |
| 6. Panell de pintura vertical | 24. Paret de fusta |
| 7. Taula i equip de rentar roba | 25. Porta del bany i canviador |
| 8. Estenedor | 26. Pica |
| 9. Finestral fins a terra i porta de sortida | 27. Armaris alts de la mestra |
| 10. Material de servir te | 28. Taulell de fusta a l'alçada dels nens |
| 11. Armari de recanvis de draps | 29. Punt d'observació fix |
| 12. Taula de fer pa | 30. Material per a veure aigua |
| 13. Mobles amb material divers | 31. Material d'arreglar flors |
| 14. Material de rentar mans | 32. Mirall |
| 15. Traspasar aigua esponja | 33. Taula amb materials diversos |
| 16. Mobles de material divers | |
| 17. Material per a fer suc de taronja | |
| 18. Armari amb material (permanència de l'objecte i enfilat) | |

S'analitza el context d'aula a partir de l'aplicació de la taula d'anàlisi i valoració de l'ambient educatiu, que hem proposat ja a l'apartat anterior. Els resultats obtinguts es presenten a la direcció del centre que, amb part del seu equip, també els valora a partir de la mateixa taula, per tal de donar validesa a la informació obtinguda. Hi ha un nivell molt alt de concordança en tots els indicadors i els matisos que aporta el centre respecte a algun indicador que queden recollits i incorporats en la descripció que es presenta tot seguit.

Àmbit A: Espai i mobiliari

Respecte a la categoria A (Espai i mobiliari), s'acompleixen tots els indicadors de la columna 4 (A.4.1. *Les zones de joc/treball estan diferenciades de manera que la forma física de l'espai defineix les accions que s'hi poden realitzar*; A.4.2. *L'espai satisfà les necessitats bàsiques i superiors dels infants i adults que les habiten (tranquil·litat-moviment, acció-descans, grup gran-reduït-individual, creativitat-còpia, construcció-desconstrucció, innovació-repetició)*; A.4.3. *És un espai ampli que permet accions simultànies molt diferents que no s'interfereixen entre ells* ; A.4.4. *També és un lloc clar i molt net, que permet regular la llum natural i la ventilació, amb mobles que estan en bon estat, de tipologia variada (catifes, taules, prestatges, miralls, tarimes, balancins, cadires, tamborets, sofàs, hamaques, coixins i matalassos) i amb harmonia estètica entre ells*; A.4.5. *Permet l'accés i també la circulació lliure, amb autonomia, per tot l'espai d'aula a tothom (també per a persones amb mobilitat reduïda i sense estar diferenciat de l'accés ordinari)*; A.4.6. *Graduació tèrmica perfecta (entre 20°C-22°C hivern i entre 24°C-26°C a l'estiu) malgrat que la temperatura a l'estiu puntualment pot sobrepassar la recomanada*⁶⁸. És evident que aquest nivell de coincidència implica una concepció acurada de la importància de l'espai i el mobiliari.

Àmbit B: Material

En l'apartat B s'acompleixen sobradament tots els indicadors del nivell 3, s'analitzen els indicadors del nivell 4. En aquest cas trobem que també s'acompleixen tots (B.4.3. *Respecten principis d'equitat en relació amb el gènere, religió, cultura...*; B.4.4. *Els*

⁶⁸ L'escola acaba el curs a finals del mes de juny i els infants s'estalvien la canícula del mes de juliol.

objectes tenen una resposta natural de causa efecte i causa conseqüència; B.4.5. Els llibres són encertats per l'edat i culturalment variats (literatura, art, ciència) i, a més, tenen presència lògica a diferents llocs de l'aula; B.4.7. Els materials tenen un lloc específic i concret als prestatges i mobles amb una progressió de dificultat. Són bells i harmònics i amb un nivell estètic alt, i B.4.8. Es permet la presència i ús d'objectes personals de l'infant).

Els altres indicadors avaluats s'acompleixen en part en els punts següents: *B.4.1. No només inclou els punts 3.1 i el 3.2, sinó que els materials estan seleccionats per la seva qualitat sensorial, per les possibilitats d'afavorir l'acció de l'infant i per les diferents possibilitats d'experimentació i ús. Promouen la iniciativa, la curiositat i la creativitat dels infants. Alguns són repetits per permetre el joc paral·lel, en què s'acompleix tot excepte la part que fa referència al joc paral·lel, perquè no hi ha materials repetits. Un altre indicador que només s'acompleix en part és el B.4.2. Són variats en la seva tipologia, amb resposta oberta i tancada, de vida quotidiana, inespecífics i de recuperació, de l'entorn natural i cultural, perquè no se'n troben de material reciclat o de recuperació. Si bé és veritat que en aquest apartat els materials de resposta oberta entesos habitualment com a més creatius tenen una presència més reduïda en quantitat que els materials de resposta tancada, responen de manera coherent amb la concepció de la doctora Montessori (2001) sobre el requeriment que els materials, en ells mateixos, tinguin control d'error. Pel que fa al punt B.4.6. *Imatges fotogràfiques dels infants (la part que correspon a fotos dels infants)*, no n'hi ha.*

Àmbit C: Rutines

En relació amb els indicadors sobre les rutines la majoria del nivell 4 s'acompleixen (*C.4.1. L'estructura del dia és ordenada amb una seqüència lògica que permet als infants estar atesos individualment, però de manera sistemàtica, cosa que genera anticipació i seguretat; C.4.2. Els ritmes particulars estan contemplats; C.4.3. Cada rutina es porta a terme de forma acompanyada a l'inici de la pràctica, de manera que s'ensenya al nen a desenvolupar-la, per la qual cosa la retirada d'ajuda és progressiva; C.4.4. La situació d'autonomia es porta fins a l'última conseqüència pel que fa a la presa de decisió de l'infant sobre quan i com realitza la rutina (en la mesura que és capaç segons l'edat);*

C.4.5. La mestra saluda i acomiada els nens ajudada i amb paraules que l'ajuden a la transició casa-escola; C.4.6. Fa un canvi de bolquers tranquil i afavorint la implicació de l'infant; C.4.9. Els estris són a l'abast de l'adult però també dels infants, a la seva mida i tractats amb cura i higiene màxima. A més d'acomplir les característiques anteriors, els materials són bells i harmònics; C.4.10. Les condicions higièniques són òptimes i es té en compte rentar i desinfectar les mans i cada estri després de l'ús, i el C.4.11. Es té cura d'al·lèrgies, d'intoleràncies i preferències familiars per raó de creença i es procura fer àpats que respectin al màxim totes les opcions sense separar els infants de la resta de grup). No s'acompleix l'indicador C.4.7. La mestra menja amb els infants a la mateixa taula per a realitzar modelatge i el C.4.8. Els acompanya a dormir i en la transició els facilita treure's la roba i sabates (dormir amb samarreta) i posa música o explica un conte, aquest indicador s'acompleix en part perquè els acompanya fins a la porta del dormitori on ells entre sols i a les fosques, i només els fan treure la roba els dies de més calor de l'estiu.

Àmbit D: Temps

A l'apartat D s'acompleixen els indicadors *D.3.3. Les franges de temps són apropiades per a les necessitats dels nens i s'és molt conscient del temps real que requereix cada acció infantil i el D.3.4. Es diferencia entre els ritmes dels infants i els dels adults.* Del nivell 4 s'acompleixen íntegrament el *D.4.1. Dins d'un ordre seqüenciat i planificat, les franges de distribució del temps en una jornada són llargues, de manera que permeten flexibilitat en l'acció i marge suficient per incorporar-hi canvis d'última hora, interessos dels infants o imprevistos i el D.4.2. La flexibilitat d'horari s'usa per a respectar i garantir les necessitats dels infants.* El *D.4.3. El dia es divideix en tres grans franges (matí, migdia i tarda). Aquestes tres fraccions de temps contemplen estones diverses: temps d'activitat / temps lliure (parlar, jugar, descansar, relacions socials), temps de propostes fetes per l'adult o pels infants mateixos, temps d'atenció individual, d'aire lliure, de joc motor, de grup i per a famílies s'acompleix només en part perquè a partir de mig matí els temps estan molt fraccionats.* Respecte al *D.4.4. S'entén el temps com un element educatiu a gestionar, contemplant els ritmes circadians i els ritmes propis de la jornada i l'acció (amb més o menys intensitat) en funció de les individualitats, s'acompleix en part perquè segons el tipus de preparació de l'ambient són els infants qui seguint els seus ritmes*

interns escullen el grau d'activitat. Però, en canvi, a l'estona de la migdiada les educadores desperten els infants sense esperar que se'ls acabi la son.

Àmbit E: Rol de l'adult

Dins l'apartat sobre el rol de l'adult el centre es mou majoritàriament en el nivell 4, *E.4.1. Les mestres utilitzen un llenguatge acurat i parlen amb els infants de manera freqüent i durant diferents situacions del dia, en el joc i les rutines i acompanyant les accions dels infants; E.4.2. El llenguatge és conscient, evitant termes vagues i utilitzant mots precisos en cada situació (per exemple: pardal, garsa, cuereta i pit-roig, etc., en lloc d'ocell; pixallits, gallaret, margarida, etc., en lloc de flor; roure, alzina, om, pollancre, etc., en lloc d'arbre, i d'igual manera, amb qualsevol ésser viu, objecte, temps meteorològic, aliments...); E.4.3. El llenguatge és variat i s'usen adjectius que descriuen amb detall i també argumentacions. Les preguntes són de caràcter obert, de manera que generen pensament, abans, durant i després de l'acció; E.4.4. Es dirigeixen al grup, però també ho fan de manera concreta i individual; E.4.5. Demanen a l'infant la seva participació i prenen en consideració la resposta, descriuen allò que estan realitzant amb l'infant; E.4.6. L'adult intenta comprendre els infants amb més dificultats lingüístiques interpretant allò que diuen i repetint en forma de modelatge. Es dedica temps a la literatura oral amb contes, poemes, endevinalles, etc.; E.4.7. Les mestres disposen d'horari no lectiu, temps i pressupost per a la formació permanent i assessoraments en el centre mateix; E.4.8. Hi ha reunions de treball d'equip de caràcter pedagògic, i el E.4.10. Les condicions laborals són molt bones i hi ha implicació i continuïtat en l'equip. No s'acompleix el punt E.4.9. L'equip participa en xarxes de formació i renovació pedagògica, en què les mestres no hi participen i l'E.4.11. Els càrrecs de direcció i coordinació pedagògica són rotatoris, ja que les tasques de gestió/direcció i la jerarquia no és dinàmica per les característiques de centre privat, per bé que la propietària està implicada de manera directa en la gestió del centre com a administradora i directora.*

Àmbit F: Organització

En referència a la categoria F, pràcticament s'acompleixen tots els indicadors del nivell 4, *F.4.1. El personal actua amb previsió, però trobant l'equilibri entre el risc i la seguretat per afavorir l'aprenentatge. Els mobles i els objectes comercials tenen el segell CE i els*

espais estan pensats per a protegir els infants; F.4.2. Hi ha pla d'evacuació visible i es fan simulacions d'incendis de manera regular; F.4.5. Són propostes que parteixen de la vida quotidiana dels infants, les seves intervencions, i malgrat aquesta immediatesa estan contextualitzades entre elles i es procura que abastin tots els àmbits de coneixement (motrius —fines i gruixudes—, art, matemàtica, ciències —socials i experimentals—, llenguatge i literatura, joc —exploratori, construcció, simbòlic i/o dramàtic) a més, també d'aspectes emocionals i relacionals, i s'acompleix el F.4.6. L'ambient acústic és silenciós i es permet, en alguns moments, música ambiental suau. Alguns ítems s'acompleixen en menor mesura, com ara el F.4.3. Es promouen les relacions entre els infants a través de propostes en grups petits i amb mobiliari o materials que requereixen la col·laboració (balancins de palanca, tubs llargs, corrioles, telèfons de fil) en què aquests materials d'ús imprescindible de dos o més infants no hi són o són purament anecdòtics i sense intencionalitat directa i, també en menor mesura, el F.4.4. L'equip projecta de manera consensuada i progressiva les propostes educatives dels infants, de manera que contemplin les evolucions del grup i dels nens i nenes que els configuren, atès que no hi ha projectació per les pròpies característiques de la pedagogia montessoriana. En relació amb el punt F.4.7. Les olors són perfumades però suaus i amb intencionalitat, tampoc no se'n té cura perquè no es perceben olors ambientals diferents de les aromes pròpies de l'escola.

Àmbit G: Relació amb les famílies

Pel que fa a la categoria G, s'acompleixen tots els indicadors del nivell 3, (G.3.1. La família i l'escola intercanvien molta informació de manera habitual en situacions d'entrada i sortida i a través de llibretes o agendes. També hi ha alguna documentació general de l'aula; G.3.2. Les reunions durant el curs són habituals, així com també els intercanvis i les entrevistes, que es poden concretar en qualsevol moment que família o escola ho creguin oportú, a fi i efecte de compartir informació; G.3.3. S'informa a les famílies, amb detall, de la línia de l'escola. L'escola reserva espais físics (cartelleres, zones d'adults, etc.) i temps per atendre les famílies; G.3.4. Els òrgans de representativitat i les decisions preses es prenen en consideració; G.3.5. Participen de manera activa en la xarxa d'entitats del territori. També s'acompleix el G.4.3. Hi ha múltiples canals comunicatius formals i no formals (xarxes socials, documentació a les

parets, informes escrits, reunions, entrevistes, blog, tallers, etc.) tot i que cal remarcar que no hi ha AMPA⁶⁹. Cal dir que en aquest centre estan portant a terme moltes propostes, com pot ser la presència de famílies a l'aula per tal que puguin observar com es desenvolupen els seus fills en aquest ambient.

En resum, l'ambient educatiu d'aquest centre analitzat evidencia una cura especial en la preparació del context, especialment en aquells aspectes d'atenció a l'infant, i amb conseqüències pedagògiques en cadascuna de les categories observades.

2.4.6. EBM PA AMB XOCOLATA

L'escola bressol Pa amb Xocolata està situada a la població de Tona. Es tracta d'una localitat que compta amb 8.131 habitants a la comarca d'Osona, província de Barcelona. És de titularitat municipal i, en el moment de les observacions, acull 94 infants, repartits en sis grups organitzats per edats, que tenen entre quatre mesos i tres anys. És una escola amb referents pedagògics variats, però no contradictoris entre ells; tenen una base comuna que consisteix a posar l'infant al centre de l'atenció educativa. Les seves pràctiques habituals es basen en l'organització del dia a dia a través de les rutines d'atenció i cura, a més de propostes de joc i acció creativa. Es prenen en consideració la motivació i els interessos dels infants a l'hora de planificar les propostes. L'Escola Bressol Municipal Pa amb Xocolata és una llar d'infants pública, de titularitat municipal, i laica, que es defineix com un centre educatiu que “treballa per tal d'iniciar els infants en l'autonomia personal, en la solidaritat i el respecte envers els altres. Promou que els infants siguin actius, capaços d'experimentar, d'expressar-se, d'estimar i de ser feliços en un ambient estimulants, de confiança, alegria i serenitat⁷⁰”. Aquesta acció educativa es du a terme a partir del treball en equip, basat sempre en la reflexió i l'intercanvi d'opinions. En l'ambient pedagògic beuen de diferents fonts, entre elles Loris Malaguzzi (Reggio Emilia) en la part de creació artística; Emmi Pikler (Institut Lóczy) pel que fa al

⁶⁹ La direcció ens informa que és una idea que està prenent en consideració, ara que l'escola està en el seu quart any de funcionament.

⁷⁰ Fragment del blog de l'escola Bressol Pa amb Xocolata:
<https://paambxocolatablog.wordpress.com/projecte-descola/>

desenvolupament del moviment corporal lliure; M. Montessori en el desenvolupament de l'autonomia i Waldorf pel que fa al contacte amb la natura.

En aquest centre les observacions es realitzen en una aula de tretze infants, amb dues tutores i una ajudant amb règim de personal treballador d'integració social. En poques ocasions hi ha la presència de les dues mestres tutores de manera simultània perquè una d'elles realitza tasques de direcció. Els infants, en el primer període d'observacions, al mes de novembre del 2016, tenen edats compreses entre un any i deu mesos, el més petit, i un any i onze mesos, el més gran. En el segon període, al mes de maig, tenen mig any més, dos anys i quatre mesos i dos anys i cinc mesos, respectivament⁷¹.

El dia a dia a l'aula es desenvolupa amb una arribada esglaonada dels infants que entren a l'aula amb el familiar que els acompanya. Allà són acollits per la mestra tutora, que, sovint ajudada, els rep prop de la porta o bé en algun espai de joc de la mateixa aula. Només s'aixeca en cas que alguna família li faci una pregunta concreta (normalment si són els avis), perquè sovint són les famílies que s'ajupen per parlar. A mesura que van arribant els infants escullen a quina zona de la classe volen anar i es posen a jugar amb les propostes que hi ha preparades, n'hi ha alguns que es queden prop de la mestra una estoneta. Una vegada han arribat gairebé tots, s'intenta que dos dies a la setmana es pugui dividir el grup d'infants en dos subgrups per tal que puguin anar a realitzar propostes ubicades als espais comuns, com tallers específics de construccions, art, moviment, etc. Al voltant de les 10:15h (horari relativament flexible segons el tipus d'activitat que es desenvolupa a l'aula), la mestra i l'educadora de suport, amb ajuda dels infants, recullen els materials dels espais i s'asseuen a fer una rotllana que serveix per a fer un temps de recolliment i de reconeixement del grup. És un petit moment per menjar un trosset de pa o de fruita i on es fa un treball de llenguatge oral a través de la conversa, cançons, etc. El que predomina aquestes estones són els diàlegs mestra-infant i les preguntes/comentaris dels infants entre ells. Es tracta d'una mena de conversa fluida sobre la quotidianitat o sobre alguna efemèride que ha passat a l'escola, a la classe i, de manera especial, als infants.

⁷¹ Vegeu taula 1.

Després d'aquesta activitat els nens es preparen per sortir al jardí exterior, posant-se les jaquetes, alguns tots sols, altres amb ajuda. En aquest període de transició, algunes criatures van al bany, es fa canvi de bolquers als que en porten i els cal (si no se'ls ha canviat abans), i poden beure aigua. Són activitats i necessitats que també s'han anat realitzant i atenent des que han arribat a primera hora, si ha fet falta.

Solen sortir amb molta regularitat al jardí, que té zones diferenciades de gespa, sorra, pèrgola i espais variats amb múltiples propostes de joc a l'aire lliure i que els nens escullen a criteri propi. Els infants entren altra vegada a la classe i es preparen pel dinar, entorn de dos o tres quarts de dotze: es renten mans, alguns sols i altres amb ajuda de la mestra, i paren la taula conjuntament infants i adult. Alguns d'ells a l'hora de dinar se'n van a casa. Després de dinar van a un dormitori compartit amb altres infants a fer la migdiada. En la mesura que se'ls acaba la son i es van despertant, tornen a l'aula amb la mestra de referència i es reuneixen amb la resta de grup que ha arribat de casa. Durant aquesta estona es fan propostes de joc en l'ambient fins a la sortida.

L'aula està distribuïda en zones de joc diferenciades a través del mobiliari i els materials que l'equipen, de manera que, gràcies a catifes, coixins, mobles baixos, plantes, taula i cadires i sofà cada microespai de joc té una entitat pròpia. L'espai és prou ampli perquè els infants queden repartits en grups petits o individualment sense interferir en el joc dels altres, tret que es busquin per compartir. Aquesta distribució permet que tinguin lloc accions de naturalesa molt diferent i de manera simultània; per exemple, acció motriu gruixuda, joc exploratori, joc simbòlic, descans, intimitat, lectura visual de llibres, construccions, etc. També permet una circulació per l'espai que no distreu ni destorba la tasca que fa cada infant.

Durant el curs aquesta distribució es modifica en funció dels canvis en el grup d'infants. Es procura no fer canvis molts bruscos, sinó que en alguns casos es manté l'estructura física de l'espai, per bé que els materials que equipen cada zona van evolucionant cap a un grau més alt de complexitat o més quantitat. Ocasionalment es fa una modificació de l'estructura si es valora que els materials són vàlids, però no de l'espai on estan ubicats i presentats. I, finalment, la tercera opció és canviar el microespai de manera completa,

per exemple a nivell motriu si allò que s'havia proposat ja no suposa cap repte per a cap dels infants.

Els materials d'aula són majoritàriament de fusta: construccions, suports amb forats per encaixar, dames xineses, etc.; les teles, coixins i catifes són de colors clars i sense estampats. Alguns elements són de plàstic, com ara les nines o alguns animals que hi ha a les construccions o també els jocs d'aigua impermeabilitzats. Hi ha paneres de vímet natural amb elements d'origen natural, com ara pedres, pinyes, etc., i d'altres d'origen social amb material recuperat, de vida quotidiana entre altres àmbits, com ara tubs de cartró, vares metàl·liques, borles de llana, pinces, clauers, etc. També hi ha llibres de pàgines de cartró gruixudes i imatgiaris amb fotografies dels infants i les seves famílies. Es presenta a continuació un plànol de l'aula en el moment de les observacions:

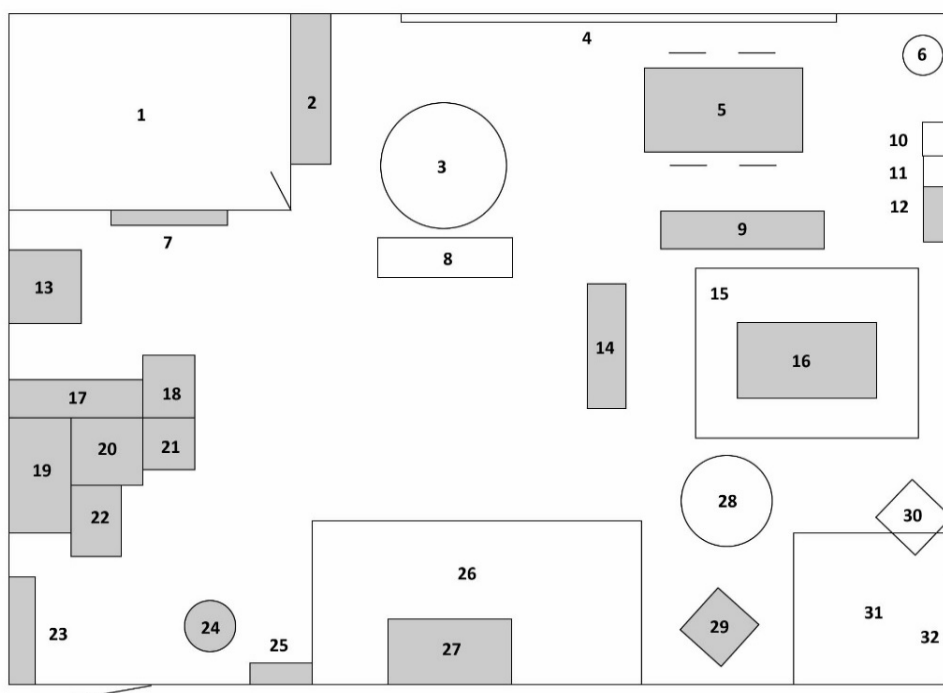


Figura 2. Plànol de l'aula en el moment de les observacions. Disseny propi.

- | | |
|---|---|
| 1. Espai de canvi de bolquers i bany | 17. Caixons per enfilar-se (10 cm) |
| 2. Moble amb materials exploratoris | 18. Caixons de fusta per ficar-se dins |
| 3. Tarima baixa com a taula de jocs d'aigua impermeabilitzats | 19. Caixons per enfilar-se (15 cm) |
| 4. Sortida a l'exterior amb vidrieres | 20. Caixons per enfilar-se (40 cm) |
| 5. Taula i cadires de treball i d'àpats | 21. Rampa |
| 6. Planta natural | 22. Rampa |
| 7. Prestatge dels gots | 23. Armari/prestatge de pertinences personals |
| 8. Moble amb materials heurístics | 24. Tauleta baixa amb planta i llibre |
| 9. Moble amb materials exploratoris | 25. Moble amb fanalet |
| 10. Cadires | 26. Catifa |
| 11. Armari de la mestra | 27. Sofà amb coixins |
| 12. Mirall | 28. Mosquitera/amagatall |
| 13. Pica a l'alçada dels infants | 29. Moble expositor de llibres |
| 14. Moble amb tubs obert pels costats | 30. Bressol de nines i nines |
| 15. Catifa | 31. Catifa amb coixins |
| 16. Tarima amb construccions de fusta | 32. Element de roba, penjat amb butxaques (material de nines) |

Pel que fa a la valoració de l'ambient educatiu, es realitza tal com s'ha exposat en el cas anterior: s'analitza el context d'aula a partir de l'aplicació de la taula d'anàlisi i valoració

de l'ambient educatiu. Es comparteixen els resultats obtinguts amb la direcció del centre que, amb el seu equip, els valora com una manera de donar rigor a la informació obtinguda, també a partir de la taula. La concordança en els resultats és molt alta i les seves observacions s'incorporen en la descripció, de manera que s'ha portat a terme una verificació que valida els resultats.

Àmbit A: Espai i mobiliari

L'escola es situa al nivell 4, A.4.1. *Les zones de joc/treball estan diferenciades de manera que la forma física de l'espai defineix les accions que s'hi poden realitzar; 4.2. L'espai satisfà les necessitats bàsiques i superiors dels infants i adults que les habiten (tranquil·litat-moviment, acció-descans, grup gran-reduït-individual, creativitat-còpia, construcció-desconstrucció, innovació-repetició; A.4.3. És un espai ampli que permet accions simultànies molt diferents que no s'entorpeixen; A.4.4. També és un lloc clar i molt net, que permet regular la llum natural i la ventilació, amb mobles que estan en bon estat, de tipologia variada (catifes, taules, prestatges, miralls, prestatgeries, tarimes, balancins, cadires, tamborets, sofàs, hamaques, coixins i matalassos) i amb harmonia estètica entre ells; A.4.5. Permet l'accés i també la circulació lliure, amb autonomia, per tot l'espai d'aula a tothom (també per a persones amb mobilitat reduïda i sense estar diferenciat de l'accés ordinari) i A.4.6. Graduació tèrmica perfecta (entre 20 °C-22 °C hivern i entre 24 °C-26 °C a l'estiu).* Totes les característiques descrites en aquesta comunitat estan assolides, encara que el mes de juliol puntualment els costa mantenir la temperatura apropiada⁷².

⁷² En l'actualitat disposen d'aire condicionat en la zona comuna del passadís, que s'utilitza com a espai educatiu, i no només de pas, i es cobreixen les vidrieres del passadís amb una arpillera per evitar l'entrada directa del sol, en una amb alta inversió tèrmica i amb puntes d'alta graduació a l'estiu.

Àmbit B: Material

Quant al punt B (material), s'acompleixen tots els indicadors, B.4.1. *No només inclou els punts 3.1 i el 3.2, sinó que els materials estan seleccionats per la seva qualitat sensorial, per les possibilitats d'afavorir l'acció de l'infant i per les diferents possibilitats d'experimentació i ús. Promouen la iniciativa, la curiositat i la creativitat dels infants. Alguns són repetits per permetre el joc paral·lel; B.4.2. Són variats en la seva tipologia, amb resposta oberta i tancada, de vida quotidiana, inespecífics i de recuperació, de l'entorn natural i cultural; B.4.3. Respecten principis d'equitat en relació amb el gènere, religió, cultura; B.4.4. Els objectes tenen una resposta natural de causa efecte i causa conseqüència; B.4.6. Imatges fotogràfiques dels infants; B.4.7. Els materials tenen un lloc específic i concret als prestatges i mobles, amb una progressió de dificultat. Són bells i harmònics i amb un nivell estètic alt; i el B.4.8. Es permet la presència i ús d'objectes personals de l'infant. L'indicador B.4.5. Els llibres i àlbums són encertats per l'edat i culturalment variats (literatura, art i ciència) i tenen presència lògica a diferents llocs de l'aula, no s'acompleix íntegrament, ja que hi ha pocs llibres que surtin de l'àmbit literari i, sobretot, que estiguin en espais diferents a la zona de bebeteca.*

Àmbit C: Rutines

En aquest apartat s'acompleixen tots els indicadors del nivell 3, per la qual cosa es revisa el nivell 4, C.4.1. *L'estructura del dia és ordenada amb una seqüència lògica que permet als infants estar atesos individualment, però de manera sistemàtica, que genera anticipació i seguretat; C.4.2. Els ritmes particulars estan contemplats; C.4.4. La situació d'autonomia es porta fins a l'última conseqüència pel que fa a la presa de decisió de l'infant sobre quan i com realitza la rutina (en la mesura que n'és capaç segons l'edat); C.4.5. La mestra saluda i acomiada els nens ajudada i amb paraules que l'ajuden a la transició casa-escola; C.4.6. Fa un canvi de bolquers tranquil i afavorint la implicació de l'infant; C.4.8. L'educadora els acompanya a dormir i en la transició els facilita treure's la roba i sabates (dormen amb samarreta) i posa música o explica un conte; C.4.9. Els estris són a l'abast de l'adult però també dels infants, a la seva mida i tractats amb cura i higiene màxima. A més d'acomplir les característiques anteriors, són bells i harmònics; C.4.10. Les condicions higièniques són òptimes i es té en compte rentar i desinfectar les*

mans i cada estri després de l'ús; C.4.11. Es té cura d'al·lèrgies, d'intoleràncies i preferències familiars per raó de creença, i es procura fer àpats que respectin al màxim totes les opcions sense separar els infants de la resta de grup. Si bé s'acompleixen tots, excepte el C.4.3. Cada rutina es porta a terme de forma acompanyada a l'inici de la pràctica, de manera que s'ensenya al nen a desenvolupar-la mentre que la retirada d'ajuda és progressiva. Aquest punt esmentat és una excepció perquè s'intervé a cada rutina de forma aleatòria, amb més incidència a l'inici, però en alguns casos la mestra deixa més lliure l'infant segons l'atenció que ha de dispensar a altres membres del grup. Tampoc s'acompleix el C.4.7. La mestra menja amb els infants a la mateixa taula per a realitzar modelatge, ja que l'educadora menja en un altre horari en una sala amb els altres docents del centre i no amb el grup de nens.

Àmbit T: Temps

Pel que fa al temps, s'acompleixen tots els indicadors del nivell 4, D.4.1. Dins d'un ordre seqüenciat i planificat les franges de distribució del temps en una jornada són llargues, de manera que permeten flexibilitat en l'acció i marge suficient per incorporar canvis d'última hora, interessos dels infants o imprevistos; D.4.2. La flexibilitat d'horari s'usa per a respectar i garantir les necessitats dels infants; D.4.4. S'entén el temps com un element educatiu a gestionar, contemplant els ritmes circadians i els ritmes propis de la jornada i l'acció (més o menys intensitat) en funció de les individualitats. L'indicador D.4.3. El dia es divideix en tres grans franges (matí, migdia i tarda). Aquestes tres fraccions de temps contempnen estones diverses: temps d'activitat / temps lliure (parlar, jugar, descansar, relacions socials), temps de propostes fetes per l'adult o pels infants mateixos, temps d'atenció individual, d'aire lliure, de joc motor, de grup i per a famílies, no s'acompleix íntegrament perquè està condicionat per l'interès col·lectiu i també per aspectes laborals de les mestres.

Àmbit E: Rol de l'adult

Respecte a la categoria E, l'escola es mou entre les columnes 3, E.3.1. Les mestres parlen amb els infants de manera freqüent i durant diferents situacions del dia, en el joc, en les rutines i acompanyant les accions dels infants; E.3.2. El llenguatge és variat i amb adjectius que descriuen amb detall i amb argumentacions; E.3.3. Es parla amb poca

precisió (arbres, flors, herbes, ocells, cuques, peixos, bolets); E.3.4. Les mestres es dirigeixen al grup però també de manera concreta i individual descrivint allò que estan realitzant amb l'Infant; E.3.5. L'adult intenta comprendre els infants amb més dificultats lingüístiques interpretant allò que diuen i repetint en forma de modelatge; E.3.6. S'expliquen contes; E.3.7. Les mestres disposen d'horari no lectiu, temps i pressupost per a la formació permanent. Hi ha reunions de treball d'equip però són de caràcter organitzatiu; E.3.8. Les condicions laborals són bones i hi ha continuïtat en l'equip; E.3.9. Es dedica temps a l'observació del grup d'infants, i la 4, E.4.1. Les mestres utilitzen un llenguatge acurat i parlen amb els infants de manera freqüent i durant diferents situacions del dia, en el joc, en les rutines i acompanyant les accions dels infants; E.4.2. El llenguatge és conscient evitant termes vagues i utilitzant mots precisos en cada situació (per exemple: pardal, garsa, cuereta i pit-roig, etc., en lloc d'ocell; pixallits, gallaret, margarida, etc., en lloc de flor; roure, alzina, om, pollancre, etc., en lloc d'arbre i d'igual manera amb qualsevol ésser viu, objecte, temps meteorològic, aliments...); E.4.3. El llenguatge és variat i amb adjectius que descriuen amb detall, amb argumentacions. Les preguntes són de caràcter obert, que generen pensament, abans, durant i després de l'acció; E.4.4. Es dirigeixen al grup però també de manera concreta i individual; E.4.5. Demanen a l'infant la seva participació i prenen en consideració la resposta, descriuen allò que estan realitzant amb l'infant; E.4.6. L'adult intenta comprendre els infants amb més dificultats lingüístiques interpretant allò que diuen i repetint en forma de modelatge. Es dedica temps a la literatura oral amb contes, poemes, endevinalles, etc.; E.4.8. Hi ha reunions de treball d'equip de caràcter pedagògic; E.4.11. Els càrrecs de direcció i coordinació pedagògica són rotatoris, i el E.4.12. Es dedica temps a l'observació, a l'escolta activa, a l'elaboració de documentació i a l'anàlisi del grup d'infants i tot allò relacionat amb ell. D'aquest nivell 4 hi ha alguna mancança, per exemple l'E.4.7. Les mestres disposen d'horari no lectiu, temps i pressupost per a la formació permanent i per a l'assessorament en el centre mateix, les educadores afirmen que disposen de temps laboral no lectiu i pressupost municipal però no el suficient i solen formar-se fora d'horari laboral. També l'indicador E.4.9. L'equip participa en xarxes de formació i renovació pedagògica, només l'acompleixen algunes mestres de l'equip de l'escola. Respecte al E.4.10. Les condicions laborals són molt bones

i hi ha implicació i continuïtat en l'equip, tenen condicions correctes i bones però millorables pel que fa al calendari, per exemple per assistir a escoles d'estiu el mes de juliol, atès que el centre està obert i això els ho impedeix. Pel que fa a l'E.4.13. Les educadores tenen grau universitari, totes les educadores tenen titulació universitària i només una té un Cicle Formatiu de Grau Superior en Tècnic d'Educació Infantil⁷³.

Àmbit F: Organització

Pel que fa a l'organització, també trobem aquest centre en un nivell 4, F.4.1. El personal actua amb previsió però trobant l'equilibri entre el risc i la seguretat per afavorir l'aprenentatge. Els mobles i els objectes comercials tenen el segell CE i els espais estan pensats per a protegir els infants; F.4.2. Hi ha pla d'evacuació visible i es fan simulacions d'incendis de manera regular; F.4.4. L'equip projecta de manera consensuada i progressiva les propostes educatives dels infants, de manera que contemplin les evolucions del grup i dels nens i nenes que els configuren; F.4.5. Són propostes que parteixen de la vida quotidiana dels infants, les seves intervencions, i malgrat aquesta immediatesa estan contextualitzades entre elles i es procura que abastin tots els àmbits de coneixement (motrius —fines i gruixudes—, art, matemàtica, ciències —socials i experimentals—, llenguatge i literatura, joc —exploratori, construcció, simbòlic, dramàtic) a més, també d'aspectes emocionals i relacionals; F.4.6. L'ambient acústic és silenciós i es permet, en alguns moments, música ambiental suau; F.4.7. Les olors són perfumades però suaus i amb intencionalitat. No s'acompleix l'indicador F.4.3. Es promouen les relacions entre els infants a través de propostes en grups petits i amb mobiliari o materials que requereixen la col·laboració (balancins de palanca, tubs llargs, corrioles i telèfons de fil) perquè es disposa de pocs materials per a ser compartits de manera esporàdica i no intencionada.

Àmbit G: Relació amb les famílies

Referent a l'apartat G, aquest centre es troba al nivell 3 (G.3.1. La família i l'escola intercanvien molta informació de manera habitual en situacions d'entrada i sortida i a través de llibretes o agendes. També hi ha alguna documentació general de l'aula; G.3.2.

⁷³ L'Ajuntament fa contractacions només de tècniques d'Educació Infantil per cobrir baixes o alguna plaça, ja que el mínim legal de mestres per nombre d'aules es compleix amb el personal que ja està contractat.

Les reunions durant el curs són habituals, com també els intercanvis i entrevistes que es poden concretar en qualsevol moment que família o escola ho creguin oportú, a fi i efecte de compartir informació; G.3.3 S'informa a les famílies, amb detall, de la línia de l'escola. L'escola reserva espais físics (cartelleres, zones d'adults, etc.) i temps per atendre les famílies; G.3.4 Els òrgans de representativitat i decisions preses es prenen en consideració; G.3.5 Participen de manera activa en la xarxa d'entitats del territori. Del nivell 4, s'acompleix el G.4.3 Hi ha múltiples canals comunicatius formals i no formals (xarxes socials, documentació a les parets, informes escrits, reunions, entrevistes, blog, tallers, etc., on es prioritza, en general, la informació del dia a dia.

En definitiva, l'escola bressol Pa amb Xocolata es presenta com un centre cuidat a nivell pedagògic, amb criteris educatius clars que es reflecteixen aplicats en l'ambient del centre.

Per concloure, i segons aquesta valoració, tots dos centres es troben situats entre els nivells 3 i 4 de cadascun dels set aspectes analitzats, evidentment per indicadors diferents en cada cas. Mentre que l'escola bressol Pa amb Xocolata té una línia més eclèctica, i l'escola Montessori Schoolhouse és més ortodoxa en l'aplicació de la pedagogia Montessori. Hi trobem, però, principis compartits: l'espai preparat amb mobiliari a la mida dels infants i ben distribuït perquè és considerat element educador; uns materials amb propòsits explícits, clars i educatius, però també cuidats estèticament per ser motivadors, atractius i èticament respectuosos. Al centre també hi ha la figura d'un adult no directiu i un temps d'acció a la mesura de l'infant, tant pel que fa a les rutines de vida quotidiana, com a les accions que desenvolupen els nens. Es donen unes relacions fluides i transparents amb les famílies, i es té cura de garantir la formació continuada de l'equip, així com també hi ha un afany per reflexionar i millorar la pràctica educativa en cada cas.

2.5. INSTRUMENTS I PROCEDIMENTS

2.5.1. PROCEDIMENTS

La recerca s'inicia, com es detalla en la introducció i en els antecedents consignats, a partir d'un interès per l'etapa 0-3 anys des d'un enfocament global. S'escullen dos

centres per les seves característiques pedagògiques, descrits anteriorment. La vinculació de l'acadèmia i les escoles és fonamental per a portar a terme una recerca educativa que compleixi amb la responsabilitat social que li pertoca com a element d'una institució que ha de generar i transmetre coneixement. Per aquest motiu ens posem en contacte amb les direccions de les respectives escoles i sol·licitarem que esdevinguin centre de recollida de dades, però també part activa en la investigació, no només essent des del punt de vista d'observació, sinó permetent, quan calgui, diàlegs amb l'equip del centre i oferint en tot moment una certa llibertat per observar els infants a les aules assignades, als espais i analitzar els ambients de l'escola.

Aquesta petició ha estat ben acceptada, tant per la direcció com per les mestres tutores de les aules concretes dels infants que calia observar, per la qual cosa les anades a l'escola bressol Pa amb Xocolata i Montessori Schoolhouse es van convertir en un fet els mesos d'octubre i novembre del 2017 i els mesos d'abril i maig del 2018, tots dos períodes en ambdós centres. Prèvia a aquest treball de camp, en el curs anterior ja s'havia iniciat una cerca teòrica i una elaboració de les categories que es mostren en un altre punt d'aquest treball.⁷⁴

L'estada, d'una setmana seguida en horari escolar en cadascuna de les escoles, permet recollir les observacions d'interaccions entre infants, però, a més, facilita impregnar-se de l'ambient d'escola, de les dinàmiques internes de funcionament, del currículum ocult, així com observar l'ambient educatiu del centre amb deteniment. Al mateix temps permet poder enraonar amb les mestres dels equips en el propi context escolar.

Les dades recollides són anotades en un diari de camp i es realitzen algunes fotografies que il·lustren el document present. Les observacions, redactades en trames, definides com a unitats d'interacció al punt següent d'aquest treball, es transcriuen, s'ordenen i es codifiquen. Una vegada es disposa de material suficient, es fa una anàlisi exhaustiva

⁷⁴ Vegeu supra apartat 2.1, capítol 2.

a nivell general amb Atlas.Ti i també a nivell concret a través de l'anàlisi del discurs intern de cada trama, concepte analitzat en un altre punt d'aquest estudi.⁷⁵

2.5.2. OBSERVACIÓ DIRECTA

Les observacions realitzades en el marc del Màster Europeu en Pedagogia Montessori, i que són l'antecedent de què disposem fins al moment, són de tipus exploratori, i el seu objectiu és de caràcter prospectiu de la situació, és a dir, serveixen per constatar que, efectivament, les relacions entre infants són habituals i freqüents i que la tipologia és variada. Malgrat tot, cal verificar-les de nou, focalitzant l'atenció en un grup d'edat concret i més reduït, amb l'ànim de ser més concisos, i també amb l'objectiu de precisar algunes tipologies d'interacció entre els nens més petits, de les quals no es disposava en el grup inicial. Es tracta de comprendre quines relacions hi ha i com aquestes relacions permeten als infants aprendre no només sobre aspectes de desenvolupament social, sinó també cognitiu. Les observacions actuals són de caràcter descriptiu, i el propòsit és identificar i recollir situacions que succeeixen en els contextos escolars Montessori i no Montessori entre infants d'un a tres anys de vida.

L'observació directa que s'aplica en aquesta investigació és un instrument de recollida de dades especialment necessari en la professió d'educador, fins al punt que es pot considerar imprescindible (Martínez, 2007, Flick, 2004). En primer lloc, per a poder conèixer l'Infant concret i descobrir les seves habilitats i possibilitats, així com també les possibles dificultats i barreres per a l'aprenentatge. En segon lloc, per copsar les particularitats de les famílies i poder donar-hi resposta ajustada (Galardini, 2017). També per analitzar els espais, els materials i l'ús profitós, o no, que en fan els infants (Goldschmied i Jackson, 2007). Finalment, per autoavaluar-se (Galardini, 2017, Malaguzzi, 1996). En aquest sentit, aquesta recerca pot ser una mostra per a les persones relacionades amb l'educació infantil que tinguin interès en aprofundir en aquest instrument de coneixement de l'entorn educatiu immediat on actuen, ja que

⁷⁵ Apartats 3.2 i 3.3 del capítol 3.

permet veure de quina forma es situa l'observador, com es recullen situacions concretes i de quina manera se'n fa una anàlisi.

Dins la filosofia montessoriana l'observació és un punt clau. Prové probablement per la formació inicial de Maria Montessori, de caràcter mèdic⁷⁶, i també del moment històric en que es trobava la medicina⁷⁷. La doctora, de fet, va realitzar al llarg de la seva vida moltíssimes observacions d'infants i en una gran varietat de països, o sigui en contextos culturalment diferents, com també de manera prolongada durant més de cinquanta anys. El mètode Montessori defensa aquesta observació natural i objectiva i, de fet, gran part del seu corpus té a veure amb una descripció detallada dels infants, de les seves característiques i les de les etapes que superen. Sempre des d'una perspectiva del desenvolupament individual, per la qual cosa és considerada, en l'actualitat, una teoria biològica, com exposen Coluccelli e Pietrantonio (2017): "Quando ci refiriamo al metodo Montessori, non ci refiriamo a una pedagogia bensì a una teoria biologica di ordine evolutivo" (p. 95).

Montessori defensa l'observació com un instrument de molta vàlua, una forma clau de conèixer el nen: com realitza l'acció sobre el material, quines propostes escull, quines repeteix i quines no, el tipus de moviment que fa, i altres elements fonamentals en l'aprenentatge:

In tali lezioni deve poi essere guida fondamentale il *metodo dell'osservazione*, nel quale è inclusa la libertà del fanciullo. Così la maestra osserverà se il fanciullo s'interessa all'oggetto –come vi si interessa, per quanto tempo eccetera– notando pure la mímica del volto, e avrà cura di non ledere el principio di libertà.
(Montessori, 2008, p. 42)

⁷⁶ M. Montessori sempre posa exemples de descobertes científiques basades en l'observació, sobretot quan remarca la importància d'aquest instrument: "Ecco Newton tranquillamente seduto all'aria aperta; cade dall'albero una pera, egli osserva e si chiede: «Perché?»" (*Educare allà libertà* 2014, p. 143). "Galileo Galilei osserva l'oscillazione di una lampada sospesa in alto, scopre la legge del pendolo." (*Educare allà libertà*, 2014, p. 144).

⁷⁷ El 1907, Laveran rep el Premi Nobel de Medicina per descobrir el paràsit del paludisme i ella també el cita en la seva obra *Educare allà libertà* (2014, p. 144), com un referent més de l'àmbit de les ciències mèdiques, la biologia, la química o la medicina (per exemple, també, Itard i Seguin).

De fet, ella crea un sistema d'aula en què l'observació no només té valor, sinó que és possible gràcies al canvi de rol de l'adult, en un espai i amb uns materials preparats, a l'abast dels nens, de manera que la mestra queda *alliberada* per observar⁷⁸. Tot aquest coneixement indica en quin període sensible es troba la criatura, i la mestra l'ha de saber identificar: “No calen les seves paraules, la seva energia, la seva serenitat sinó que li cal saber observar, servir, acudir o retirar-se, parlar o callar segons els casos i les necessitats” (Montessori, 1984, 2001, p. 270). També ens assenyala si cal o no la intervenció de l'educadora i, si fos necessari, quin tipus d'acompanyament, en quin grau i en quin moment. De fet, des d'aquesta perspectiva es considera que *cada dia el nen és un nen nou* i, per tant, requereix d'una observació atenta.

Com hem vist, a Montessori (1984, 2001) s'esmenta l'observació com una de les tasques específiques de la mestra: “És difícil preparar ‘teòricament’ una mestra així, que ‘s’ha de formar ella mateixa’, que ha d'aprendre d'observar, d'ésser calmosa pacient i humil” (p. 171), però, en canvi, quan exposa conceptes clau de la seva pedagogia, com ara la disciplina i la llibertat, entre altres, expressa de manera explícita que l'única manera correcta d'entendre i atendre és a partir de l'observació, i ho justifica per la necessitat d'una mirada rigorosa:

(...) —qualsevol manifestació que tingui una finalitat útil, sigui la que sigui— no solament li ha de ser permesa, sinó que ha de ser degudament *observada*⁷⁹ pel mestre. Aquest és el punt essencial. La formació científica del mestre hauria de generar l'interès d'observar els fenòmens naturals, i no únicament la capacitat de fer-ho (...), la seva paciència serà una ansiosa curiositat científica i un *respecte*

⁷⁸ En una de les seves escoles inicials tenia treballant a Candida Nuccitelli, segons les autores, filla del guarda de la quadra, i li va donar poques instruccions per ser a l'aula, però contundents: intervenir només després d'una observació acurada (Coluccelli e Pietrantonio, 2017). Segons explica la mateixa Maria Montessori a *El Niño. El secreto de la infancia* (1966-2006, p. 182) es volia donar la feina a la filla del porter, però es va optar per una persona més culta, amb alguns estudis de mestra, encara que no “*maestra de profesión*”. Ella, en aquest mateix fragment, esmenta que no va donar cap instrucció a la mestra, excepte l'ús del material. Sí que exposa que les seves intervencions inicials en començar l'escola —de la mateixa Montessori— eren “*serviles y pueriles*” (1966-2006, p. 184) i que no es podien prendre en consideració com a científiques: “*Su descripción completa necesitaría un volumen de observaciones, o mejor todavía, de descubrimientos psicológicos*”, per la qual cosa veiem que torna a insistir en la importància de l'observació per a la reflexió i millora, talment com en el concepte actual de documentació pedagògica.

⁷⁹ Les cursives d'aquest fragment són originals del text al qual es fa referència.

absolut envers el fenomen que vol observar. És necessari que el mestre entengui i *senti* la seva posició d'*observador*.
(Montessori 1984-2001, p. 59)

En aquesta línia hem considerat que l'observació és un instrument molt vàlid en la nostra recerca, en tant que és una bona eina per conèixer les interaccions naturals entre infants d'edats similars. En aquesta línia, Riera (citada per Hoyuelos i Riera, 2015, p. 58) exposa una idea similar:

La práctica observacional nos ayuda a desarrollar esta sensibilidad, pararnos y silenciarnos para atender lo que sucede y pasar de la acción al reposo y de la palabra a la escucha. Implica también la capacidad de poner atención y desarrollar las actitudes conscientes del propio observador.

Aquesta recollida d'experiències de relació, viscudes per infants petits, és el que ens permet fer una posterior anàlisi i treure unes conclusions que desemboquen en una resposta conceptual sobre les relacions entre infants petits, tal com exposen Coluccelli e Pietrantonio (2017): "La risposta alle domande educative sta nell'osservazione, nell'ascolto" (p. 24).

De totes maneres, malgrat que considerem l'observació com un bon instrument de recollida de dades, volem prendre en consideració que la mirada de la doctora Montessori està feta des d'un posicionament positivista-científic en què es defensa una continuïtat entre les ciències naturals i les ciències humanes (Riba, 2007). En l'actualitat, però, hi ha un acord generalitzat que no existeix una observació asèptica i neutral, objectiva, en tant que som subjectes, i també pel biaix i la presència de l'observador, tal com exposen Denzin i Lincoln (2013): "No existe la observación pura, objetiva, imparcial; pues los efectos de la presencia del observador nunca pueden borrarse" (p. 47). En efecte, i malgrat que es procura ser el més discret possible, compartim aquesta postura perquè la simple presència ens fa "invasivos por definición" (p. 47). També ens ho confirma Rinaldi, citada per Jubete (2004), quan ens parla de la subjectivitat i remarca que observar és elegir.

De fet, Flick (2004) explica la subjectivitat de l'investigador en el sentit que és ell qui escull la recerca, qui selecciona les dades en el procés de recollida de les observacions,

qui revisa i interpreta, sempre sota el paraigua d'un paradigma interpretatiu concret i amb els biaixos propis de les particularitats personals.

Aplicant aquestes idees fins ara exposades, les observacions es realitzen des de dins de l'aula, amb l'observadora habitualment asseguda en una cadira petita, de manera que resta a l'altura dels infants; situada alternativament en un parell o tres de llocs diferents de l'aula per mirar des de diferents perspectives i evitar, així, l'impediment que puntualment pot representar algun moble o element de l'espai i també per localitzar i recollir trames.⁸⁰ diferents. Aquesta itinerància es fa sempre en zones situades bàsicament en el perímetre de la classe, per interferir poc a la vista i a la circulació dels infants. És, doncs, una observació certament artificial, perquè l'observadora no és part habitual del grup per bé que és mínimament invasiva. En tot cas, la podem considerar "participada moderada" (León y Montero 2015, p. 547) en tant que no participem en la planificació de l'aula ni en les propostes d'activitat suggerides els dies de les observacions. Per descomptat, i com s'ha exposat anteriorment, s'ha demanat permís a la direcció de cadascun dels centres respectivament, els quals, amb l'acceptació de les mestres afectades, accedeixen a ser centre d'investigació.

També Stambak (1997) parla de les observacions naturalistes, enfront de les experimentals de laboratori. La seva fórmula són situacions preparades que s'assemblen al màxim a les habituals d'escola bressol, però limitant les possibilitats d'elecció dels nens per orientar-les cap als interessos dels investigadors. En el nostre cas, ja que les observacions són en context natural, definit com a realitat diària dels infants, la variabilitat de respostes no està tan controlada perquè els infants estan en un context absolutament quotidià, molt complex i ric en opcions. Un ambient decidit i planificat per les mestres sense intervenció ni suggeriments de la investigadora. Altres antecedents d'aquest estil d'observació directa amb infants petits en situació natural es troben en la recerca de Lopez et al. (1998).

⁸⁰ Es defineix la trama com a unitat d'anàlisi, i uns apartats més endavant.

Cal saber observar l'infant, amb la distància adequada però des de la proximitat i presència dins el context. Una observació que no pot ser clínica, ni terapèutica, segons Pikler (citada per Godall, 2017) sinó amb diàleg amb el seu entorn. Aquesta forma de mirar les criatures s'adiu amb el posicionament que prenem. En efecte, pel que fa a l'actitud de l'adult, assumim una fórmula similar a la que Stambak qualifica com a "presència no directiva" (1997, p. 14), on l'investigador, sense participar, somriu als infants o retorna la mirada o el comentari en cas que ells busquin interacció, però sempre ho fa amb una intervenció que no inciti directament a resoldre, o a fer, en un sentit o en el contrari.

2.5.3. DIARI DE CAMP

El diari de camp és l'eina utilitzada per recollir les trames als dos centres escolars. Es tracta d'un registre escrit per a cada jornada d'assistència al centre. El primer dia es recull informació general de l'aula física i del grup classe: el llistat d'infants de l'aula, amb noms i data de naixement; el nombre d'adults habituals responsables del grup, amb el nom i els rols corresponents. També es recull un dibuix/plànol⁸¹ de l'espai i la distribució del mobiliari per a possibles consultes posteriors (respectivament) amb anotacions sobre alguns dels materials. Cada dia d'observacions s'anota el temps meteorològic, l'estat d'ànim de l'observadora, els adults presents, els infants i l'hora d'inici i final, a fi i efecte de tenir informacions clau i complementàries en cas que sigui necessari menester totes aquestes informacions durant l'anàlisi.

Les notes recollides a l'EBM Pa amb Xocolata i al Montessori Schoolhouse permeten proveir la recerca de dades descriptives detallades de les situacions observades, amb anotacions, si cal, que aclareixen i contextualitzen la trama. Segons Bonilla i Rodríguez (citada per Martínez 2007):

el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil al investigador [...] en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo (p. 77).

⁸¹ Vegeu supra, figures 1 i 2, als apartats 2.4.5 i 2.4.6,

Efectivament, el cos de les anotacions són les trames recollides en les sessions d'observació a l'aula. D'entre totes les accions que es donen d'interacció es fa una primera tria entre aquelles que són més a prop de l'observadora i, per tant, es capten millor els matisos i el possible llenguatge oral; de les que es veu com s'inicien enfront de les que es descobreixen ja iniciades i també les que impliquen nens que potser han estat menys observats. Es fan algunes altres anotacions personals, valoratives o aclaridores per facilitar la consulta posterior temps després d'haver-les aplegat. Finalment s'han escollit les més pertinents en relació amb el marc teòric.

2.5.4. FIABILITAT I VALIDESA DE LES DADES

La fiabilitat és el grau de consistència amb què les unitats d'anàlisi s'assignen a la mateixa categoria per diferents observadors, mentre que la validesa s'obté en la mesura que la resposta s'interpreta de forma correcta (Stake, 2013). En el cas que ens ocupa, es sotmet el quadre d'anàlisi de la qualitat de l'ambient educatiu⁸² a la revisió de les escoles participants i s'obtenen els mateixos resultats, per la qual cosa es pot afirmar que hi ha validesa de les dades. També dues expertes el revisen abans de fer-ne l'aplicació.

La fiabilitat en aquest tipus d'investigacions presenta algunes dificultats bàsicament perquè és de caràcter interpretatiu i, per aquest motiu, als indicadors i a les categories no s'ha aplicat el procediment de fiabilitat interjutges, perquè rarament implica categoritzacions idèntiques, fins i tot prou consistents respecte als trets rellevants. Paradoxalment, pot ser útil si falla perquè la divergència, si és amb coneixement de causa, pot aportar riquesa descriptiva a l'anàlisi (Anguera, 1986; Herrero i Botella, 2004; Ricoy, 2006). En aquest sentit, s'ha fet difícil compartir la taula d'anàlisi amb un sol interlocutor ajustat i s'ha comentat amb algunes mestres de l'etapa 0-3 dels centres de l'estudi de cas de manera informal. També, aquestes categories d'anàlisi de les

⁸² Vegeu annex 1.

tipologies d'interaccions, amb els respectius indicadors (apartat 3.2) han estat contrastades amb referents teòrics, per la qual cosa que es consideren fiables.

En la investigació qualitativa no hi ha la possibilitat d'una mesura en el sentit estricte del mot, ja que és la pròpia categorització concreta la que desenvolupa aquest paper, i per això és rellevant preguntar-se per la definició implícita en cada categoria i indicador i deixar perfectament descrits els fenòmens que taxonomitza (Anguera, 1986). Així, tant les categories i indicadors de la taula d'anàlisi de l'ambient educatiu, com les categories d'interacció queden explicades pel propi nom que tenen i, especialment per les definicions que les acompanyen.

Per la seva pròpia naturalesa, les dades amb què es treballa són qualitatives i es troben fàcilment abocades a problemes de consistència a causa de la complexitat de les situacions observades, de l'amplitud dels objectius i, per descomptat, del risc del biaix de la subjectivitat. Per aquest motiu, és necessari compensar la debilitat de les dades amb una triangulació. El fet que aquestes categories ja s'utilitzessin en una recerca anterior, revisada pel tutor i aprovada per tribunal, i que tant les directores de tesi com les mestres participants han llegit les trames i les categories, en garanteix la fiabilitat de les dades.

2.5.5. TRAMA: UNITAT D'ANÀLISI

El concepte *unitat d'anàlisi* ens sembla una manera clara d'especificar que es recullen observacions d'interaccions concretes que són independents les unes de les altres, és un concepte utilitzat també per Coll, Colomina, Onrubia i Rochera (1992) o per Stamabak (1997). Les observacions realitzades cerquen els moments d'interacció entre els infants, d'aquesta manera durant la recollida d'aquestes mateixes situacions s'han compilat aquells esdeveniments dins de l'aula en què dos o més infants estableixen contacte entre ells de qualsevol naturalesa, un contacte que pot ser visual —“Las miradas que intercambian dan cuenta igualmente del deseo de realizar actividades juntos” (Stambak 1997, p. 23)—, físic —“la actividad de uno de ellos capta la atención de los otros y se

acercan para continuar juntos” (Stambak 1997, p. 25)— o lingüístic. També aquests contactes poden ser de més d'un tipus al mateix temps.

L'autora anomena les situacions observades *seqüències* (p. 16) o *trames* (p. 170), per la qual cosa manllevem les mateixes paraules, que ens semblen apropiades, perquè impliquen la narració de diferents esdeveniments en un ordre cronològic, organitzats en forma d'història per un narrador (investigadora). En el cas de les situacions d'interacció recollides, hi ha una successió de fets, accions físiques, gestos i paraules que l'observadora narra com una seqüència temporal; fins i tot en alguns casos, no tots, es pot considerar que hi ha introducció, nus i desenllaç. Moix (1997) diferencia entre discurs i relat: el discurs permet enunciar una informació, mentre que el relat permet anar més enllà. En aquest sentit, doncs, les trames estan redactades en forma de relat, de manera que recullen una informació detallada i, a més, permeten analitzar-les amb profunditat.

Per tot això, definim la *seqüència* o *trama* com una col·lecció d'accions seguides i de temps compartits entre infants, que tenen lloc de manera volguda, com a mínim per part d'un d'ells i sense la inducció d'un adult. La trama ha de ser compresa entre un principi i un final que ve indicat pels fets mateixos, talment com una petita història amb argument que sol anar referida a un nucli d'atenció o d'activitat compartida (pot ser un objecte, una acció, un espai, un joc/activitat/treball o una intenció⁸³). Així doncs, una trama es percep com una sèrie sencera d'accions compartides, amb fets que comencen i acaben en forma de successió, independentment de la seva durada.

Es considera l'inici a partir del moment que un infant estableix contacte, lliurement i volguda, amb un altre, de manera que fixa la vista uns segons en ell, és a dir, mostra que li interessa l'altre, allò que fa o bé allò que té. Potser posa la mirada en els objectes que té o en l'acció que està realitzant, pot ser que s'apropi físicament buscant l'altre o que es mantingui a certa distància, que observi, imiti, toqui i, fins i tot, que iniciï una relació

⁸³ Tot i que les intencions no són observables, sí que els gestos previs poden ser indicatius d'una voluntat, una acció o d'un propòsit. De fet, sovint interpretem el que volen, desitgen o faran els altres, de manera que això ens permet preveure o anticipar la resposta que donarem. Evidentment, amb un cert marge d'error.

lingüística oral (so, paraula, etc.). Es considera que s'acaba la trama quan els infants perden contacte, ja sigui visual, per separació física —en cas que hi hagués aproximació o contacte— vinculada a un canvi d'acció que no tingui a veure amb el que feien, o sense distanciació física però de manera que els dos infants fan accions diferents sense punts de connexió entre si. També quan verbalitzen la fi de l'acció o quan intervé l'adult i la seva intercessió desplaça l'interès cap una altre focus d'atenció d'algun dels infants participants. Tampoc es considera trama si és l'adult qui decideix què fan els infants i amb qui ho fan i, per tant, indueix la interacció, ja que no la podem considerar voluntària ni volguda.

La seqüència, entesa com una successió d'accions i reaccions sempre diferents, pot realitzar-se en parella o en petit grup i els protagonistes poden anar canviant durant el transcurs de les accions. Poden estar lligades a projectes o fins i tot esdevenir petits projectes.

Cal fer explícit que les trames són situacions d'activitat dels infants de qualsevol tipus. L'activitat entesa com una situació d'origen sociocultural, però de caràcter individual per a satisfer necessitats, segons que defineix Leontiev (citats per Ayuso, 2007), perquè l'objectiu és aconseguir una fita. La trama està configurada per accions i operacions, enteses com les habilitats de la persona i ubicades en un context. Les trames són, doncs, aquestes activitats que realitzen els infants en el context escolar, executades des de les seves capacitats personals i individuals en les situacions quotidianes, des que entren a l'escola fins que en surten.

De fet, la distinció entre activitats de joc i activitats de treball es contempla des de la perspectiva de l'adult i no de l'infant, com ja hem explicat anteriorment⁸⁴ i en referència a la perspectiva sobre el joc de Mouritsen (1992). S'entén que no es distingeixen perquè per a l'infant, totes les activitats realitzades requereixen atenció, concentració i sorgeixen d'una motivació i interès per l'entorn, bé siguin persones, objectes o fenòmens. En efecte, per als infants d'un any de vida, per exemple, explorar un objecte

⁸⁴ Vegeu supra, apartat 1.3.3, capítol 1.

és joc o treball? I treure's la roba? Des de la perspectiva acadèmica, tant a nivell pedagògic com psicològic, el primer s'emmarca dins el joc exploratori o de la descoberta (Goldschmied, 1998.; Majem i Òdena, 1994) i el segon, en el treball (Montessori, 2006b). Ara bé, però, hi ha realment cap diferència entre aquestes dues activitats des de la perspectiva d'aplicació en voler resoldre el repte? En l'esforç per obtenir un coneixement? En l'afany per treure'n un resultat? En la cura i la dedicació? La resposta és no, per la qual cosa les observacions recollides responen a moments d'activitat, independentment si des de la perspectiva docent es defineixen com a joc exploratori, joc simbòlic o treball de l'infant. Diguem que els moments d'activitat són el marc general on succeeixen aquestes trames.

S'escullen com a seqüències les situacions que criden més l'atenció (Silverman, 2006, citat per León i Montero, 2015), perquè quan comencen no es pot saber com es desenvoluparan, és a dir, si quallaran com a interacció o simplement es tracta d'un contacte preliminar que no prosperarà. En el cas que se'n donin diverses de manera simultània, s'escull la que implica accions i reaccions que es realitzen de manera poc habitual, la que té molts participants, la que és d'estructura complexa, en la qual participen infants que solen estar més sols, la que es pot sentir i veure millor o la que és d'una tipologia que no s'ha observat mai abans. En alguns casos hi ha un seguiment perfecte de la norma o de l'expectativa que es té del comportament dels infants, mentre que altres trames recullen un cert conflicte o discrepància entre allò que l'ambient permet, el que l'infant vol, el que s'espera d'ell o el que volen els altres, com exposa Tolchinsky (1998, p. 10): "Perquè hi hagi trama hi ha d'haver algun conflicte entre el desig i la regla, entre la llei i el desig". En el nostre cas, hi hagi o no la confrontació, es considera trama. En definitiva, es recullen totes les interaccions rellevants per als objectius de la investigació.

En alguns casos aquesta seqüència o trama té el format de *projecte*, que definim com un repte on s'ha de resoldre alguna qüestió de tipus físic, organitzatiu o logístic, o bé tirar endavant un joc que pot iniciar un infant sol, i se n'hi afegixen en el decurs de l'activitat una parella o un grup petit. Sol començar amb una acció i, en termes generals, es té la intenció d'assolir un objectiu, sigui o no explícit, i independentment del grau de

consciència dels infants participants en el propòsit. És a dir, és aquella acció en què un infant persegueix, per exemple, posar un pal dins un tub, construir una cabana o un tren, etc., o pretén organitzar un temps de joc simbòlic entre un grup. En aquest projecte alguns membres poden abandonar l'acció, afegir-s'hi a mig fer i entrar i sortir de l'acció. El projecte té un matís d'intencionalitat, però, en aquesta recerca es narra com a trama i, per tant, no existeix una diferència substancial entre els tres termes: *seqüències*, *trames* i *projectes*.

Aquestes *seqüències*, *trames* i *projectes* són les unitats d'anàlisi recollides que es valoren més endavant, al capítol 3. Per descomptat, cal afegir que totes aquestes situacions es donen en un ambient específic, tal com hem descrit anteriorment⁸⁵, i en conseqüència, s'han de prendre en consideració en relació amb aquest ambient. També s'han de contextualitzar segons els gestos, les mirades i els moviments dels nens i adults presents, què han dit o què han fet prèviament i, per tant, els significats compartits del grup i del context cultural (Gee, 2014). Altres elements que tenen influència en aquestes interaccions depenen de si es disposa d'uns materials o no, de les normes que regeixen l'aula i del rol que desenvolupen els adults de la classe.

Aquest treball compta amb dades particulars de cada interacció i de cada infant. En la transcripció que s'ha realitzat de les observacions s'han anat anotant els diàlegs i comportaments, tant els verbals com els no verbals, que poden donar el significat i el propòsit que els nens podrien atribuir a les seves accions, i per tant, aportar més riquesa fenomenològica a la investigació. Guba i Lincoln (1994), comparant aquest tipus d'anàlisi qualitatiu amb la investigació quantitativa, assenyalen:

(...) destacan la carga teórica de los hechos y no pretende, como pretendía la investigación tradicional regida por el paradigma positivista y pos positivista, la verificación o falsación de hipótesis, sino que los paradigmas críticos y constructivistas afirman una interdependencia entre teoría y hechos, de modo que los hechos sólo lo son a la luz de un marco determinado.

(Herrero i Botella, 2004, p. 4)

⁸⁵ Vegeu supra, apartats 2.4.5 i 2.4.6, capítol 2.

Així doncs, les accions observables recollides en forma de trama són l'objecte concret d'anàlisi. Totes les narracions dels fets, és a dir les trames, reuneixen aquestes categories i indicadors teòrics que descriuen les tipologies d'interaccions i els fets reals i contrastats que han succeït a l'escola en situacions de relació entre infants.

2.5.6. LA NARRATIVA DEL DISCURS COM A INSTRUMENT

L'anàlisi de les dades es realitza a través del contingut de les trames. De fet, cada trama, és una seqüència d'accions entreligades que responen a una narració realitzada per l'observadora. Els infants interaccionen amb els objectes, amb els altres i utilitzen el llenguatge corporal i verbal, fan gestos i accions. Mentre que allò que fa avançar la narrativa són les accions consecutives, podem dir que les trames són un text narratiu, perquè "en català, narrar és contar 'allò esdevingut exposant-ne ordenadament els fets particulars, és relatar amb detall'" (Diccionari Alcover, p. 439, citat per Tolchinsky, 1998, p. 13).

La mateixa autora, que diferencia entre diferents tipus de narrativa, defineix bé la tasca que s'ha desenvolupat per redactar les trames i especialment remarca el sentit d'aproximació al coneixement concret que suposa organitzar la informació des de la narració:

La manera de conèixer narrativa serveix així no només per entendre i explicar la pròpia experiència o l'experiència dels nostres veïns, sinó també per entendre i explicar molts aspectes del que s'ha anomenat la realitat objectiva. Aproximant narrativament l'actual vigència del fet narratiu, buscant el motiu del seu renovat interès i no només descrivint les seves característiques, ha contribuït al fet que l'entenguem millor. Malgrat que he presentat la manera de conèixer narrativa com una tendència inevitable dels humans, de vegades és una opció deliberadament buscada per entendre millor, i això val per a qualsevol domini de coneixement.

(p. 19)

Organitzar la informació com una enumeració d'esdeveniments o com una seqüència lineal facilita tenir recollides les informacions com a narracions, i alhora posa les accions en relació entre elles, com diu la mateixa autora: "Pensar narrativament és crear o descobrir una relació cronològica i dramàtica entre successos" (p. 13). Aquesta anàlisi de la trama construïda, i cadascun dels successos que la conformen permet detectar, en la narrativa, la presència d'indicadors que configuren les vuit categories que presentem més endavant⁸⁶.

2.5.7. INSTRUMENT D'ANÀLISI: ATLAS.TI

L'instrument per a realitzar l'anàlisi qualitatiu de totes les dades recollides a les observacions ha estat el programa ATLAS.ti (versió 7.5)⁸⁷, que facilita la comparació constant entre les dades, les categories i les relacions entre elles.

En primer lloc es realitza una transcripció de les interaccions, així com dels comportaments verbals i no verbals que es poden identificar. S'observa si les pautes de comportament entre els infants són rígides o flexibles dins el subsistema de relacions i si es poden identificar de manera clara. D'aquesta manera s'entra tota la informació dins el programa ATLAS.ti, on s'assigna una unitat hermenèutica com a primer document primari, amb les transcripcions de les observacions recollides, és a dir, totes les trames recollides⁸⁸.

A partir d'aquí es fa la primera reducció de dades seleccionant els fragments de text de les transcripcions i creant el que en el programa s'anomenen cites⁸⁹ (*quotations*). Són els segments més significatius, en el mateix ordre en què van apareixent i aleshores s'hi

⁸⁶ Vegeu infra, apartat 2.6, capítol 2.

⁸⁷ El programa ATLAS.ti és un programa d'anàlisi de dades qualitatiu. Es poden analitzar tota mena de textos, gràfics, imatges fixes i vídeos. Ajuda a organitzar la informació de manera sistemàtica.

⁸⁸ Vegeu annexos del 4 al 7.

⁸⁹ *Cites* és el terme que hem utilitzat fent la traducció del programa ATLAS.ti, que en anglès utilitza *quotations* i en castellà, *citas*. Corresponen a la unitat d'anàlisi trama, de la nostra recerca.

posa un títol representatiu. Simultàniament es van editant comentaris explicatius de la situació al *manager* de cites.

Es creen els vuit grups de codis més generals: 1. Interacció primerenca, 2. Activitats en paral·lel i alternances, 3. Col·laboració i ajuda, 4. Contacte i vincle, 5. Consol, 6. conflicte instrumental, 7. conflicte no instrumental i 8. Relacions asimètriques, altrament anomenats *codes*, i es van dividint en fragments més reduïts; en alguns casos superposant en cites, que són els 61 indicadors (terme *subcodis* en el programa) que serveixen com a unitat bàsica d'anàlisi; són conceptualitzacions, agrupacions de cites o resums relacionats amb les cites i impliquen un segon nivell de reducció de dades. Cada cita es relaciona amb diferents codis, al mateix temps que cada codi s'aplica a les diferents cites (trames) que reflecteixen el codi en qüestió:

Como en la investigación cualitativa se carece de medida en sentido estricto, y es la propia categorización la que juega este papel, por lo tanto, nos debemos preguntar por la medida en que la etiqueta que subyace en cada categoría se corresponde con los fenómenos que se taxonomizan.

(Anguera, M. T., 1986).

A causa de la naturalesa qualitativa de la investigació, no s'orienta l'anàlisi de dades cap a una cerca de freqüència o de correlacions entre les categories d'anàlisi en el programa que correspon a una lògica quantitativa, expressada en percentatges. Es tracta de centrar l'atenció a identificar de manera descriptiva i interpretativa les "tendències" de les observacions recollides en format de trama, per tal d'assolir una comprensió dels fenòmens d'interacció en context escolar d'infants amb una forquilla d'edat entre un any i sis mesos i tres anys i vuit mesos.

2.6. SOBRE LES CATEGORIES D'ANÀLISI

L'anàlisi de les trames observades i recollides es realitza a partir d'una llista de categories, com hem exposat més amunt a l'apartat 2.1. Els antecedents d'aquest treball desenvolupats per la investigadora demostren que ja ha estat utilitzada anteriorment.

Ara bé, aquella recerca inicial ha sofert diferents modificacions construïdes a partir de les revisions teòriques i també de les experiències i observacions a centres escolars, s'han fet ampliacions recollides de les accions desenvolupades pels infants.

El document inicial⁹⁰ sorgia d'una adaptació d'Stamback et al. (1997) que classifica els moments d'interacció amb una proposta de tipus d'intercanvis seguint els indicadors següents:

1. Intercanvis en una situació de jocs motors:
 - a. Intercanvis a partir d'activitats amb els objectes
 - b. Activitats corporals globals
 - c. Activitats que no es poden fer sense els altres
 - jocs d'amagar: trobades, mirades, visites i amagar.
 - jocs d'afecte: "persecucions amoroses", reagrupaments.
2. Intercanvis en una situació d'exploració d'objectes:
 - Intercanvis en situació de "fer com si"
3. "Moments conflictuals" que es poden donar dins de qualsevol de les altres tres situacions anteriors:
 - a. Estirades "estira i arronsa"⁹¹ de tres tipus: esperes, fer junts i consols.
 - b. Esquivades
 - c. Fixacions conflictuals

⁹⁰ Vila, B. (2015). *Fer visible la col·laboració. Les relacions entre infants de 0 a 6 anys.* (tesi final del màster oficial en Pedagogia Montessori). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, Vic.

⁹¹ En la traducció espanyola del text original, l'acció està definida com a *tironeo*, després de diferents consultes sobre la traducció d'aquest mot, el terme escollit més apropiat sembla *estira i arronsa*, no en el sentit figurat que s'usa habitualment sinó precisament en el literal. També es pot acceptar el concepte *estirades*, per la qual cosa utilitzarem *estira i arronsa* i *estirades* indistintament.

El primer treball ampliava l'aportació de Stamback. Prenia en consideració el concepte de joc paral·lel de Parten (1932) i tenint en compte els conceptes d'objecte socialitzat (Caplan, Vespo, Pederssen i Hay, 1991) en tant que es configuren unes relacions mediades a través de l'objecte o objectes. Així, els possibles conflictes poden sorgir a causa de l'afany per posseir l'objecte desitjat pels altres infants. També incorporava la idea de consol com a resposta dels infants davant el patiment dels altres (Harris, 2004), i incloïa el concepte de cooperació (Tomasello, 2010) i el d'ajuda (Spelke, citat per Tomasello, 2010).

Cal afegir que, en les conclusions del mateix document, ja es va detectar alguna mancança relacionada amb l'anàlisi, perquè l'objecte d'investigació no són els infants ens ells mateixos sinó les interaccions que estableixen, per bé que aquests dos constituents són indissolubles i, per tant, la trama de les interaccions té dues o més perspectives, de fet hem de dir que tantes perspectives com infants intervenen en la situació.

En efecte, algunes interaccions, sobretot aquelles en què es donen situacions molt diferents entre *producció* i *receptivitat*, es poden visualitzar i interpretar des de la perspectiva de l'infant que rep el consol o el que el dona, el que ajuda o el que la rep, el que agradeix o el que és agredit, entre altres exemples.

És evident que aquesta dicotomia només succeeix a l'inici de la interacció, quan podem considerar que un i altre prenen el rol d'emissor o receptor, però que immediatament després d'aquest inici de la seqüència els papers es poden intercanviar. És aquest intercanvi, des de la perspectiva de segona persona, que fa que les respostes mútues que es donen recullin l'acció anterior de l'altre i es modelin segons el context i la resposta, de manera que la situació pot ser més un diàleg, encara que en molts casos amb poc llenguatge verbal o fins i tot sense paraules, i per això s'anomena *trama* o *seqüència* com hem esmentat anteriorment. Al capdavall, les categories presentades recullen totes aquestes formes d'interacció sense tenir en compte qui les fa, sinó només les maneres de relacionar-se.

Detectant, doncs, aquesta limitació, i altres conceptes de referents teòrics coneguts a posteriori, s'amplien les tipologies d'interacció respecte al treball de l'investigació citada anteriorment. S'afegeix ara la idea d'acció organitzada de Karmiloff-Smith i Inhelder (1981), on s'exposa que en un estudi amb infants d'entre 18 i 39 mesos actuant amb material de blocs, es van adonar que els nens i nenes feien sovint accions ordenades i amb un patró de conducta que incloïa la repetició, cosa que ens ajuda a definir també el concepte de trama.

Un altre referent que s'ha pres en consideració per ampliar les categories, en el moment de revisió actual, és Montagner (2012). L'autor fa una proposta amb dos grans blocs de conductes. Per una banda, les accions o conductes pacífiques, que tenen tendència a la vinculació, pacificació o desactivació d'una amenaça o agressió. Dins aquest bloc, se'n diferencien tres tipus: les de sol·licitació (que busquen l'altre o el seu objecte i mostren el desig de posseir-lo); les d'ofrena (que de manera emblemàtica impliquen una situació d'acceptació o de restabliment de la relació després d'una ruptura) i les de vinculació i apaivagament (que fan referència a situacions de carícies, petons, contacte físic suau, balanceigs, gronxaments, etc.).

Per altra banda, els comportaments que trenquen el vincle o que tenen tendència a trencar-lo inclouen dues tipologies: els comportaments d'amenaça (que generen en el receptor la fugida, la por o l'agressió) i els comportaments d'agressió (entre els participants).

Efectivament, les categories que es presenten en aquesta tesi⁹² tenen força aspectes de conjunció amb la classificació de Montagner (2012), per exemple, pel que fa als models de sol·licitació, ofrena i amenaça. De fet, l'apartat on es parla de les "accions o conductes pacífiques", del mateix autor, correspon, a les nostres categories: 1. Interacció primerenca, 2. Activitats en paral·lel i alternances, 3. Col·laboració i ajuda, 4. Contacte i vincle i 5. Consol. Malgrat tot, hi ha algunes diferències significatives com ara les "activitats en paral·lel" i les "alternances" o les relacions asimètriques, que nosaltres

⁹² Recollides i desenvolupades a l'apartat 2.6, capítol 2.

considerem que cal explicitar de manera diferenciada. Dins l'apartat "Comportaments que trenquen el vincle o que tenen tendència a trencar-lo", s'inclouen totes les conductes conflictives, per bé que en les nostres categories es diferencien dues formes de conflicte i agressió: el conflicte instrumental i el conflicte no instrumental, perquè són de naturalesa molt diferent i tenen repercussions distintes en els processos de socialització.

En l'elaboració final de les categories que es presenten s'ha fet una redistribució dels grups, s'han afegit indicadors i es fan algun canvis de nomenclatura:

La categoria 1 s'ha anomenat *Interacció primerenca o iniciàtica*, mentre que en el document original aquesta categoria tenia el nom de *preinteracció*. S'ha realitzat la modificació de la nomenclatura perquè el terme *preinteracció* no es pot considerar apropiat d'acord amb el seu significat. Si existeix una presa de contacte ja és interacció i, per tant, el prefix *pre-* distorsiona el sentit que se li vol donar. *Interacció primerenca*, en canvi, o *iniciàtica* recull totes aquelles situacions de contacte inicial en el sentit d'una interacció en fase molt primigènia, de poca complexitat comparada amb les següents, on bàsicament una criatura pren contacte amb els altres. Ho pot fer a través de la mirada o d'interlocucions lingüístiques poc complexes.



Il·lustració 1. Infants al porxo exterior de l'EBM Pa amb Xocolata, fent un primer contacte visual (Categoria 1. Interacció primerenca). Imatge recollida i cedida per l'equip de l'escola.

La categoria 2. Activitats en paral·lel i alternances agrupa dues categories que en l'estudi pilot estaven diferenciades: activitats en paral·lel, per una banda, i alternances, per l'altra. El motiu de l'aglutinació és que s'ha evidenciat que les activitats són similars, bàsicament pel fet que la imitació i la repetició són presents en tots els indicadors. Són situacions on l'activitat i les accions estan repetides amb alguns matisos entre elles, com ara fer l'acció amb les mans obertes o tancades modificant quelcom respecte a l'infant que inicia l'acció. D'altres que incorporen petits canvis, com ara fer-ho amb dos braços en comptes d'un o amb dos peus, o, fins i tot, afegeixen algun complement, com podria ser incorporar un objecte.

Un altre factor a tenir en compte és el temps, és a dir, si passen simultàniament o bé passen de manera consecutiva. Una altra variable és la quantitat d'infants involucrats en les modificacions i en les accions o verbalitzacions que es van afegint.



Il·lustració 2. Dos infants, en aquest cas bessons, en una situació de joc paral·lel (Categoria 2. Activitats en Paral·lel i Alternances), al jardí de l'EBM Pa amb Xocolata. Imatge recollida i cedida per l'equip de l'escola.

A la categoria 3. Col·laboració i ajuda s'hi han afegit dos indicadors nous, el 3.2. Mediator/pacificador i el 3.4. Compartir. Ambdós tenen a veure amb aquesta actitud d'implicació i suport que hem esmentat en definir les actituds prosocials. Són accions

d'una certa assistència en les accions i activitats dels altres, els infants donen suport i ajuden els altres a portar a terme les activitats.



Il·lustració 3. Nens al porxo de l'EBM Pa amb Xocolata, associant-se en un joc motor.



Il·lustració 4. Infants al jardí de l'EBM Pa amb Xocolata, prestant suport a una companya. La mirada dels dos acompanyants està centrada en la barra d'equilibri (Categoria 3. Col·laboració i ajuda). Imatge recollida i cedida per l'equip del centre.

La categoria 4 pren el nom de *contacte i vincle*. Aquesta categoria en l'estudi pilot estava vinculada amb el consol. Es justifica aquesta diferenciació en dues categories diferenciades perquè no s'havien pres en consideració situacions afectives en tota la seva complexitat i particularitat, amb entitat pròpia. És a dir, el contacte que expressa afecte es diferencia del contacte que expressa consol, perquè les implicacions cognitives d'un i altre són diferents. Mentre que en el contacte i vincle hi ha una aproximació afectiva, en el consol hi ha d'haver una certa comprensió de la situació de l'altre.

En definitiva, la categoria 4 recull situacions de relacions amables i afectuoses, que fins i tot es poden considerar amoroses. Les identifiquem a través de sis indicadors nous: tenir cura, fer companyia, acaronar, somriure i riure, teixir complicitat i conversar.

Són actes molt identificables tenint en compte les expressions corporals i facials dels participants i també la seva proximitat física.



Il·lustració 6. Les situacions de proximitat física, posició corporal relaxada, i, sobretot, el somriure són la base per a establir un vincle afectiu amorós. Imatges recollides i cedides per l'equip de l'escola Montessori Schoolhouse.



Il·lustració 6. Les abraçades amb passió corresponen a situacions tendres, afectives (Categoria 4. Contacte i Vincle). Infants a l'escola Pa amb Xocolata. Imatge recollida i cedida per l'equip de l'escola.

La categoria 5 és el consol, que en el nostre estudi pilot anava dins la mateixa categoria que el contacte. En aquest cas, es diferencia i adquireix entitat pròpia perquè, com ja hem esmentat al paràgraf anterior, hi ha una complexitat en la comprensió del context. L'infant que consola no només identifica el plor o malestar de manera empàtica, sinó que intenta comprendre el que ha succeït i vol donar suport al company. Entendre què ha provocat el malestar o analitzar el context permet escollir alguna estratègia de consol i aplicar-la.

Aquesta categoria manté els mateixos indicadors que la definien: buscar la mirada, apropar-se físicament, tocar, acariciar o abraçar, obsequiar, parlar amb l'altre, defensar un company. Totes elles amb ànim de complaure l'altre nen i tranquil·litzar-lo.



Il·lustració 7. El xumet pot ser un objecte desitjat que generi conflictes però també és l'objecte conegut i identificat com aquell que dona consolació (Categoria 5. Consol),. Imatge recollida a la pèrgola de l'EBM Pa amb Xocolata, cedida per l'escola.

A la categoria 6 es canvia el nom d'*agressivitat instrumental*, present a l'estudi pilot, per a *conflicte instrumental* perquè les interaccions que recull són confrontacions amb hostilitat més o menys aguditzada per bé que no totes inclouen l'agressió. Es tracta de

moments tensos on hi ha discrepàncies evidents per tots els participants i també per l'observador, que no és participant directe de la situació però n'és testimoni. Moments tensos o incòmodes amb una hostilitat motivada per un objecte, persona, lloc o acció. De fet, els participants reconeixen el motiu del conflicte. Aquesta categoria s'ha completat amb tres d'indicadors nous: 6.1. Competir, 6.3. Rondinar i rabiari i el 6.5. Excloure.



Il·lustració 8. Seqüència d'imatges de conflicte per l'objecte (Categoria 6. Conflicte instrumental). Fotografies recollides i cedides per l'equip de l'EBM Pa amb Xocolata.

La categoria⁹³ 7. Conflicte no instrumental és la que recull aquelles situacions que ni infants ni observador poden identificar-ne el motiu per què succeeixen. Són situacions que, en principi, no tenen justificació visual observable o apreciable externament. També s'afegeix un nou indicador, el 7.3. Resignar-se o obeir, que no estava contemplat en el llistat anterior i se n'han eliminat alguns que tenien a veure, de manera indirecta, amb un objecte o lloc i no estaven ben ubicats en el conflicte no instrumental.

I, per acabar, la categoria 8 inclou els indicadors relacionats amb les relacions asimètriques, enteses com aquelles on els infants estan en posició diferenciada perquè un, o alguns d'ells, es situen en el rol d'expert, dominant o sotmès. No van relacionades directament amb l'edat ni l'expertesa, sinó amb el rol que adquireixen. Es mantenen

⁹³ A les categories 6 i 7 s'ha optat per recollir una imatge "amable" del conflicte o deixar la categoria sense imatge per tal de respectar la dignitat individual dels infants que participen de la recerca, però també la col·lectiva, com a representants de la infància. L'opció de posar una imatge i pixellar la cara també s'ha descartat, especialment pensant en la qualitat d'allò que es vol trasmetre, per exemple, la rellevància de les expressions facials.

igualment les quatre categories inicials però a la 8.4, que feia referència únicament a *manar*, s'hi afegeix també *organitzar*.



Il·lustració 9. Les relacions asimètriques poden ser com aquesta, on es comparteix un llibre i una història amb els companys des de la saviesa. (Categoria 8). Imatge recollida i cedida per l'equip de Montessori Schoolhouse.

S'ha de considerar que el propòsit de la investigació no radica en saber quins infants tenen un rol més o menys passiu o actiu en cadascuna de les interaccions que s'estableixen.⁹⁴, ni quins responen d'una o altra manera davant una tipologia d'interacció concreta, o què fa cadascú dins el grup, sinó en recollir aquestes situacions, que són moments relacionals d'intercanvi que es donen a les aules de primer cicle d'educació infantil, per tal de prendre-les en consideració. Es tracta de conèixer les diferents formes d'interacció i les accions compartides per tal de saber-les acompanyar pedagògicament.

Tampoc no es recull quin infant realitza les accions ni quins són els seus comportaments més habituals. És per això que, de fet, no es comptabilitzen en aquesta tesi quantes interaccions hi ha d'un tipus o d'un altre perquè el biaix dependria des d'on enfoquem l'atenció, si des del rol del subjecte infant que fa i es mostra més proactiu o del que es

⁹⁴ Aquesta hauria de ser una ocupació de les mestres responsables de l'aula, i una ocasió que permetria conèixer cadascuna de les criatures amb deteniment per tal d'ajustar la intervenció que han de fer i, així, poder orientar el nen o nena a desenvolupar unes habilitats o unes altres.

deixa fer i es manifesta més passiu o s'activa després d'un estímul o la proposta rebuda d'un altre infant.

Un altre aspecte rellevant per considerar sobre l'anàlisi té a veure amb els aspectes observables i no observables. La investigació recull els observables, les accions físiques dels infants com ara la posició corporal, el gest del cap, tors i extremitats, les mirades, les vocalitzacions i verbalitzacions, l'expressió facial, etc., però en cap cas es poden prendre en consideració aspectes relacionats amb les actituds, les intencions i les motivacions que impulsen una determinada acció. En efecte, no es poden recollir els aspectes no visibles perquè són més aviat una interpretació d'una percepció sensorial. De la mateixa manera que no s'entren a valorar emocions, més enllà de les expressades pels mateixos infants. És evident que la recollida de trames respon a una mirada subjectiva sobre la realitat que observem en el context, i es procura fer de forma fidel, però també des de la perspectiva personal. La selecció de què s'observa o no, a què donem rellevància, etc., respon a experiències i teories, etc., que fa que donem més significació a un aspecte, o que detectem alguna cosa concreta que altres potser no veuen.

Per continuar avançant, a continuació es presenten les vuit categories, així com els indicadors que les configuren, i damunt els quals es revisen i s'analitzen les trames recollides. L'ordre del llistat no és progressiu, en la mesura que qualsevol de les categories pot esdevenir abans o després de les altres. Tampoc els indicadors són graduals. Ambdós llistats, en algun cas, estan ordenats de menys a més intensitat o de menys a més complexitat, però aquest ordre no és rellevant, en el sentit que el fet que en una trama es donin unes o altres categories i indicadors no significa que no se'n puguin donar d'altres de manera successiva i alternada. Són excloents cadascun en si mateix respecte als altres, però no respecte a formar part d'una tipologia dins de cada trama. Dit d'altra manera, les seqüències d'activitat dels infants contenen, en molts casos, més d'una interacció.



CAPÍTOL 3

CAPÍTOL 3. ANÀLISI DE DADES

3.1. CATEGORIES I INDICADORS D'INTERACCIONS ENTRE INFANTS

1. Interacció primerenca/iniciàtica

En aquesta categoria es descriuen aquelles situacions on els nens i nenes estableixen un primer contacte amb els altres, de forma intencionada i no necessàriament recíproca. De fet, no és una relació recíproca però s'admet com a interacció. Des de la perspectiva d'aquesta recerca, es pren en consideració perquè és la primera part d'aquesta relació entre ells, s'estima rellevant el fet que un dels infants busqui l'altre i mostri interès per ell, en allò que és com a persona o en el què està fent. Aquest grup pot especificar-se en cinc indicadors diferents que responen a un cert augment de la intensitat a l'hora de cercar el contacte.

- 1.1. Cridar l'atenció (pujar el volum de veu, picar de peus a terra, fer un so)
- 1.2. Mirar (sé què estàs fent i m'interessa)
- 1.3. Observar l'activitat de l'altre (mirar de forma més prolongada en el temps)
- 1.4. Assenyalar (amb el dit o estirant tot el braç i la mà i mostrant alguna cosa)
- 1.5. Buscar conversa (preguntar sobre allò que s'està fent, explicar alguna cosa, dir el nom de l'objecte que s'està usant)

2. Activitats en paral·lel i alternances

La segona categoria inclou les situacions de relació d'imitació amb diferents graus de variabilitat en la repetició i en el joc típic d'alternança. Els indicadors que inclou comprenen les situacions on un i altre nen s'identifiquen i es reconeixen com a interlocutors. Mentre que en el punt 2.1 en aparença no s'examinen mútuament i les accions que realitzen són independents l'una de l'altra, el fet de realitzar la mateixa acció paral·lela significa que saben el que està fent l'altre.

- 2.1. Fer al costat simultàniament (la mateixa acció de costat però amb autonomia un de l'altre, tot i que és la mateixa situació)

- 2.2. Fer després de tu (repetir la mateixa acció) però més tard amb independència, fins i tot potser allunyats físicament o sense que el primer se n'adoni)
- 2.3. La mateixa acció, però amb un objecte diferent
- 2.4. Repetir l'acció (imitar immediatament després la mateixa acció amb mirades recíproques i consciència de tots els membres implicats)
- 2.5. Repetir amb variació (imitar la mateixa acció amb complicitat i consciència de tots els membres implicats, afegint alguna modificació o altra acció consecutiva)
- 2.6. Donar-agafar (un dels infants té un objecte i amb l'altre infant se'l passen/prenen, estirant i cedint sense conflicte)
- 2.7. Ensenyar-amagar (mostrar un objecte i amagar-lo, per exemple, darrera l'esquena o sota alguna cosa)

3. Col·laboració i ajuda:

La tercera categoria fa referència a les situacions de relació on els infants d'una manera o altra es donen suport i assistència, fan activitats conjuntament en una trama o bé treballen de mutu acord en un projecte que implica coordinació entre ells. Els indicadors són accions de caràcter fonamentalment pràctic i executiu on els nens realitzen majoritàriament accions físiques.

- 3.1. Ajudar per iniciativa pròpia sense que l'infant receptor demani ajuda
- 3.2. Mediator/pacificador (s'intenta gestionar una desavinença o conflicte)
- 3.3. Convidar (fer participar d'allò que està fent, ell o un grup)
- 3.4. Compartir (deixar un objecte o bé oferir-lo)
- 3.5. Associar (començar una activitat un infant i algun o alguns altres afegir-se al joc o activitat aportant situacions noves)
- 3.6. Cooperar (organitzar-se un joc o activitat conjuntament buscant rols i tasques diferenciades i complementàries amb una fita comuna)

4. Contacte i vincle:

La categoria 4 és la que s'entén com l'establiment d'un lligam, i per això comprèn indicadors que fan referència a aspectes que generen benestar en el grup, aspectes de caràcter afectiu relacionats més amb l'atenció a l'altre que en l'activitat compartida. Són situacions de cordialitat i cortesia, de bona actitud i predisposició.

- 4.1. Tenir cura (rebre i acomiadar, portar els seus objectes personals —donar-li el got/jaqueta—, avisar quan arriben els familiars)
- 4.2. Fer companyia / buscar companyia (apropar-se físicament amb voluntat de compartir, seure al costat)
- 4.3. Acaronar (tocar suaument la cara els cabells o alguna altra part del cos o agafar amb delicadesa la mà, el braç, etc.)
- 4.4. Somriure i riure junts, fer riallades
- 4.5. Teixir complicitat (mirades, fer algun crit o so —ei!, eo!, etc.—, incloure l'altre en una “malifeta”, fer explícita la complicitat/companyonia verbalment: “Oi que sí, (nom d'un infant)?” “Digues-li que nosaltres...”
- 4.6. Conversar i enraonar (sobre qualsevol tema)

5. Consol:

Aquesta categoria fa referència a indicadors relacionats amb un cert sentit d'empatia i de comprensió de les emocions i el patiment de l'altre, també de commiseració i compassió. Es diferencia de la categoria 4 perquè són accions que sempre es produeixen intencionadament després que un altre infant ha patit un disgust o entrebanc, donant-li suport després d'una contrarietat o problema.

- 5.1. Buscar la mirada (cercar l'atenció de l'altre amb la mirada)
- 5.2. Apropar-se (acostar-se a algú físicament i mirant-lo)
- 5.3. Tocar (asseure's al costat amb contacte, recolzar el cap a l'espatlla o simplement posar la mà al damunt d'alguna part del cos)
- 5.4. Acariciar o abraçar (tocar amb moviment, gronxar l'altre, passar el braç per les espatlles o envoltar-lo amb els braços)
- 5.5. Obsequiar (portar un objecte, deixar el propi xumet, etc.)

5.6. Parlar a l'altre (sobre el que li ha passat o sobre una altra cosa però amb to amable i protector, com per distreure'l)

5.7. Defensar un company

6. conflicte instrumental:

Els indicadors següents recullen aquelles situacions on hi ha un conflicte que inclou la pertinença o l'ús d'un objecte, o un grup de materials, o bé el fet d'ésser en un lloc — dalt una tarima, a la falda de la mestra, en una cadira, en una posició determinada a la rotllana, etc. Es tracta d'un enfrontament motivat per un assumpte material. S'ha de prendre en consideració que potser la qüestió és l'objecte en si mateix, però també ho pot ser l'atribució social que té l'objecte o el lloc físic.

6.1. Competir (tenir o no objecte/lloc, o tenir-ne més, el més gros, el més bonic, el millor, etc.)

6.2. Amenaçar (aixecar el braç amb to amenaçador o fer un so de grunyit, cridar)

6.3. Rondinar, rabiari (inclou queixar-se, remugar, esbufegar, sospirar, pujar i abaixar les espatlles)

6.4. Agredir (colpejar, pegar, mossegar, estirar cabells, pessigar, esgarrapar, empènyer, empentar)

6.5. Excloure (no deixar participar en l'activitat)

6.6. Fixació conductual (hi ha tensió i baralla per un objecte/lloc, cap dels implicats sap parar o canviar la dinàmica, es defineix com a estira i arronsa, habitualment fins que sol intervenir l'adult)

6.7. Cedir (inclou inhibir la resposta, donar l'objecte, claudicar o allunyar-se)

6.8. Esperar que s'acabi d'utilitzar l'objecte/lloc

6.9. Prendre (agafar sense permís)

6.10. Demanar ajuda a l'adult.

6.11. Negociar/seduir (amb objectes o habilitats verbals, intentar convèncer, posar un objecte davant o jugar-hi per tal que l'altre canviï)

6.12. Plorar

6.13. Moure's/contornejar/desplaçar-se (escapar de la situació)

- 6.14. Silenciar l'altre (tapant la boca a l'altre o cridant fort per tapar el so del plor de l'altre)
- 6.15. Discutir
- 6.16. Insultar

7. conflicte no instrumental:

Aquesta categoria recull aspectes de conflicte bàsicament relacionats amb l'agressivitat sense motiu aparent o, com a mínim, prou explícit perquè l'observador/adult del grup el pugui identificar. Fins i tot els mateixos infants que la reben en desconeixen la motivació. És de caràcter social/relacional o potser fins i tot exploratori.

- 7.1. Amençar (aixecar el braç amb to amenaçador o bé fer el so d'un grunyit, cridar)
- 7.2. Agredir/tornar-s'hi (colpejar/pegar/mossegar/estirar cabells/pessigar)
- 7.3. Resignar-se (inclou obeir)
- 7.4. Demanar que pari l'agressió
- 7.5. Destruir (una construcció, aterrar un castell de sorra, tirar els objectes d'ús a terra, etc.)
- 7.6. Silenciar l'altre (tapar-li la boca amb la mà o cridar fort)
- 7.7. Fer burla (riure's d'alguna característica seva, peça de vestir o acció que fa)
- 7.8. Insultar
- 7.9. Fer el buit
- 7.10. Demanar ajuda a un tercer perquè faci parar l'agressió.

8. Relacions asimètriques:

Aquesta categoria recull aquelles situacions en què la relació que s'estableix situa un dels infants per sota o per sobre de l'altre de manera molt evident i sense igualtat de condicions, ja sigui per coneixements, força, habilitat, maduresa, etc. Són indicadors que mostren una certa desigualtat de condicions, de manera que el domini o submissió per part d'un d'ells sol ser clara i manifesta.

- 8.1. Demanar ajuda a un company
- 8.2. Fer d'adult o d'expert (ensenyar o donar exemple, fent de cuidador, etc.)
- 8.3. Realitzar la tasca de l'altre sense fer-lo participar
- 8.4. Organitzar i manar

3.2. DESCRIPCIÓ DELS INDICADORS IDENTIFICATS

En aquest apartat es presenten els resultats obtinguts i s'analitzen les 228 trames que corresponen a les narracions de les observacions d'interacció d'un grup de 35 nens i nenes pertanyents als centres educatius Montessori Schoolhouse i EBM Pa amb Xocolata. Per tal de facilitar la comprensió de les descobertes, s'ha mostrat als apartats anteriors les característiques dels centres educatius i dels participants. Aquí es presenta un quadre amb les categories i, seguidament, els resultats relatius a la interpretació de les dades de cada una de les categories d'anàlisi d'aquest estudi:

Taula 2
Quadre de categories i indicadors de l'anàlisi amb Atlas.ti

Categories	Indicadors
1. Interacció primerenca /iniciàtica	1.1. Cridar l'atenció
	1.2. Mirar
	1.3. Observar l'activitat de l'altre
	1.4. Assenyalar
	1.5. Buscar conversa
2. Activitat en paral·lel i alternances	2.1. Fer al costat simultàniament
	2.2. Fer després de tu
	2.3. La mateixa acció, però amb un objecte diferent
	2.4. Repetir l'acció
	2.5. Repetir amb variació
	2.6. Donar-agafar
	2.7. Ensenyar-amagar
3. Col·laboració i ajuda	3.1. Ajudar per iniciativa pròpia

	3.2. Mediator/pacificador
	3.3. Convidar
	3.4. Compartir
	3.5. Associar
	3.6. Cooperar
4. Contacte i vincle	4.1. Tenir cura
	4.2. Fer/buscar companyia
	4.3. Acaronar
	4.4. Somriure i riure junts
	4.5. Teixir complicitat
	4.6. Conversar i enraonar
5. Consol	5.1. Buscar la mirada
	5.2. Apropar-se
	5.3. Tocar
	5.4. Acariciar i/o abraçar
	5.5. Obsequiar
	5.6. Parlar a l'altre
	5.7. Defensar un company
6. conflicte instrumental	6.1. Competir
	6.2. Amençar
	6.3. Rondinar, rabiari
	6.4. Agredir
	6.5. Excloure
	6.6. Fixació conductual
	6.7. Cedir
	6.8. Esperar que s'acabi d'utilitzar l'objecte o el lloc
	6.9. Prendre algun objecte
	6.10. Demanar ajuda a l'adult
	6.11. Negociar/seduir
	6.12. Plorar
	6.13. Moure's/contornejar/desplaçar-se
	6.14. Silenciar l'altre

	6.15. Discutir
	6.16. Insultar
7. conflicte no instrumental	7.1. Amenaçar
	7.2. Agredir/tornar-s'hi
	7.3. Resignar-se
	7.4. Demanar que pari l'agressió
	7.5. Destruir
	7.6. Silenciar l'altre
	7.7. Fer burla
	7.8. Insultar
	7.9. Fer el buit
	7.10. Demanar ajuda a un tercer perquè faci parar l'agressió
8. Relacions asimètriques	8.1. Demanar ajuda a un company
	8.2. Fer d'adult o d'expert
	8.3. Realitzar la tasca de l'altre sense fer-lo participar
	8.4. Organitzar i manar

A l'apartat 2.4 s'exposen detalladament els participants i els contextos i, als annexos del 4 al 7 hi ha descrites les observacions concretes que corresponen a cada centre. En aquest sentit, observar la dinàmica de cadascun dels grups de manera íntegra i en un espai delimitat com és l'interior (en alguns casos excepcionals al porxo de la mateixa classe) ha permès recollir diferents trames, reconèixer la variabilitat de les relacions entre els infants i facilitar el corresponent seguiment. Exposem a continuació dues taules, una per a cada centre, on hi ha les dades amb relació als dos grups d'infants observats, amb un pseudònim, per preservar la seva intimitat, així com el sexe i les edats que tenen en el moment observat del curs.

Taula 3

Característiques sociodemogràfiques dels participants pertanyents a l'escola Montessori Schoolhouse

Núm.	Pseudònim	Sexe	Edat de la criatura en el període tardor	Edat de la criatura en el període primavera
1	Lucía	Nena	3 anys i 5 mesos	3 anys i 8 mesos
2	Noah	Nen	3 anys i 2 mesos	3 anys i 7 mesos
3	Julia	Nena	3 anys i 1 mes	3 anys i 6 mesos
4	Valentín	Nen	3 anys i 1 mes	3 anys i 6 mesos
5	Marco	Nen	3 anys	3 anys i 5 mesos
6	Manel	Nen	2 anys i 10 mesos	3 anys i 4 mesos
7	Gal·la	Nena	2 anys i 9 mesos	3 anys i 3 mesos
8	Carla	Nena	2 anys i 8 mesos	3 anys i 2 mesos
9	Núria	Nena	2 anys i 8 mesos	3 anys i 2 mesos
10	Rosa	Nena	2 anys i 7 mesos	3 anys
11	Anna	Nena	2 anys i 5 mesos	2 anys i 10 mesos
12	Pau	Nen	2 anys i 5 mesos	2 anys i 10 mesos
13	Hugo	Nen	2 anys i 3 mesos	2 anys i 8 mesos
14	Marta	Nena	2 anys i 1 mes	2 anys i 6 mesos
15	Alicia	Nena	2 anys	2 anys i 5 mesos
16	Alba	Nena	1 any i 9 mesos	2 anys i 4 mesos
17	Mateo	Nen	1 any i 8 mesos	2 anys i 3 mesos
18	José	Nen	1 any i 7 mesos	2 anys i 2 mesos
19	Elena	Nena	1 any i 6 mesos	1 any i 11 mesos
20	Zaida	Nena	No era al grup	1 any i 10 mesos
21	Iris	Nena	No era al grup	1 any i 9 mesos
22	Gus	Nen	No era al grup	1 any i 8 mesos

Taula 4

Característiques sociodemogràfiques dels participants pertanyents a l'Escola Bressol Municipal Pa amb Xocolata

Núm.	Pseudònim	Sexe	Edat de la criatura en el període tardor	Edat de la criatura en el període primavera
1	Anna	Nena	1 any i 10 mesos	2 anys i 4 mesos
2	Cèlia	Nena	1 any i 10 mesos	2 anys i 4 mesos
3	Eulàlia	Nena	1 any i 10 mesos	2 anys i 4 mesos
4	Marc	Nen	1 any i 10 mesos	2 anys i 3 mesos
5	Irina	Nena	1 any i 10 mesos	2 anys i 3 mesos
6	Marcel	Nen	1 any i 7 mesos	2 anys i 1 mesos
7	Gabri	Nena	2 anys	2 anys i 6 mesos
8	Tian	Nen	2 anys	2 anys i 6 mesos
9	Ramon	Nen	2 anys i 1 mes	2 anys i 7 mesos
10	Bernat	Nena	2 anys i 1 mes	2 anys i 7 mesos
11	Nauel	Nena	2 anys i 1 mes	2 anys i 7 mesos
12	Pere	Nen	2 anys i 3 mesos	2 anys i 9 mesos

Presentem a continuació els resultats obtinguts en l'anàlisi per a cadascuna de les categories presentades. Es mostra, a mode recordatori, un esquema de cada unitat hermenèutica que recull, de manera clara i sintètica, la categoria amb els indicadors. Després es presenta el resultat de cada categoria i s'il·lustra amb alguns exemples de cadascuna de les escoles.

3.2.1. ANÀLISI CATEGORIA 1: INTERACCIÓ PRIMERENCA

1. Interacció primerenca/iniciàtica

Aquesta categoria d'anàlisi, com hem exposat a l'apartat anterior, fa referència a aquelles situacions de presa de primer contacte. A dins hi ha recollides les situacions on els infants es busquen, a vegades no de manera recíproca. Els cinc indicadors que configuren aquesta categoria es mostren a la figura 3:

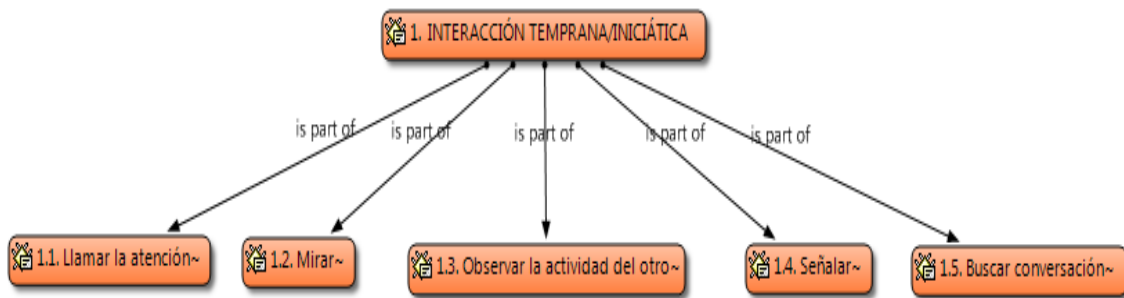


Figura 3. Xarxa de la categoria Interacció primerenca/iniciàtica. Font: Esquema de la Unitat Hermenèutica del programa Atlas.Ti

Les interaccions observades a totes dues escoles assenyalen una major freqüència de moments en els quals els nens i nenes recorren a estratègies com mirar (1.2), cridar l'atenció intencionadament (1.1) i observar l'activitat de l'altre (1.3) per establir un primer contacte.

En particular, a l'escola Montessori Schoolhouse l'estratègia més emprada per captar l'atenció a la resta del grup o mostrar interès en allò que estan fent és apujar el volum de veu (1.1) o mirar l'activitat de l'altre de manera prolongada (1.3):

TRAMA M001P

Arriba l'Alicia i en Manel diu: "**Hola!**" amb entusiasme⁹⁵. Ella se'l mira, però des de lluny i ell no respon. En Manel va dient hola a tots els companys que arriben o se'l creuen. Alguns se'l miren altres l'ignoren. Alguns responen i no es paren. (Manel (3a 4m), nen, Montessori Schoolhouse).

TRAMA M057P

La Rosa (amb la safata d'encolar) i la Núria (amb la safata de dibuix) seuen davant per davant a una taula. Cadascuna fa la seva safata i no es diuen res, però de tant en tant aixequen la vista, **es miren una a l'altra i també miren la feina que fa cadascuna**. Pocs cops els coincideixen les mirades. (Rosa (3a) i Núria (3a i 2m), nenes, Montessori Schoolhouse)

TRAMA M006T

La Lucía agafa el material "pelar ou" i **l'Anna està observant tot el procés**. A mig fer em ve a demanar que "quiere huevo". Mentre, la Lucía va fent concentrada i atenta, ignorant-la. Quan la Lucía va a posar l'ou a la taula del menjar, l'Anna s'asseu al seu lloc i va dient: "Quiero otro huevo". Quan la Lucía va per agafar la safata per endreçar-la, després d'haver posat tots els estris buits i bruts per rentar, l'Anna estira la safata. Hi ha un estira i arronsa. Intervé l'adult que li explica a l'Anna que no hi ha més ous. (Lucía (3a i 5m), Anna (2a i 5m), nenes, Montessori Schoolhouse)

Les trames de relacions recollides en aquesta mateixa escola indiquen major freqüència de situacions en les quals les criatures recorren a estratègies com assenyalar i buscar conversa per contactar per primera vegada amb els altres. En el primer cas assenyalen amb el dit, la mà o el braç per mostrar alguna cosa o algú del seu interès; i en el segon, pregunten sobre el que estan fent, expliquen alguna cosa o diuen el nom de l'objecte que s'està utilitzant amb el pretext d'establir conversa amb l'altre infant:

TRAMA M003P:

Arriba en José a la classe i entra sense dir res. L'Elena em mira, **l'assenyala i diu "José"** tres o quatre vegades. (Elena (1a 11m), nena, Montessori Schoolhouse).

TRAMA M030P:

⁹⁵ Es marquen en negreta els fragments que narrativament evidencien a cada trama els indicadors observats.

La Gal·la al pati s'acosta al grup que hi ha a la construcció i **pregunta**: “¿Quién quiere ser mi hija?” no responen. **Torna a preguntar**. Ningú respon i marxa. (Gal·la (3a 2 m), nena, Montessori Schoolhouse).

En canvi, a l'EMB Pa amb Xocolata l'estratègia més freqüent de denotar interès per l'altre és apujar el volum de veu (1.1), mirar (1.2) i observar de forma prolongada (1.3):

TRAMA PX054P:

En Pere va per la classe **dient “Hola ...” i el nom dels nens que té davant amb una certa musicalitat** i com si ballés. Els altres se'l miren un moment, però no li responen. (Pere (2a 9m), nen, EBM Pa amb Xocolata).

TRAMA PX021T:

L'Eulàlia juga amb pots i ampolles. De tant en tant para i fa una mirada general als altres. Segueix. Deixa i canvia l'activitat per anar a mirar un conte. **Aixeca la mirada i es para a observar** l'Anna que enganxa les peces imantades entre si de la taula/tarima rodona. (Eulàlia (1a 10m), nena, EBM Pa amb Xocolata).

TRAMA PX035T:

L'Anna es posa dins d'un prestatge i la Irina es posa al prestatge de sota, **en Pere se les mira**. L'Anna des del prestatge de dalt treu el cap mirant a baix i **crida la Irina**. En Pere intenta posar-se sota, al mateix prestatge que la Irina, però aquesta ràbia. L'Anna s'aixeca i empeny en Pere que cau de cul a terra i també rabia. La Irina surt de sota i l'Anna que s'ha tornat a ficar dins del prestatge, li diu: “Amaga, amaga”, però la Irina agafa un got guardiola i li dona. L'Anna, encara estirada dins el moble, el deixa caure a terra. S'acosta en Ramon i li torna a oferir el pot però ella no el vol. En Ramon el deixa caure. L'Anna diu a en Ramon: “Què fas tu aquí? Marxa, marxa” i després **crida la Irina: “Irina”**.

S'acosta en Ramon i deixa les guardioles i els objectes sobre el moble on elles estaven amagades i l'Anna diu amb to imperatiu (manant): “No deixis, no deixis”.

En Pere es posa en un dels prestatges de sota estirat i **en Bernat de genolls a prop s'ho mira**. L'Anna continua cridant de tant en tant “Irina, Irina”. **La Irina està apartada sense fer res, va mirant**.

Quan **en Pere** surt del prestatge, s'hi posa en Bernat, però surt de seguida i **es queda de genolls mirant l'Anna**. Ella li diu alguna cosa però en Bernat es torna a posar al prestatge de sota. No dura quiet i torna a sortir i a posar-se de genolls. La Mireia (mestra) s'acosta a fer una foto. Com que en Pere diu que té pipí (i va sense bolquers de fa poc), la Mireia l'acompanya al vàter i tots hi van darrere. L'Anna, que s'ha quedat sola, surt del prestatge. (Anna (1a 10m), nena, EBM Pa amb Xocolata).

En general, el tipus d'interaccions, com es mostra en els fragments de les observacions anteriors, pot ser en alguns casos recíproc i en altres no. En cap de les dues escoles no s'identifiquen diferències entre el sexe ni l'edat dels participants.

Les dinàmiques dels dos grups posen en evidència les diferents estratègies d'interacció que utilitzen els infants per a buscar l'altre i mostrar interès en el que estan fent els companys. De fet, en molts casos es mostra que estar al cas d'allò que passa al seu entorn és part de la tasca que desenvolupen els infants, més enllà del seva pròpia activitat de joc/treball.

3.2.2. ANÀLISI CATEGORIA 2: ACTIVITATS EN PARAL·LEL I ALTERNANCES

2. Activitats en paral·lel i alternances

Com hem esmentat anteriorment, aquesta segona categoria explica bàsicament les relacions d'imitació que fan els infants amb diferent grau de variabilitat en la repetició i l'alternança de les accions. Els set indicadors que la formen es mostren a la figura següent:



Figura 5. Xarxa de la categoria Activitats en paral·lel i alternança. Font: Esquema de la Unitat Hermenèutica del programa Atlas.Ti

Les interaccions observades en ambdues escoles assenyalen una major freqüència de situacions en les quals els participants recorren a activitats en paral·lel o alternança com ara realitzar accions junts de manera simultània (2.1), replicar la mateixa acció del company però amb un altre objecte (2.3) i repetir l'acció de l'altre (2.4).

De manera més concreta, a la Montessori Schoolhouse les accions més emprades solen ser: realitzar junts de manera simultània (2.1) i replicar la mateixa acció del company,

però amb un altre objecte (2.3). Les interaccions d'aquest grup impliquen, primer, accions conjuntes que realitzen els infants amb autonomia uns dels altres, i segon, accions idèntiques, però amb altres objectes:

TRAMA M014P:

La Carla fa el pa i s'acosta a la Gal·la per mirar. La Carla li diu si la vol ajudar i ella respon que sí. La Carla l'envia a rentar-se les mans. La Gal·la hi va i, quan torna, la Carla diu que **ja ha tirat tota la farina al bol i l'oli i dona el bol petit del llevat perquè el tiri**. Després fa el mateix amb el de la sal. Quan la Gal·la vol remenar, la Carla li diu que no i ella (que és la que va amb davantal i barret) comença a remenar. Parlen i comenten sobre la farina i el pa. La mestra els dona l'últim cop de mà perquè la massa lligui i quan la treuen del bol, **la pasten ara una ara l'altra**. La frase de tant en tant és "Me toca". Porten mitja hora i **pasten**, riuen i parlen. Apareixen més tard en Valentín i l'Hugo; i en Valentín diu "Es pan.", "Hacéis pan". Degenera força tocant tots la farina, posant-se la cullera bruta a la boca, etc. L'Aubrie ho talla. Al final la massa va a terra i la Mónica els diu que com que ha caigut a terra l'han de llençar perquè es brut. Que demà el podran tornar a fer. Fan cara de molta sorpresa però no diuen res. Estan estupefactes. **Van a rentar-se les mans** perquè volen fer el petit esmorzar. (Carla (3a 1m), Gal·la (3a 2m), nenes, Montessori Schoolhouse).

TRAMA M046P:

(fragment) Després la Pau agafa el termo d'aigua tèbia i l'afegeix al bol de la farina i diu: "Ahora removemos las dos", mentre amb la seva cullera de fusta pica la cullera que la Carla ha deixat sobre la taula, per a poder tocar la farina que hi ha a la taula amb les dues mans esteses. Com que la Carla no respon, la Pau repeteix: "Ahora removemos las dos, ¡venga!". La Pau **comença a remenar i immediatament la Carla s'hi afegeix i totes dues es posen a remenar la massa amb les culleres**. Es miren, es toquen braç amb braç (Pau (2a 10m), nena, Montessori Schoolhouse).

TRAMA M034P:

La Rosa i la Gal·la juguen a la caseta de nines i, de manera alternativa, miren els ninots i els fan fer coses. S'expliquen que fan els seus ninots. Paren i la Gal·la es gira a mirar què fan els de fora. La Rosa continua jugant. **La Gal·la s'aixeca i corre donant voltes per l'espai, i la Rosa també**. L'Aubrie els diu si volen córrer han de sortir a fora. La Gal·la s'asseu. La Rosa surt a fora i quan surt la Gal·la li diu: "¿A qué no me pillas?". (Rosa (3a), Gal·la (3a 2m), nenes, Montessori Schoolhouse).

En canvi, a l' EBM Pa amb Xocolata, l'acció més freqüent és realitzar accions junts de manera simultània (2.1) i repetir l'acció de l'altre (2.4). En aquest grup d'infants, aquestes interaccions suposen actes caracteritzats per la complicitat i la consciència de tots els membres implicats i també accions conjuntes que repeteixen el que fa l'altre de manera molt igual o idèntica:

TRAMA PX039P:

En Marc està assegut dins una caixa de fruita (en vertical) amb els peus sobre un rodet gros de plàstic. **L'Anna i en Pere intenten posar anelles** de psicomotricitat planes a sobre i no se'ls aguanten. En Marc va mirant com ho fan. La Irina també ho mira a mig metre de distància. En Pere intenta atrapar l'Anna amb el cercle (i ficar-la dins), però ella s'aparta; ell posa el cercle sobre els peus d'en Marc que agafa el cercle però el deixa immediatament. En Pere el torna a posar sobre la caixa, s'acosta l'Anna i posa un got damunt. La Irina també s'acosta i diu: "Me'l deixes?", assenyalant el cercle verd i l'Anna li ofereix el seu blau (i una mica més petit). La Irina l'agafa i l'Anna no el deixa anar. La Irina el deixa i aleshores l'Anna li tira, la Irina l'agafa. Mentre, en Pere intenta posar el cercle que envolti la caixa, però no pot i en Marc surt de dins.

En Pere també és a dins de la caixa i en Marc, que va mirant a dins, li surt mig cos de la caixa, que li queda a sota. Crida perquè se sent atrapat (o li fa mal) i la mestra intervé d'un tros lluny preguntant què ha passat i li pregunta a en Marc si té mal.

Elles dues porten el cercle agafat amb dues mans totes dues i marxen caminant un bon tros del pati enllà fins que arriben al capdavall i l'Anna es deixa i agafa dos cilindres que han trobat i se'ls posa als braços com si fos un robot i marxa caminant. **La Irina fa el mateix** però ha marxat amb el cercle. (Anna (1a 16m), Irina (1a 16), nenes, Pere (2a 9m), Marc (1a 16), nens, EBM Pa amb Xocolata).

TRAMA PX046P:

En Ramon, en Tian i en Pere estan drets a dalt les tarimes de psicomotricitat. **Pugen i baixen de manera seguida per la rampa, cadascú per ell mateix però es miren mútuament si els altres ho fan.** En Marc se'ls mira des de l'espai de la caseta. Quan han saltat una estona, en Tian marxa i en Pere se'l queda mirant des de dalt dret. En Ramon continua saltant i pujant i baixant sol. (Ramon (2a 6m), Tian (2a 5m), Pere (2a 8m), nens, EBM Pa amb Xocolata).

TRAMA PX007T:

La Cèlia és dalt de la tarima de psicomotricitat, la Irina se la mira i puja. La Cèlia sense mirar-la comença a baixar la rampa grossa i **la Irina somriu, se li posa al costat i fa el mateix. La Cèlia quan acaba de baixar, puja altre cop** i hi torna ignorant la Irina

(ni se la mira ni la toca). **La Irina també hi torna.** La Cèlia marxa i es dissol la trama. (Cèlia (1a 10m), Irina (1a 10), nenes, EBM Pa amb Xocolata)

TRAMA PX036T:

(fragment) En Marcel comença a fer flexió de cames i a cridar. “Aaa!” al ritme dels salts i **s’hi enganxa en Ramon, també s’hi afegeixen en Pere, en Bernat i l’Anna. La Irina també fa les flexions però no crida.** (Marcel (1a 7m), Ramon (2a 1m), Pere (2a 3m), Bernat (2a 1m), nens i Anna (1a 10m), nena, EBM Pa amb Xocolata)

Les interaccions menys freqüents en tots dos grups són realitzar l’activitat després de l’altre de manera independent (2.2), repetir amb variació (2.5), donar-agafar un objecte sense conflicte (2.6) i ensenyar un objecte i després amagar-lo (2.7). En termes generals, en totes dues escoles no s’identifiquen diferències en les interaccions segons el sexe o l’edat dels participants. Les distincions relatives a les diferents formes d’interactuar estan associades, específicament, a les dinàmiques comportamentals i actitudinals, característiques dels integrants que conformen cadascun dels grups de l’escola i especificades en la descripció dels participants.

Els contextos educatius on es desenvolupa l’activitat escolar influeixen, també, en els tipus d’interaccions que s’estableixen entre els infants, com ja analitzem més endavant. En aquest sentit, les observacions dels dos grups permeten reconèixer similituds en la forma i la durada de les relacions entre les criatures participants.

3.2.3. ANÀLISI CATEGORIA 3: COL·LABORACIÓ I AJUDA

3. Col·laboració i ajuda

Aquesta categoria fa referència a les situacions de relació en què els nens i nenes d’una manera o altra es donen suport i assistència, realitzen activitats conjuntament o de mutu acord coordinant-se entre ells. Són accions de caràcter pràctic i executiu majoritàriament de caire físic. Impliquen accions compartides o complementàries. Els sis indicadors que conformen aquesta categoria es mostren a la figura següent:

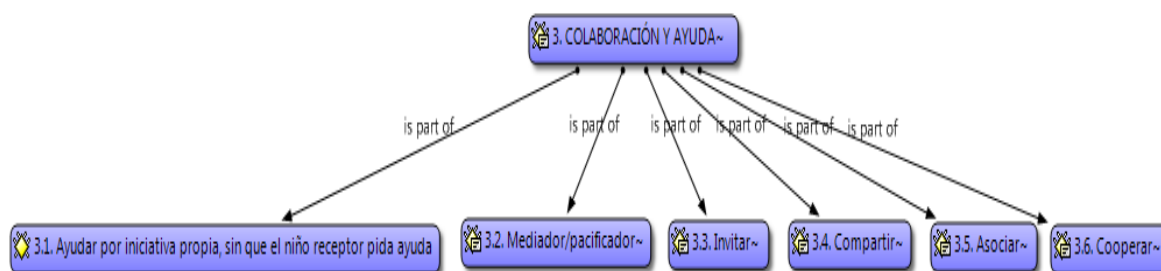


Figura 6. Xarxa de la categoria Col·laboració i ajuda. Font: Esquema de la Unitat Hermenèutica del programa Atlas.Ti

En les interaccions observades en les dues escoles, destaca una major freqüència de situacions en les quals els infants recorren a accions de col·laboració com ajudar per iniciativa pròpia, sense necessitat d'una sol·licitud de l'infant receptor de suport (3.1), de convidar a participar a l'activitat (3.3), de compartir un objecte (3.4) i cooperar en una activitat on s'establien rols i tasques diferenciades amb una fita en comú (3.5).

De manera més específica a l'escola Montessori Schoolhouse l'acció de col·laboració és ajudar per iniciativa pròpia i cooperar (3.6):

TRAMA M035P:

En Gus agafa la motxilla de l'Alicia i **la Marta li pren**. En Gus plora, però ella no cedeix i no li torna. **La Marta diu al Gus "Alicia"** i ell la deixa anar. **La Marta va a penjar la motxilla al penjador de l'Alicia**. (Gus (1a 8m), Alicia (2a 5m), Marta (2a 6m), nen i nenes, Montessori Schoolhouse).

TRAMA M025T:

Hi ha una sabatilla al mig de la classe. **L'Elena, que fa tres dies que ha començat, l'assenyala i mira els peus dels nens que té més a prop**. S'acosta a la mestra i se n'oblida. **La Pau troba la sabatilla i li porta a l'Alicia, que és seva**. L'Alicia quan veu que la té, s'asseu davant seu. **La Pau l'hi intenta posar** (un sol intent i amb poc esforç), i quan veu que no pot l'hi deixa a terra davant. L'Alicia l'agafa i se m'acosta ensenyant la sabatilla. **La Pau ens mira**. Quan veu que l'ajudo a posar-se-la, ella s'afegeix i diu: **"Yo la abrocho" i ho fa**. (Elena (1a 6m), Alicia (2a) i Pau (2a 5m), nenes, Montessori Schoolhouse).

TRAMA M028P:

En José ha tirat una peça fora de la reixa del jardí i l'Alba, en Mateo i l'Elena miren. En Mateo intenta agafar-la a través dels barrots, com també fa en José. Llavors discuteixen i hi ha baralla. Físicament en José empeny en Mateo. Aquest plora i en José s'aparta. **En Mateo aconsegueix agafar la joguina i en José ens diu "Mateo!"**,

molt content i ens l'assenyala. (Jose (2a 3m), Mateo (2a 4m), nens, Montessori Schoolhouse).

En canvi, a l'EBM Pa amb Xocolata, les accions més freqüents són ajudar per iniciativa pròpia (3.1), convidar (3.3) i compartir un objecte (3.4):

TRAMA PX006P:

La Marta (mestra) entra i porta fulles de porro. Tots demanen tisores. **L'Eulàlia vol unes tisores i les va demanant, l'Anna la sent i busca una cullera al calaix dels coberts** de la cuineta (però amb dificultat perquè hi ha molts nens davant el calaix). Finalment **aconsegueix agafar la cullera i la porta a l'Eulàlia**. L'Eulàlia no la vol, fa un gest de menyspreu i diu: "Vull tisores". (Anna (2a 3m), Eulàlia (2a 3m), nenes, EBM Pa amb Xocolata).

TRAMA PX036T:

En Marcel comença a fer flexió de cames i a cridar. "Aaa!" al ritme dels salts i s'hi enganxa en Ramon. S'hi afegeix en Pere, en Bernat i l'Anna. La Irina també fa les flexions però no crida. L'Eulàlia és a prop i ignora la situació, com si no els sentís ni els veiés.

La Mireia (mestra), quan comencen tots, canta "El gegant del pi" i desvia l'atenció. Arriba la Cèlia i la Mireia en rebre-la, para de cantar mentre que en Marcel i en Ramon hi tornen.

La Mireia, quan pot, torna a cantar. Tot el grup són dalt la tarima: l'Anna, en Pere, en Bernat, la Irina i la Mireia. Mentre, ella canta i ells piquen de peus. **L'Eulàlia vol pujar i l'Anna la convida: "Puja aquí, puja, puja"**. També puja la Cèlia un moment abans que l'Eulàlia. (Marcel (1a 7m), Ramon (2a 1m), Pere (2a 3m), Bernat (2a 1m), nens i Anna (1a 10m), Irina (1a 10m), Cèlia (1a 10m), EBM Pa amb Xocolata)

TRAMA PX001P:

La Mireia (mestra) i els nens i nenes de la classe van a la cuina a buscar fulles de porro per a tallar. Només hi ha 4 tisores i la Mireia les reparteix. En Marc es queda sense, però se'n va a l'espai de la plastilina i agafa un tallador de pizza. Se'n torna a la cuineta a tallar porro, però no li va bé. Mira la Mireia i diu "No tallo" i el va a deixar. Quan torna, la Silvia (ajudant) li ofereix un ganivet però no el vol. **En Pere que ho veu li ofereix un ganivet i en Marc l'accepta**. Prova de tallar. Al cap d'un moment l'Anna deixa les tisores i la Mireia les hi ofereix. (Marc (2a 3m), Pere (2a 8m), nens, EBM Pa amb Xocolata)

TRAMA PX047T:

(fragment) En Pere ha anat a buscar un cotxe de fusta, a més d'un camió que ja tenia, i en Marcel i en Bernat des de la tarima se'l miren. En Pere es para a mig arrossegar el cotxe i el camió i, mirant en Marcel, **l'hi mostra estirant el braç (oferiment) i diu: "da-da" (gràcies). Juguen sols però no es perden de vista. En Bernat els observa.**

El joc d'anar-se mirant dura una estona. En **Pere des de dalt la tarima li diu: "Puja Marcel" i en Marcel es posa a riure i es miren.** En Bernat des de terra els observa. En Marcel deixa el cotxe i en Bernat la flamera. **Es canvien els objectes deixant-los a terra.** Marcel (1a 7m), Pere (2a 3m), Bernat (2a 1m), nens, Pa amb Xocolata.

Les interaccions de col·laboració menys freqüents en els dos grups són actuar com a mediador o pacificador per gestionar una desavinença o conflicte (3.2) i associar-se per fer una activitat i aportar solucions noves (3.5). En cap de les dues escoles no s'identifiquen diferències en les interaccions segons el sexe o l'edat dels participants. Els vincles observats denoten afiliacions entre els infants, basats en el suport, l'acompanyament i l'assistència, actituds de caire prosocial que afavoreixen la creació de llaços afectius. En les accions observades destaquen activitats conjuntes d'interacció, de caràcter pràctic i executiu, com ara portar, donar o invitar, que impliquen diferents estratègies de coordinació entre ells.

3.2.4. ANÀLISI CATEGORIA 4: CONTACTE I VINCLE

4. Contacte i vincle

Aquesta categoria comprèn aspectes que generen benestar en el grup, aspectes de caràcter afectiu, relacionats més amb l'atenció cap a l'altre que amb l'activitat amb l'objecte conjunta o compartida. Són aspectes associats a situacions de cordialitat i cortesia, de bona actitud i predisposició cap a la resta d'infants. Els sis indicadors de l'anàlisi que conformen aquesta categoria es mostren a la figura 7:

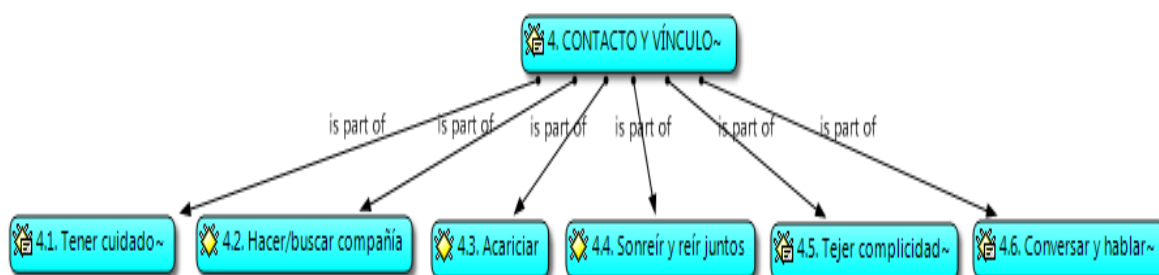


Figura 7. Xarxa de la categoria Contacte i vincle. Font: Esquema de la Unitat Hermenèutica del programa Atlas.Ti

En les interaccions observades en les dues escoles destaca una major freqüència de situacions en les quals les criatures participants apel·len a accions de contacte i vincle com ara, tenir cura de l'altre (4.1), fer o buscar companyia (4.2), acaronar (4.3) i riure junts (4.4). En concret, a l'escola Montessori Schoolhouse, l'acció de contacte més recurrent va ser acaronar els companys (4.3) i fer o buscar companyia (4.2):

TRAMA M047P:

La Gal·la està asseguda en una cadira mirant la classe sense observar res concret. En Valentín està **dret darrera d'ella i li va tocant els cabells amb unes pines com si la pentinés o els hi tallés**. En Valentín fa uns sons "meec, meec, meec" i la Mònica (mestra) d'un tros enllà els diu: "Gal·la, Valentín, podéis hacer una tarea si queréis ¿Os apetece ahora?". En Valentín se separa de la Gal·la i diu "Esoeava eeepeo" i s'acosta a la Mònica i diu "Te voy acotar epeo", tocant-li els cabells amb les pines. Mentre, la Gal·la s'aixeca i se'n va. (Gal·la (3a 2m), nena, Valentín (3a 6m), nen, Montessori Schoolhouse).

TRAMA M007P:

Alguns nens i nenes han marxat a dinar i altres s'estan rentant les mans. En Manel i la Gal·la surten del bany i van cap a la porta. Jo els pregunto si van a dinar. **En Manel**

respon: “Yo espero a mi amigo Hugo” i la Gal·la diu: “Yo espero a mi amiga Marta”.
(Gal·la (3a 2m), nena, Manel (3a 3m), nen, Montessori Schoolhouse).

En canvi, a l'EBM Pa amb Xocolata, les accions de contacte més freqüents són riure o somriure junts (4.4), tenir cura de l'altre (4.1) i fer o buscar companyia (4.2) :

TRAMA PX002P:

L'Eulàlia i l'Anna estan assegudes a la taula rodona petita de la cuineta, davant per davant. L'Anna frega la cullera al plat de porcellana i **l'Eulàlia riu i es tapa la boca mentre la mira** i, després, em mira a mi. L'Anna gira el cap cap a un grup de nens i després cap a mi. No obté cap resposta. L'Eulàlia se la va mirant mentre fingeix que menja. L'Anna es mira l'Eulàlia i, sense dir res, **van fingint que mengen i es somriuen.** (Eulàlia (2a 3m), Anna (2a 3m), nenes, EBM Pa amb Xocolata).

TRAMA PX030P:

En Bernat està de genolls davant la Irina, que està asseguda a terra a un racó de la caseta i té una nina a la falda. En Bernat va amb el davantal posat i es va distraient mirant-lo, s'aixeca i va a buscar un àlbum de fotografies dels nens de la classe i dret, amb les fotografies a les mans, fa una mirada general a la classe. Veu un grup de tres nenes a terra de la caseta amb nines i torna l'àlbum al cistell dels contes, **situat prop d'elles i s'asseu davant del grup sense dir res i se les mira.**

Des del mateix lloc mira la classe i veu en Pere assegut a la taula de la cuineta, **s'aixeca i s'asseu al seu costat.** En Pere toca un gerret amb flors que hi ha a la taula i diu: “Això és d'aquí a la taula”, en Bernat se'l mira i després abaixa la vista i es distreu tocant el davantal. En Pere se'l mira i s'aixeca a agafar un plat amb un tomàquet i es torna a asseure. En Bernat canvia de lloc de la taula. En Pere li posa un plat davant amb un pebrot. En Bernat toca les flors del gerret del mig i en Pere li retira el plat de davant. En Bernat s'aixeca i deambula per la classe i **quan és al costat d'en Marcel es deixa caure a terra** amb la llengua fora, assegut. En Marcel se'l mira i es deixa caure a terra també amb la llengua fora però estirat a terra i va fent la croqueta. En Bernat s'aixeca i marxa. En Marcel, s'aixeca i marxa. (Bernat (2a 6m), Pere (2a 8m), Marcel (2a), nens, EBM Pa amb Xocolata).

TRAMA PX048T:

L'Eulàlia agafa un filtre gros, hi mira a través, i diu: “És vermell”, la Irina: “És gros” i **ella l'ofereix a la Irina, que l'agafa.** (Eulàlia (1a 10m), Irina (1a 10m), nenes, EBM Pa amb Xocolata).

Les interaccions de contacte i vincle menys freqüents en els dos grups són conversar sobre qualsevol tema (4.6) i teixir complicitat verbal o no verbal (4.5). Encara que en ambdues escoles no s'identifiquen diferències en les interaccions de contacte segons el sexe, s'observen certes tendències associades a l'edat dels participants, essent més recurrents en els de més edat. La forma, la durada i la complexitat de les interaccions entre els participants denoten llaços afectius consolidats que es caracteritzen per l'atenció al benestar de l'altre.

3.2.5. ANÀLISI CATEGORIA 5: CONSOL

5. Consol

Aquesta categoria es refereix a indicadors relacionats amb un cert sentit d'empatia i de comprensió de les emocions i del patiment de l'altre, també de commiseració i compassió. En particular, són accions que es produeixen intencionadament després que algú altre hagi patit un disgust o destorb, donant-li suport després que hagi sofert una contrarietat. Els set indicadors d'anàlisi que conformen aquesta categoria es mostren a la figura 8:

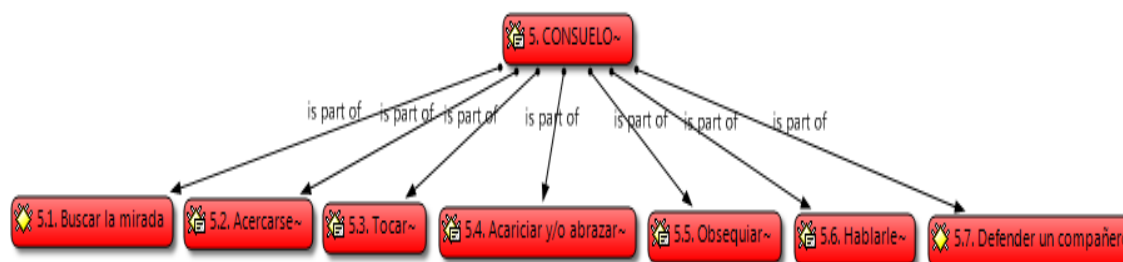


Figura 8. Xarxa de la categoria de consol. Font: Esquema de la Unitat Hermenèutica del programa

En les interaccions observades en les dues escoles destaca una freqüència de situacions en les quals els participants demostren accions de consol com abraçar (5.4), tocar (5.3)

i acostar-se a l'altre (5.2). A l'escola Montessori Schoolhouse l'acció de consol més freqüent és la de tocar a l'altre amb les mans i els braços (5.3):

TRAMA M021P:

La Zaida s'acosta a les meves cames i demana pel papa i la mama (va començar ahir). Li dic que després la vindran a buscar. **S'acosta la Marta i l'agafa de la cara, li fa un petó i marxa.** (Zaida (1a 10), Marta (2a 6m), nenes, Montessori Schoolhouse).

Per altra part, a l'EBM Pa amb Xocolata les accions de consol més freqüents són abraçar (5.4), tocar (5.3) i acostar-se als altres (5.2):

TRAMA PX044T:

La Gabri és a la rampa i en Nauel puja al cub; i la Gabri li estira els cabells. En Nauel baixa i se'n va on hi ha la Mireia (mestra) que el consola. **La Gabri baixa de la rampa on estava estirada i se'n va on hi ha en Nauel i li toca la cara i els cabells acariciant-lo com a consol.** (Nauel (2a 1m), nen i Gabri (2a), nena, EBM Pa amb Xocolata).

TRAMA PX022P:

La Irina porta un ganivet de plàstic a la mà. La Cristina (mestra) arriba a la classe després que l'hagin operat i la Marta i la Mireia (mestres) li pregunten com està. Ella s'arremanga la brusca i els ensenya les cicatrius i també l'embolicat del melic. En Marc que està mirant i escoltant s'arremanga la brusa i es mira la panxa: se la toca. La Irina se li acostava i li mira la panxa i parlen (no els sento bé). En Marc s'estira sobre una taula, i l'Eulàlia s'hi acostava i també la Irina. Ell s'arremanga i la Irina fa com si li tallés la panxa, mentre l'Eulàlia li agafa els peus. S'acosta en Pere a mirar. Fan un joc simbòlic. "Et tallo la panxa".

En Pere s'ajup i li fa un petó a la panxa al Marc. La Irina marxa i en Marc es posa la brusa bé, s'aixeca i marxa. (Irina (1a 10m), Eulàlia (1a 10m), nenes, Marc (1a 10m) i Pere(2a 3m), nens, EBM Pa amb Xocolata).

TRAMA PX016P:

En Nauel té un mal a la cara i se l'ha rascat. La Mireia li ha dit: "No te'l rasquis, Nauel, que et farà mal! Si et toques el mal, et faràs sang!" (en el context de la rotllana). **La Irina que s'asseu al seu costat (d'en Nauel) s'acosta, se'l mira i amb cara de tristesa diu: "Té mal en Nauel".** (Nauel (2a 6m), nen, Irina (2a 3m), nena, EBM Pa amb Xocolata).

Les interaccions de consol menys freqüents en ambdós grups són buscar la mirada (5.1), obsequiar (5.5) i defensar a un company (5.7). En general, les accions de consol són més recurrents d'acord amb l'edat, essent més evidents entre els infants més grans que en els més petits. No s'identifiquen diferències entre sexes en cap de les dinàmiques observades. Les interaccions dels participants denoten tendències en el sentit d'empatia, reconeixement, comprensió i compassió de les emocions i del malestar de l'altre.

3.2.6. ANÀLISI CATEGORIA 6: CONFLICTE INSTRUMENTAL

6. conflicte instrumental

Aquesta categoria comprèn aquelles situacions en les quals hi ha un conflicte que inclou, per exemple, la pertinença o l'ús d'un objecte (o un grup de materials), el fet de ser a un lloc, la forma de posicionar-se a la rotllana, etc. En aquest cas, es tracta d'un enfrontament motivat per un assumpte exclusivament de caire material. D'aquesta manera, encara que la qüestió pugui semblar l'objecte o el lloc en si mateix, també ho pot ser l'atribució social que hi va associada o l'acció que s'hi realitza. Els quinze indicadors d'anàlisi que formen aquesta categoria es mostren a continuació:

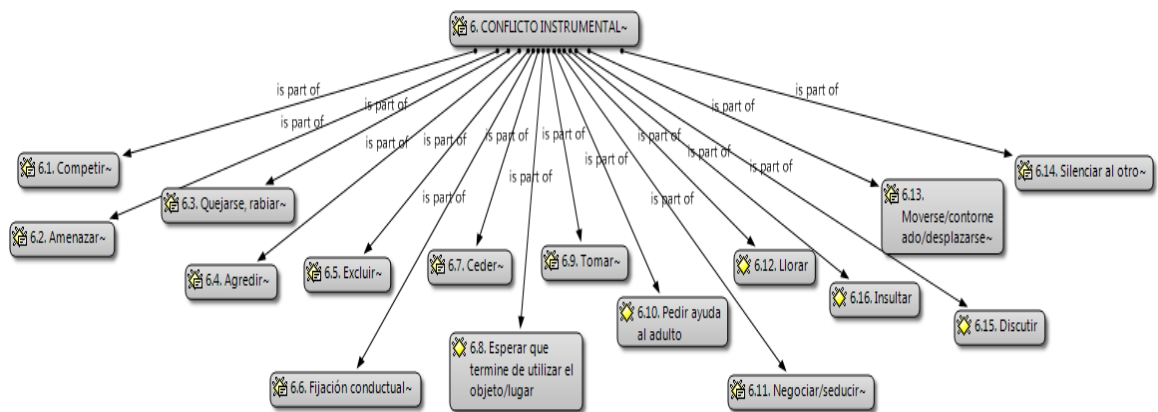


Figura 9. Xarxa de la categoria de conflicte instrumental. Font: Esquema de la Unitat Hermenèutica del programa Atlas.Ti

De les interaccions observades en les dues escoles, destaquen una major freqüència de situacions en les quals els participants demostren conflictes instrumentals com agredir (6.4), discutir (6.15), excloure (6.5), fixació conductual (6.6) i prendre (6.9). A l'escola Montessori Schoolhouse les accions de conflicte instrumental més freqüents són agredir a l'altre (6,4), discutir (6.15) i excloure (6.5):

TRAMA M028P:

En José ha tirat una peça fora de la reixa del jardí i l'Alba, en Mateo i l'Elena s'ho miren. En Mateo intenta agafar-la a través dels barrots, com en José, llavors discuteixen i hi ha baralla. **Físicament en José empeny en Mateo.** Aquest plora i en José s'aparta. En Mateo aconsegueix agafar la joguina i en José ens diu "Mateo!" molt content i ens l'assenyala. (Jose (2a 3m), Mateo (2a 4m), nens, Montessori Schoolhouse).

TRAMA M017T:

La Julia fa el material "pelar ou" i la Núria s'asseu al seu costat i ho mira. Després s'agenolla, s'aixeca; sense perdre-la de vista, se la va mirant. Al seu davant hi té la safata de "pelar plàtan" que ha agafat fa una estona. S'acosta en José, dret, i li pregunta alguna cosa (que no entenc) mentre se la mira.

Discuteixen sobre "si el huevo se come o no", ell diu: "No se come" i elles que "sí". La Núria ha tornat la safata del plàtan sense fer la tasca i torna a seure al costat de la Julia a mirar. **Discuteixen "que sí, que no"** sobre l'ou i en José marxa. Quan la Judit recull el material, la Núria també marxa. (Núria (3a 1m), Julia (3a 7m), nenes, José (2a 3m), nen, Montessori Schoolhouse).

TRAMA M010P:

Es forma un cercle a la catifa amb en Valentín, en Manel, l'Hugo i en Marco al voltant d'un llibre de construccions que ha portat en Valentín (grues i excavadores, etc.). Cadascun va parlant i dient què veu i **discuteixen**.

Valentín: "Es una casa, la están construyendo con una excavadora". Marco: "**No os dejamos mirar (referint-se a ells dos)**". **En Manel i en Marco marxen**. (Hugo 2a 8m), Marco (3a 5m), Valentín (3a 6m), Manel 3a 3m), nens, Montessori Schoolhouse).

Per una altra banda, a l'EBM Pa amb Xocolata les accions de conflictes més freqüents són agredir (6.4), fixació conductual (6.6) i prendre alguna cosa (6.9):

TRAMA PX016T:

Fan una rotllana asseguts a terra i la Mireia canta, "Així fan fan fan els petits bonics titelles..." Quan la mestra acaba amb les "distraccions" que proposa, **en Nael torna a prendre la pipa a la Irina. En Marcel ho veu i estira amb força el xumet a en Nael, l'altre no cedeix i hi ha un "estira i arronsa" amb força**. Quan en Marcel ho aconsegueix, es mira bé la pipa i la posa a la boca de la Irina. Es mantenen a prop i en **Marcel l'hi torna a treure de la boca, se la mira** i la torna a posar a la boca de la Irina. S'aixequen tots tres per anar a dinar i **en Nael empeny a la Irina, que porta la pipa a la boca, per l'esquena**. (Marcel (1a 7m), Nael (2a 1m), nens, EBM Pa amb Xocolata)

TRAMA PX047T:

En Pere ha anat a buscar un cotxe de fusta a més del camió i en Marcel i en Bernat des de la tarima se'l miren. En Pere es para a mig arrossegar el cotxe i el camió i, mirant en Marcel, li mostra estirant el braç (oferiment) i diu: "Da-da" (gràcies). Juguen sols però no es perden de vista. En Bernat els observa.

El joc d'anar-se mirant dura una estona. En Pere des de dalt la tarima diu: "Puja Marcel", i en Marcel es posa a riure i es miren. En Bernat des de terra els observa. En Marcel deixa el cotxe i en Bernat agafa la flamera. S'ho canvien deixant-ho a terra.

En Ramon entra al joc amb una flamera i una cullera. En **Marcel ha deixat la seva cullera sobre el moble i en Ramon l'agafa**, en té dues i n'ofereix una a en Marcel. En Marcel no veu què li ofereix i una de les culleres cau a terra. **Fan un "estira i arronsa" per la cullera que tenen a la mà, però en Ramon veu la de terra i cedeix**. En Marcel marxa. En Ramon agafa una altra flamera i busca en Marcel, però no el veu. L'ofereix a la Irina, que no li fa cas. Ho deixa córrer. (Marcel (1a 7m), Pere (2a 3m), Bernat (2a 1m) i Ramon (2a 1m), nens, EBM Pa amb Xocolata).

TRAMA PX015T:

En Marcel s'acosta a en Nael i aquest li dona tres cops amb la mà plana al mig de la cara. Quan en Marcel crida (sense plorar), en Nael li diu: "No cridis". Estan

asseguts a terra. En Nael s'aixeca i va a empènyer la porta del vàter, la Irina, que és sota el marc de la porta, impedeix amb el peu que la tanqui sense intenció, només pel fet físic de ser allà en aquell moment. **En Nael, en no poder tancar la porta, l'obre del tot i en fixar-se en la Irina –que porta la pipa posada–, li estira.** La Irina canvia l'expressió de cara i sembla que comença a plorar, però surt de sota el marc de la porta, es miren i es posen a riure. En Nael li intenta posar la pipa a la boca i agafa la pinça que penja de la cadeneta del xumet i intenta pinçar el jersei per subjectar la pipa. Com que no pot, li posa la pinça sota l'aixella (no sap enganxar-la a la brusa). La Irina s'està quieta i, quan veu que ell no pot, li agafa la pinça de les mans, i agafa una part de la brusa perquè faci un plec a mitja panxa i es posa la pinça de la pipa.

Passen uns moments i en Nael li torna a prendre, la Irina es mira la Mireia diu "pete". **En Nael es mira el xumet i no sembla que li vulgui tornar. Apareix l'Anna a l'escena i li estira la pipa** i la cadeneta i diu: "Irina", i es mira la Irina. **L'Anna s'aparta físicament de la situació amb el xumet a la mà.** Va caminant per la classe ràpid (sembla que es vol deslliurar d'en Nael, que la segueix). Quan en Nael es despista amb una joguina a la tarima de psicomotricitat, l'Anna s'acosta a la Irina, es mira el xumet, però no li torna ni li posa. La Irina no ha vist l'Anna ni el xumet, tot i que la té al davant. No es troben les mirades. **Finalment l'Anna posa la pipa a la Irina però s'acosta en Pere i el torna a treure,** es mira el xumet i li torna a la Irina. L'Anna s'ho mira i no hi intervé. (Irina (1a 10m), Anna (1a 10m), nenes, Marcel (1a 7m), Nael (2a 1m), Pere (2a 3m) nens, EBM Pa amb Xocolata).

Les interaccions de conflicte instrumental menys freqüents en ambdós grups són silenciar a l'altre (6.14), competir (6.1), amenaçar (6.2) i cedir (6.7). Les accions de conflicte per objecte més usuals es donen entre els nens i nenes més petits. En aquest sentit els participants més grans podria semblar que mostren més repertori d'estratègies de regulació emocional i conductual més consolidat. No s'identifiquen diferències segons el sexe en les dinàmiques observades. Les interaccions dels participants denoten conflictes i enfrontaments entre els infants especialment associats als objectes o al seu ús, molt clar en el cas del xumet, més que dels llocs per seure o espais d'activitat.

Es dona, de manera puntual, alguna situació que podria ser de conflicte instrumental però que, sense motiu aparent, els participants no la viuen amb patiment, angúnia o conflicte:

TRAMA PX015T:

En Nael, en no poder tancar la porta, l'obre del tot i en fixar-se amb la Irina –que porta la pipa posada– li estira. La Irina canvia l'expressió de cara i sembla que comença a plorar, però surt de sota el marc de la porta, es miren i es posen a riure. (Nael (2a 1m), Irina (1a 10m), nen i nena, EBM Pa amb Xocolata)

3.2.7. ANÀLISI CATEGORIA 7: CONFLICTE NO INSTRUMENTAL

7. conflicte no instrumental

Aquesta categoria recull aspectes de conflicte relacionats amb l'agressivitat sense motiu aparent o, com a mínim, suficientment explícit per l'observador/adult del grup perquè el pugui identificar. Fins i tot, els mateixos infants que reben l'agressió aparentment en desconeixen el motiu. Els conflictes són de caràcter social/relacional. Els deu indicadors d'anàlisi que formen aquesta categoria es mostren a la figura següent:



Figura 10. Xarxa de la categoria de conflicte no instrumental. Font: Esquema de la Unitat Hermenèutica del programa Atlas.Ti

De les interaccions observades en les escoles Montessori Schoolhouse i EBM Pa amb Xocolata destaquen, en més alta freqüència, les situacions en les quals els participants demostren conflicte no instrumental com agredir (7.2) en les seves formes d'empènyer, estirar cabells i pegar:

TRAMA M020P:

L'Alba està al mig del pas amb un drap a la mà. Diu alguna cosa a la mestra. L'Alicia passa pel costat cantant i movent els braços com si digués "música" i en **passar per davant de l'Alba gairebé li toca la cara però quan veu que aquesta crida una mica la pega i l'Alba comença a plorar i cridar**. La Pau (mestra) intervé. (Alba 2a 2m, Alicia 2a 5m), nenes, Montessori Schoolhouse).

TRAMA PX056P:

(A la pèrgola) En Marc està assegut dins una caixa de fruita i amb un tros de roba intenta tapar la caixa de la part on ell hi té les cames. **S'acosta la Cèlia i en Marc li clava un cop a la panxa mentre li diu: "Malament"**. Em mira. La Cèlia s'acosta i s'ajup per dir-li alguna cosa dues vegades (no ho sento bé). En Marc l'ignora i ella marxa. (Marc (2a 3m), Cèlia (2a 3m), nen i nena, EBM Pa amb Xocolata).

TRAMA PX015T:

(fragment) **En Marcel s'acosta a en Nauel i aquest li clava tres cops amb la mà plana al mig de la cara. Quan en Marcel crida (sense plorar), en Nauel li diu: "No cridis"**. Estan asseguts a terra. (Marcel (1a 7m), Nauel (2a 1m), nens, Pa amb Xocolata)

Les interaccions de conflicte no instrumental menys freqüents en ambdós grups són amenaçar (7.1), destruir (7.5), fer burla (7.7) i insultar (7.8). Els conflictes no instrumentals són igualment recurrents en les criatures grans i petites. No s'identifiquen, tampoc, diferències segons el sexe en les confrontacions observades. Les interaccions dels participants assenyalen enfrontaments particularment de caràcter social/relacional. Les motivacions dels conflictes, en la majoria dels casos, estan associades a enfrontaments en els quals el receptor, i també l'observador, reconeixen l'acció desencadenant: el cop, l'empenta, però no el motiu que la genera.

3.2.8. ANÀLISI CATEGORIA 8: RELACIONS ASIMÈTRIQUES

8. Relacions asimètriques

Aquesta categoria comprèn aquelles situacions en les quals la relació que estableix un dels infants se situa per sota o per sobre de l'altre en la resolució del joc o treball, de manera molt evident i sense igualtat de condicions, ja sigui per coneixements, força,

habilitat, maduresa o qualsevol altre motiu. En aquest cas, les interaccions mostren una certa desigualtat de condicions, de manera que el domini o la submissió per part d'un d'ells sol ser clara i manifesta. Els quatre indicadors d'anàlisi que formen aquesta categoria es mostren en la figura 11:

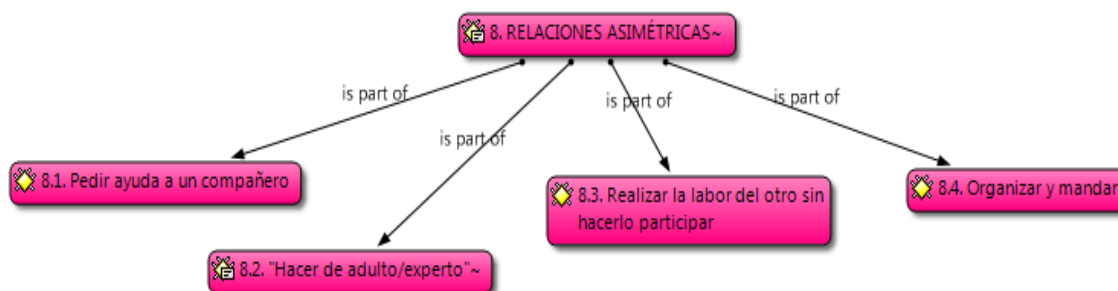


Figura 11. Xarxa de la categoria de relacions asimètriques. Font: Esquema de la Unitat Hermenèutica del programa Atlas.Ti

En les interaccions observades en les escoles Montessori Schoolhouse i a la EBM Pa amb Xocolata destaca una major freqüència de situacions en aquelles que els participants demostren relacions asimètriques, com ara organitzar i manar (8.4) i “fer d’adult o expert” (8.2):

TRAMA M025P:

La Zaida em ve a veure per dir-me “puerta, puerta”. Li dic que vagi al “círculo a cantar un poco”. La Marta apareix “del no re”, l’agafa de la mà i li diu: “Ven a cantar”, i l’arrossega. Com que la Zaida a la mà porta una ampolla de sabó del bany, abans d’anar a la rotllana li fa anar a tornar al bany acompanyant/arrossegant fins allà i després van al cercle. La Zaida just després de seure s’aixeca mig plorant demanant per la mama i la Marta no en fa cas perquè està atenta a les cançons. (Zaida (1a 10m), Marta (2a 6m), nenes, Montessori Schoolhouse).

TRAMA PX025P:

(A la pèrgola) En Marc s’estira a un futon i juga amb la mosquitera. La Cèlia s’acosta, parla amb ell i li pregunta: “Què fas?”. En Marc se la mira i riu i la Cèlia comença a cantar: “Bim bom, bim bom, les campanes de Salom, toquen a festa i fan bim bom, bim, bom...”, i el toca.

S’acosta en Nael i s’agenolla al costat de la Cèlia. En Marc s’acosta i es treu les sabates i després la Cèlia i en Nael també ho fan. S’acosta l’Anna i els diu: “Per dormir ens traiem les sabates” i ella també se les treu. Es toquen, riuen, la Cèlia

canta i en Nauel marxa descalç cap a la gespa. Es desfà el grup. (Marc (2a 3m), Nauel (2a 6m), nens, Cèlia (2a 3m) i Anna (2a 3m), nenes, EBM Pa amb Xocolata).

TRAMA PX057P:

La Cèlia està amagada dins la caixa, que està dreta com si fos un cotxe, i en Marc la vol empènyer. Juguen junts. La Irina volia fer fora en Marc per fer-ho ella, però en Marc li diu que no i l'ha apartat tocant-la sense empenta. La Irina ho ha acceptat. La Cèlia surt i en Marc obre la caixa, es fica dins i s'asseu. En Marc es vol posar la roba al voltant de la caixa, però no es vol tapar. **La Cèlia ha intentat ajudar tot tapant les cames i en Marc l'ha pegat des de dins de la caixa. La Cèlia ha marxat però li ha dit abans de marxar: "Marc això no es fa"**. S'acosta la Irina es mira en Marc, s'asseu i després de mirar-se'l, s'aixeca i marxa. (Cèlia (2a 3m), Marc (2a 3m), nena i nen, EBM Pa amb Xocolata).

Les interaccions de relacions asimètriques menys freqüents en ambdós grups són realitzar la tasca de l'altre sense fer-lo participar (8.3) i demanar ajuda a un company (8.1). En termes generals, les relacions asimètriques es donen de manera més recurrent dels infants més grans cap als més petits. No s'identifiquen diferències segons el sexe en les accions observades. Quan es donen aquestes interaccions dels participants s'assenyalen certes tendències de domini d'un sobre l'altre i de desigualtat de condicions. La forma i la complexitat de les asimetries està associada, especialment, a l'edat dels nens i nenes en ambdues escoles, de manera que els més grans agafen el rol de control sobre els més petits.

3.2.9. RESULTATS GENERALS

Encara que les característiques específiques dels contextos educatius en què es desenvolupa l'activitat escolar són d'ambients pedagògics diferents i inclouen espais, materials, temps, estratègies d'organització i rols de l'adult diversos, l'anàlisi de les observacions d'aquesta investigació sembla indicar poques diferències entre els dos centres, per la qual cosa no les considerarem significatives. La influència del context, per tant, afavoreix tipologies d'interacció particulars vinculades a les dinàmiques relacionals del grup, per bé que no diferents quant al seu contingut i la seva complexitat. En aquest

sentit, els diferents processos d'aprenentatge social s'associen amb la forma en què interactuen els nens de cada centre educatiu.

Per la seva banda, l'edat dels participants fa referència a dinàmiques d'interacció diferenciades. Estan més consolidades en els nens de més edat les activitats en paral·lel i d'alternança, la resolució de conflictes, les estratègies de regulació emocional, les relacions asimètriques i els comportaments de contacte, de consol i de protecció. Els conflictes, tant els instrumentals com els no instrumentals, són més freqüents en els nens de menor edat, però no d'una manera gaire distant de la dels infants més grans. No s'identifiquen, en canvi, diferències segons el sexe en les accions observades, ja que es recullen patrons d'interacció similars entre nens i nenes.

Les interaccions entre les criatures en ambdues escoles faciliten el desenvolupament d'aprenentatges conductuals, cognitius, afectius i socials que són necessaris per a la seva adaptació i integració en la societat, així com també per al seu desenvolupament personal individual. El reconeixement dels diferents tipus d'interacció dels infants és un element molt útil, tant per al desenvolupament de noves estratègies pedagògiques, com per a l'enfortiment de les ja existents. En aquest ordre d'idees, els resultats d'aquesta recerca posen en relleu la importància de guiar les estratègies psicopedagògiques cap a les necessitats específiques dels diferents grups de població, tal com exposem a l'apartat de les conclusions. En particular, escollir les estratègies esdevé important amb els infants petits, i en el cas que ens ocupa a l'escola bressol, prenent en consideració les característiques personals de cadascun, tant com les interpersonals i intrapersonals, dins de cada context social i educatiu.

3.3. LA TRAMA COM A UNITAT CONFIGURADA DE MÚLTIPLES INDICADORS

El concepte de trama ha estat abastament desenvolupat anteriorment, però cal fer referència al fet que, en alguns casos, les trames han estat difícils de definir.⁹⁶ perquè els comportaments dels infants són encadenats. Efectivament, la vida es desenvolupa en un temps i accions contínues, un fet global que en ocasions es pot representar com una seqüència consecutiva de fets relativament acumulatius, en el sentit ordenat cardinalment, però en d'altres és més una situació global que implica accions simultànies. Pel que fa a les relacions, tot i definir bé la unitat d'anàlisi, s'observen trames ambigües i complexes de recollir i analitzar, perquè els fragments interns de cadascuna d'elles no són segments independents uns dels altres, sinó que van estretament lligats amb allò que passa abans i després, és a dir, el que són els fets observables, però també amb tot allò altre que es pot definir com a invisible: intencions, emocions, pensaments, percepcions internes dels implicats, etc. D'altra banda, les relacions es poden establir i reprendre des de situacions que són històries acumulades, fonamentalment de les experiències relacionals en el grup.

S'ha observat que a vegades els nens es traspassen l'acció (els que la comencen marxen i la continuen els que han arribat en segon lloc amb uns tercers participants); altres vegades es traspassen el lloc (per exemple, trens amb cadires) o altres vegades les interaccions venen recuperades d'accions o relacions anteriors que han acabat i després d'una estona es reprenen.

Com es pot apreciar en la lectura de les observacions (vegeu annexos del 4 al 7) hi ha trames de diferent durada temporal, que poden oscil·lar entre les que la interacció té uns segons de durada, per exemple a les trames M006P (annex núm. 6), M020T (annex núm. 4), M054T (annex núm. 4), PX013T (annex núm. 5), PX022T (annex núm. 5), PX050P (annex núm. 7) i també a:

⁹⁶ Vegeu supra, apartat 2.5.5, capítol 2.

M003P

Arriba en José a la classe i entra sense dir res. L'Elena em mira, l'assenyala i diu "José" tres o quatre vegades. (Elena (1a 11m), Jose (2a 2m), nena i nen, Montessori Schoolhouse).

Mentre que d'altres tenen una continuïtat llarga en el temps, que en alguns casos pot durar fins a mitja hora pràcticament, com es pot veure a les trames M013P (annex núm. 6), M052P (annex núm. 6), PX049P (annex núm. 7), PX053P (annex núm. 7) o, per exemple, a la trama següent:

TRAMA M052P:

En Valentín està assegut en una cadira, té un conte a les mans i va mirant els nens. En José i l'Elena agafen una cadira i se li asseuen davant; ell fa el gest d'obrir el conte. En aquest moment s'acosta l'Alba i en José diu una cosa semblant a "Alba" mentre li assenyala l'espai del costat de l'Elena i una cadira de les que hi ha a les taules. L'Elena es mira en José i assenyala el llibre i va dient "Lino, lino" i aleshores en Valentín l'obre del tot i el mostra just davant la cara de l'Elena. L'Alba fa el gest d'acostar-se a mirar. S'acosta la Carla i, dreta al costat de l'Alba, també el mira.

L'Elena assenyalant el llibre hi insisteix: "Lino, lino, lino" (libro, libro, libro). En José assenyala l'Alba i la Carla i diu: "Mira, mira" i en Valentín manté el llibre obert a la falda de cara al públic. En Valentín assenyala la brusa de la Carla i diu: "Eto'son los piatas" dos cops i la Carla respon: "Viene de malta" (no sé què vol dir). En Valentín diu alguna cosa que no s'entén. L'Alba fa la volta al petit cercle que s'ha format i es posa al costat del Valentín davant el José i es va tocant la panxa i la brusa amb el dit. En Valentín torna a dir "Poque es un piata" i la Carla marxa.

L'Elena se la mira (a la Carla), l'assenyala i torna a mirar el conte que encara és obert a la falda d'en Valentín. La Carla torna cap al cercle, però no se'ls mira i es troba amb la Núria i s'ensenyen els dibuixos de la brusa. El petit cercle se les mira. L'Alba troba una peça a terra i me l'ensenyà. I torna a centrar la mirada al grupet. En José es pica la falda i diu alguna cosa. L'Alba va a deixar la peça a una taula on hi ha un material amb peces iguals i la Núria i la Carla marxen.

En Valentín posa el conte pla a la seva falda, passa pàgina i l'aixeca i el posa davant els ulls de l'Elena i en José. En José l'aparta una mica. En Valentín toca la pàgina en vertical i diu: "Un castillo", "Eto e un catillo" i en José riu. Després passa pàgina i diu: "Eto e una vaca, eto e un arco iris" i va mostrant les il·lustracions.

En Valentín s'aixeca i va a deixar el llibre i en José el segueix. L'Elena va mirant altres nens de la classe. Tornen, en Valentín amb un altre llibre i en José sense, i seuen tal com estaven. S'acosta l'Alba amb una cadira i la posa al costat de l'Elena. Abans de seure canvia d'opinió, torna a agafar la cadira i la posa al costat d'en José, fent un semicercle de cara a en Valentín. L'Elena se'ls mira a tots tres i s'aixeca,

agafa la cadira i la torna a una taula. Els altres tres miren el conte mentre en Valentín el va ensenyant dient alguna paraula picant les pàgines.

L'Alba es posa les mans al coll i en José també. L'Alba comença a picar-se la falda i en José ho repeteix. En Valentín pica més fort les pàgines i pica de peus a terra. Li cau el llibre i s'aixeca. Al mateix temps els altres dos piquen de peus a terra i amb les mans a la falda. En Valentín comença a saltar i picar amb el llibre a la taula. Els altres dos s'aixequen i piquen la taula amb les mans. En Valentín saltant amb el llibre sobre el cap marxa. I en José marxa saltironant i l'Alba li va darrera. Seu en un lloc on només hi ha una cadira i l'Alba també vol asseure's-hi però no hi cap i no n'hi ha cap més. Comença a rondinar/ploriquejar i la Paz (mestra) ho sent i s'acosta dient amb veu suau: "Alba, Alba" i li xiuxiueja alguna cosa que no sento. En José se les mira.

(Valentín (3a 6m), Alba (2a 4m), Núria (3a 2m), Carla (3a 2m), Elena (1a 11m) i Jose (2a 2m), nens i nenes, Montessori Schoolhouse).

També podem veure molta variabilitat en el grau de complexitat, un concepte que fa referència al nombre d'infants que intervenen, a la quantitat i variabilitat d'indicadors o a la combinació de tots dos elements.

Pel que fa al nombre de criatures que intervenen, tenim recollides observacions on el grup d'infants és estable; això significa que hi són presents des que s'inicia l'acció fins que s'acaba, de manera continuada, sempre amb els mateixos nens: M051P (annex núm. 6), M004T (annex núm. 4). Un altre exemple:

TRAMA PX006P

La Marta (mestra) entra i porta fulles de porro. Tots demanen tisores. L'Eulàlia vol unes tisores i les va demanant; l'Anna la sent i busca una cullera al calaix dels coberts de la cuineta (però amb dificultat perquè hi ha molts nens davant el calaix). Finalment aconsegueix agafar la cullera i la porta a l'Eulàlia. L'Eulàlia no la vol, fa un gest de menyspreu i diu: "Vull tisores". (Anna (2a 4m) i Eulàlia (2a 4m) , nenes, EBM Pa amb Xocolata)

En d'altres trames hi ha infants que tenen una intervenció de forma intermitent, de manera que marxen i un temps més tard tornen al grup d'acció, com passa a la trama M002T (annex núm. 4) o bé:

TRAMA PX005P:

Totes les quatre cadires estan parades al voltant de la taula de la cuineta. Al cap d'una estona s'acosten l'Anna i la Cèlia i les posen de costat (quatre en fila). S'acosten en Pere, en Nauel, en Marc i la Irina i es creen petites discussions per seure. Hi ha algun estira i arrosa pels objectes de la cuineta, però són curts i sempre hi ha algú que cedeix. La situació de grup tot plegat implica tres, quatre o cinc nens i nenes. Van i venen. Es fan grups i es desfan amb facilitat per les cadires, pels estris de la cuineta, etc. Moltes vegades hi ha algú que fa una acció i algú que imita (per exemple: seure a les cadires) (Anna (2a 4m), Cèlia (2a 4m), Irina (2a 3m), nenes, Pere (2a 9m), Nauel (2a 7m), nens, EBM Pa amb Xocolata)

I en algunes els infants actuen en format relleu, de manera que es traspassen l'acció tal com s'aprecia a les trames M056P (annex núm. 6), PX039P (annex núm. 7) i també:

TRAMA PX053P:

La Irina i l'Anna són dins la mosquitera, riuen i es deixen caure a terra de cul. La Irina comença a caminar i surt, deixant que la mosquitera se li arrossegui pel cap. En Nauel se les mira. L'Anna, sola, dona voltes mentre crida rient. Surt de la mosquitera rient i tapant-se la boca (com qui ha fet una malifeta o té alguna cosa a amagar); en Nauel comença a donar voltes dins la mosquitera cargolant el teixit, després surt i agafat a la roba va voltant. L'Anna crida la Marta (mestra) i li diu: "Marta, Marta mira" mentre assenyala en Nauel. La Marta diu: "Diga'm, diga'm" i l'Anna afegeix: "Mira com estira en Nauel" i la Marta diu: "Nauel té raó l'Anna, si estires, això caurà tot. Ens amaguem aquí dintre però no tibem". En Nauel surt. Quan la mosquitera és lliure, l'Anna s'hi acosta, dona una volta però no hi entra. Entra dins la mosquitera en Nauel i l'Anna s'ho mira i vol entrar amb ell, però finalment se'n desdiu (com si no gosés) i ell marxa. (Anna (2a 4m), Irina (2a 3m), nenes, Nauel (2a 7m), nen, EBM Pa amb Xocolata)

Aquesta complexitat també fa referència al ventall d'interaccions diferents que es van encadenant en una sola trama i que, de forma consecutiva, van succeint mentre s'estructura l'acció. D'aquesta manera, es fa evident que en cada trama existeixen múltiples indicadors, com s'observa a l'exemple que presentem a continuació.

Aquesta observació (M046P), que dura al voltant d'uns 25 minuts, és molt complexa i reuneix una gran quantitat d'indicadors. Ara bé, no només això la fa rellevant, sinó la manera com podem reconèixer i entendre les interaccions que hi succeeixen:

⁹⁷La Pau convida la Carla a fer pa amb ella (3.3. Convidar). La va a buscar perquè la Carla està amb la Núria fent cadascuna una bossa estereognòstica (2.3 El mateix que tu però amb un objecte diferent). La Carla accepta i s'aixeca per a anar amb la Pau, a mig fer s'adona que no ha endreçat la bossa i va a penjar-la. La Pau mentre l'espera, mira la Núria i s'hi acosta per a dir alguna cosa (obre la boca per començar a parlar però no diu res) (1.2 Mirar), però la Núria està mirant els nens de la classe (1.2 Mirar) i no la veu. Marxen la Carla i la Pau. Van a dir a la mestra que faran pa juntes (3.6 Cooperar) i ella els diu que s'han de rentar les mans. Soles i juntes es van a rentar les mans i parlen de si s'han d'arremangar o no perquè la Carla porta màniga curta i la Pau va amb màniga llarga (4.5 Conversar).

Tornen a la taula de fer pa i la Pau es posa el barret i el davantal i, mentre ho fa, la Carla comença a traspasar la farina d'un bol a l'altre. La Pau, sense dir res se'n va a buscar una altra cullera de fusta grossa perquè només n'hi havia una a la taula (ja que l'activitat està pensada perquè la faci un infant sol). Quan arriba, també es posa a traspasar la farina a cullerades (2.2. Fer després de tu). Parlen de la farina i de la feina que estan fent (4.6. Conversar i enraonar). La Carla agafa el bol sencer i diu: "Ahora volcamos el bol vale?" "Volcamos el bol" i quan la Pau el vol agafar per a fer-ho totes dues, la Carla diu: "Yo sola", mentre físicament gira uns instants el cos cap al costat contrari on hi ha la Pau, després recupera la posició i fa caure la farina (6.5. Excloure).

En Víctor, que s'ho estava mirant (1.3. Observar) sense dir res diu, parlant per a ell mateix: "Ahora echamos agüita..." i agafa unes pinces que hi ha a la taula. Quan la Pau ho veu diu: "Noo...estamos haciendo el pan nosotras" (6.5. Excloure) i en Víctor afegeix: "Po~que, po~que, ...po~que yo...este pan está ~ico y yo lo voy a cortar con las pinzas y este pan está muy ~ico". De fet, la Pau, que era qui volia fer l'activitat des de bon principi, és qui està parlant amb en Víctor i mentrestant la Carla comença a barrejar tots els altres ingredients que són a punt damunt la taula: la farina, la sal i el llevat. La Pau es reincorpora. I quan veu que els bols petits són buits n'agafa un i el posa sobre la farina, fent caure les quatre engrunes de llevat que queden.

Després la Pau agafa el termos d'aigua tèbia (3.5. Associar) i l'afegeix al bol de la farina i diu: "Ahora removemos las dos" (3.3. Convidar), mentre amb la seva cullera de fusta pica la cullera que la Carla ha deixat sobre la taula, per poder tocar la farina que hi ha a la taula amb les dues mans esteses. Com que la Carla no respon,

⁹⁷ Llegenda de colors per a indicar visualment a quina categoria correspon cada indicador:

1. Interacció primerenca,
2. Activitat en paral·lel o alternances
3. Col·laboració i ajuda
4. Contacte i vincle
5. Consol
6. conflicte instrumental
7. conflicte no instrumental
8. Relacions asimètriques

la Pau repeteix: “Ahora removemos las dos ¡venga!” (3.3. **Convidar**). La Pau comença a remenar i, immediatament, la Carla s’hi afegeix i totes dues es posen a remenar la massa amb les culleres. Es miren, es toquen braç amb braç (4.5. **Teixir complicitat**).

L’acció va continuant, pasten. Parlen cadascuna amb ella mateixa, la Carla mentre gira la massa diu: “Hay que darle una vueltita...” i la Pau, mentrestant, es va traient trossets de massa enganxats als dits i cantusseja alguna cosa incompressible amb la mirada absorta. Retorna a la situació quan té els dits força nets i diu: “Echamos más harina” i la Carla li respon que no (4.6. **Conversa**). En un moment que la Carla agafa pessiguets de farina de sobre la taula, la Pau agafa la bola de pa i pasta una estona ella, tira la massa i li cau un tros enllà de la taula. La Carla aprofita per dir: “Así no se hace”. La Pau continua pastant i la Carla s’interposa entre la massa i la Pau, empenyent-la amb el colze i dient “Yo, yo”, i com que la Pau no afluixa li diu “¿Y yo...? Me tocaaa” amb una mirada directa a la cara (6.15 **Discutir**).

Després, tocant de l’espatlla afegeix: “¿Cuándo me va a tocar a mí?” es miren (1.2 **Mirar**), s’empenyen suau lateralment cos amb cos (6.4 **agredir**) i la Carla torna a insistir (6.5 **Excloure**) “Me toca a mí” (imperativament). La Pau que continua picant diu, assenyalant la punta del costat de la Carla: “¿Tú por este lao y yo por este vale?” (6.11 **Negociar/Seduir**). La Carla agafa la massa i l’estira cap al seu costat (6.6 **Fixació conductual**) fins que l’aconsegueix. La Pau pressiona la massa de pa damunt la taula i la Carla fa l’intent de partir la massa (tot i que no acaba passant). La Pau s’ho mira i diu: “¿Me lo das?” La Carla continua pastant i respon: “Espeera” (6.5 **Excloure**) i la Pau afegeix: “¿Cuándo me lo das? ¿Cuándo me toca?” i mentre diu això agafa les dues culleres de fusta brutes de massa i comença a picar-les entre i a dir amb cantarella: “Cambiamos de cuchara, cambiamos de cuchara” (6.11 **Negociar/Seduir**) i en tira una sobre la massa que té la Carla entre les mans. La Carla l’agafa i la tira lluny i la Pau pica amb la seva cullera a sobre la taula diverses vegades, mentre diu alguna cosa que no sento bé. La Carla es posa a picar la massa amb les dues mans al mateix ritme que la Pau (2.5 **repetir l’acció amb variació**). Hi ha una intervenció de la mestra perquè surten trossets de massa de la cullera volant i estan totes dues atentes al què diu l’adult. Després continuen amb el que feien. La Pau diu: “Va a salir muy güeno, va a salir muy güeno” fluixet i després més alt: “Va a salir muy güeno... ¿Cuándo me toca a mí?” (6.8 **Esperar que acabi amb l’objecte**) i la Carla continua pastant i donant la volta al pa.

Hi ha certa tensió per qui ho fa i la durada, fins i tot en un moment donat sembla que s’enfaden (6.3. **Rondinar /enrabiar**) i en canvi ho resolen regulant-se els torns (6.11. **Negociar/seduir**).

Cada vegada tiren la massa amb més força fins que a la Carla li cau a terra. Queden mudes mirant a terra i no diuen res, amb cara de sorpresa i somriuen (4.5. **Teixir complicitat**). S’acosta l’adult i pregunta: “¿Qué pasa’? que ha pasado hoy otra vez?”. Queden serioses i per requeriment de la mestra cullen la massa de terra entre totes dues, i portant-la entre totes dues, la van a llençar mirant-se de tant en tant (4.5. **Teixir complicitat**). Es posen a recollir i netejar juntes (3.6. **Cooperar**). L’adult les va supervisant.

Més enllà, que en aquest cas l'escenari d'inici és amb una parella de nenes fent una acció conjunta d'activitat en paral·lel, volem remarcar la incorporació d'una tercera nena, la Pau, que formula una invitació explícita, tal com expliquem a Vila (2020):

El fet de convidar una companya, quan l'activitat proposada per la mestra és individual, ens posa en evidència l'interès per l'altre, ha pensat en ella, l'escull entre molts altres infants, la pren en consideració i decideix convidar-la; per tant, vol compartir amb ella un temps i una feina. No podem saber si en aquesta decisió hi ha una planificació de les implicacions que tindrà la invitació però veurem més endavant que tant una com l'altra les accepten com a conseqüència, precisament, de ser dues fent la mateixa tasca.

(p. 14)

Aquesta acció de convidar es troba dins un grup 3. **Col·laboració i ajuda**, que implica altres accions com ajudar, mediar, compartir, associar i cooperar, i ens demostra aquest interès explícit per l'altre i l'afany de fer coses junts. Precisament mentre van a rentar mans s'estableix una petita conversa, s'inicia una situació d'intercanvi on es crea vinculació i familiaritat entre elles.

És interessant remarcar en aquest fragment la combinació de llenguatge corporal i verbal: *"Quan arriba també es posa a traspasar la farina a cullerades. Parlen de la farina i de la feina que estan fent. La Carla agafa el bol sencer i diu: 'Ahora volcamos el bol ¿vale?' 'Volcamos el bol' i quan la Pau el vol agafar per fer-ho totes dues, la Carla diu: 'Yo sola', mentre físicament gira uns instants el cos cap al costat contrari on hi ha la Pau, després recupera la posició i fa caure la farina"*. Es tracta d'una manera eficient de fer entendre a l'altra companya que hi ha implicació col·lectiva en l'activitat compartida, però al mateix temps marcant la individualitat; comparteixen la tasca però amb espai propi, amb contribució d'ambdues, però amb capacitat de decisió sobre què compartir i què no. En aquest cas les comunicacions que es realitzen de forma verbal i corporal són complementàries, mentre amb la verbalització dona una ordre buscant complicitat i consens amb el *"vale?"*; instants més tard, amb el cos, fa una lleugera torsió de tronc, dona lleugerament l'esquena a l'altra per buscar-se un espai propi on la Pau no té accés,

mentre ho reafirma amb l'expressió "yo sola". Tota la seqüència interna d'aquest fragment de la trama és una forma d'assegurar que la informació queda entesa.

Aquesta situació, que en uns instants es mou en un equilibri delicat entre la calma i el conflicte, es veu acompanyada per mirades de complicitat i els somriures de les nenes de saber que estan fent alguna cosa juntes, i això rebaixa el to tensat a la situació.

Aquesta habilitat que demostren per compartir l'activitat té diferents implícits: s'imiten i això vol dir també que s'observen, que s'analitzen els moviments mútuament, que els poden reproduir, en definitiva, que estan atentes una a l'altra i es coneixen. De fet, dèiem en un capítol anterior que, segons Piaget (Palacios, Marchesi i Coll, 1990-2018), no s'entén la imitació com a còpia absoluta i mancada de sentit, no és idèntica i passiva, talment una repetició mecànica, sinó que hi incorpora nous models de resoldre els problemes, perquè cada nena sap "llegir" i comprendre els objectius i les intencions que persegueix l'altra. Aquesta imitació té a veure amb diferents aspectes, com ara les neurones mirall (Rizzolati, 2006). És a dir, aquella activació en què el sistema neuronal mirall s'activa en veure les accions i intencions de l'altre i permet fer-ne una lectura. També amb la intersubjectivitat de Trevarthen (1979), com a comprensió de significats.

Per altra banda, des de la teoria de la ment, a partir dels 2 anys, i en aquest cas la Pau i la Carla tenen aquesta edat, els infants són capaços de crear ficcions per fingir que són algú altre diferent a ells (Leslie, citat per Uribe, Gómez i Arango, 2010). Elles dues, per tant, ja tenen l'habilitat d'atribuir-se, recíprocament, pensaments, preferències i voluntats, com es demostra amb l'exemple presentat.

Podem afirmar, doncs, que la imitació té un valor enorme en el procés d'aprenentatge, perquè l'accelera i alhora multiplica les oportunitats d'aprendre de l'experiència de la vivència de l'altre, de què fa i de com ho fa, i permet també, en realitzar l'acció, posar-se en la perspectiva de l'altre.

Per altra banda, aquesta situació no només té valor per a aquest aprenentatge, sinó que forma part d'un cert ritual que els permet sentir-se implicades en la mateixa comesa. Genera un vincle socioafectiu de pertinença i confiança que podem vincular amb la definició que fa Mora (2017) de la imitació, que és aquella habilitat que permet entendre

els objectius i les intencions dels altres. En aquesta línia, Rizzolatti i Sinaglia (2006) exposen que les neurones mirall no només permeten la imitació, sinó també la comprensió, com es recull en aquesta trama. Aquest fet facilita que siguem éssers socials, que puguem compartir les mateixes accions i emocions. Efectivament, aquesta comprensió de la tasca de l'altre facilita que siguem éssers socials, que puguem compartir les mateixes accions i emocions i que estiguem d'alguna manera vinculats entre nosaltres, que ens moguem constantment entre la idea del jo i el nosaltres, que els infants poden plantejar-se poc després d'acomplir un any de vida (Tomasello, 2010).

En un altre fragment de la mateixa trama diu: *“En Valentín que s’ho estava mirant sense dir res diu, parlant per a ell mateix: ‘Ahora echamos agüita...’ i agafa unes pinces que hi ha a la taula. Quan la Pau ho veu diu: ‘Noo...estamos haciendo el pan nosotras’ i en Valentín afegeix: ‘Po~que, po~que, ...po~que yo...este pan está ~ico y yo lo voy a cortar con las pinzas y este pan está muy ~ico”*.



Il·lustració 10. Escena de l'acció compartida de fer pa. Associar-se, cooperar i observar des de fora. Imatge de l'autora. Montessori Schoolhouse

En efecte, la situació d'observador d'en Valentín és fantàstica i ens il·lustra com ell està mentalment activat en l'atenció sobre la tasca de les altres dues nenes, concentrat, i alhora també ens mostra el reconeixement que fa de l'activitat. Posa en evidència que sense realitzar l'acció físicament, ell és capaç de recordar l'ordre que es requereix per fer pa, la successió d'accions, quins ingredients hi ha i què toca fer en aquell moment precís. Per tant, està posant en funcionament un pensament seqüenciat i és capaç de

planificar i anticipar una acció, una funció executiva bàsica, només observant i sense la necessitat de fer l'acció.

En aquest petit fragment hi ha un altre element fabulós per remarcar, i és la paraula “nosotras”. L'ús del terme implica el sentit d'equip, de pertinença a un conjunt, en aquest cas a una parella i transcendeix la individualitat, ens demostra una capacitat de “saber-se grup” i precisament ells ho són perquè tenen alguna cosa compartida — probablement el fet de fer pa (Vila 2020). Això els fa considerar que hi ha un altre nen que no en forma part.

És precisament l'ús d'aquesta paraula que ens evidencia un dubte sobre aquest pretès egocentrisme, ja que el fet de ser dues les transcendeix d'elles mateixes i la seva individualitat. En definitiva, ens demostra la tendència a l'agrupació de Tomasello (2010) i el que ell mateix defineix com a sentit de grup (els que són com jo) i els de fora del grup (els que no són com jo) o en aquest cas, els que no fan el mateix que jo.

Per continuar, durant diferents moments de la trama, i tal com està marcat en el mateix text, es donen situacions que corresponen als indicadors de l'apartat 1. **Interacció primerenca**, amb els indicadors 1.2. Mirar i 1.3. Observar l'activitat de l'altre. També accions referents a la categoria 2. **Activitats en paral·lel i alternances**, amb els indicadors: 2.2. Fer després de tu, 2.3. La mateixa acció, però amb un objecte diferent i el 2.5. Repetir amb variació. En relació amb la categoria 3. **Col·laboració i ajuda** s'identifiquen els indicadors 3.3. Convidar, 3.5. Associar i 3.6. Cooperar; mentre que en altres moments tenim recollida la categoria 4. **Contacte i vincle**, amb els indicadors 4.5. Teixir complicitat, 4.4. Somriure i riure junts i el 4.6. Conversar i enraonar.

Aquest ventall correspon a una actitud que podríem recollir com a prosocial i positiva. Altrament, un grup tan ampli d'indicadors en una sola trama ens indica que no podem classificar-los com a interaccions que responen a actuacions simples o sofisticades dels infants, o com a interaccions vinculades a la maduresa de les criatures, sinó que les situacions de relació són una xarxa complexa d'accions relacionals lligades entre si, on cada una de les accions i comunicacions amb l'altre estan vinculades a un abans i un després, a uns matisos absolutament personals i intransferibles de les persones que els protagonitzen.



Il·lustració 11. L'acció paral·lela, en aquest cas, correspon a una activitat compartida d'associació. La complicitat es percep a través del somriure. Seqüència d'imatges recollida per l'autora a l'escola Montessori Schoolhouse

En un moment de la situació, i des de la perspectiva de l'adult, es podria imaginar l'inici d'un conflicte: *“De fet, la Pau que era qui volia fer l'activitat des de bon principi, és qui està parlant amb en Valentín, i mentrestant la Carla que comença a barrejar tots els altres ingredients que són a punt damunt la taula: la farina, la sal i el llevat. La Pau es reincorpora. I quan veu que els bols petits son buits, n'agafa un i l'espolsa sobre la farina, fent caure les quatre engrunes de llevat que queden”*, es percep una tensió entre elles, ja que la Pau volia fer el pa i la Carla se li avança, en canvi, aquesta situació es viu amb calma i serenor. Efectivament, fins a aquest moment, en tota l'estona compartida hi ha mirades, es toquen braç amb braç, i de tant en tant una convida a l'altra a fer com s'il·lustra al fragment següent: *“Després la Pau agafa el termos d'aigua tèbia i l'afegeix al bol de la farina i diu: ‘Ahora removemos las dos’ (mentre amb la seva cullera de fusta pica la cullera que la Carla ha deixat sobre la taula) per poder tocar la farina que hi ha a la taula amb les dues mans esteses. Com que la Carla no respon la Pau repeteix: ‘Ahora removemos las dos, ¡venga!’”*. Aquest fet rebaixa la tensió. La Pau fa aquesta intervenció lingüística oral amb un to entre afirmatiu i interrogatiu la primera vegada, mentre que el segon cop és en un to entre afirmatiu i lleugerament imperatiu, més per animar-la a fer-ho que per manar. La Pau comença a remenar i immediatament la Carla s'hi afegeix i totes dues es posen a remenar la massa amb les culleres. El que s'estableix, doncs, és, molt evidentment, complicitat. Es veu, en aquest cas, com cadascuna desplega el que

anteriorment hem anomenat conductes prosocials que tenen a veure amb la capacitat d'apropament a l'altre (Lopez et al., 1998).

L'acció va continuant: pasten el pa cru i hi ha certa tensió per qui ho fa i per la durada. Malgrat aquestes situacions tenses que descrivim en els paràgrafs anteriors, que no considerem conflicte pròpiament dit, també podem veure un nombre considerable de confrontacions, totes dins de la categoria 6. **Conflicte instrumental**, amb els indicadors 6.3. Rondinar i enrabiar, 6.4. Agredir, 6.5. Excloure, 6.8. Esperar que s'acabi d'utilitzar l'objecte/lloc, 6.11. Negociar/seduir i 6.15. Discutir. Bàsicament tenen a veure amb una discrepància en relació amb l'objecte, un inici de conflicte, perquè és la massa del pa l'objecte de disputa, malgrat que fan diferents intents per resoldre-ho. En aquesta línia podem considerar fins a un cert punt la idea de l'objecte social desitjat (Rodríguez i Moro, 1998), perquè la massa crua del pa té un atribut més, un plus social, és a dir, l'altra persona (ja sigui la Pau o la Carla) també el vol, el desitja, com a objecte socialitzat que és, i per això busca l'estratègia per aconseguir-lo.

La Pau cerca una estratègia mediatora i proposa pastar juntes la mateixa peça sencera repartint banda dreta i esquerra segons com estan situades elles, i la Carla busca una altra solució: en un moment donat sembla que partirà la massa (tot i que no acaba passant). En canvi, ho resolen regulant-se els torns. En definitiva, busquen la resolució d'un problema, es parlen, s'esperen, es copien, s'alternen, es miren a la cara, s'organitzen en torns, es marquen distàncies i dominis, s'identifiquen com un grup (parella), i tenen una petita discrepància que han sabut resoldre amb paciència i una petita dosi de frustració. Cap de les situacions en realitat és una hostilitat greu, insalvable, sinó una presa de mesura dels límits propis i dels de l'altre (Palacios et al., 1990-2018) en un exercici d'exploració social.

En definitiva, en aquesta trama tan complexa es demostra allò que els enfocaments teòrics expliquen: com els infants es relacionen amb els seus coetanis, com interpreten el pensament dels altres i com col·laboren. En aquest sentit, Tomasello (2010) exposa exactament el que hem estat explicant a través de l'exemple de la Pau i la Carla. Un aspecte prioritari i mínim en les activitats col·laboratives, segons el mateix autor, és el fet d'estar disposat a prestar atenció als respectius estats intencionals, tal com la Pau i

la Carla mostren contínuament en els seus gestos. Podem dir que és en la interpretació del pensament de l'altre on es dona una situació necessària per a la socialització, però també per a la cognició, per a poder dialogar i comprendre.

Altrament, es poden identificar dues característiques fonamentals en aquesta activitat que podem considerar cooperatives segons Tomasello (2010). La primera és que tenen una fita compartida, en aquesta cas, elles dues es reconeixen mútuament la intenció de fer pa; la segona, que les participants es coordinen els rols interdependents respectius, i si cal s'ajuden i es comprometen entre elles. En definitiva, comparteixen una fita comuna de forma cooperativa.

Un altre exemple de situació que demostra la complexitat és l'ocorreguda al Pa amb Xocolata durant les observacions de primavera. En aquesta trama hi intervenen gran part del temps tres infants, fins que al final se n'afegeix un altre amb un rol menys actiu sobre l'acció.

És molt rellevant en tot el desenvolupament l'alternança en les accions i responsabilitats que assumeixen, malgrat tenen un rol cadascú; la col·laboració per assolir la fita i les intervencions complementàries a l'acció del company, de manera que, sense verbalitzar la necessitat, ells interpreten voluntats i intencionalitats⁹⁸ de les criatures participants:

TRAMA PX027P:

En Marc, la Cèlia i en Nauel estan situats en un raconet entre la paret i un moble de la classe. La mestra crida en Nauel per preparar-lo per anar a dormir i ella se'n va cap al canviador. La Cèlia toca la panxa d'en Marc i li diu (1.5. *Buscar conversa*): "Marc, veus la màquina i assenyala", en Marc no respon i ella insisteix "La màquina està aquí" (1.5. *Buscar conversa*). En Marc marxa en direcció al sofà i la Cèlia el segueix (2.2. *Fer després de tu*). Ell s'asseu a terra prop de l'espai que queda entre la paret i el darrere del sofà i la Cèlia pregunta: "Nem aquí sota?" (3.3. *Convidar*) i ell repeteix afirmant (3.5. *Associar*): "Nem aquí sota", prova de ficar-s'hi i diu: "No quep a cap. No quep" i

⁹⁸ Malgrat les esmentem com a intencionalitats, sobretot perquè els infants no ens han comunicat de forma explícita els motius de les accions i reaccions, aquesta lectura s'interpreta gràcies a la situació que precedeix l'acció, i a l'actitud i comportament que la segueix. També per la forma en què succeeix, pel context, la posició corporal, l'expressió facial i, per descomptat, pel coneixement de l'infant. Si bé hi ha una certa interpretació, no és des d'una hipòtesi teòrica, sinó des d'una aproximació real a l'infant, la situació i les circumstàncies que l'envolten en el moment de recollir l'observació i redactar la trama.

la Cèlia dreta ben a prop se'l va mirant (1.3. Observar) com ell ho prova, primer entrant amb el cap.

Ell ho torna a intentar (2.5. Repetir amb variació) posant primer els peus aquest cop i torna a repetir: "No quep" i ella diu: "Jo sí. Soc molt gran" mentre en Marc s'aparta. I ella afegeix: "El peu" i ajupida intenta posar el cap, que li queda encallat entre el sofà i la paret i afegeix: "No quep a cap" (2.5. Repetir amb variació). En Marc que s'ho mira torna a repetir: "No quep" mentre nega amb el cap i ella diu: "No". Ella s'asseu a terra i entra primers els peus i una mica el cap i queda mig ficada a dins però no acaba de ficar-s'hi, surt i diu: "Io sí, molt gran" i en Marc respon: "I io?" i la fa mig apartar i prova de ficar-s'hi ell mentre la Cèlia diu: "Aviam fora?" i ell provant d'empènyer una mica el sofà diu: "Io soc gran", s'aparta i ho prova de nou la Cèlia, que dreta veu que no pot (2.5. Repetir amb variació) i s'asseu a terra; aleshores en Marc l'empeny amb les cames per l'esquena (3.1. Ajudar) i li diu: "Passa, passa" i amb la mà li empeny suaument el cap mentre torna a dir (3.6. Cooperar): "Passa" (el sofà, de dalt toca a la paret, però de baix queda un espai buit per la inclinació del respatllet).

Ella s'aparta i en Marc ho prova dret d'esquena a la paret i se li mou el sofà una mica endavant i ella diu: "No, així no". Ha arribat en Nael i s'ho mira atent (1.3. Observar). La Cèlia diu: "A cul a cara, s'ha culat a cara" (o alguna cosa semblant que no entenc) i en Marc aconsegueix desarraconar una mica el sofà. En Nael s'afegeix a fer força per moure el sofà (3.1. Ajudar) i en Marc diu: "A tu quí, aquí" mentre empeny i en Nael s'hi agafa pel reposabraços i fan força tots dos (3.6. Cooperar). En Nael s'apuntala de peus a la paret i el sofà es mou força, la Cèlia que se'ls mira diu: "Aviam nois, haig de passar io, vale?" i en Nael se la mira i diu: "No!" i en Marc des de darrera diu: "Vale, un moment" i surt ajupit per entre el sofà i les cames d'en Nael, que es fica més endins, al lloc on era en Marc. En Marc acaba de sortir i diu: "Ment, tu" i es posa a empènyer mentre diu: "Vale", la Cèlia afegeix: "Momet tu, vale, adeu!" i es queda fora (4.6. Conversar).

En Marc es posa darrere el sofà amb en Nael, s'apuntalen amb l'esquena a la paret i amb els braços empenyen el sofà endavant fins que aconsegueixen arrossegar-lo endavant. Quan està separat de la paret, la Cèlia diu: "Què hi ha aquí dins?" i hi entra i diu: "No hi ha ningú aquí", "No hi ha ningú" i es posa a empènyer amb ells. Quan el sofà està ben desarraconat, en Nael surt de darrera es posa davant el sofà i salta dient (mirant-me a mi): "Taaat!" I aixeca els braços. En Marc fa exactament el mateix (2.4. Repetir l'acció). La Cèlia també diu el mateix, però sense saltar ni aixecar els braços. Riuen (4.4. Riure).

En Marc torna cap a darrere el sofà dient: "Més" i posant-se a empènyer. La Cèlia i en Nael el segueixen però s'asseuen a terra i en Marc també (2.4. Repetir l'acció). En Nael i en Marc xiuxiegen alguna cosa "Aquí, aquí" i la Cèlia diu: "Així la cama, vale?" i es posa l'índex a la boca fent: "Shhhh" (4.6. Conversar). En Marc intenta acostar el sofà per fer l'espai més petit, però no pot i s'aixeca i estira. La Cèlia, quan ho veu, s'aixeca i s'hi afegeix, i en Nael també s'aixeca, però surt cap a davant del sofà i es posa a empènyer. El sofà no es mou. Des de la cuineta en Marcel ho veu, s'acosta

corrent i diu: "Ttaaat" i en Marc i la Cèlia responen amb un crit com si mosseguessin "Aaaamb" (4.5. Teixir complicitat) i en Marcel respon igual (2.4. Repetir l'acció). La Cèlia s'acosta i repeteix el crit, però més a prop d'en Marcel i afegeix: "No, tu no" amb una gest del braç i l'empeny no gaire fort (6.5. Excloure). Es retira i s'acosta amb en Marc i riuen (4.4. Riure). Arramben el cos a la paret i en Marcel entra i fa el mateix (2.4. Repetir l'acció) i riuen tots tres (4.4. Riure). En Nael, que era davant amb els coixins, també entra i xiuxiueja alguna cosa que no sento. En Marc també respon xiuxiuejant (4.6. Conversar). No sé què ha dit en Nael, però la Cèlia diu: "Una vareta màgica" i van tots tres a davant i aixequen els coixins. En Marcel que es queda darrera va per una banda del sofà i fa tat però els altres estan enfeinats aixecant coixins (3.5. Associar). No el miren, no el responen (7.9. Fer el buit).

La Cèlia diu: "Aquí dumim, eh?!" i s'enfilen, es recolzen als coixins...els tiren a terra (4.5. Teixir complicitat). En Marcel surt de darrera el sofà, se'ls mira i marxa (1.3. Observar). S'acosta en Bernat i s'ho mira (1.3. Observar) i puja a un dels coixins. La Sílvia (ajudant) crida a en Nael i com que no hi va, el ve a buscar. En Bernat marxa. La Cèlia i en Marc juguen amb els coixins, salten, els treuen i els posen a terra (4.5. Teixir complicitat) i la Mireia d'un tros llunys diu: "Nois, nois, i si posem bé el sofà que anirem a dormir?" ells continuen i s'acosta en Bernat i s'enfila al sofà amb la Cèlia, que diu: "Marc què fas?" i afegeix: "Ara posem el llit" (4.6. Conversar), i en Marc comença a posar algun dels coixins de terra a sobre la Cèlia i diu al Bernat: "Anem al llit, bona nit" i li toca el genoll dient: "Aquí tens mal" (5.3. Tocar) i en Bernat respon: "Si un mal". La Cèlia se'n busca un al colze i li diu: "Mira aquí, mal al braç" (4.6. Conversar) i en Bernat se'l mira. Ella insisteix: "El veus?". Mentre en Marcel torna a arribar i agafa i treu coixins del sofà amb en Marc. S'acosta la Mireia (mestra) i diu: "Ei, posem bé els coixins? I el sofà...i anirem a dormir". Comença a endreçar fent que l'ajudin. (Cèlia (2a 4m), nena, Nael (2a 7m), Marc (2a 3m), Marcel (2a 1m), nens, EBM Pa amb Xocolata)

En aquesta trama es recullen fins a sis categories diferents (1. Interacció primerenca /iniciàtica, 2. Activitat en paral·lel i alternances, 3. Col·laboració i ajuda, 4. Contacte i vincle, 5. Consol i 6. conflicte instrumental) que alhora inclouen catorze indicadors (1.3, 1.5, 2.2, 2.4, 2.5, 3.1, 3.3, 3.5, 3.6, 4.4, 4.5, 4.6, 5.3 i 6.5)⁹⁹. En una interacció espontània dels infants, en format trama, s'evidencia que la regulació de les seves actuacions es construeix per la resposta dels altres, es reajusten a l'acció i comunicació dels iguals, i és així com va construint-se la interacció, amb les diferents accions consecutives que es

⁹⁹ 1.3. Observar l'activitat de l'altre i 1.5. Buscar conversa; 2.2. Fer després de tu, 2.4. Repetir l'acció i 2.5. Repetir amb variació; 3.1. Ajudar per iniciativa pròpia, 3.3. Convidar, 3.5. Associar i 3.6. Cooperar; 4.4. Somriure i riure junts, 4.5. Teixir complicitat i 4.6. Conversar i enraonar; 5.3. Tocar i, finalment, 6.5. Excloure.

donen. Els infants participants s'adapten a la variabilitat de provatures dels altres i actuen segons els resultats que veuen de l'acció que ha fet l'altre, de manera que dedueixen la causa-efecte en allò que els altres intenten. Efectivament, la construcció de la interacció, i l'acomodació a la situació l'exposa Castellaro (2017) en definir com el socioconstructivisme es planteja des de la relació causal, recíproca i permanent, entre el desenvolupament social i cognitiu.

Aquest aspecte és el que hem definit també com a *atenció conjunta*. En aquest cas concret de la Cèlia, en Nael, en Marc i en Marcel, a través d'interpretar el llenguatge gestual i verbal entre ells i l'atenció conjunta sobre el sofà, fan una triangulació física (Rivière, a Martínez, 2011). Aquest fet els condueix a una atenció compartida, no amb l'adult sinó amb un infant, en Nael, que agafa un rol més avançat d'expert o líder, un rol acceptat també per la resta del grup. Dedicuen atenció, mirada i intencionalitat cap a un objecte, el sofà, i entre ells, per tant, podem dir que es dona una nova versió d'intersubjectivitat secundària. De fet, és una forma de desenvolupament social, però també d'estratègies cognitives (Mas, 2003).

Per altra banda, tenim trames excepcionalment breus, tant del centre Montessori Schoolhouse com de l'EBM Pa amb Xocolata, amb una durada de pocs segons, que mostren també aquesta complexitat, sobretot pel tipus d'interacció que s'estableix, ja que majoritàriament implica unes prèvies de coneixement de l'altre o, com a mínim, de la resposta de l'altre, tal com es pot comprovar a continuació:

M009T

Al mig de la rotllana se sent. "Oye, ¿eres mi amiga?" (4.5. [Teixir complicitat](#)). Crec que són la Pau i la Carla que seuen de costat. (Pau (2a 10m), Carla (3a 2m), nenes, Montessori Schoolhouse)

TRAMA M004P:

La Pau està asseguda davant una taula encolant i en Gus ha agafat una safata amb dues flameres, avellanes i pinces per traspasar i busca lloc. La Pau el crida i el convida a anar a la seva taula (3.3. [Convidar](#)). (Pau (2a 10m), Gus (1a 8m), nenes, Montessori Schoolhouse)

TRAMA PX018P:

A la rotllana, l'Anna es mira la Irina i li diu que té mocs al nas (8.2. Fer d'adult/expert). (Anna (2a 4m), Irina (2a 3m), nenes, EBM Pa amb Xocolata)

PX013T

L'Anna es mira la Cèlia com menja el pa (1.3. Observar) i li diu: "Bon profit". (4.5. Teixir complicitat). (Anna (2a 4m), Celia (2a 4m), nenes, EBM Pa amb Xocolata)

En definitiva, els exemples presentats, amb la seva anàlisi corresponent, recullen evidències de l'existència de totes vuit categories d'interacció que exposem. Es pot observar també que les trames responen a una combinatòria entre la durada en el temps, el nombre de nens participants i la complexitat de la situació. De manera que en cap cas es pot relacionar curtes amb simples, o curtes amb pocs infants, ni al contrari. Efectivament, hi ha variabilitat en la combinació d'aquestes tres variacions.

En l'apartat següent es presenten els resultats de manera més detallada i responent a les hipòtesis d'investigació



CAPÍTOL 4

CAPÍTOL 4. REVISIÓ DE RESULTATS

4.1. RESULTATS DE LA RECERCA

4.1.1. RESULTATS EN RELACIÓ AMB LA HIPÒTESI PRINCIPAL

En relació amb la hipòtesi principal: **“Existeixen les interaccions entre infants d’un a tres anys en context d’escola bressol i són variades en la forma, durada i complexitat. S’estableixen de forma casual i buscada pels mateixos infants i són, a més, freqüents i profitoses”**, podem confirmar que és certa en termes generals i en els dos casos estudiats, tant a l’escola Montessori Schoolhouse com a l’Escola Bressol Municipal Pa amb Xocolata. De fet, es recullen 228 observacions, d’entre les moltes que es donaven, en un total de 20 matins entre els dos centres; això demostra que existeixen situacions de relació entre els infants en el context d’escola bressol i que, per tant, són una de les activitats que ocupen la seva atenció, i gran part del seu temps, d’entre les moltes accions que les criatures realitzen cada dia.

En aquest sentit, queda palès que la primera part de la hipòtesi sobre si **“existeixen les interaccions entre infants d’un a tres anys en context d’escola bressol”** és certa. De fet, les interaccions entre infants són accions evidents i observables en qualsevol context escolar, tal com expressen sovint les mestres d’educació infantil en converses informals o tal com es recull de manera exhaustiva a Project Zero i Reggio Children (2009), on es defineixen molts exemples de situacions d’interacció i on el **“gruppi dei apprendimento”** es considera una situació privilegiada d’aprenentatge constant: **“il lavoro di gruppo è in grado di offrire, anche ai bambini molto piccolo, un contesto per l’apprendimento”** (p. 16).

Sabem que són relacions que faciliten el desenvolupament de les habilitats sociocognitives, per l’activitat que l’infant pot practicar, per l’acció que es realitza, però també per allò que es percep que fan els altres, que obre la ment a noves opcions, com s’exposa a Musatti, Giovannini, Picchio, Mayer, i Di Giandomenico (2018): **“Studi successivi hanno mostrato che in una situazione di gruppo l’attenzione a ciò che fanno**

gli altre bambini è sempre attiva e, anche se non genera un'elaborazione cognitiva a seguire immediatamente, definisce un campo di interesse per il bambino che osserva" (p. 39).

Aquesta vida social és una de les necessitats en els primers anys de vida, talment com el joc, l'alimentació, el vincle afectiu, etc., i en tant que és necessària, l'infant cerca de satisfer-la. Un aspecte a considerar en relació amb aquestes situacions de relació té a veure amb la concepció de necessitat infantil. De sempre s'ha parlat de les necessitats dels infants més petits com l'eix vertebrador de l'organització de l'escola bressol, bàsicament fent referència a aspectes biològics i en alguns casos s'hi inclouen els aspectes socioafectius i cognitius (Molina i Jiménez, 1992). Aquesta recerca es posiciona en una perspectiva que considera que quan es parla dels infants des de les seves necessitats, predisposa a un enfocament des de la mancança i es fixa l'atenció en allò que cal prestar atenció per a la supervivència de les criatures, mentre que, contràriament, defensem la necessitat d'una mirada més dirigida als drets de la infància, al dret a la cura digna i educativa. Precisament, pel que fa a les relacions, s'han de considerar com un dret a un entorn social, especialment si tenim en compte la condició de mamífers grupals que tenim (Tomasello, 2010) o també des de la perspectiva pedagògica i política recollida per Musatti (citada per Musatti et al., 2018): "Abbiamo potuto cogliere come i bambini, sulla base di un'innegabile interesse per gli altri, li individuino come partecipanti alla stessa comunità, ni riconoscano i tratti individuali e ne compendano emozioni ed esigenze" (p. 124).

Pel que fa al fragment: "**són variades en la forma, durada i complexitat**", també s'acompleix, ja que en els diferents exemples de trames recollides es donen totes les vuit categories i a més hi ha presència de la gran majoria dels indicadors que s'exposen a l'apartat 13. Categories i indicadors d'interaccions entre infants.

En referència a la **variació en la forma**, es pot veure que la manera d'iniciar-se moltes de les trames és diferent, com ja queda recollit a l'anàlisi de la categoria 1¹⁰⁰. Queda clar

¹⁰⁰ Vegeu supra, apartat 3.2.1, capítol 3, i infra, a l'annex 1.

que en alguna situació es comença la relació amb mirades (PX010T: *Fan rotllana i escolten una cançó. L'Anna es mira la Cèlia.*)¹⁰¹, d'altres vegades és amb un contacte físic més invasiu (M023P: *l'Alba, que estava a prop, se n'adona i li intenta prendre i pegar-lo*), alguna a través del llenguatge corporal (PX002P: *l'Anna frega la cullera al plat de porcellana i l'Eulàlia riu i es tapa la boca mentre la mira*) i d'altres verbal (M030P: *La Gal·la al pati s'acosta al grup que hi ha a la construcció i pregunta: "¿Quien quiere ser mi hija?"*).

En referència a la **durada**, totes elles tenen una oscil·lació temporal que es mou entre la forquilla de pocs segons, les més breus (PX013P: *L'Anna agafa el seu got amb una mà i amb l'altre el d'en Marcel i el crida per donar-li. Mentre, en Marc agafa aigua i ella li diu: "Vigila, vigila."*) i fins a més de mitja hora les més llargues (M052P), cosa que confirma que el temps de les accions grupals és de durada considerable en coherència amb les tesis de Stambak (1997), que escriu: "Las secuencias de actividad en grupo son relativamente largas" (p. 61).

En referència a la **complexitat**, els resultats recollits en les trames analitzades com a unitat configurada de múltiples indicadors demostren que hi ha seqüències on participen diferent nombre d'infants, des de dues criatures (M011P, annex núm. 6), fins a cinc (M052P, annex núm. 6), o sis (PX005P, annex núm. 7). També hi ha trames on els nens entren i surten de l'acció compartida (PX049P, annex núm. 7 i PX033P, annex núm. 7) i interaccions que requereixen un coneixement detallat de l'altre o, com a mínim, una expectativa de la seva resposta.

Aquesta complexitat també es recull a través dels diferents rols que es desenvolupen. Efectivament, n'hem pogut identificar de diferents, confirmant Stambak et al. (1997): "En efecto, durante su transcurso uno de los niños parece concebir todo un proyecto, al cual integra al otro niño atribuyendo un papel preciso" (p. 43). En el nostre cas, no només sembla que l'infant concep la idea de "papel preciso", sinó que els altres

¹⁰¹ En aquest capítol no s'insereixen les trames senceres per fer més àgil la lectura. S'ha optat pe posar només el fragment que evidencia la idea exposada. Es poden consultar les trames senceres als annexos corresponents (del 4 al 7). En el cas que una trama sigui de llarga durada, com la M052P o la PX027P, es decideix no transcriure-les i cal consultar-la directament.

l'entenen, l'accepten i responen amb l'adquisició d'un altre rol. D'aquesta manera, en el fet d'establir una dinàmica de desenvolupament del joc i de la relació, mostren una disponibilitat cap al grup social (Harris, 2004; Tomasello, 2010, i Gopnik, 2010). Disposem d'exemples de diferents rols: assumint responsabilitat (M024P, annex núm. 6), (M024T annex núm. 4) on s'evidencia que la Júlia fa el rol de mestra, mentre que els altres fan el d'infants; o a la (PX020P, annex núm. 7) on hi ha el rol de cuidador i del que es deixa cuidar i la trama (PX029P, annex núm. 7) on es donen els rols d'expert i inexpert. Trobem encara rols d'igual a igual (PX045T, annex núm. 5) o de lideratge que convida als altres a fer i els anima (M055P, annex núm. 6).

Stambak detecta també que s'estableixen rols i els descriu com a poc estables, i interpreta la falta d'aquesta estabilitat i l'intercanvi de papers que desenvolupen cadascun dels infants com el motiu de l'absència de conflicte: "Es probable que esa ausencia de roles específicos contribuyera igualmente a la armonía de este juego." (1997, p. 43). En els nostre estudi no hi ha relació directa entre les situacions d'agressivitat i les relacions asimètriques. En tots els exemples descrits no hi ha conflicte, per la qual cosa es dedueix una bona predisposició als agrupaments per realitzar jocs, ja siguin en parelles, petits o grans, tant de descoberta i exploració, com motrius i simbòlics. En definitiva, el fet de compartir els complementa.

En relació a les accions complexes, organitzades pels infants, el rol més d'expert també té a veure amb el fet de seguir les normes establertes. Els infants dedueixen normes i actuacions de l'adult de forma implícita (Tomasello, 2010; Osterrieth, 2008) i aleshores reproduïxen aquests rols implícits; sovint ho fan infants que es comuniquen bé, amb propietat, tant amb el gest com verbalment i, fins i tot, diríem que amb certa fluïdesa.

Quan es defineix la idea de complexitat, també relacionada amb els diferents rols, hem de dir que les accions que fan mentre desenvolupen un paper estan carregades de significat, en el sentit que volen explicar "qui són" en aquell moment. Per aconseguir comunicar-ho, s'implica en la situació el llenguatge corporal, la posició i el gest. Efectivament, l'infant coneix l'altre a partir de la informació que rep de la corporeïtat de l'interlocutor (Stokoe i Harf, 1987). Així mateix, el llenguatge oral els permet compartir

significats (Traverten, 1982, citat per Rivière 2005a) i, de fet, la sintonia que s'estableix en la intersubjectivitat ha suposat una experiència prèvia per interpretar el llenguatge dels companys, a nivell de comprensió de la paraula però també del to, el volum i del context, tal com es veu en les accions recollides als paràgrafs anteriors i on les criatures demostren, per les seves habilitats, unes experiències socials anteriors.

D'alguna manera, i tal com esmentem a l'apartat 2.6, els infants observen l'altre i fan interaccions d'imitació o paral·leles. En la categoria 2. Activitats paral·leles la complexitat va lleugerament vinculada a les edats més altes, com també es recull en l'anàlisi de la categoria 8. Relacions asimètriques, on les situacions de desigualtat es donen habitualment quan un dels infants és més gran i genera una tendència al domini en la relació, per part d'aquest l'infant més gran, que és el qui té les eines per ser més expert i que, en l'asimetria, ell planifica, suggereix o fa fer alguna cosa i l'altre l'accepta essent el receptor.

L'indicador 3.5 *Associar-se* és poc freqüent. La justificació és que requereix una gran quantitat d'habilitats implícites, especialment de capacitats vinculades a la maduresa personal i que impliquen un cert nivell de sofisticació cognitiva, com també unes competències comunicatives orals rellevants. Per exemple, pactar i argumentar, entre altres procediments propis de les accions grupals cooperatives com ho poden ser repartir-se les tasques i posar en comú els resultats o bé recollir i ser conscients de les contribucions de tots els membres del grup en la resolució d'una tasca (Booth, Ainscow i Kingston, 2006). Tot i així hi ha evidències de complicitat, de treball en equip, com ara la imitació i comprensió de l'altre, com tenim exemplificat a la trama PX027P¹⁰².

En la mateixa línia, el concepte de complexitat també significa que en trames recollides l'infant juga i treballa. Evidentment l'infant posa atenció en l'activitat que realitza: intensitat, concentració i intenció d'èxit; per tant, allò que fa és una intricació de moltes habilitats, tal com recollim en les trames exposades. Cadascun dels infants actua amb la

¹⁰² Consulteu l'annex núm. 7.

mateixa intensitat i atenció quan fa un tren amb cadires, talla fulles de porro en un joc simbòlic a la cuineta, fa pa o mira un llibre.

Pel que fa a la part “**S’estableixen de forma casual i buscada pels mateixos infants i són a més, freqüents i profitoses**”, com ja s’ha comentat anteriorment, les trames recollides són només aquelles que sorgeixen de forma espontània entre els infants i en cap cas instigades per l’adult directament o indirectament, o bé participades per ell, de manera que aquestes interaccions ja no es van contemplar com a unitat d’interès per a la recerca. Es constata que es donen ambdues modalitats, **les casuals i les buscades**. En algun cas sembla que la mainada es troba per casualitat i un dels dos s’implica en l’acció de l’altre (PX014P: *En Pere corre per la classe fent sons i en Marcel el segueix sense fer sons. També en Nael*). Mentre que en alguna altra trama els nens busquen aquesta interacció (PX011T: *A la mateixa rotllana, la Gabri “fa maco” a la galta d’en Tian*) i escullen formes verbals: (PX004P: *Quan en Marcel arriba a baix de la rampa, queda prop de la Irina, es posa en posició de gateig i s’acosta a ella. Ella es gira bocaterrosa i ell se li posa al damunt, amb les cames al cap i el cap del Marcel sobre el cul de la Irina*) i també físiques per apropar-se, per exemple quan un nen està assegut treballant s’acosta un altre nen a mirar i a parlar (M013P: *L’Alicia està pintant amb pinzell asseguda a la taula sola. En José va a buscar una cadira i s’asseu al seu costat i van parlant sobre el que fa. Se la mira i comenten*).

L’interès per la tasca de l’altre es pot considerar també des de la teoria de la ment. La comprensió màxima del pensament i les intencions dels altres s’assoleix de manera íntegra als quatre anys (Harris, 2004), però això requereix moltes pràctiques d’interacció amb l’altre, per comprendre que allò que fa és diferent al que fa un mateix, per assumir i assimilar respostes múltiples, fins i tot inesperades i sorprenents, que li donen l’*input* continuat del pensament diferenciat dels altres (Gopnik, 2010). Així doncs, les trames recollides són l’evidència de com les interaccions són l’instrument per assajar pensaments sobre els pensaments dels altres i adquirir, finalment, la teoria de la ment.

Una realitat que es dona amb freqüència és un tipus de relació intermitent, de manera que els infants comencen parlant, tocant-se, assenyalant la feina, utilitzant materials, etc., i a mig relacionar-se, aleshores modifiquen la interacció. Moltes d’aquestes formes

de relació són similars a les formes externes de les primeres relacions afectives, com les que exposa en la forma de tocar l'autora Quattrocchi Montanaro (2007) o Bowlby pel que fa a la vinculació amb l'altre (1998). També en la intersubjectivitat secundària, assenyalant un objecte o un altre infant. En un moment determinat, sembla que s'esgota el tema o s'acaba l'interès puntual que havia motivat la interacció. Quan això passa, un infant o alguns dels infants se'n van i n'entren de nous. Altres vegades un infant es queda i el contacte es torna a reprendre canviant de tema, amb un altre comentari, assenyalant una altra cosa o un altre material (PX005P: *La situació de grup tot plegat implica 3, 4 o 5 nens i nenes. Van i vénen. Es fan grups i es desfan amb facilitat en funció de les cadires, dels estris de la cuineta*). Certament, és com si la interacció fos un mitjà per traspassar-se l'acció o l'interès per l'acció o per l'objecte. Aquesta idea d'acció social, fent el paral·lelisme amb l'objecte social (Caplan et al., 1991) també té relació amb Stambak et al., 1997 (p. 43), que en un moment determinat de la seva anàlisi de situacions ella diu que té la "*la impresión de asistir a un proyecto común*". Això explica la idea que es traspassen el joc, l'acció o el projecte, ja que és comú i compartit i no pertany a un dels infants, sinó al grup. Es pot considerar, efectivament, una *objectivització* de l'acció, com si la tasca que realitzen fos un objecte, que té interès social, i en el cas de l'acció o el resultat de l'acció té interès pel fet de ser executada pel grup.

Un altre indicatiu que ens demostra que són relacions buscades i habituals és el fet de retornar a allò que s'estava fent junts després d'una interrupció. En efecte, en algunes ocasions, ja sigui perquè l'adult ho talla, o bé perquè hi ha una interferència (alguna cosa que ha cridat més l'atenció) o perquè la situació es dissol (sense que l'observadora en conegui el motiu), s'acaba aparentment la trama. D'alguna manera, però, retornen amb l'infant o infants en qüestió i engeguen un altre "projecte nou". Aleshores fan una altra activitat o reinicien la que estaven fent. En altres casos cerquen contacte amb algun infant diferent amb qui poden repetir l'acció que feien (per exemple: empaitar-se, passejar amb un llibre al cap, tornar a mirar un conte, etc.) o inicien una acció nova, com es pot observar a la trama M009P: *En José es posa un llibre al cap, aguantant-lo amb dues mans i es passeja per la classe en cercles. Just en el moment que comença, l'Alba se li acosta també amb un llibre al cap, fan tres voltes a la classe.*

Pel que fa a la **frequència**, tot i que no està mesurada en quantitat de trames en un interval de temps concret perquè la recerca no és quantitativa, s'evidencia que en totes les situacions de vida del centre que s'han pogut observar hi ha hagut moments de contacte entre infants: en les entrades i sortides al passadís, a l'hora de l'àpat al menjador, als porxos, al jardí i, evidentment, a l'aula. Dit d'una altra manera, no hi ha cap mena de dificultat per recollir trames i s'han descartat moltes situacions de contacte entre infants per la impossibilitat d'observar més d'una situació alhora o perquè el context no facilitava el seguiment (espai exterior, per exemple). A més, s'han recollit en molt poc temps i essent l'observadora un element extern del grup estable.

Potser l'aspecte més controvertit d'argumentar és el concepte **profitoses**. Tal com s'explica a l'apartat 2.2.3.¹⁰³ on es defineix aquest concepte, s'entenen com a interaccions profitoses aquelles que es poden considerar rendibles a nivell d'aprenentatge. És a dir, que no només tenen sentit com a situacions que permeten exercitar habilitats relacionals o de desenvolupament social (Palacios, González i Padilla, citats per Palacios et al. 1990-2018), sinó que són útils per desenvolupar-se cognitivament, com s'exposa al llarg de tot el document, entenent que allò social és també cognitiu. En aquesta tessitura s'identifiquen funcions executives bàsiques i superiors, com ara el control atencional, la flexibilitat, el raonament, la resolució de problemes i la planificació.

Quant al **control atencional**, el relacionem amb l'habilitat de lectura i d'interpretació de les situacions de grup o parella. Per actuar en una trama amb altres infants, cal observar la situació que es viu i això requereix un domini de la mirada i de l'escolta de l'altre o, segons Sancho (2010), reconèixer als altres, i, per tant, estar atent a què fan i com ho fan els altres. En efecte, és el que fan les criatures en aquestes trames: desenvolupen habilitats d'observació i anàlisi, i també d'atenció. Això els permet estar entrenats per detectar el que té de significatiu l'entorn.

¹⁰³ Vegeu supra, capítol 2.

En relació amb aquest control de l'atenció, i tal com s'explica al marc teòric¹⁰⁴, Mora (2017) exposa que hi ha tres formes d'aprenentatge: la imitació, l'atenció compartida i la comprensió empàtica. En la trama PX035P, per exemple, aquests tres elements es donen de manera recurrent: *“En Pere i la Irina estan drets un a cada banda d'una taula, mirant-se. En Pere té dues rodanxes de tronc, les mostra i mou els braços, després tira els braços enrere o se les posa a la cara tapant-se els ulls, la Irina té una rodanxa de tronc i una fusta i mou els braços”*. Hi ha una clara observació que desemboca en una imitació, seguida d'una atenció compartida en els objectes, que es pot considerar una acció d'intersubjectivitat secundària (Rivière, citat per Martínez, 2011): *“i després les fa picar dos cops i en Pere les fa picar un cop i se les torna a posar a la cara. La Irina les deixa damunt la taula i mira en Pere, mou els braços i en Pere les fa picar sobre la taula, la Irina ho repeteix”*. En realitat, hi ha una imitació contextualitzada que incorpora modificacions i que respon al mateix que va observar Stambak et al. (1997) en altres situacions d'acció/imitació en espiral.

Quan la mestra fa un gest físic per demanar silenci, tots dos són capaços de comprendre'l, ajustar-se a la intervenció de l'adult i respondre de manera empàtica: *“La Mireia (mestra) diu: ‘Pere, Pere’ i li fa un gest amb la mà (fa ‘no’ amb el dit índex). En Pere se la mira i la Irina també. Després, en Pere frega les rodanxes a la taula i la Irina ho repeteix. La Irina agafa les seves, es gira i marxa amb les fustes. En Pere posa les seves en vertical a la taula (com si fossin dues rodes), les deixa i marxa.”* Aquesta resposta de la Irina i en Pere es pot interpretar com d'obediència, però també com a cert altruisme contextual, en el sentit de respondre a allò que saps que vol l'altre (Gopnik, 2010), o bé des del respecte per les normes de caràcter social i moral de què parla Tomasello (2010).

La **flexibilitat** s'entén com l'habilitat d'ajustar la resposta a la situació que el context requereix, la possibilitat de modificar la conducta i l'acció d'un mateix en relació amb el tipus d'intervenció de l'interlocutor, ja que en aquest cas parlem d'interaccions. Si parléssim d'objectes, seria en funció del resultat o de la resposta del material.

¹⁰⁴ Vegeu supra, capítol 1.

A més a més, hi ha un concepte per desenvolupar que és complementari d'aquesta ductilitat en el comportament que té a veure amb la presencialitat, entesa com la vivència de "l'ara i aquí". L'infant és present en allò que passa amb tots els seus sentits i pensaments, amb implicació. Observar i viure les situacions fa que els infants comprenguin perfectament el que passa i que responguin de manera absolutament coherent i proporcionada a la situació, acomodant-hi el que fan i diuen, tal com es veu per exemple a la trama PX049P: *"En Nauel, davant en Pere, es toca una ferida que té al costat esquerre de la cara i li diu: 'Mira una pupa Pere, tinc una pupa', i en Pere respon 'a on?'. Aleshores en Nauel diu: 'Aquí'. I en Pere diu: 'Sí', mentre assenteix amb el cap. En Pere li agafa les galtes i li torna a dir: 'Amb a què vas caure?'. Mentre, s'acosta en Ramon i se'ls mira, en Nauel se n'adona, però mirant en Pere respon: 'Amb la gespa'. En Pere respon: 'Ah!' i en Ramon estira el braç i fa el gest de tocar en Nauel, però no arriba a tocar-lo"*.

Tenint en compte que els infants d'aquesta edat no tenen una trajectòria massa llarga d'experiències sobre relacions i coneixements, com admet Rodrigo (Palacios, et al., 2017), ni un llenguatge verbal sofisticat, aquesta capacitat de modificar les intervencions s'explica des del desenvolupament de la intersubjectivitat terciària (Martínez, 2011), entesa com aquella que evidencia que entenem l'altre pels senyals que ens dona en el moment i el lloc concret que percebem, de manera que l'atribució mental és recíproca i de consciència d'atribució mútua, com diuen les aportacions de la perspectiva de segona persona respecte de la teoria de ment (Gomila, 2001). En l'exemple que s'il·lustra, en Pere és capaç de comprendre que en Nauel no interpreta bé la pregunta que ell li fa i, per tant, no obtindrà la informació que busca. És en aquest moment, que de manera instantània aplica una modificació a la pregunta, es mostra flexible i capaç de canviar l'estructura lingüística.

Un altre exemple de flexibilitat és en la trama PX027P (vegeu annex núm. 7) on la Cèlia i en Marc s'adapten a la incorporació d'en Nauel al seu grup de joc, fins al punt que és aquest últim el que pren les decisions de què fer i com fer-ho. Al mateix temps, en Nauel és una mostra evident de la presencialitat que s'esmenta al paràgraf anterior, ja que llegeix el moviment i els comentaris que fan en Pere i la Cèlia per tal de decidir com

intervenir: “Ha arribat en Nauel i s’ho mira atent.”, tal com està anotat literalment dins el redactat de la trama.

De fet, es crea un sistema d’aula a través d’aquest concepte de flexibilitat i es pot interpretar des de dues mirades: les neurones mirall (Rizzolatti i Sinaglia, 2006), on l’activació porta a la imitació, o bé des de la perspectiva de l’adaptació de l’interlocutor al medi per resoldre problemes de forma ràpida, com explica molt clarament Español (2017):

La cuestión del desarrollo, entonces, no es tanto describir cómo surgen las estructuras puramente abstractas de la cognición, sino entender la emergencia de un acoplamiento flexible y dinámico entre la cognición directa, en tiempo real, y aquella que está menos estrechamente acoplada a la inmediatez de los sentidos, (...) Con cada experiencia se van formando redes en las que se fortalecen algunas vías. Hay una selección experiencial: debilitamiento y fortalecimiento de poblaciones de sinapsis en virtud de la experiencia. El mapa neuronal se basa entonces en la experiencia vivida. La experiencia moldea el cerebro. En esta versión particular del *embodiment*, se estudia el desarrollo entendiendo al niño como un solucionador de problemas en tiempo real, enfatizando el movimiento dirigido a meta o acción.

(p. 49)

Així doncs, en aquest cas, la flexibilitat que mostren és en resposta a un repte concret, a un problema, tal com diu Español, al qual responen amb una adaptació i resposta ràpida.

En relació amb el **raonament** hi ha exemples que ens demostren com la interacció amb l’altre requereix el raonament sobre la situació. De fet, en la trama M037P (annex núm. 6) hi ha una conversa en què la Pau pretén que la Núria la convidi a casa seva, mentre que la Núria, que a l’inici s’hi nega, acaba acceptant, però posant una condició. Podem dir que pensa una manera raonada d’evitar tenir-la a casa. La Pau decideix canviar el que estava fent, de manera que fa un raonament lògic sobre la resposta de la Núria, en tant que si canvia el que fa i aconsegueix la petició concreta, la Núria cedirà. En aquest cas es confirma el que diu Rodrigo (citats per Palacios et al., 2017): la idea que els processos de raonament es resolen amb èxit quan van vinculats a experiències de vida. Efectivament, en aquest cas, la contesta s’ajusta a voler obtenir una resposta satisfactòria. Els infants

contínuament viuen l'experiència d'ajustar-se als adults per ser acceptats socialment al grup, per emmotllar-se i sentir-se'n part (Tomasello, 2010):

Por el contrario, desde muy tierna edad son conscientes de que hay interdependencia en las actividades de colaboración —una suerte de racionalidad social endémica a la intencionalidad compartida— y valoran el amoldarse al grupo en cuanto indicio de la identidad grupal. De las diferentes formas de “nosotridad” emana su respeto por las normas sociales y su empeño en hacerlas cumplir a los demás.

(p. 68)

En el segon exemple, la trama M044P (annex núm. 6), una nena agafa un dels materials que és semblant al que té una seva amiga. Després s'asseuen juntes i cadascuna fa el seu material. Amb aquest gest ens demostra que, gràcies a l'experiència acumulada de vida i al raonament sobre la seqüència d'accions que es realitzen per dur a terme un material montessorità amb èxit, és capaç de decidir, d'entre totes les propostes de joc existents i lliures a la prestatgeria, quina és el millor per fer un joc paral·lel. Aquest procés requereix d'anàlisi de la situació, el record dels passos i accions possibles, i una visualització mental de les accions.

I finalment, pel que fa a la **resolució de problemes**, les interaccions entre infants amb habilitats i experiències similars, però no iguals, proporcionen algunes situacions de confrontació; son situacions que s'han d'entendre com a oportunitats de resoldre conflictes cognitius, motrius i relacionals. Més enllà dels problemes que suposa l'ús mateix dels objectes, que tant té lloc quan els nens estan sols com acompanyats, la interacció en si mateixa és una oportunitat més per ampliar el ventall de possibilitats de resposta. És a dir, algunes situacions de grup són conflictives per una similitud als requeriments que els nens tenen de l'adult. En definitiva, poden voler coses semblants de l'adult referent de l'aula i, en el mateix moment, i com que aquest no pot donar resposta a tots al mateix moment es produeix un conflicte. També hi pot haver una dificultat de comprensió lingüística entre ells. Però el que l'anàlisi realitzat ha posat en evidència és que, majoritàriament, els conflictes entre infants són per la possessió d'objectes, més que no pas per la incomprensió lingüística entre ells, la seva atenció o

l'atenció de l'adult, o fins i tot l'ocupació d'un espai (voler seure o jugar al mateix lloc que un altre nen, o seure al costat de la mestra), tal com es pot comprovar amb els resultats de la categoria 6. *Conflicte instrumental* on és freqüent l'indicador 6.9. *Prendre alguna cosa*.¹⁰⁵.

En aquest sentit, els conflictes generats per la possessió del material estan relacionats amb l'objecte dins el context social, no amb les seves propietats o característiques físiques i l'acció que permet, sinó per l'atribució social que li dona el grup, bàsicament perquè és un objecte desitjat i, sobretot, utilitzat pels altres (Caplan et al., 1991). En algun cas aquest desig inicial de possessió pot estar motivat perquè és un objecte únic a l'aula, o també perquè realment és molt atractiu per les seves característiques externes. Ara bé, fins i tot quan els objectes estan repetits, i hi ha una alternativa d'ús amb un objecte similar o idèntic, l'infant vol el que té el company.

Aquest interès per l'objecte, quan és "l'objecte de l'altre", a diferència de quan l'objecte està lliure, té a veure amb el fet que l'infant que obté l'objecte en primer lloc li dona un atractiu afegit. En altres ocasions, això passa per allò que aquest nen aconsegueix de l'objecte i que els altres perceben com a interessant, i això el converteix en font de desig. En efecte, s'ha observat que l'objecte interessa quan l'infant que no té el material s'adona que el nen que l'està utilitzant es diverteix i somriu, o està molt atent i concentrat. En resum, està gaudint. També quan el resultat del que fa és complex, difícil i fora de les habilitats de la majoria, o és molt visual, com per exemple una construcció amb una torre. És a dir, i per seguir amb l'exemple, no s'anhelen les peces en si mateixes, sinó el resultat, la construcció final. De fet, per a l'infant que observa, no està demostrat que les peces que quedin lliures a terra serveixin per fer una construcció, mentre que les utilitzades per l'altre infant sí. Hi sol haver també l'intent d'adquirir l'objecte si genera interès a un tercer infant o al grup. Aquest fet es dona en ambdós contextos observats (PX019T, annex núm. 5 i M031P, annex núm. 6.) i, per tant, encara que en l'ambient Montessori només hi hagi un objecte de cada, no marca diferències en aquest sentit.

¹⁰⁵ Vegeu supra, apartat 3.2.6, capítol 3 i infra, annex 8, código 6.

En aquest ambient montessorià, els infants saben que mentre un altre usa el material s'han d'esperar. Ara bé, els més petits procuren obtenir-lo, i si cal, prenent-lo. Altres vegades intenten que un nen no agafi el material comunicant a l'adult que a aquella criatura no se li ha fet la presentació¹⁰⁶ o és massa petita (M015P, annex núm. 6). Montessori (2001) argumenta que l'atracció pels materials no rau en el fet que un infant tingui el material i l'altre el vulgui imitar o obtenir un bé preuat socialment, sinó que és el material en si mateix que l'atrau i li ofereix la possibilitat d'abstracte's a partir del treball:

Què és el que l'impulsa a escollir un objecte i no un altre? No la imitació, certament, perquè cada objecte té un sol exemplar; si l'està usant un nen no el pot fer servir ningú més. No és, doncs, la imitació. La manera com el nen utilitza el material també ens ho demostra: perquè el nen s'immergeix en el seu exercici amb tanta atenció que ja no s'adona de les coses que el rodegen
(p. 111)

Segons els resultats obtinguts en aquest estudi, es discrepa de la desvinculació que fa Montessori de l'ús social dels objectes, perquè, fent referència a l'anàlisi, hi ha resultats que vinculen el conflicte instrumental al fet de prendre l'objecte (indicador 6.9), tant quan els objectes estan repetits, com quan no ho estan. Així, podem dir que, efectivament, alguns objectes són atractius per als infants per les seves propietats, mentre que d'altres ho són per la seva condició d'objectes socials.

Al mateix temps, el context d'escola bressol posa els infants que conviuen en un grup de similars i en la circumstància d'haver de resoldre uns conflictes que en les seves relacions familiars potser no es donen o, si hi són, no sorgeixen presentats de la mateixa manera. Fins i tot, en el cas que no trobin les estratègies per sortir-se'n amb èxit, l'experiència d'haver de fer front al problema és enriquidora per dos motius. El primer perquè el confronta amb frustracions assumibles; el segon, perquè li dona una vivència de com es

¹⁰⁶ En un ambient montessorià la norma és que l'infant no pot agafar un material lliurement si la guia no li ha presentat abans. Presentar, en aquest context, significa que li ha mostrat com agafar-lo de la prestatgeria, com transportar-lo a la taula o a la catifa, com disposar els materials damunt la taula/catifa, els passos per realitzar la tasca amb èxit, com recollir i, finalment, com retornar-lo al seu lloc.

resol una situació i, per tant, una clau per construir-se un “catàleg” de respostes possibles per a noves situacions.

D'altra banda, si el conflicte no és amb els altres infants, sinó en la dificultat que l'infant pot tenir en l'ús d'un objecte, la manera de resoldre'l és diferent a com ho faria si estigués sol, només pel sol fet d'estar en un context grupal. És a dir, la relació amb els altres li proporciona el modelatge d'un altre infant, perquè pot observar com ho soluciona l'altre, quin ús fa de l'objecte, en definitiva, té a l'abast l'experiència d'un coetani que es mou en una zona de desenvolupament proper similar a la seva. En efecte, això succeeix tal com s'esmenta al Currículum i Orientacions d'Educació Infantil Primer Cicle (2012): “atesa la major proximitat existent entre els seus sistemes interpretatius” (p. 9).

El conflicte també pot estar generat pel seguiment de les normes. Normalment els infants no les exposen abans de l'acció conjunta i compartida, sinó que ho fan només quan algun dels participants la trenca i els altres posen en evidència aquesta infracció. Això pot generar conflictes, que segons Palacios et al. (2017), s'expliquen perquè les criatures entren sovint en conflictes relacionats amb l'egocentrisme:

En las relaciones se producen frecuentes conflictos motivados por discusiones o peleas por los objetos y por las dificultades de comunicación que todavía tienen los niños dado su egocentrismo y sus limitadas habilidades para guardar turnos, buscar acuerdos sobre los juegos y resolver los conflictos de forma competente. (p. 174)

En canvi, les evidències ens porten més a creure que no té tant a veure amb l'egocentrisme sobre l'acció o el material, sinó amb el trencament de la norma establerta, tant l'implícita com l'explícita, tal com exposa Tomasello (2010) i com evidencia la trama PX053P (annex núm. 7)

Si parlem de la **planificació**, les situacions de parella o petit grup suposen oportunitats per a portar-les a terme. Karmiloff-Smith i Inhelder (1981) exposen que els infants realitzen accions organitzades, entenent-les com situacions on l'infant, per l'acció repetida i les informacions propioceptives, ha elaborat una teoria i actua en relació amb el que creu que passarà en funció de la teoria elaborada. És a dir, l'infant no es planteja cada acció com una hipòtesi per comprovar i, per tant, fa accions en diferents sentits

buscant comprovar-les “no busca intencionadamente contraejemplos” (p. 80), sinó que construeix coneixement a partir de generalitzacions de les experiències concretes, que en alguns casos s’acompleixen i en d’altres no “y progresivamente iban reconociendo contraejemplos” (p. 80).

De la mateixa manera que en l’article esmentat es fa referència a la construcció de teories sobre el món físic, i es proposa una analogia amb l’adquisició del llenguatge citant unes gravacions de nadons al bressol (Weir, 1969, citat per Karmiloff-Smith i Inhelder, 1981) i altres treballs d’investigació sobre l’adquisició de trets morfològics del llenguatge en infants (Ervin 1964, Klima i Bellugi, 1966, citat per Karmiloff-Smith i Inhelder, 1981), aquí volem suggerir que el coneixement dels altres i també de les habilitats socials es construeix de la mateixa manera. El paral·lelisme és que en la forma d’entendre els fenòmens físics i lingüístics i, en definitiva, d’aprendre com manejar-los, hi ha l’assaig constant, tal com esmenten les mateixes autores. En les dades recollides tenim una freqüència coincident d’indicadors en les dues escoles observades, de manera que es pot deduir que hi ha un assaig repetitiu, tant en nens com en nenes, i pràcticament igual en tota la franja d’edat sense gaire diferències d’unes actuacions respecte als altres infants. El fet que actuïn d’una manera recurrent en les interaccions pot indicar que esperen una o unes respostes concretes, i és quan aquesta resposta és diferent a l’esperada, que ajusten la seva pròpia intervenció. Per exemple, mentre que en les trames PX007P (annex núm. 7), M011P (annex núm 6), M012P (annex núm. 6), entre altres, l’infant que planteja o insinua una acció compartida rep una resposta positiva, i els companys s’activen en la repetició del joc paral·lel. En canvi, en la situació PX003T (annex núm. 5) la resposta no és d’imitació de l’acció i no es dona el joc paral·lel i, per tant, la podem considerar resposta negativa, ja que és diferent a l’esperada. Realment l’infant no fa hipòtesis davant de qualsevol dels seus companys sobre com reaccionarà, sinó que actua esperant una resposta concreta fruit de les experiències prèvies, una resposta que ens alguns casos obté i en d’altres no.

Aquesta idea d’interaccions que no es desenvolupen com l’infant s’espera, però en canvi és capaç de resoldre’n el problema, planificar o modificar la intervenció, i això també ho entén com els passos per a resoldre problemes, ens remet a una idea d’infant potent,

en definitiva, persona hàbil per sortir-se dels reptes i les dificultats, tal com afirma Español (2017): “el niño como solucionador de problemas” (p. 49).

No s’han detectat enganys, manipulacions ni mentides de forma habitual ni generalitzada. Tampoc interaccions amb infants que intenten convèncer els altres de forma persistent i continuada a l’hora de fer alguna cosa. Segons Gopnik (2010), els nens que millor comprenen la ment dels altres són més destres en influir en els altres: “Los niños que mayor entienden las mentes son socialmente más hábiles que aquellos que no, (pero también son mejores mentirosos)” (p. 71). Només trobem casos d’infants que delaten els companys fent activitats que se salten la norma, però no es manipula a l’infant perquè no l’acompleixi, ni es menteix a l’adult en comunicar alguna cosa que realment no ha passat. De fet, l’engany als altres es sol portar a terme en relació amb el fet d’obtenir el propi benefici, o per frenar intencions contràries als nostres interessos (Rostan, Serrat, Resches i Vila, 2010), i cal dir que no s’han detectat aquests comportaments. De fet, per justificar aquest egoisme i manipulació que hem definit anteriorment, quan es dona un desequilibri entre teoria de la ment i empatia, com que els nens observats encara estan en una fase inicial de la teoria de la ment i no tenen aquesta habilitat assolida, s’entén que, tot i tenir una actitud que pot ser empàtica o cooperativa (segons Tomasello, 2010), no mostrin accions, respostes o interaccions de patró altament egoista i interessat per aquest desequilibri que esmenten Pavarini i Souza (2010).

En aquesta línia, i malgrat que la classificació de Montagner (2012) i la d’aquesta investigació segueixen diferents criteris, apreciem que hi ha coincidències entre les categories pròpies i algunes d’aquest autor, que ens reafirmen un encert en les dades recollides i demostren una regularitat en les conductes dels infants, perquè les seves primeres dades recollides són de 1978 mentre que les últimes recollides en aquesta recerca son del 2019. Aquesta dada no és frívola, perquè amb una distància de 41 anys, i amb observacions en períodes entremig, a inicis dels anys 80 (Stambak et al., 1997) s’han observat comportaments socials del mateix estil, però s’han ampliat les tipologies d’interacció.

Per tancar aquest apartat podem afirmar que, després d'analitzar les tipologies de seqüències que comparteixen els infants, hem vist que totes les seqüències d'accions no es donen de forma aïllada sinó en un context estable, en un contínuum de rutines, interaccions, de participants adults, etc., en definitiva, dins d'un ambient conegut i reconegut. D'aquesta manera, es configura una història compartida del grup i, per tant, s'escapen de les trames observades tots aquells aspectes emocionals que comparteixen entre ells; com per exemple, una nena que va marxar a viure fora, que en el fons es pot interpretar com una pèrdua; o les incorporacions de nens nous a mig curs, que obliguen a tots a reposicionar-se i revisar, reafirmar o modificar el rol dins el grup.

També cal tenir present que hi ha relacions entre infants que potser tenen continuïtat fora de l'escola, o d'altres que han compartit un grup l'any anterior, etc. En definitiva, més enllà de la història i memòria personal, hi ha la història i la memòria compartida del grup, i aquesta té influència en el tipus d'interaccions que s'estableixen.

4.1.2. RESULTATS EN RELACIÓ AMB LES HIPÒTESIS SECUNDÀRIES

Tenint en compte la discussió de resultats en relació amb les hipòtesis secundàries, cal comentar-les cadascuna de manera detallada:

Pel que fa referència a: **"Els vincles que estableixen els infants petits entre ells són d'una estructura elaborada, amb detalls minuciosos, que permeten crear afiliacions diverses i, en conseqüència, llaços afectius i d'amistat"**, es pot afirmar que hi ha relacions d'estructures simples, on es dona una mirada o un intercanvi de gest o paraula sense gaire sofisticació, com hem vist a les evidències recollides al capítol 3.¹⁰⁷ En efecte, a les categories 1 i la 2, els nens estableixen un contacte o bé fan accions d'imitació. Però també s'han recollit trames on es dona una implicació de vincle afectiu i coneixement de l'altre, on es combina la paraula, amb l'actitud corporal, i el gest cap a l'infant o infants interlocutors, on valen com a mostra la majoria d'indicadors relacionats amb les categories 3, 4 i 5.

¹⁰⁷ Vegeu supra, apartats 3.2 i 3.3, capítol 3.

És evident que hi ha situacions de conflicte, tant instrumental, categoria 6, com no instrumental, categoria 7, com ens mostren els resultats de l'Atlas.ti. Es denota, en alguns casos, un comportament hostil, com exposa Harris (2004). De totes maneres, el mateix autor explica que no és fins al voltant dels 20 mesos, i que hi ha unes tècniques lleugerament més subtils alhora de fer mal a l'altre a partir d'aquesta edat. En el cas dels dos contextos observats, els indicadors menys freqüents, tant de la categoria 6 com de la 7, són els més complexos, com ara amenaçar (6.2 i 7.8) i fer burla (7.7) pels mecanismes que impliquen i també perquè requereixen un cert domini de la teoria de la ment. També passa amb insultar (6.16 i 7.8), que requereix vocabulari ampli i sobretot dominar el sentit de l'adequació. Per tot plegat podem concloure que les interaccions agressives es donen d'una manera poc sofisticada. Per altra banda, es confirmen les conductes de Montagner (2012) de comportaments que trenquen el vincle o que fan difícil establir una relació afectiva en aquestes situacions de conflicte o, fins i tot, d'agressivitat.

D'altra banda, i en relació amb llaços afectius i el concepte d'amistat, es disposa de diferents trames recollides que mostren, en el seu contingut, que la paraula amistat és utilitzada pels infants amb certa freqüència (per exemple trama M007P: *En Manel respon: "Yo espero a mi amigo Hugo" i la Gal-la diu: "Yo espero a mi amiga Marta"*) o bé on s'ho pregunten directament "Oye eres mi amiga?" (annex núm. 6, trama M009T).

Els llaços afectius i d'amistat que s'esmenten a la primera hipòtesi secundària queden recollits en altres situacions com les de la categoria 5, on el vincle es mostra a partir d'actituds amables, compassives, o bé les dues, que es donen d'una manera més freqüent entre els infants més grans. Aquesta correlació positiva que es troba entre agressivitat i consol l'explica Murphy (1937, citat per Harris, 2004) justificada per un alt factor de sociabilitat. En ambdós contextos observats les mostres d'afecte i estima es recullen a través d'accions físiques curoses com per exemple a la trama PX011T (*A la mateixa rotllana, la Gabri "fa maco" a la galta d'en Tian quan la Mireia (mestra) li diu bon dia (els saluda un per un quan són asseguts a la rotllana). Després d'acariciar-li la galta li fa un petó. Al mateix moment, en Pere li fa la carícia de "maco" a la Gabri i també li fa un petó.*)

També hi ha demostració de vincle afectiu a través del llenguatge oral, com a la trama PX008P (*Arriba la Gabri i quan fa escassos minuts que és a classe comença a estossegar. S'acosta en Nauel i li diu a la Gabri: "estàs bé?, estàs bé?". Ella sense mirar-se'l li fa que sí amb el cap*) o també a l'exemple de la trama PX012P (*Estan tots a la rotllana, la Mireia pregunta si hi són tots i l'Anna diu: "Falta la Rihana!. Ella mateixa diu que és a Mataró i la Mireia afegeix: amb la seva "iaia" (La Rihana ha plegat de l'escola fa 1 mes i mig. Va estar 3 mesos amb ells).*

Com ens evidencien les trames esmentades, els llaços que estableixen els infants entre ells són accions que corresponen a conductes prosocials, tal com es defineixen a l'apartat 1.1.2. Efectivament, les situacions observades als dos contextos testimonien un alt nivell d'actituds prosocials en infants petits, fins i tot uns mesos abans dels dos anys d'edat. Podem afirmar, doncs, que els resultats obtinguts en l'anàlisi coincideixen amb Montagner (2012), especialment en aquelles accions de conducta pacífica i o accions de sol·licitació i ofrena; una ofrena que pot ser amb un objecte però també de proximitat o companyia. Podem afegir que s'acompleix una característica respecte a aquests comportaments, i és que habitualment es donen en situacions d'una certa familiaritat per a ells aspectes que han viscut amb anterioritat i que els infereixen un coneixement propi. En el cas que ens ocupa, les situacions són situacions i escenes de la vida quotidiana de l'escola bressol.

Totes elles responen de manera transparent a comportaments generosos com ajudar, atendre a l'altre, acompanyar, etc. Com afirma Moreno (citada per Palacios et al., 1990-2018): "La observación de las conductas que se dedican estos niños entre si a estas edades nos revela un abanico amplio y frecuente de comportamientos dirigidos a atender las distintas necesidades del otro" (p. 319). En aquesta línia, doncs, les considerem actituds i accions que afavoreixen el vincle de l'amistat.

En relació amb aquesta hipòtesi cal esmentar que hi ha moltes actituds prosocials en els infants observats. De fet, l'edat dels participants correspon plenament amb el moment de desenvolupament de les conductes prosocials segons González (1993), entre 1 i 3 anys, tal com esmentem en l'apartat 1.1.2. Per aquest motiu, és evident que els alts

resultats de les categories 3. Col·laboració i ajuda, 4. Contacte i vincle i 5. Consol, i també alguna de la categoria 8. Relacions asimètriques, demostren aquestes actituds. Val a dir que mentre en els resultats de l'estudi de Lopez et al. (1998), realitzats amb criatures de parvulari, s'evidencia una proporció més alta en conductes prosocials en nenes, i en canvi en nens són més altes en atacs, apropiacions i burles, no passa així en els resultats obtinguts en aquesta recerca¹⁰⁸. No hi ha diferència de gènere en les categories relacionades amb actituds prosocials però tampoc en les categories 6. conflicte instrumental i 7. conflicte no instrumental, relacionades amb situacions conflictives, d'atacs, apropiacions o burles.

Una explicació a aquesta diferència és possiblement d'edat dels infants observats. Mentre que en el nostre cas es tracta de nens de 1r cicle d'educació infantil, en l'estudi citat anteriorment són de 2n. És una opció raonable relacionar aquesta dada amb l'edat dels infants, perquè les criatures estan en un moment de desenvolupament de conductes prosocials, de manera que necessiten practicar aquestes conductes, com a "aprenents" que són.

Aprofundint en el concepte d'amistat, podem afirmar que les interaccions observades responen a afiliacions d'afecte i, fins i tot d'amor, en definitiva, d'amistat. Segons Howes, (1977, p. 253, citat per Lafuente i Cantero, 2010, p. 290): "Es un vínculo horizontal y afiliativo, marcado por la preferencia, reciprocidad y afecto compartido, que surge dentro de una relación voluntaria, estable y diádica". Efectivament, les trames recollides que corresponen a indicadors de les categories 3. Col·laboració i ajuda, 4. Contacte i vincle i 5. Consol s'adiuen a aquesta definició, contextualitzada en l'edat primerenca dels infants, i permeten afirmar que els infants petits estableixen amistat amb els seus companys de l'escola bressol. Cal remarcar que les relacions entre ells apunten a diferències entre els que són simples companys de classe a les que s'estableixen amb més freqüència, intensitat i/o estabilitat, com també exposen Lafuente y Cantero (2010). Les autores remarquen que l'ajuda és un dels elements

¹⁰⁸ Segons els resultats obtinguts a l'anàlisi realitzat amb Atlas.ti, annex núm. 8.

definitoris d'aquest vincle, element també present en les dades recollides que ens reforça l'afirmació anterior.

D'altra banda, però, en relació amb la idea anterior, en un altre estudi¹⁰⁹ realitzat vam observar que els infants petits tenen una actitud general de caire inclusiu, comportament que es pot relacionar de manera diàfana amb una actitud prosocial. Les conclusions, després d'analitzar les seves respostes, foren que "sobretot la consideració dels infants petits com a grup proactiu que contribueix, des de la seva actitud, a la millora de la inclusió i l'atenció a la diversitat" (Vila, 2021). Aquesta idea, és a dir, que tenen una relació més aviat positiva entre ells, no és per altra banda excloent del terme *amistat* que acabem de definir.

Per tancar aquest apartat cal afegir que en el mateix estudi els resultats en les dades apunten de manera contundent que no hi ha indiferència davant l'altre o davant del patiment de l'altre, concepte de Slee (2011); per la qual cosa, i fent també referència a Lago i Pujolàs (2014), es pot considerar que una característica de les interaccions d'aquest infants entre ells és intrínsecament inclusiva amb els seus iguals. Així doncs, els infants s'inicien amb actituds prosocials que permeten establir relacions d'inclusió i vincles d'amistat.

Finalment, l'última hipòtesis secundària: **"Els contextos educatius d'aula, entesos com l'ambient on es desenvolupa l'activitat escolar, que inclou espais, materials, temps, organització dels agrupaments i rol de l'adult, influeixen en les relacions entre infants"**. Podem exposar que en l'anàlisi de les dades no s'han trobat diferències significatives entre els resultats de l'EBM Pa amb Xocolata i la Montessori Schoolhouse en trets generals i constatem que totes les categories han estat presents en els dos contextos.

¹⁰⁹ Vila, B. (2021). *L'educació inclusiva a l'escola bressol. Infants i mestres inclusius* (tesi final de Màster en Educació Inclusiva i Atenció a la Diversitat). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, Vic.

En ambdós centres la categoria més habitual és la 4. *Contacte i vincle*. Amb menys freqüència hi ha la 6. *Conflicte instrumental*, que es dona de manera lleugerament més present a l'EBM Pa amb Xocolata, seguida a poca distància de la 1. *Interacció primerenca*. Les dues categories menys presents en els dos centres són la 5. *Consol* i la 7. *Conflicte instrumental*, que és la que obté els resultats més baixos. La resta, la 2. *Activitats paral·leles* i la 8. *Relacions asimètriques* es troben en un terme mig respecte a les esmentades anteriorment, de la mateixa manera que la categoria 5. *Consol*, que dins aquest terme mig es dona en una mica menys de freqüència al Montessori Schoolhouse.

Aquests resultats tan similars s'expliquen perquè les dues escoles estan a un nivell qualitatiu pràcticament igual, segons els resultats d'aplicar la taula d'anàlisi i valoració de l'ambient educatiu.¹¹⁰ En efecte, no només estan en una situació pràcticament equivalent, sinó que ambdós contextos ho estan per la banda qualitativament alta en resultats, són rics i pensats per oferir als infants un espai de benestar i repte.

Teòricament s'explica com l'ambient ofereix possibilitat de relacions, suport a les afiliacions entre els infants o bé promou un estil més individualista. De fet, que els ambients estiguin preparats pensant en aquelles habilitats i possibilitats dels infants des de totes les dimensions garanteix que es puguin donar interaccions variades:

Esta diferenciación, especialmente de edad, aunque dentro del rango 1 a 2 años, sugiere que los medios funcionales de los niños mayores, por ejemplo, su competencia social, motora y verbal, les permiten más fácilmente iniciar y mantener intercambios sociales con otros niños. Como apuntó Bronfenbrenner (1993), tanto las características personales (por ejemplo, competencias, motivación) como las ambientales son instigadoras del desarrollo, pudiendo favorecer o no los procesos de interacción del niño con otras personas y con los aspectos físicos y simbólicos del contexto. De esta forma, diferentes tipos de arreglo espacial ofrecen soporte diferente para los procesos de interacción y para el desarrollo de actividades en el contexto, impulsando al niño hacia determinadas direcciones futuras, que pueden promover o dificultar su desarrollo.

(Bomfim i Campos-de-Carvalho, 2006, p. 86)

¹¹⁰ Vegeu supra, les descripcions dels dos centres i els resultats de l'observació i anàlisi després d'aplicar la taula d'anàlisi i valoració de l'ambient educatiu, als apartats 2.4.5 per a l'escola Montessori Schoolhouse i 2.4.6 per a l'EBM Pa amb Xocolata.

Malgrat això, hi ha algunes diferències i bàsicament tenen a veure amb les normes de funcionament, en el tipus de materials que hi ha a l'aula i en la concepció del rol de l'adult i com es concreten les intervencions en les dinàmiques del treball d'aula. Pel que fa a les normes de funcionament, ens referim a aquelles que afecten el què està o no permès fer a l'ambient. Per exemple, els agrupaments espontanis nombrosos de nens, es donen de manera més freqüent a l'EBM Pa amb Xocolata. Són petits grups que agafen un to més lúdic i esverat, amb crits i riallades de les criatures, l'anomenat *group glee* (Sherman, 1975), on l'adult no intervé fins que l'enrenou és considerable, hi ha corredisses, molts crits o es salten normes, com enfilarse als llocs no permesos, tirar els objectes a terra, etc... Ocasionalment aquests grups grans, amb més moviment físic, desordre i rialles amb volum descontrolat, porten a conflictes amb més infants implicats o a més situacions amb reptes d'ordre relacional i socials per resoldre. Alhora, són situacions de grup més lliures, obertes, festives, amb un alt nivell de diversió i excitació, també amb més infants implicats i moltes situacions simultànies per resoldre.

A l'escola Montessori Schoolhouse, aquests agrupaments solen acabar amb la intervenció de l'adult, sobretot quan el to de les interaccions agafa un caire més festiu o si es donen grups de més de tres infants. A partir de quatre o més infants, l'adult s'apropa per supervisar i tallar l'acció. Sovint són a terra a la catifa, al voltant d'un llibre gros que permet mirar. En aquesta situació alguns parlen i porten més la veu cantant i altres només miren i escolten. Els nens utilitzen els llibres com a elements de socialització que generen també moments amb moltes converses, i en aquest context, l'adult no sol intervenir tant si els veu junts, per la qual cosa ells semblen saber que és l'ocasió per estar junts i parlar. Algunes vegades es fan subgrups que parlen entre ells sobre aspectes del llibre, tal com també passa a l'EBM Pa amb Xocolata.

Els agrupaments més habituals, en els dos centres, són parelles i trios, que es formen amb molta facilitat i on les diferents formes de relació, o indicadors, es poden anar alternant; si bé, també veiem que els mateixos infants segueixen un mateix tipus d'interacció i d'acció durant uns dies seguits, especialment activitats d'imitació i joc paral·lel. Aquesta necessitat de repetició la descriu Montessori (2001) i la contempla en la planificació del treball.

Pel que fa als materials, hi ha diferències significatives en els dos centres. Mentre que a la Montessori Schoolhouse predominen els que són més estructurats, bàsicament de manipulació amb les mans i amb control d'error, a l'EBM Pa amb Xocolata —tot i haver-n'hi algun d'aquesta tipologia— la majoria són més desestructurats i de resposta oberta, alguns de construcció i motricitat gruixuda, que impliquen tot el cos. També es diferencien perquè a l'EBM Pa amb Xocolata hi ha presència de zones i objectes que promouen el joc simbòlic. A Montessori Schoolhouse el joc simbòlic no és present a l'aula. Hi ha una barra d'equilibri a la part externa, on poden sortir sovint, i la motricitat gruixuda es realitza en un altre espai de l'escola on assisteixen un dia a la setmana.

No es poden relacionar directament les diferències dels materials de les aules observades amb els indicadors recollits. En ambdós ambients es donen activitats d'imitació i joc paral·lel, siguin o no amb objectes repetits, de la mateixa manera que els infants realitzen joc simbòlic en els dos contextos i es recullen situacions de conflicte instrumental per l'objecte. Aquest fet ens evidencia que les accions dels infants, allò que requereixen per aprendre i practicar en context grupal, transcendeix a les facilitats o dificultats que els genera l'ambient. És a dir, hi ha un moment en el desenvolupament social que la imitació, o el reconeixement de l'altre en una activitat igual, és decisiva per comprendre el sentit de ser iguals i el sentiment de pertinença. Els infants busquen mecanismes que responguin a allò que volen practicar, utilitzant materials que s'assemblin per fer joc paral·lel o d'altres de diferents, sempre donant usos i significats diferents als objectes als quals els han atribuït els adults i, especialment, més enllà del propòsit que l'educadora ha assignat a aquests objectes. Aquestes accions paral·leles que realitzen els infants són molt decisives en aquesta edat perquè són una manera eficient d'incorporar-se a la vida de l'altre i d'incorporar l'altre en la teva. A més, perquè permeten generar accions especialment motivadores, ja que els són properes pel fet de tenir experiències prèvies similars.

En els dos contextos hi ha tensions per l'objecte, com ja s'exposa anteriorment, perquè aquell objecte té més atributs que els purament sensorials o per tot allò que permet realitzar. Hem comentat que l'objecte té un afegit d'atractiu social, és a dir, agrada i interessa a l'altra persona (Rodríguez i Moro, 1998); es pot considerar un objecte

socialitzat (Caplan et al., 1991). Tot i així, a l'ambient montessorità la conflictivitat és lleugerament més baixa perquè la pertinença va relacionada amb l'ús i les normes del context. Per tant, quan algú té alguna cosa, no li solen prendre o bé avisen l'adult, perquè estan habituats que l'educadora hi intervingui. Ella fa una mediació relativament fàcil, ja que es relaciona la pertinença de l'objecte amb qui l'estava utilitzant. També, molts dels materials són d'ús individual i això genera que les agrupacions, encara que siguin en parelles o trios, cridin l'atenció de l'adult ràpidament i, com que es podria deduir que l'infant no està treballant de manera centrada en el material, i com s'espera d'ell, s'intervé per dissoldre-les.

Al Pa amb Xocolata, quan algú té una cosa és habitual que els altres la vulguin, per exemple els davantals a la cuineta. Si hi ha conflicte, la mestra hi intervé fent una mediació i, com que són objectes repetits, sol assignar uns torns d'ús. A vegades, a l'últim infant que li toca, ja ha perdut l'interès per l'objecte o en té menys; diguem que és un objecte que ja l'han tingut gaire bé tots els altres nens i ja no el volen, per la qual cosa passa a ser un objecte menys desitjat pel grup i, per tant, perd el valor social afegit.

En relació amb els espais, la cura per un ambient educativament cuidat és una característica comuna dels dos centres. Comentàvem en apartats anteriors¹¹¹, que l'ambient preparat és un context afavoridor per l'aprenentatge, com ens il·lustra Duvoboy (201):

Se refiere a un ambiente que se ha organizado cuidadosamente para el niño, diseñado para favorecer el desarrollo de un mejor aprendizaje y crecimiento. En él se desarrollan los aspectos sociales, emocionales e intelectuales y responde a las necesidades de orden y seguridad. El diseño de estos ambientes se basa en los principios de belleza y orden. Son espacios luminosos y cálidos, que cuidan el detalle y los materiales expuestos; que incluyen lenguaje, plantas, arte, música, matemáticas, aspectos de la vida práctica, actividades para el refinamiento de los sentidos (p. 50).

En aquests dos contextos observats la descripció que fa la Dra. Duvoboy s'acompleix absolutament, i l'ambient transmet, a qui entra a l'aula, una concepció de plena

¹¹¹ Vegeu supra, apartat 1.4.2, capítol 1.

confiança cap als infants; on tenen accés a objectes bonics i delicats, i on ells poden accedir a tots els racons de l'aula, al canviador i al bany sense la presència de la mestra, per exemple. On cohabiten amb l'adult i no en són només usuaris, sinó que se l'apropien, movent cadires, coixins i tot allò que volen, mentre no interfereixi en el bon funcionament del grup. Efectivament, Pikler (a Godall, 2017) exposa els quatre factors del que ja hem esmentat anteriorment com entorn òptim. Es tracta d'una estructura estable i sostenible que permeti la llibertat i la confiança, un ambient preparat, la presència de l'adult i el material adequat. Els contextos observats, amb les seves idiosincràcies particulars i característiques pròpies, aconsegueixen aquestes condicions, com s'ha vist en els resultats de la valoració de l'ambient educatiu.¹¹² i, malgrat les diferències entre ells, les dues aules són contextos òptims que faciliten els intercanvis sociocognitius entre les criatures.

L'espai també ha permès les interaccions, en el sentit que hi ha zones com la catifa o un racó prop de la porta, a les dues escoles, i la mosquitera o el sofà, al Pa amb Xocolata que afavoreixen la trobada:

Las interacciones entre niños son tan importantes como las interacciones adulto–niño para el desarrollo infantil, aunque ambas sirven a diferentes funciones y exigen competencias diversas en el niño. Entre coetáneos, cada niño asume más responsabilidades que en las interacciones con personas mayores, al iniciar o mantener contacto, al compartir, al cooperar y al ejercer varios papeles y cambiarlos entre sí, reconociendo al otro como independiente de sí mismo, lo que se considera esencial para el establecimiento de interacciones contingentes (Hartup, 1987; Mueller y Lucas, 1975). Cuanto más pequeño el niño, mayor es el soporte ejercido por la organización espacial para la ejecución de actividades infantiles (Olds, 1987). Ningún espacio es neutro, pues la presencia (o ausencia) de determinados elementos y su organización siempre está comunicando algún mensaje, directa y/o indirectamente para sus usuarios (Forneiro, 1998; David i Weinstein, 1987; Weinstein i Mignano, 1993).
(Bomfim i Campos-de-Carvalho, 2006, p. 68)

També cal afegir que la intervenció de l'adult és més freqüent en Montessori i l'estil és lleugerament més directiu que en l'altre centre. Diguem que les intervencions són de contenció en alguns casos, i sovint de suggeriment perquè l'infant agafi un material i

¹¹² Vegeu supra, apartats 2.4.5 i 2.4.6, capítol 2.

treballi. S'han observat situacions on l'adult intervé directament amb els infants quan hi ha situacions de conflicte grupals però no estan registrades ni han estat objecte de la recerca. També s'ha percebut l'estil relacional i de model de cada educadora amb el grup i com interacciona amb els nens, perquè, com esmenta Bueno (2017): "La manera com ens mirem els nostres alumnes i com es miren entre ells té una importància cabdal en la seva percepció sobre allò que estan aprenent, sobre el fet mateix d'aprendre i també sobre la percepció que estan construint d'ells mateixos" (p. 121). Efectivament, és un tema que ha sorgit en les converses informals, però cal dir que aquesta part no ha estat recollida ni analitzada amb profunditat, sinó que s'ha considerat el rol adult com a dispensador i creador d'un ambient educatiu, i no hem considerat les tipologies d'intervenció directa de la mestra, que s'hauran d'investigar en una recerca futura.

Amb alguns petits detalls hem recollit com realment el context modifica les respostes dels infants. És evident que en l'actualitat els infants des de molt petits tenen una vida social àmplia i variada. Malgrat que els nuclis familiars de convivència solen ser reduïts, en els seus entorns de vida hi participen moltes persones: famílies reconstituïdes, amics dels pares, cuidadors externs i també l'escola bressol, on hi ha un ambient privilegiat de relacions entre iguals. En aquest sentit, el context dels centres 0-3, on hi ha molts estímuls i des de molt d'hora en edat dels infants, afavoreix el desenvolupament cognitiu, especialment la dimensió simbòlica (Arnaiz i Díez, 2018).

En definitiva, són contextos qualitativament similars en principis pedagògics, malgrat les particularitats i diferències en la concreció. En aquest sentit, uns ambients amb tal nivell d'equivalència entre ells que dificulten comprovar la hipòtesi més enllà d'evidència en els matisos sobre les afiliacions.

4.1.3. RESPOSTA EN RELACIÓ AMB LES PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ

Les preguntes d'investigació han quedat resoltes en el transcurs de la recerca i els resultats han portat informacions suficients per poder-les respondre de manera rigorosa.

- De quina manera els infants d'entre 1 i 3 anys estableixen relacions i vincles que permeten crear afiliacions diverses entre ells? Com són les tipologies de relació? En conseqüència, de quina manera es construeixen llaços afectius i d'amistat?

Els nens d'aquesta edat disposen de molts mecanismes per establir vincles amb els companys, la majoria comencen amb un gest, a través de la corporeïtat. L'observació atenta, la mirada, un moviment d'aproximació física i el contacte són eines que utilitzen per establir aquesta connexió. També ho fan a través dels actes que sovint s'interpreten com a més comunicatius, el llenguatge oral i l'expressió facial, especialment els somriures. Totes aquestes comunicacions, a través del cos, permeten a uns i altres comprendre l'aproximació mútua com un interès recíproc i mutu. En efecte, les experiències prèvies de les afiliacions amb els cuidadors, l'aferrament amb els adults de l'entorn, els permeten desenvolupar una capacitat empàtica i d'interpretació dels gests dels altres. Per altra banda, l'edat dels infants observats correspon al moment àlgid de les actituds prosocials, al mateix temps que progressivament augmenta la seva capacitat de comprendre els interessos i desitjos dels altres, els seus pensaments i intencions, o dit d'altra manera, la teoria de la ment.

Des d'aquesta perspectiva, i amb els resultats obtinguts, és evident que els infants creen afiliacions entre ells. Són absolutament variades, des de les conflictives, en diferent grau, que poden portar a l'agressió, a les de caire positiu, situacions de reconeixement de l'altre, passant per la companyonia i fins a les més profundes d'amistat, com es pot copsar en els exemples recollits. Totes són enriquidores en elles mateixes per les implicacions que tenen.

Efectivament, podem afirmar que el ventall d'interaccions és ampli i no específic de l'edat. Això significa que qualsevol de les relacions que establím els adults entre nosaltres tenen un paral·lelisme en les relacions entre els infants petits, de manera que cal prendre en consideració les seves afiliacions i els grups que es van definint. Així com els adults tenim preferències en les associacions amb els iguals i també diferències i dificultats, exactament passa a l'escola bressol, on els nens mostren predileccions i discrepàncies. En aquest sentit, s'ha de ser capaç de prendre en consideració aquestes

afiliacions i respectar-les, especialment perquè estan en un moment de descoberta i de practicar aquestes habilitats sociocognitives.

Això no significa que no es puguin fer agrupaments variats i flexibles. En primer lloc, per descobrir noves persones i, en segon lloc, per aprendre a compartir amb els diferents, però sempre respectant que en molts moments els infants petits puguin viure la seva quotidianitat amb els infants amb qui han construït llaços afectius.

Els llaços que estableixen es poden considerar d'amistat. La mirada sobre aquest concepte no es pot centrar en el que hem anomenat *adultocentrisme*, sinó que ha d'anar més enllà i considerar els seus vincles com a relacions afables de confiança i amor. Tal com comenta Arnaiz (citada per Arnaiz i Díez, 2018), hi ha processos complexos en les relacions entre infants, des de ben petits, on s'identifiquen emocions de compassió, de bondat, d'intercanvi i altruisme; comportaments i sentiments que es relacionen de manera molt estreta amb els vincles d'amistat.

- Com influeix el context, entenent-lo com els espais, els materials, el temps i el rol de l'adult, en les interaccions d'infants petits a l'aula?

És evident que el context influeix en les relacions entre infants. El fet d'estar molt nens junts, amb activitats que són apropiades a les seves habilitats, a les seves necessitats de descoberta i de desenvolupament, afavoreix que hi hagi accions interessants, i que aquella acció que fa un interès també als altres. En efecte, això promou, en certa manera, la interacció entre ells, no només des del punt de vista estrictament de participació al grup social, sinó que es generen dinàmiques compartides entorn dels objectes i els fets, dels reptes i els continguts. És a dir, atès que hi ha una proximitat de significats compartits i motivacions pròpies de l'edat, les interaccions augmenten.

Aquest context compartit també facilita el sentit de pertinença a un col·lectiu, és el que Sherman (1975) esmenta com la diversió i les rialles compartides o *group glee*, que, malgrat que ho va descriure per a infants de parvulari, hem vist recollit en algunes trames.

Reprement la resposta anterior, l'escola és quotidianitat, no és un espai asèptic de realització aïllada d'activitats individuals, sinó que és un temps, un espai i unes persones amb vivències i emocions compartides. És un espai de vida. En les situacions de vida la col·lectivitat, el grup, és part intrínseca dels que hi participen, per la qual cosa sabem que el context condiona les relacions. D'entrada, perquè cal trobar un equilibri entre l'espai de vida col·lectiva i la vida més íntima de caràcter familiar, que ha de facilitar la inclusió essent respectuós amb les preferències personals que els infants estan aprenent a construir. En aquesta etapa, a partir dels 12 mesos, els infants estan descobrint els altres i a ells mateixos en relació amb l'altre, qui són els companys/informants fiables (Harris, 2012), com establir contacte amb desconeguts, com crear vincles, ser assertiu, com comprendre el diferent, com escollir company, com localitzar els infants afins, etc.

Podem afirmar que aquestes interaccions són assaigs que fem com a aprenents "socials". El procés personal d'humanització i de pertinença a un grup social i cultural es fa a través de la família, però també a través de situacions sense els progenitors, on els rols, les estratègies i les interaccions seran absolutament diferents a les que es desenvolupen en la relació pares-fills.

Efectivament, un context ric en estímuls i amb participació d'infants pròxims en edat satisfà drets de l'infant en un entorn social ric, però sobretot permet nens tranquils i a gust amb si mateixos i els altres. Aquest fet en si mateix predisposa l'infant a una relacions sanes i positives amb els altres, que derivaran en situacions d'aprenentatge complexes, com hem demostrat al llarg de la recerca.

La socialización no se reduce a un proceso de adquisición de hábitos y pautas de conducta. El acceso a la capacidad simbólica supone el desarrollo de una de las dimensiones cruciales para compartir el sentido y los significados con los demás, y, por tanto, para desear y ser miembro de la comunidad. Los humanos compartimos y convivimos en un universo que se fundamenta en los significados atribuidos a lo que sucede a nuestro alrededor. La capacidad de socialización desde el fin del primer año, basada, entre otros, en la adquisición de las competencias simbólicas, se halla en la médula del sentido en el primer ciclo de la educación infantil. El desarrollo del sentimiento de pertenencia a la comunidad es una de las condiciones necesarias para poder alejarse progresivamente de la dependencia absoluta a los progenitores y participar en la vida colectiva de forma enriquecedora.

(Arnaiz i Rodríguez, 2016, p. 11)

Hi ha una certa tendència de les mestres a pensar que el nen es pot relacionar amb els altres quan ja està format i es coneix a si mateix, no és fins aleshores que està disposat i en disposició de descobrir els altres. En realitat, la identitat es construeix en relació amb els altres, a les seves respostes i interaccions; en definitiva, es construeix una imatge del jo en relació amb els *inputs* que arriben d'un mateix, de les percepcions que s'intueixen, de les percepcions dels altres sobre la meva persona, per la qual cosa la construcció personal és al mateix temps que la interacció i la construcció de la identitat social.

- De quina manera les relacions entre els infants afavoreixen desenvolupament socio-cognitiu?

Les interaccions en el context ben preparat d'escola bressol permeten aprendre per la proximitat en les respostes als desafiaments; tenen interessos compartits que els porten a reptes semblants; parteixen d'experiències prèvies properes, però amb suficient diferència per sentir-se propers cognitivament, però suficientment variades perquè s'esdevinguin rols d'expert i d'aprenent i, per tant, poder aprendre dels altres. De fet, la varietat i quantitat de situacions anteriors que tenen lloc en el si de l'escola, qualitativament complexes i riques, permet que s'activin les neurones mirall respecte a allò que fan els infants, amb més freqüència. Per tant, s'activa el sistema propi d'intenció "de fer alguna cosa" que s'està veient fer al company (García, 2008). Hem explicat anteriorment que "poder copsar la voluntat de l'altre pressuposa necessàriament tenir experiència prèvia amb aquesta tasca que es realitza i també en el context que es realitza". És a dir, perquè s'activin les neurones mirall, l'Infant ha de conèixer l'acció i el context. Com que a l'escola bressol hi ha un context conegut, dominat i segur, però al mateix temps variat i ric, podem afirmar que s'activen les neurones mirall i, per tant, s'afavoreix el desenvolupament social i les habilitats que li són coadjuvants. Aquesta lectura de la intenció o propòsit de l'altre els fa hàbils socialment, comprensibles per als altres nens i compredors de les accions de les altres criatures. Aquesta comprensió de l'altre, des de tan primerenca edat, es relaciona també amb la perspectiva de segona persona que segons Gomila (2001) permet que s'entengui als altres per senyals que es perceben d'ells.

S'ha evidenciat que s'esforcen a ajustar el llenguatge de manera diferent a com ho fan quan parlen amb els adults. En efecte, els adults inferim informació addicional a allò que els infants comuniquen, és a dir, en algunes situacions d'intercanvi i relació, la responsabilitat de comprensió recau en l'adult, en la quantitat d'informació que l'adult assigna a uns sons i uns gests, fins al punt que l'adult coneix l'estil comunicatiu del nen que potser encara no s'expressa de manera prou ajustada al llenguatge oral del context de vida. De fet, Melero i Fuentes (1992) descriuen les habilitats que s'aprenen en el context de grup d'amics, i entre elles es parlava precisament d'aquesta habilitat per comunicar desigs, expectatives, de millor manera que amb els adults.

També hem identificat accions on les criatures han de buscar estratègies complexes per resoldre les situacions compartides que s'esdevenen. De fet, s'ha recollit com es practiquen funcions executives bàsiques i superiors relacionades amb la comprensió, la planificació, la resolució de problemes, etc., que queda àmpliament desenvolupat i demostrat a l'apartat 16.1.

- Quines habilitats mostren els infants d'1 a 3 anys en les relacions i activitats a l'aula de l'escola bressol?

Són hàbils comprenent els altres infants, les accions que realitzen, i també en alguns casos intuïnt les intencionalitats dels companys. Ho fan de manera molt sensorial i física, observant amb deteniment, amb una mirada fixa i directa, sense cap mena d'emascament ni dissimulant. També utilitzen el cos com a instrument d'aproximació: s'apropen, es toquen amb les mans i en molts casos fan contacte amb tot el cos. En realitat, l'atenció cap a les altres persones del grup és continuada, de manera que sempre hi ha algun o altre infant que està atent a què passa a les persones que entren a l'aula.

Podem afirmar que l'empatia i les actituds prosocials són habilitats molt desenvolupades en aquestes edats i es detecten algunes situacions on els infants s'inicien en una comprensió més cognitiva dels pensaments dels altres, en una aproximació a l'assoliment de la teoria de la ment.

- En quin moment maduratiu aquests infants assoleixen la capacitat de relacionar-se de manera cooperativa?

Tots els infants observats han mostrat habilitats socials i comunicatives, tot i que es pot afirmar que hi ha certa influència per l'edat. Com més petits són els nens, més temps es necessita per poder veure interaccions. Aquesta afirmació pot ser per dos motius: aquest fenomen passa perquè realment n'hi ha menys, ja que els interessos majoritàriament són els que fan referència als objectes, a l'exploració de l'espai, a la relació amb l'adult?, o bé perquè costa més recollir-ne perquè les circumstàncies del grup no ho faciliten, ja que tenen ritmes individuals de son i d'alimentació, d'activitat i descans que condicionen les trobades, igual que un ritme en l'acció molt més lent, que edats amb infants d'edats superiors o especialment que els adults?

En aquest sentit, els infants més habituats a contextos col·lectius amb coetanis són també més hàbils en les activitats grupals i en els vincles afectius amb els altres: "La utilización de progresos educativos que potencien la interacción social desde muy temprano parece producir cambios positivos a largo plazo en los niños que facilitan todo aprendizaje posterior y también el componente afectivo de relación con los demás" (Mora, 2017, p. 54).

Al mateix temps, com més petits són els nens més difícil es fa interpretar què hi ha darrera de cada interacció, la intencionalitat o què l'ha motivada. Això passa perquè el domini de la coordinació motriu és més limitat i, per tant, hi ha gests difícils d'analitzar. Per posar un exemple, tocar. En ocasions els infants petits es toquen però la força que apliquen, la part del cos que toquen, la imprecisió i la coordinació poc polida del gest i el moviment de l'altre infant pot suposar que una carícia es pugui considerar una agressió. En ocasions fan mal, amb empentes o asseure's damunt algú que ja està a terra, i no podem descobrir si hi ha intenció o no ha calculat bé les distàncies.

Tot i així, és apropiat afirmar que els infants mostren interaccions positives d'ajuda i col·laboració, aspectes fonamentals per establir agrupaments de caire cooperatiu. En moltes de les trames recollides les criatures fan accions que impliquen l'atenció als altres. Són capaços d'ajudar, independentment si se'ls demana o no que ho facin (Tomasello, 2010) i accepten el suport i l'ajuda dels altres (Vila, 2021).

Una actitud també de cooperació és l'habilitat d'adaptar-se als diferents ritmes dels participants. Els nens no es solen impacientar quan han d'esperar que un altre infant realitzi una acció.

La recerca presentada posa en evidència certes habilitats per treballar conjuntament i associar-se, especialment es recullen actituds positives cap als altres i a favor del respecte a la diversitat. D'altra banda, si entenem per cooperació una situació de planificació conjunta i compartida des de l'inici de la proposta i fins al tancament d'aquesta, no podem dir que el resultat sigui significatiu, malgrat que s'han identificat algunes situacions d'aquest tipus. Ara bé, si per relacions de caire cooperatiu s'entenen aquelles situacions on conjuntament es treballa per a un objectiu comú, més enllà de com comenci l'acció, es pot considerar que els infants al voltant dels dos anys d'edat són capaços d'establir interaccions cooperatives. Val a dir que els resultats s'han obtingut en uns contextos escolars on l'ambient està planificat i preparat per acollir les particularitats de tots els infants.



CAPÍTOL 5

CAPÍTOL 5. CONCLUSIONS

5.1. REVISIÓ DELS OBJECTIUS

Per concloure, recordem que l'objectiu principal d'aquesta recerca és avançar en l'aprofundiment i coneixement de les relacions entre els infants menors de 3 anys. S'ha portat a terme gràcies a un grup de nens pertanyents a les escoles Montessori Schoolhouse i EBM Pa amb Xocolata. Per assolir aquest propòsit general els objectius concrets plantejats a l'inici van ser:

- 1. Observar i recollir les relacions entre infants d'1 a 3 anys a l'aula d'escola bressol** per tal de conèixer de manera concreta i específica quin tipus de relacions s'estableixen en un grup d'infants en el segon i tercer any de vida en context escolar, de manera que es puguin mostrar les habilitats relacionals d'infants petits entre ells.

Aquest primer objectiu es considera assolit en tant que s'han pogut observar moltes situacions de relacions, recollir-ne algunes de totes les que han tingut lloc i fer un llistat extens de trames, tal com es mostra als annexos 4, 5, 6 i 7. Les situacions d'interacció, de tot tipus, en positiu i algunes altres més conflictives, mostren que les criatures petites tenen un ventall ampli d'habilitats socials, moltes d'elles complexes i sofisticades.

- 2. Detectar diferents tipologies d'interaccions observades en les dues aules: Montessori Schoolhouse i Pa amb Xocolata**, amb la intenció d'identificar amb detall la varietat d'interaccions que s'estableixen i descriure la complexitat dels processos d'aprenentatge social en les relacions entre iguals (ajuda, consol, conflicte, etc.) i en què es fonamenten.

Les diferents formes de relació recollides en les aportacions de referents teòrics i agrupades en vuit categories són: 1. Interacció primerenca, 2. Activitats en paral·lel i alternances, 3. Col·laboració i ajuda, 4. Contacte i vincle, 5. Consol, 6. Conflicte instrumental, 7. Conflicte no instrumental i 8. Relacions asimètriques. Totes elles es concreten a través de seixanta-tres indicadors que permeten detectar situacions

relacionals i especialment evidenciar la complexitat d'aquestes relacions, ja que en alguns casos són situacions curtes, amb un sol tipus d'interacció, mentre que en d'altres les trames mostren seqüències on la tipologia de la interacció va precedida i continuada de moltes formes diferents, mostrant la flexibilitat i l'adequació que els nens fan a cada situació de parella o de grup.

Cada situació que correspon a un indicador demostra que el grau de sofisticació i domini social dels infants petits està per sobre de les consideracions generals que es tenen d'aquesta edat i que les seves habilitats socials, tot i estar en desenvolupament, són d'una alta habilitat i efectivitat per conviure amb comunitat, per la qual cosa es considera l'objectiu assolit.

- 3. Evidenciar com aquestes relacions permeten aprendre junts els infants**, de manera que es faci evident que el fet de compartir accions, gestos, mirades, o llenguatge permet incorporar-los en la pròpia pràctica, i que es dona una relació recíproca dels aprenentatges de caire sociocognitiu (respecte a l'altre, l'espera, el consol, etc.).

Han quedat abastament recollides i demostrades totes les formes de relació, gestuals i comportamentals, i també les implicacions cognitives de les situacions de joc i activitat compartida. Efectivament, en l'aprenentatge hi ha factors individuals innegables i processos d'autoconstrucció, però reduir aquest procés a la responsabilitat única i intransferible de la persona concreta ens redueix la perspectiva de l'aprenentatge a un paradigma bàsicament conductista, des del punt de vista de corrent psicològic, però també purament capitalista-liberal des del punt de vista polític, atenent que l'educació és política¹¹³.

Els paradigmes socioconstructivistes actuals expliquen els processos d'ensenyament-aprenentatge a través d'aspectes vinculats a les aportacions del context i a la interacció

¹¹³ Carbonell, J. (2018). *L'educació és política*. Barcelona, Espanya: Octaedro i Ponències del XIX Convegno Nazionale del Servizi Educativi e delle Scuole dell'Infanzia (Reggio Emilia, 21-23 de febrer de 2014)

amb aquest mateix ambient, a l'ajuda de l'adult, que ho fa a través d'un procés de bastida però també en l'aprenentatge entre iguals a través del grup. Aquesta rellevància del context dels iguals, es veu recollida quan es descriuen les tasques cognitives que impliquen les relacions socials, que hem anat detallant en el document. Els infants observen, analitzen, planifiquen, organitzen, interpreten i es comuniquen en les situacions grupals; realitzen planificacions, resolen problemes i reptes, etc. En definitiva, apliquen mecanismes cognitius profunds i essencials.

Podem afegir que hi ha formes de relació estructurades, com són els grups cooperatius, però també formes més naturals, que considerem que han de ser la base per a la planificació de l'ambient a l'etapa 0-3. És important que els adults responsables dels processos educatius reconeguin el valor sociocognitiu de les relacions, les observin, les recullin i sobretot que les utilitzin de base per facilitar l'aprenentatge i promoure la inclusió i el treball en equip.

4. Descobrir les influències del context, entenent-lo com els espais, els materials, el temps i el rol de l'adult, en les interaccions d'infants petits a l'aula.

Com exposen els grans referents de la pedagogia, es treballa en aquesta línia en les ciutats educadores més curoses amb l'educació infantil com Pistoia i Reggio Emilia, i especialment recollint principis de grans pedagogs. El context on l'infant ha de viure, i créixer, compromet les possibilitats d'acció, pensament, comunicació i, en definitiva de desenvolupament i aprenentatge. En els casos estudiats els ambients de vida dels infants són cuidats, dissenyats i pensats per acollir els infants i oferir-los reptes, rics ens possibilitats però alhora també fer-los un lloc de vida i convivència agradable. Aquesta sensació amable que transmeten afavoreix una calma interna de cada persona que l'habita, per la qual cosa disposa a la confiança en l'entorn, les persones que hi ha i la seguretat de ser valorat. Aquesta situació contextual, tota ella facilitadora del benestar de la persona, és la que permet que les interaccions s'esdevinguin, que siguin majoritàriament afiliacions positives i que no es visqui la comunitat social com una imposició hostil, sinó un espai de vida col·lectiva amb moltes oportunitats.

Aquest objectiu està assolit perquè els dos contextos observats, qualitativament cuidats, ens evidencien la presència constant de situacions de relació, d'interaccions entre infants variades i riques.

5. Divulgar els resultats de la recerca. És a dir, elaborar continguts rigorosos i útils per a la formació de mestres, tant inicials com permanents.

S'ha iniciat a compartir algunes informacions amb els equips de l'escola, com hem exposat anteriorment. També s'han publicat dos articles¹¹⁴ en revistes dirigides a mestres en actiu, però aquest objectiu només es pot considerar que està assolit en part perquè els procés divulgatiu s'iniciarà en tancar la recerca.

5.2. DECÀLEG DE TANCAMENT

Per concloure l'informe presentat es recullen aquelles aportacions més significatives, a tall de síntesi i en format decàleg:

Primer

Cal remarcar de manera contundent que els infants petits tenen molt interès pels altres. De fet és evident, i reconegut, que estan atents a tot allò que els envolta i, per tant, també estan atrets pels objectes. Tot i així, les persones que els envolten, tinguin l'edat que tinguin, ocupen un nivell d'atenció, en ells, diferent al que mostren pels objectes. Quan estan manipulant i explorant els materials se centren en el propi objecte i les seves característiques sensorials, o bé en l'acció que es pot realitzar amb l'objecte; això s'observa i percep gràcies a l'expressió externa de senyals de la concentració, com ara que no desvien la mirada d'allò que fan, que el moviment que realitzen va en relació amb allò que fan i també que somriuen satisfets per haver assolit amb èxit l'acció amb

¹¹⁴ Vila, B. (2020a). Créixer junts a l'escola bressol. Fer visibles les relacions (I). *Infància: educar de 0 a 6 anys*, (233), 12-15.

Vila, B. (2020b). Créixer junts a l'escola bressol. Fer visibles les relacions (II). *Infància: educar de 0 a 6 anys*, (233), 16-21.

un material. En canvi, en les situacions d'interacció hi ha la satisfacció del vincle. Estan atents a la resposta dels altres, riuen, toquen, criden amb alegria, corren, salten, etc. Les expressions externes d'atenció a l'altre tenen a veure amb una mirada atenta al cos i a l'expressió facial de l'altre, a l'escolta atenta del seu llenguatge verbal, i implica l'ajustament a unes respostes de l'interlocutor, fins a cert punt imprevisibles, que demostren la implicació emocional i cognitiva que posen en l'atenció en els altres. En definitiva, podem afirmar que hi ha una expressió externa de l'interès i l'emoció pels altres i que estan en una fase eminentment social, ja que mostren divertiment, satisfacció i plaer.

Segon

S'han recollit trames amb un ventall ampli d'indicadors. Això ens demostra que no podem classificar-les com a interaccions puntuals que responen a actuacions simples o sofisticades dels infants, ni com a interaccions vinculades a la maduresa de les criatures. Hem dit anteriorment, que les situacions de relació són una xarxa complexa d'accions relacionals encadenades, on cada una de les accions i comunicacions amb l'altre infant estan vinculades a un abans i un després, a uns matisos absolutament personals i intransferibles de les persones que els protagonitzen i amb una història de vida compartida.

Seguint aquesta idea, cal posar èmfasi en dos aspectes. Per una banda, quina ha de ser la intervenció de l'adult, que està en una posició delicada perquè es perd molta informació dels matisos de les interaccions que els nens estableixen entre ells. Per l'altra, quina ha de ser la funció socialitzadora de la llar d'infants, especialment en el moment actual de pandèmia on es va decidir tancar escoles i on encara ara les mesures no contempen les conseqüències dels aïllaments als quals estan sotmesos els infants petits. El procés de socialització no es pot retardar fins als 3 anys que comença el parvulari, sempre que els infants petits puguin tenir accés a un centre 0-3 pedagògicament acurat.

Tercer

Cal destacar que hi ha moltes més actituds dels infants envers els iguals de caire positiu que negatiu. Els nens es mostren molt més col·laboratius i atents que no pas aïllats i egoistes. L'actitud prosocial i la cooperació es confirmen gràcies a les trames i evidències recollides. En aquest sentit, cal exposar la rellevància d'aquesta conclusió de cara a la percepció generalitzada de les actituds egocèntriques dels infants, tant per part de les famílies com dels professionals de l'educació infantil i compartir aquesta mirada d'un infant amb totes les habilitats per reconèixer, acceptar i relacionar-se amb els altres.

Quart

Podem declarar que es confirmen conflictes i agressions. De fet, el conflicte instrumental i no instrumental junts són una quarta part de les interaccions. Les tres quartes parts restants són interaccions de caire positiu o molt positiu. També cal remarcar que el conflicte no instrumental¹¹⁵, que és el que més desconcerta a les mestres perquè és el més intel·ligible, és alhora el menys freqüent. Des d'aquesta recerca es deixa la porta oberta a saber si els conflictes no instrumentals són exactament així, provocadors, exploratoris, buits de sentit i crítics o realment és la incapacitat de l'adult cuidador la que impedeix poder conèixer i entendre les intencions que tenen els infants amb aquestes interaccions i això que ens les fa incomprendibles als ulls adults.

Cinquè

No s'han identificat diferències de gènere en cap dels indicadors, per la qual cosa s'ha d'estar atent i observar si en sorgeixen en etapes escolars posteriors, com indiquen alguns estudis consultats; serà oportú investigar quines en poden ser les causes i també les implicacions en les pròpies interaccions i les percepcions d'un mateix. Caldrà, doncs, plantejar observacions d'aquestes situacions interaccionals i fer investigació a parvulari i primària.

¹¹⁵ Recordem que és aquell en què el conflicte i les agressions es consideren no justificades des de l'òptica adulta.

Sisè

Podem afirmar que el context ric i preparat, amb consciència pedagògica, ajuda al fet que es produeixin situacions d'interacció de caire majoritàriament positiu. És a dir, un ambient preparat amb els materials, els temps i els espais que estan pensats per acollir els infants de forma òptima, i un adult que respecta els nens i, encara més, que els admira i es relaciona amb ells de forma atenta i educada, permet i promou les interaccions de caire positiu. Uns espais que faciliten que els nens no se sentin oprimits ni ofegats, que permeten expressar el dret al moviment, a l'exploració espacial, facilita les trobades per fer conjuntament i evita les topades entre criatures degudes a la desorganització. Ha de ser un ambient que faciliti els agrupaments i, per tant, doni resposta a les necessitats i drets de socialització dels nens. Un context que promogui practicar variacions en les interaccions socials.

Setè

S'evidencia que els infants es traspassen les accions. Així com hi ha acord generalitzat en el fet que existeix una construcció social de l'objecte, també hi ha un interès social per l'acció, per compartir-la o per compartir els resultats de l'acció, com pot ser, per exemple, fer trens, fer una orquestra o córrer junts. L'interès que desperta l'objecte físic pel seu atractiu social és conegut, ara bé, encara podem afegir una nova complexitat. En ocasions, a més de l'interès de l'objecte físic social, és a dir, el que posseeix l'altre, encara que n'hi hagi d'iguals, hi ha l'interès pel resultat del què es pot fer amb els objectes. És a dir, també identifiquem que hi ha interès per allò que fa l'altre amb l'objecte, l'acció concreta que li permet obtenir alguna cosa i, fins i tot, per allò que l'altre ha obtingut, és a dir, el resultat.

Aquest atractiu es dona a dos nivells, per una banda físic, per exemple un castell fet amb peces de construcció. Continuant amb l'exemple, és evident que les peces que un infant ha utilitzat per fer un castell són útils i efectives; al contrari que les peces de fusta que aquest infant no ha utilitzat, que, de fet, no està demostrat que serveixin per a tal fi. Per l'altra banda, hi ha l'atractiu emocional. Veure un nen somriure o divertir-se i, per tant, percebre l'emoció vinculada a la satisfacció i sentir el riure, el divertiment i el plaer que

genera una tasca, la pot fer susceptible de ser desitjada. És a dir, “vull sentir-me com et sents tu fent el que fas tu”.

Vuitè

En els textos acadèmics es parla de relacions triàdiques, o d'intersubjectivitat secundària, fent referència de manera general al triangle infant-adult-objecte. Potser caldrà considerar que el tercer element del triangle sigui un altre nen, de manera que l'estructura d'interès compartit sigui infant-infant-objecte i, fins i tot, infant-infant-infant, com hem vist a tants exemples en les trames recollides. També quan s'esmenta empatia, sovint es fa com a la comprensió de les expressions de l'altre i en la majoria de textos s'explica en relació amb l'adult. En la mateixa línia, aquesta situació empàtica no ha de ser necessàriament amb un adult, sinó que ho és també amb els coetanis.

Novè

Tenint en compte la perspectiva de segona persona (Español, 2017), sabem que el nadó s'interessa per l'altre, ja sigui la mare, el pare o els cuidadors habituals. Hauríem d'afegir, vistes les evidències, que el nadó s'interessa de mateixa manera pels iguals. Els infants petits s'interessen per les persones, adults i altres infants, i ho fan des d'una aproximació emocional i empàtica, però també intel·lectual, és a dir, cognitivsocial. Podem concloure que l'infant es construeix amb aquesta reciprocitat en les respostes que rep i dona, a través dels iguals. És rellevant explicar com les relacions socials, per la immediatesa que impliquen en el grup d'infants, i especialment a causa de compartir el context d'escola bressol, fan que la perspectiva de segona persona sigui molt rellevant per entendre com es construeix la teoria de la ment. En definitiva, comprendre la situació que s'esdevé en el moment i el lloc concret és imprescindible per poder-ne ser part; aquest “ser part del grup” és un factor necessari per comprendre els altres, la seva ment i poder-los atribuir creences i pensaments propis.

Desè

Les implicacions sociocognitives de les interaccions socials són més que evidents veient els resultats obtinguts. En aquesta investigació ha quedat demostrat que el fet d'establir relacions socials, des del primer any de vida, té implicacions en els mecanismes de

construcció del coneixement i que moltes de les habilitats que es requereixen per comprendre els altres, i poder-s'hi relacionar, són les mateixes que es requereixen per resoldre altres tasques, com ara l'observació, l'anàlisi, la planificació, la comprensió, l'organització, etc. En aquesta línia, totes les pràctiques relacionals dels infants els apropen a resoldre amb èxit la prova de la falsa creença i assolir la teoria de la ment.

En resum, els resultats obtinguts en aquesta recerca donen compte de la varietat de forma, durada i complexitat de les interaccions que s'estableixen entre nens i nenes en les dues escoles. Les accions observades suggereixen comportaments d'interacció primerenca que són comuns, com ara buscar, cridar l'atenció intencionadament i observar l'activitat de l'altre per establir-hi el primer contacte. Les activitats paral·leles i de commutació indiquen interaccions intencionals, com ara realitzar accions junts simultàniament, repetir l'acció de l'altre i replicar la mateixa acció, però amb un objecte diferent. Les accions col·laboratives destaquen comportaments prolífics, com ara ajudar a la seva pròpia iniciativa, convidant a participar en la seva activitat, cooperant en una activitat en la qual s'estableixen rols i tasques diferenciades amb un objectiu comú, i compartint un objecte. Les interaccions de contacte i enllaç apunten a la creació de diverses afiliacions que es caracteritzen per l'atenció al benestar de l'altre. Els comportaments de confort denoten tendències d'empatia, comprensió i compassió per les emocions i les molèsties de cadascú. Els conflictes instrumentals indiquen enfrontaments entre els nens, associats especialment a l'ús d'objectes, en lloc dels llocs o espais d'activitats. I els conflictes no instrumentals, en canvi, particularment en els conflictes socials o relacionals són poc presents. Les interaccions de la relació asimètrica dels participants apunten a certes tendències en el predomini i la desigualtat de condicions.

Per acabar, dèiem a l'inici que Mouritsen (1992) qüestiona si realment com a adults tenim aquesta capacitat d'entendre la cultura d'infància, i explicàvem que estem situats en *l'adultocentrisme*, un paradigma que observa, descriu i analitza els infants des de la perspectiva que l'infant és un adult en potència. De fet, la pròpia recerca ha caigut en aquest parany i ha revisat les formes d'interacció des de la mirada adulta, per exemple, en valorar si les distàncies físiques que mantenen entre ells podrien ser font de conflicte,

si es toquen poc o molt. La qüestió rellevant hauria de ser pensar si realment les formes de relació primigènies entre les persones són les pròpies de la naturalesa humana i és la culturització que ens les modifica. En un moment de la investigació t'adones que revisem i estructurarem tot allò observat des de la perspectiva que som els adults, persones amb les competències socials força desenvolupades. Què passaria si descrivíssim les relacions entre adults en funció de les capacitats perdudes respecte a les que teníem durant els primers anys de vida? És a dir, les aproximacions espontànies, les respostes sinceres, la no existència de convencionalismes o formes políticament correctes, les reaccions intuïtives, l'interès satisfactori?

Realment, s'exposa una opció amb un rerefons filosòfic i conceptual sobre la infància, que pot ser més o menys transcendent, però el que realment pot fer destacable aquesta idea en l'àmbit educatiu ha de ser la mirada que cada moment vital té unes particularitats, que no es poden valorar en funció de guanys o pèrdues de capacitats sinó en la seva pròpia identitat. És evident, i ha quedat demostrat el tot el document, que les interaccions i les formes de relació són de gran complexitat des dels primers mesos de vida.

5.3. DIFICULTATS I FORTALESES

Inevitablement, les dificultats van relacionades a les febleses de la investigadora i les dificultats pròpies de la recerca.¹¹⁶ D'una banda, les complicacions que implica recollir informació teòrica en llengües diferents a les de més domini, fet que ha impedit l'accés a documents i publicacions que haguessin pogut portar noves dades i també mirades més complexes i aprofundides.

És inevitable parlar en aquest apartat de les implicacions de fer una recerca amb la complexitat de la manca de temps exclusiu de dedicació. La tasca investigadora no només requereix temps, sinó que requereix disponibilitat mental. Temps llargs de

¹¹⁶ A les quals s'afegeix una pandèmia mundial que durant uns mesos desconcerta i paralitza la vida com la coneixíem fins al moment.

lectura, reflexió i processament i apropiació del contingut. Tenint en compte també l'elaboració d'un text complex i acadèmic, que esdevé un repte a l'hora de redactar. Ha de recollir molta informació i ha d'estar exposada de manera rigorosa i clara. Tot això s'ha realitzat mentre es desenvolupen tasques de docència, que demanden molta dedicació si es fan responsablement amb l'alumnat, i tasques de gestió, que no tenen principi ni fi.

Una altra dificultat del procés d'investigació és l'edat dels infants escollits. Com esmentem a l'apartat 2. *Aportacions de l'estudi*, dins la introducció, la majoria d'estudis respecte a criatures de menys de tres anys han estat relacionats amb el seu desenvolupament cognitiu i psicomotor, o bé amb la seva interacció amb l'adult cuidador, de manera especial amb les relacions entre mare i fill, que per tradició era qui s'ocupava majoritàriament de la cura dels infants més petits, com compateixo amb Mir et al. (1998, p. 77):

En nuestra cultura, a tenor de las concepciones y organización social que la caracterizan, la atención a los bebés y niños de corta edad se encomienda de forma prioritaria a la madre. En consonancia con ello, a excepción hecha en casos contados, las investigaciones sobre los intercambios en los primeros meses y años de vida suelen centrarse en parejas madre-hijo.

És a dir, els infants petits han estat observats majoritàriament des d'un prisma de les seves relacions amb els adults, no entre ells, i això ha dificultat la quantitat d'informació a disposició. En la línia del comentat anteriorment hi ha una fortalesa i el coneixement de l'etapa educativa, l'experiència en el context d'escola bressol i dels infants, cosa que ha permès una observació detallada i un anàlisi profund. Saber recollir i saber analitzar, interpretar i comprendre amb exemples que ho demostren.

D'ençà d'uns anys a l'actualitat, s'han iniciat algunes recerques sobre les relacions dels infants entre ells, com constatem per documents recollits en aquesta mateixa tesi, però des que la situació d'escolarització dels infants en aquesta etapa educativa s'ha modificat en les últimes dècades, fins a assolir el 38,6 % el curs 17-18, com comentem

al mateix apartat 2, cal incrementar les recerques en contextos d'escola bressol o situacions on els infants conviuen amb iguals.

Així doncs, alguns autors han estat interessats en les relacions dels infants entre ells. En efecte, hi ha referents importants en la psicologia que han realitzat observacions i han desenvolupat marc teòric respecte a les interaccions. Si bé sovint es feia des del desenvolupament social, aquests autors s'han interessat més en les habilitats dels infants i en els mecanismes que utilitzen i donen valor al ventall ampli i complex del qual disposen el nen per relacionar-se. Tot i així, alguns d'aquests estudis són cronològicament lluny de l'actualitat, per exemple, Stambak et al. (1997) amb recerca realitzada abans de l'any 1983, Montagner (2012) amb investigacions portades a terme als anys 80, o Molina i Jiménez (1992) amb observacions d'abans de l'any 1992. També des de la pedagogia italiana s'ha donat rellevància a aquestes interaccions, com ho demostra la publicació de Galardini (2017)¹¹⁷ que es fa des d'una reflexió pedagògica recolzada per experiències viscudes.

Aquesta mirada poc habitual des del món acadèmic cap als infants més petits i les interaccions entre ells, especialment en context natural, ha estat una limitació en les fonts, però, al mateix temps, una fortalesa en l'aportació que pot suposar aquesta recerca al coneixement sobre l'etapa educativa i també sobre les criatures d'entre un i tres anys de vida.

Un altre aspecte a considerar com una fortalesa és l'experiència prèvia i la trajectòria personal. Tant des de la perspectiva de l'exercici de la professió de mestra a l'escola bressol com la formació continuada en educació infantil.

Finalment, considero un aspecte valuós en aquesta tesi la relació estreta i continuada amb els equips de les escoles després de la recollida de dades. En efecte, s'ha iniciat la divulgació en els dos centres participants com a deferència per ser centres implicats. En aquest compromís amb la divulgació de coneixements i resultats, els primers receptors amb qui compartir la tesi havien de ser indefectiblement les dues escoles participants.

¹¹⁷ Galardini, A. L. (ed.). (2012). *Crescere al nido: gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*. Roma. Itàlia: CarocciFaber.

Entre altres motius, perquè han estat un punt de referència continu en la recerca. Evidentment, per la disposició per obrir portes i permetre l'observació directa, i també per les converses amb alguns membres de l'equip docent.

En un moment concret, i per com es desenvolupa la tasca investigadora, aquesta distància entre l'escola i l'investigador pren més distància, però en altres moments la proximitat ha de ser reduïda a res. No només és necessari conèixer el context que han preparat els equips, sinó que cal comprendre'l, i això és possible amb coneixements previs de les particularitats del 0-3, però també estar en col·laboració amb els centres participants, compartint diàlegs pedagògics, interpretacions i arguments explicatius als fenòmens observats. Es tracta fonamentalment d'una retroalimentació. El fet de sol·licitar realitzar una recerca en el centre implica automàticament exposar el motiu i la temàtica i, per tant, ja incita l'equip docent a fer-se preguntes sobre el tema: Què veurà? Quines dades podrà recollir? Com ho fem nosaltres? Què faran els infants? Quina rellevància té aquest tema en el nostre projecte pedagògic? Ja només des d'aquesta perspectiva, alguna cosa s'inicia en el si de l'equip docent.

Poc abans del tancament s'ofereix la possibilitat de fer una sessió conjunta amb tot l'equip que hi tingui interès. Fa pocs mesos, doncs, es realitza una sessió informal de retorn particular amb cada equip. Allà s'exposa el procediment de la tesi i les dades recollides, i es comenten aspectes en relació amb el seu centre. Posteriors converses apunten que, per elles, és una motivació mirar els infants des d'una altra perspectiva i, de fet, són elles que després de les converses han enviat algunes de les imatges que il·lustren la tesi. Aquest intercanvi, i el temps compartit de recollida de dades, ha permès que prenguin en consideració les interaccions i s'hagin adonat de les complicitats i relacions entre els infants.

5.4. SUGGERIMENTS PSICOPEDAGÒGICS

Aquest apartat requereix un desenvolupament molt més profunditzat, que s'haurà d'elaborar conjuntament en una fase posterior. Serà bàsic per acompanyar la divulgació fer unes orientacions per a les escoles. Ara, per apuntar les idees clau cal esmentar les idees bàsiques que es desenvoluparan.

Els equips de mestres d'educació infantil, especialment de 0-3, han de conèixer la importància de les relacions entre els infants per al seu desenvolupament integral; això implica totes les dimensions de la persona i, per tant, han de pensar en accions que promoguin aquestes interaccions.

1. És molt important observar amb deteniment i analitzar què fan els infants. Cal que cada equip i cada mestre busqui de quina manera cal reorganitzar-se per disposar de temps d'observació i recollida de situacions dels infants. Independentment del que es vulgui investigar, cal mirar amb deteniment. Després, revisar les observacions i analitzar voldrà dir entendre com passa i per què passa. L'únic camí per fer intervencions ajustades.
2. No es poden interrompre ni trencar situacions grupals, que es donen de manera natural de joc/treball ni de conversa. Ha quedat demostrat que són moltes i molt riques a nivell sociocognitiu.
3. També s'han de pensar i planificar espais físics per estar junts: cabanes, amagatalls, raconets, en definitiva, zones privades que ajuden a les trobades.
4. Descobrir-se, explorar-se, reconèixer-se requereix temps. Cal oferir moments i respectar els que ells també es busquen, deixar estones perquè això passi.
5. Així com dediquen temps a pensar i planificar el desenvolupament psicomotor, o lingüístic, etc., cal pensar propostes d'activitat que només es puguin resoldre amb èxit en equip. Algunes poden ser més pautades, que són les més fàcils: "La sardana de l'avellana", "Conillets a amagar", "Els esclops d'en Pau", etc., però s'ha d'anar més enllà i pensar aquelles que de manera indirecta, a través de l'ambient, promouen els agrupaments i fan que els ens les visquin de manera espontània. Per exemple: una palanca de gronxar, un tub de telèfon, una politja, corrioles dobles, teles a dues bandes, caixes o objectes de molt pes o molt llargs, difícils de transportar, escales o peces que per usar algú les hagi d'aguantar, etc. En definitiva, propostes que no es puguin realitzar sense l'altre, o com a mínim que siguin més difícils de fer tot sol.
6. Mantenir l'estabilitat en els grups definits que s'estan construint. No dividir grups o separar els infants. Conèixer algú amb detall requereix temps, conèixer a algú quan tu estàs en construcció de les pròpies habilitats socials en requereix

més, conèixer un grup de catorze o quinze nens encara en necessita més i conèixer les dinàmiques d'interacció entre els membres del grup es pot considerar alta complexitat. Alerta, doncs, amb els grups que es fan i desfan, nens que passen d'un grup a un altre a mig curs. Aquesta idea també s'hauria de revisar en el canvi de l'escola bressol a parvulari, que en molts casos se separa als més amics, si és que es dona aquesta informació en el traspàs d'un centre a l'altre.

5.5. PERSPECTIVES DE FUTUR

Recerca

Les perspectives de futur es concreten en dos àmbits, la recerca i la divulgació. La metodologia observacional qualitativa utilitzada en aquest estudi ha permès un procediment interpretatiu que ressalta com i quan ocorren les interaccions diàries dels infants en el seu context habitual d'escola. El paper participatiu de la investigadora en la recopilació, l'anàlisi de les dades d'observació i la perspectiva epistemològica seleccionada han estat fonamentals per entendre la realitat dels infants pertanyents a les dues escoles. Els resultats d'aquest estudi es presenten com una contribució d'interès per a l'àmbit educatiu. En aquest sentit, se suggereix que les futures línies d'investigació continuïn explotant els diferents tipus d'interacció dels nens i nenes segons la seva edat. La implementació d'estudis mixtos es presenta, ara, com una aposta metodològica que podria ser de gran resistència a la comprensió d'aquest fenomen. En aquest sentit, la recerca podria anar focalitzada a:

- Aprofundir en el concepte d'amistat els primers anys de vida. S'ha de revisar i fer algun estudi que reculli evidències que algunes relacions tenen vincles similars a les que els adults considerem amistat i definir aquest concepte a l'educació infantil.
- Ampliar la recerca en infants més petits d'1 any de vida. De fet, l'edat d'inici a les escoles bressol legalment és de 16 setmanes.

- Continuar observant a les escoles bressol i també en diferents contextos, com per exemple en espais familiars, per recollir encara més matisos en els indicadors observats i aprofundir en la variacions que hi pugui haver.
- Completar l'anàlisi amb alguns aspectes relacionats amb conductes inclusives i especialment de cooperació.

Divulgació

D'altra banda, un dels elements fonamentals per desenvolupar en un futur proper té a veure amb l'objectiu que esmentem de divulgació. Es tracta de fer difusió entre els professionals d'educació infantil de les característiques de les afiliacions entre infants petits, i de manera més concreta:

- Incorporar les reflexions sobre la rellevància de la interacció social a la formació inicial de mestres.
- Utilitzar la pauta d'observació de l'ambient educatiu per analitzar l'aula.
- Formació continuada per a mestres per reflexionar sobre les implicacions cognitives de la interacció social.
- Publicar en revistes acadèmiques i divulgatives per a mestres.

Finalment, i per acabar, aquesta tesi doctoral té la voluntat de ser útil als professionals de l'educació i també a les famílies, i vol contribuir a transmetre una mirada oberta, amable i humanística dels infants més petits.



REFERÈNCIES

REFERÈNCIES

6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid, Espanya: Morata.
- Anguera Argilaga, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, (10), 023-50.
- Antón, M. (coord.) (2007). *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Biblioteca de Infantil, 21. Barcelona, Espanya: Graó.
- Arnaiz, V., i Rodríguez Garrido, C. (2016). Los símbolos sirven para comunicarse, para pensar y no solo para jugar. *Aula de Infantil*, (86), 9-12.
- Arnaiz, V., i Díez, M.C. *Infancias: Educar y educarse*. (43). Barcelona, Espanya: Graó.
- Arranz Freijo, E. (2000). Interacción entre hermanos y desarrollo psicológico: una propuesta educativa. *Innovación Educativa*, (10), 311-331.
- Arranz, E., Yenes, F., Olabarrieta, F., i Martín, J. L. (2001). Relaciones entre hermanos/as y desarrollo psicológico en escolares. *Infancia y aprendizaje*, 24(3), 361-377.
- Ayuso, D. M. R. (2007). Actividades de la vida diaria. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 23(2), 264-271.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., i Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind?”. *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Bassedas, E., Coll, C., Huguet, T., Marrodán, M., Miras, M., Oliván, M., i Solé, I. (1990). *Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo inicial. Pautas de observación*. Madrid, Espanya: Editorial Antonio Machado.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires, Argentina: Carlos Lohlé.
- Bateson, G., Birdwhistell, R., Goffman, E., Hall, E. T., Jackson D., Watzlawick, P., et al. (1981). *La nueva comunicación*. Barcelona, Espanya: Kairós.
- Bell, J. (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Barcelona, España: Gedisa.

- Bello, N., Boronat, T., i Olestis, M. (2004). Un temps per començar i un temps per esperar. *Infància: educar de 0 a 6 anys*, (140), 14-15.
- Bellostes, I. F., i Jansà, E. (2010). Comença l'escola bressol, un procés de familiarització. *Infància: educar de 0 a 6 anys*, (176), 17-22.
- Beneitez, M. J. B. (2019). El derecho de la infancia a ser investigada correctamente. *Papers. Revista de Sociologia*, 1(1), 1-22.
- Bernal, M. C., i Vila, B. (2010). Un referente contemporáneo en Cataluña. Las escuelas infantiles de Pistoia. *Cuadernos de Pedagogía*, 397, 75-78.
- Booth, T., Ainscow, M., i Kingston, D. (2006). Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil. Salamanca: INICO.
- Bomfim, J., i Campos-de-Carvalho, M. (2006). Intercambios sociales en niños de 1-2 años y arreglos espaciales en guarderías brasileñas. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 7(1), 67-88.
- Bondioli, A., i Nigito, G. (coords.) (2011). *Tiempos, espacios y grupos: El análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil: DAVOPSI* (Vol. 29). Barcelona, Espanya: Graó.
- Botella, L. (2001). Diálogo, Relaciones y Cambio. Una aproximación discursiva a la Psicoterapia constructivista. *FPCEE Blanquerna, Universitat Ramon Llull*. Barcelona. Documento on-line: www.recerca.blanquerna.edu/constructivisme. [Disponible a: https://www.researchgate.net/profile/Luis-Botella-3/publication/242421653_Dialogo_Relaciones_y_Cambio_Una_Aproximacion_Discursiva_a_la_Psicoterapia_Constructivista/links/5699386308ae748dfaff4986/Dialogo-Relaciones-y-Cambio-Una-Aproximacion-Discursiva-a-la-Psicoterapia-Constructivista.pdf; consultat el 20 d'abril de 2019]
- Botella, L., i Vilaregut, A. (2006). La perspectiva sistémica en terapia familiar: conceptos básicos, investigación y evolución. *Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna. Universitat Ramon Llull*. [Consultat el 30 de març de 2019] Disponible a: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/52718183/terapia_familiar_sistemica.pdf?1

492705101=&response-content-
disposition=inline%3B+filename%3DLa_perspectiva_sistemica_en_terapia_fami.pd
f&Expires=1619518984&Signature=Dopptt2J8WdplApjwlyYtAkrsLjoiKgI5P-
RcZhqpPg9At0DIVNFz1HZHWjnG1DUli4k76bEeAPIjrECnfC5PusRukRCMtYoUhuve6
N3e4LF5c2H8C02xNksYAUblLD-
~bc13NliAKUzrkbqoH1pE4wPvmf96yOZzKaRmkZNNMMqZvkuXmsoAcPKv7yyY9VJT
6cH7PVVpsx5tfUJjB6uAwo62dCYBW5MDZWVtnZljt0Wcuk3~5uTWzAFldx-
not7fKvtQ2QZlwwXC4-
E6Yzff~8W97IFLb53XJ6mKxVGBHTxL5KrNaxeqiXCOVB~cPjZMHyRrDTVZdEDIs0YfKir
eQ_ &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA;

- Bowlby, J. (1993). *La separación afectiva*. Barcelona, Espanya: Ediciones Paidós.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. Barcelona, Espanya: Ediciones Paidós.
- Brace, N., i Byford, J. (2012). *Investigating Psychology*. New York, EUA: Oxford University Press.
- Brizendine, L. (2007). *El cerebro femenino* (Vol. 286). Barcelona, Espanya: RBA.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona, Espanya: Paidós
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Espanya: Alianza Editorial
- Bruner, J. (2004) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Espanya: Gedisa.
- Bueno, D. (2017). *Neurociència per a educadors*. Barcelona, Espanya: AM Rosa Sensat.
- Campos, C. E. R. (2007). *La metodología cualitativa en l'estudi del comportament* (Vol. 117). Barcelona, Espanya: Editorial UOC.
- Caplan, M.; Vespo, J. E.; Pederssen, J. i Hay, D.F. (1991). "Conflict and Its Resolution in Small Groups of One- and Two – Years- Olds". *Child Development*, 62, 1513-1524.
- Carbonell, J. (2018). *L'educació és política*. Barcelona, Espanya: Octaedro.
- Cardo, C., Vila, B., i Vega, S. (2016). *Giochi e esperimenti al nido. Attività di manipolazione, esplorazione e scoperta*. Trento, Itàlia: Erickson.
- Carrasco, S. (2012). *Eladi Homs Oller: la mirada internacional de l'escola catalana (1907-1917)*. Revista del Col·legi en línia, número 136 [Disponible a:

<https://www.cdl.cat/eladi-homs-oller-la-mirada-internacional-de-l-escola-catalana-1907-1917>; consultat el 5 de febrer de 2018].

Castellaro, M. A. (2017). La interacción social como clave del desarrollo cognitivo: Aportes del socioconstructivismo a la Psicología. *Revista Psicología Digital* Nº ISSN 2422-6297. Trabajo basado en la presentación oral del autor en el marco del Ciclo de Conferències 2015 del Programa “Problemáticas Contemporáneas en Psicoanàlisis, Ciencia y Ciencia Cognitiva” [Disponible a <http://psicologiadigital.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/09/La-interacción-social-como-clave-del-desarrollo-cognitivo-Dr-Mariano-Castellaro.pdf>; consultat el 10 de febrer de 2019]

Cavallini, I., i Giudici, C. (Eds.). (2009). *Rendere visibile l'apprendimento: bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio, Itàlia: Reggio Children.

Chamorro, I. L. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, 1(3), 19-37.

Cole, M. (2003). *Psicología cultural*. Madrid, Espanya: Morata.

Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el anàlisis de las pràcticas educativas escolares. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundària* (p.15-44). Barcelona, Espanya: Horsori.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., i Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 15(59-60), 189-232.

Coluccelli, S., i Pietrantonio, S. (2017). *Il metodo Montessori oggi. Riflessioni e percorsi per la didattica e l'educazione*. Trento, Italia: Erikson.

Correig, M., i Bigas, M. (ed.) (2000). *Didàctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid, Espanya: Editorial Síntesis.

Davoli, F., i Soggia, P. (2012). Espacios y materiales para investigar en mundo. *Cuadernos de pedagogía*, (423), 26-28.

Delval, J. (2004). *El desarrollo humano*. Madrid, Espanya: Siglo XXI de España Editores.

Denzin, N. K., i Lincoln, Y. S. (2013). *Manual de investigación cualitativa/The sage handbook of qualitative research* (No. 303.442). Barcelona, Espanya: Gedisa.

- Dolci, M. (2010). *Gargots teatrals*. Col·lecció: Temes d'Infància, 61. Barcelona, Espanya: Rosa Sensat.
- Dubovoy, S. (2015). En Montessori, el niño aprende por sí mismo. *Cuadernos de pedagogía*. (455), 46-51.
- Echeita, G., i Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. [Disponible a: https://www.researchgate.net/publication/277270234_La_educacion_inclusiva_como_derecho_Marco_de_referencia_y_pautas_de_accion_para_el_desarrollo_de_una_revolucion_pendiente1; Consultat el 8 gener de 2019]
- Erikson, E. (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Horme Paidos.
- Escudero-Sanz, A. J., Carranza-Carnizero, J. A., i Huescar-Hernández, E. (2013). Aparición y desarrollo de la atención conjunta en la infancia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(2), 404-412.
- Español, S. (2017). Si queremos saber cómo sopla el viento podemos mirar la arena. Pensar el desarrollo psicológico observando el movimiento. Dins D. Pérez *La segunda persona y las emociones*. Buenos Aires, Argentina: SADAF.
- Feixas, G., i Botella, L. (2004). Psychotherapy integration: Reflections and contributions from a constructivist epistemology. *Journal of Psychotherapy Integration*, 14(2), 192.
- Fernández Galindo, M. (2002). Teoría del apego y psicoanálisis. Hacia una convergencia clínica. *Revista cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*, (33/34), 5-34.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos?. *Butlletí La Recerca*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- Ferrer, I. (2012). *L'artesania de la comunicació*. Barcelona, Espanya: Graó.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la metodología cualitativa*. Madrid, Espanya: Morata.

- Franceschini, L., i Honegger Fresco, G. (2010). Il Centro Nascita Montessori: dal neonato in famiglia al bambino e alla famiglia nel servizio educativo. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 5(1), 423-431.
- Fromm, E. (1994). *L'art d'estimar*. Barcelona, Espanya: Edicions 62.
- Fuentes, R., Gamboa, J., Morales, K., Retamal, N., i Víctor San Martín, R. (2012). Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. *Convergencia educativa*, (1), 55-69.
- Galardini, A. L. (2017) *Crescere al nido. Gli spazi i tempi, le attività, le relazioni*. Roma, Itàlia: CarocciFaber.
- García García, E. (2008). Neuropsicología y educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente. *Revista de psicología y educación*, 1(3), 69-89.
- Garvey, C. (1985). *El juego infantil* (Vol. 7). Madrid, Espanya: Morata.
- Gaspari, P. (2002). *Aver cura. Pedagogia speciale e territori di confine*. Milà, Itàlia: Guerini scientifica.
- Gee, J. P. (2014). *How to do discourse analysis. An Introduction to Discourse Analysis*. Londres, Anglaterra: Routledge/CRC Press by Taylor & Francis Group.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2012). Currículum i orientacions. Educació infantil primer cicle. Barcelona: Servei de Comunicacions i Publicacions. [Disponible a: <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0080/bfd2cd16-10d5-4103-aba2-ee9744b2399d/Curriculum-Infantil-0-3.pdf>; consulta: 6 desembre de 2018].
- Gimeno-Bayón, A., i Rosal, R. (2003). *Psicoterapia Integradora Humanista. Manual para el tratamiento de 33 problemas psicosensores, cognitivos y emocionales* (Vol. I). Bilbao, Espanya: Editorial Desclée de Brouwer.
- Gleason, J. B., i Ratner, N. B. (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Terrassa, Espanya: Pearson Educación.

- Godall, T. (2016). Movimiento libre y entornos óptimos. Reflexiones a partir de un estudio con bebés. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, Santiago de Compostela, 5(3), 87-97.
- Godall, T., Rota, J. (2017). El rol del adulto según la psicomotricidad y Pikler. *Entrelíneas*, (40), 4-20.
- Goldschmied, E. (1998). *Educar l'infant a l'escola bressol*. Barcelona, Espanya: Rosa Sensat.
- Goldschmied, E., i Jackson, S. (2007). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid, Espanya: Morata.
- Gomila, A. (2001). La perspectiva de segunda persona: mecanismos mentales de la intersubjetividad. *Contrastes*. Suplemento, (6), 65-86.
- Gomila, A. (2003). La perspectiva de segunda persona de la atribución mental. *Azafea: Revista de Filosofía*, 4.
- González Portal, M. (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Madrid, Espanya: Morata.
- González, E. (Coord.) (2006). *Psicología del ciclo vital*. Madrid, Espanya: CCS.
- Gopnik, A. (2010). *El Filósofo entre pañales*. Madrid, Espanya: Editorial Planeta.
- Guba, E. G., i Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Gutiérrez, A. M. L., Pérez, D., i Lawler D. (compiladores) (2017). La segunda persona y las emociones. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Análisis Filosófico. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (75).
- Hardy Leahey, T., i Jackson Harris, R. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid; España: Prentice-Hall.
- Harms, T., Cryer, D., i Clifford, R. M. (2003). *Escala de calificación del ambiente para bebés y niños pequeños*. Edición Revisada. New York, EUA: Teachers College Press.
- Harris, P. L. (2004). *Los niños y las emociones*. Madrid, Espanya: Alianza Editorial.
- Harris, P. L. (2012). El niño como antropólogo. *Infancia y aprendizaje*, 35, 259-277.
- Hatzinikolaou, K. (2006). Expressão da capacidade de empatia em bebés de 8 e 18 semanas. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 16 (33), 43-50.

- Herrero, O., i Botella, L. (2004). Investigación cualitativa y metodología de Grounded Theory. Document no publicat.
- Hoffman, L., Paris, S., i Hall, E. (1997). *Psicología del desarrollo hoy* (6a ed. Vol. 1). Madrid, Espanya: McGraw-Hill.
- Hoyuelos, A., i Cabanellas, I. (1996). Malaguzzi y el valor de lo cotidiano. En *Trabajo presentado en el Congreso de Pamplona*.
- Igoa, J. M. (2009). *Lenguaje humano y comunicación animal. Cognición Comparada*. Madrid, Espanya: UNED.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Jubete, M. (ed.) (2004). *Espais i temps per al joc*. Barcelona, Espanya: Rosa Sensat.
- Kálló, É., i Balog, G. (2017). Los orígenes del juego libre. RELAdEI. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(3), 147-150.
- Kamii, C. (1970). *La autonomía como finalidad de la educación*. UNICEF.
- Kamii, C. (2005). La construcció de l'autonomia en l'educació infantil. *Infància*, 144, 5-8.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad* (Vol. 1992). Madrid, Espanya: Alianza.
- Karmiloff-Smith, A. i Inhelder, B. (1981). Si quieres avanzar, hazte con una teoría. *Infancia y aprendizaje*, 4(13), 69-88.
- Lafuente, M. J., i López, M. J. C. (2010). *Vinculaciones afectivas. Apego, Amistad y Amor*. Madrid, Espanya: Ediciones Pirámide.
- Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona, Espanya: GR92.
- León, O., i Montero, I. (2015) *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid, Espanya: McGraw-Hill.
- López Ornat, S. (2011). La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. los modelos constructivistas-emergentistas. [Disponible a: <http://revistalogopedia.uclm.es> Revista de investigación en Logopedia, 1,1 (2011), pp. 1-11; consulta: 18 de febrer 2019].

- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., i Ortiz, M. J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y aprendizaje*, 21(82), 45-61.
- Majem, T., i Òdena, P. (1994). *El joc de la descoberta*. Barcelona, Espanya: Rosa Sensat.
- Malaguzzi, L. (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Bergamo, Itàlia: Edizioni Junior.
- Malaguzzi, L. (1996). *Malaguzzi i l'educació infantil a Reggio Emilia*. Barcelona, Espanya: Rosa Sensat.
- Marchesi, Á., Palacios, J., i Coll, C. (2017). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, Espanya: Alianza Editorial.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.
- Martínez, M. S. (2010). *De la intersubjetividad primaria a la secundaria: Qué percibe el bebé cuando mira al adulto* (Tesis de Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Madrid, Argentina-Madrid.
- Mas, M. T. (2003). *L'atenció conjunta dels 10 als 28 mesos d'edat de l'infant* (Tesi doctoral) Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, Espanya.
- Melero, M. A., i Fuentes, M. J. (1992). Las amistades infantiles: desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela. *Investigación en la escuela*, 16, 55-67.
- Mir, C. (coord.), Casteleiro, J. M., Castelló, T., Cirera, I., García, M. T., Jorba, A. Leciñena, M., Molina, L., Pardo, A. M., Rué, J., Torredemer, M., i Vila, I. (1998). *Cooperar en la escuela: la responsabilidad de educar para la democracia* (Vol. 132). Barcelona, Espanya: Graó.
- Moix, M. D. (1997). La elección del tiempo verbal en la comprensión de cuentos y películas. *Infancia y Aprendizaje. Comunicación y cultura*, (1), 57-68.
- Molina, L., i Jiménez, N. (1992). *La escuela infantil. Acción y participación*. Barcelona, Espanya: Paidós.
- Montagner, H. (2012). *L'enfant et la communication: comment gestes, attitudes, vocalisations deviennent des messages*. Paris, França: Dunod.
- Montessori, M. (1937). *El niño*. Barcelona, Espanya: Casa Editorial Araluce.

- Montessori, M. (1949-2020). *La mente del bambino*. Milano, Itàlia: Garzanti.
- Montessori, M. (1984-2001). *La descoberta de l'infant*. Vic, Espanya: Eumo.
- Montessori, M. (2006a). *La Mente absorbente del niño*. México D.F., México: Diana.
- Montessori, M. (2006b). *El niño. El secreto de la infancia*. México D.F., México: Diana.
- Montessori, M. (2008). *Educare allà libertà*. Milano, Itàlia: Oscar Mondadori.
- Montessori, M. (2019). *Las conferencias de Londres en 1946*. Volumen 17. Serie Montessori. Amsterdam, Holanda: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, Espanya: Alianza Editorial.
- Moss, P., i Yudina, E. (eds.) (2008). *Redescobrint Vogotski*. Barcelona, Espanya: Rosa Sensat.
- Mouritsen, F. (1992). *Cultura d'Infant*. Barcelona, Espanya: Rosa Sensat.
- Musatti, T., Giovannini, D., Picchio, M., Mayer, S., i Di Giandomenico, I. (2018). *Stare insieme, conoscere insieme: bambini e adulti nei servizi educativi di Pistoia*. Parma, Itàlia: Edizioni Junior.
- Osterrieth, P. (2008). *Psicologia Infantil*. Madrid, Espanya: Morata.
- Palacios, J., Marchesi, Á., i Coll, C. (1990-2018). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, Espanya: Alianza Editorial
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Pavarini, G., i Souza, D. D. H. (2010). Teoria da mente, empatia e motivação pró-social em crianças pré-escolares. *Psicologia em Estudo*, 15(3), 613-622.
- Penalva, C., Alaminos, A. F., Francés, F. J., i Santacreu, O. A. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. Universidad de Cuenca. Cuenca, Equador: PYDLOS.
- Piaget, J. (1935). *El criterio moral en el niño*. Madrid, Espanya: Francisco Beltrán.
- Piaget, J. (1982). *Psicología evolutiva*. Barcelona, Espanya: Editorial Paidós.
- Piaget, J. (1990). *Escritos per a educadors*. Vic, Espanya: EUMO Editorial.
- Piaget, J., i Petit, N. (1986). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Espanya: Barral.

- Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global* (Vol. 92). Madrid, Espanya: Narcea Ediciones.
- Premack, D., i Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526.
- Project Zero i Reggio Children (2009). *Rendere visible l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Emilia, Itàlia: Reggio Children.
- Pujolàs, P. (2011). Cooperar, col·laborar, compartir. *Escola Catalana*, 46(469), 8-12.
- Quattrocchi Montanaro, S. (2007). *Un ser humano*. Santiago de Xile, Xile: Montessori Figueres Cuatro Vientos.
- Quinto Borghi, B. (2010). *Educar en el 0-3*. Biblioteca de Infantil 27. Barcelona, Espanya: Graó.
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmes de investigación. *Educação* 31(1),11-22. ISSN: 0101-9031. Disponible a: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002> [consultat el 27 de Abril de 2020]
- Rivière, Á. (2003a). *Lenguaje, simbolización y alteraciones del desarrollo* (Vol. 2). Buenos Aires, Argentina: Ed. Médica Panamericana.
- Rivière, Á., i Español, S. (2003). La suspensión como mecanismo de creación semiótica. *Estudios de Psicología*, 24(3), 261-275.
- Rivière, Á., i Núñez, M. (2001). Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales. *La Mirada Mental*, 1-7.
- Rizzolatti, G., i Sinaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona, Espanya: Editorial Paidós.
- Roche, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Colección Ciencia y Técnica. Universitat Autònoma de Barcelona, 2013.
- Rodríguez, C., i Moro, C. (1998). El uso convencional también hace permanentes a los objetos. *Infancia y Aprendizaje*, 21(84), 67-83.

- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, 111-128.
- Rostan, C.; Serrat, E.; Resches, M.; Vila, I. (2010). Origine ed evoluzione della teoria de la mente come base della cooperazione e la cultura umana. *Metis. Ricerche di sociologia, psicologia e antropologia della comunicazone*. Vol. XVII, 1, 29-52.
- Sánchez, G., i Gómez, R. (2010). Diagnóstico de la educación parvularia: estudio de cincuenta centros educacionales de la Región Metropolitana. Santiago de Chile, Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible a: <http://fundacionsm.cl/wp-content/uploads/2020/04/Diagn%C3%B3stico-Educaci%C3%B3n-Parvularia.pdf> [consultat el 26 de Abril de 2018]
- Schaffer, H. R. (1985). *Ser madre* (Vol. 1). Madrid, Espanya: Ediciones Morata.
- Schaffer, H. R. (1993). El desarrollo de la personalidad. Madrid, Espanya: Editorial Visor.
- Serra i Garcia, A. (2013). *Sorra fina variacions en la cultura dels infants de 3 a 6 anys en el temps de pati de tres escoles catalanes*. (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona).
- Servicio Municipal de Asesoramiento Psicopedagógico de Sant Boi de Llobregat, i Servicio Municipal de Asesoramiento Psicopedagógico de Sant Just Desvern. (1986). *Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo inicial: pautas de observación*.
- Sherman, L. W. (1975). An ecological study of glee in small groups of preschool children. *Child development*, 53-61.
- Silveira, M. C. (2002). *Rutines, activitat a l'escola*. Col·lecció Temes d'Infància, 43. Barcelona, Espanya: Rosa Sensat.
- Sloane, S., Baillargeon, R., i Premack, D. (2012). Do infants have a sense of fairness?. *Psychological science*, 23(2), 196-204.
- Solà, J. (2009). Els paradigmes científics en la investigació educativa i el model de camp psicològic. *Temps d'educació*, (37), 235-252.
- Soler, O. (Ed.). (2011). *Psicologia del llenguatge*. Barcelona, Espanya: Editorial UOC.

- Stainback, S. B. (2001). L'educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 18-25.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Stake, R. E. (2013). *Estudios de casos cualitativos. Manual de investigación cualitativa*. Barcelona, Espanya: Gedisa.
- Stambak, M., et al. (1997). *Los bebès entre ellos*. Barcelona, Espanya: Gedisa.
- Stephenson, M. E. (1998). Gracia y cortesía. Una responsabilidad humana. *Educando para un nuevo mundo*, VII (4), 1-17. AMI/USA. Recuperat de <https://es.scribd.com/document/306185830/Educando-para-un-nuevo-mundo-Gracia-y-Cortesia-Montessori> [consultat el març de 2021].
- Stokoe, P., i Harf, R. (1987). *La expresión corporal en el jardín de infantes: cómo soy y cómo era*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tardos, A. (2013). *La socialització a l'escola bressol*. Col·lecció Temes d'Infància, 70. Barcelona: Rosa Sensat.
- Tonucci, F. (2014). *Reflexiones en voz alta sobre el juego infantil*. Barcelona: Graó.
- Touncci, F. (2004). *Quan els infants diuen prou!*. Barcelona: Graó.
- Trevarthen, C. (1979). *Communication and cooperation in early infancy: description of primary intersubjectivity*. Dins M. Bullowa (ed.). *Before Speech* (p. 321-347). New York, EUA: Cambridge University Press.
- Tolchinsky, L. (1998). De pensar narrativament a narrar pensativament. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, (16), 9-20.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris (France). (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. ERIC Clearinghouse. Diponible a: <http://unesco.org/educacion/inclusive>. [consultat: gener 2019].
- Uribe, D. S., Gómez, M., i Arango, E. (2010). Teoría de la mente: Una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1(1), 28-37.
- Vander Zanden, J. (1986) *Manual de Psicología Social*. Barcelona, Espanya: Paidós

- Viguer, P., Cantero, M. J., Rico, C., i Serra, E. (2009). Un estudio longitudinal sobre la influencia del nacimiento de un hermano en la calidad del apego y la autonomía personal en niños de 3 a 5 años. *Infancia y Aprendizaje*, 32(4), 567-581.
- Vila, B. (2015). *Fer visible la col·laboració. Les relacions entre infants de 0 a 6 anys*. (Tesi final de Màster oficial en Pedagogia Montessori). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, Vic.
- Vila, B. (2020a). Créixer junts a l'escola bressol. Fer visibles les relacions (I). *Infància: educar de 0 a 6 anys*, (233), 12-15.
- Vila, B. (2020b). Créixer junts a l'escola bressol. Fer visibles les relacions (II). *Infància: educar de 0 a 6 anys*, (233), 16-21.
- Vila, B. (2021). *La educació inclusiva a l'escola bressol. Infants i mestres inclusius* (Tesi final de Màster en Educació Inclusiva i Atenció a la Diversitat. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya).
- Vila, B., i Cardo, C. (2005). *Material sensorial. Manipulación y experimentación*. Barcelona, Espanya: Graó.
- Vila, B., Cardo, C., i Vega, S. (2016). *Giochi e esperimenti al nido. Attività di manipolazione, esplorazione e scoperta*. Trento, Itàlia: Erickson.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *Teoría general de sistemas*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Vygotski, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Espanya: Crítica-Austral.
- Watzlawick, P., Bavelas, B., i Jackson, D. (2011). *Teoria de la comunicació humana* (N. Rosenblatt, Trans.). Barcelona, Espanya: Herder.
- XIX Convegno Nazionale dei Servizi Educativi e delle Scuole dell'Infanzia (Reggio Emilia 21-23 de febrer de 2014).

Perquè penso que la saviesa rau en deixar-se seduir pel passat i estimar el vell i encara, apassionar-se per les novetats del futur i il·lusionar-se pel desconegut. Tradició i modernitat. El coneixement dels clàssics i la recerca i renovació.

M'exalta el nou i m'enamora el vell

Em plau, d'atzar, d'errar per les muralles
Del temps antic, i a l'acost de la fosca,
Sota un llorer i al peu de la font tosca,
De recordar, cellut, setge i batalles.

De matí em plau, amb fèrries tenalles
I claus de tub, cercar la peça llosca
A l'embragat, o al coixinet que embosca
L'eix, i engegar per l'asfalt sense falles.

I enfilat colls, seguir per valls ombroses,
Vèncer, rabent, els guals. Oh mon novell!
Em plau, també, l'ombra suau d'un tell,

L'antic museu, les madones borroses,
I el pintar extrem d'avui! Càndid rampell:
M'exalta el nou i m'enamora el vell.

J.V. Foix, (1947) *Sol, i de dol*



ANNEX

ANNEX

ANNEX 1. TAULA D'ANÀLISI I VALORACIÓ DE L'AMBIENT EDUCATIU

NIVELL 1	NIVELL 2	NIVELL 3	NIVELL 4
<p>Ambient no preparat com a context educatiu</p> <p>No s'entén l'aula com a context educatiu, sinó més aviat com un espai ocupat per infants (contenedor físic) i no estructurat. L'organització de l'aula respon a una intencionalitat de guarda d'infants.</p>	<p>Ambient concebut com a context educatiu. Nivell mínim de cura de l'ambient</p> <p>S'entén l'aula com un context educatiu, però la disposició no mostra una intencionalitat clara que guïï l'acció dels infants.</p>	<p>Nivell mitjà de cura de l'ambient amb un context educatiu estructurat</p> <p>L'aula es considera un context educatiu i, per tant, disposa d'una distribució funcional, per a la mestra; i simple per a l'acció dels infants. Ambient pràctic en sentit educatiu.</p>	<p>Nivell òptim de cura de l'ambient</p> <p>S'entén el context com un element educador directe i decisiu, i la distribució dels espais i materials ofereix instal·lacions amb entitat pròpia en si mateixes. Hi ha un propòsit educatiu ampli i complex, que contempla l'atenció individual i de grup; la bellesa, l'harmonia i l'ètica.</p>

<p>A. ESPAI I MOBILIARI</p> <p>Espai físic: parets, metres quadrats de l'aula, finestres, mobles i accessibilitat.</p> <p>Mobiliari: Quantitat, qualitat, varietat i disposició.</p>	<p>A.1.1. L'aula té menys de 30 metres quadrats¹¹⁸ i és insuficient per atendre les necessitats de l'infant. L'accessibilitat no està dissenyada per a persones amb mobilitat reduïda.</p> <p>A.1.2. Els mobles que hi ha no són suficients, poden estar en mal estat (incomplets, pelats, vells) o ser inapropiats (massa alts, estanteries massa fondes, no concordants amb els materials que contenen,</p>	<p>A.2.1. El mobles estan col·locats al perímetre de l'aula i contenen materials en quantitat apropiada per a l'espai d'emmagatzematge que hi ha.</p> <p>A.2.2. Són variats amb modalitat però només els més bàsics: taules, cadires, matalàs, mirall i prestatges.</p> <p>A.2.3. Hi ha un cert espai de joc i moviment o l'espai és excessivament obert i poc equipat.</p>	<p>A.3.1. Els mobles són suficients i en bones condicions, col·locats a l'espai per zones, però estan poc definides de manera que cal l'adult per entendre què es pot fer i quins materials pertanyen a aquella proposta.</p> <p>A.3.2. Permet la trobada del gran grup i el joc individual o en grup reduït, tot i que no hi ha un espai estrictament per estar sol i recollit (aïllat).</p>	<p>A.4.1. Les zones de joc/treball estan diferenciades de manera que la forma física de l'espai defineix les accions que s'hi poden realitzar.</p> <p>A.4.2. L'espai satisfà les necessitats bàsiques i superiors dels infants i adults que les habiten (tranquil·litat—moviment, acció—descans, grup gran-reduït-individual, creativitat-còpia, construcció-</p>
---	--	---	---	---

¹¹⁸ Dos metres quadrats per infant, amb un mínim de 30 metres quadrats. DECRET 282/2006, de 4 de juliol, pel qual es regulen el primer cicle de l'educació infantil i els requisits dels centres.

<p>(Catifes, taules, prestatges, miralls, estanteries, tarimes, balancins, cadires, tamborets, sofàs, hamaques, coixins i matalassos).</p> <p>Tipus d'espais: de grup gran, grup petit i individual. Espai de moviment/cal</p>	<p>massa atapeïts o massa buits).</p> <p>A.1.3. Tampoc segueixen cap criteri en la distribució física delimitant propostes. L'espai pot no tenir il·luminació natural o ventilació, parets en mal estat.</p> <p>A.1.4. Poca o nul·la accessibilitat per a persones amb mobilitat reduïda.</p> <p>A.1.5. Higiene precària.</p> <p>A.1.6. Graduació tèrmica inapropiada (més baixa dels 20 °C-22 °C a l'hivern i</p>	<p>A.2.4. Els espais comencen a estar diferenciats però no estan definits per a l'ús i la intencionalitat educativa.</p> <p>A.2.4. Hi ha accés per a persones amb mobilitat reduïda, però amb ajuda d'una 3a persona i amb accés diferenciat.</p> <p>A.2.5. L'espai és correcte de dimensions i està net i cuidat.</p> <p>A.2.6. Té la il·luminació natural —a vegades amb sol massa directe als ulls</p>	<p>A.3.3. L'espai de joc i moviment permet la circulació còmoda dels infants.</p> <p>A.3.4. L'espai és clar i ventilat però és difícil la regulació per part de l'adult responsable, tot i que no molesta a la mirada dels infants.</p> <p>A.3.5. Hi ha accés per a persones amb mobilitat reduïda per moure's amb autonomia.</p> <p>A.3.6. Està net i ordenat.</p>	<p>desconstrucció, innovació-repetició).</p> <p>A.4.3. És un espai ampli que permet accions simultànies molt diferents que no s'entorpeixen.</p> <p>A.4.4. També és un lloc clar i molt net, que permet regular la llum natural i la ventilació, amb mobles que estan en bon estat, de tipologia variada (catifes, taules, prestatges, miralls, estanteries, tarimes, balancins, cadires, tamborets, sofàs, hamaques, coixins i matalassos) i amb</p>
---	--	---	---	---

<p>ma. Zones diferenciades</p>	<p>superior a 24 °C-26 °C a l'estiu).</p>	<p>dels infants— i ventilació imprescindibles.</p>	<p>A.3.7. Graduació tèrmica correcta o que s'hi apropa (entre 20 °C-22 °C hivern i entre 24 °C-26 °C a l'estiu).</p>	<p>harmonia estètica entre ells.</p> <p>A.4.5. Permet l'accés i també la circulació lliure, amb autonomia, per tot l'espai d'aula a tothom (també per a persones amb mobilitat reduïda i sense estar diferenciat de l'accés ordinari).</p> <p>A.4.6. Graduació tèrmica perfecta (entre 20 °C-22 °C hivern i entre 24 °C-26 °C a l'estiu).</p>
<p>B. MATERIAL</p> <p>Tipus, quantitat,</p>	<p>B.1.1. Els materials no són suficients, estan trencats i/o incomplets, poden no estar prou nets.</p>	<p>B.2.1. Els materials són suficients i estan en bon estat. La seva col·locació a l'espai és ordenada i es poden desar a qualsevol</p>	<p>B.3.1. Els materials són variats i n'hi ha suficients.</p> <p>B.3.2. Estan seleccionats per les seves possibilitats</p>	<p>B.4.1. No només inclou els punts 3.1 i el 3.2 sinó que els materials estan seleccionats per la seva qualitat sensorial, per les</p>

<p>varietat de colors, formes, matèria i condicions d'ús, qualitat —en relació amb el gènere, religió, cultura—, presència i qualitat de llibres i imatges.</p> <p>Distribució i disposició, adequació.</p>	<p>B.1.2. La seva col·locació a l'espai és anecdòtica i desordenada.</p> <p>B.1.3. Són joguines estereotipades (majoritàriament de plàstic i de colors vius i primaris, hi poden haver nines i cotxets amb rosa/fúcsia i cotxes amb blau/verd), hi ha algunes joguines mecàniques amb piles que afavoreixen una acció repetitiva on la joguina “fa” sola al marge de l'acció del nen —resposta tancada-.</p>	<p>dels espais lliures però sense un lloc fix específic.</p> <p>B.2.2 Són joguines del mercat infantil i alguns materials reciclats. No tenen piles ni llums i és el nen que “fa” sobre l'objecte.</p> <p>B.2.3. Poca varietat sensorial.</p> <p>B.2.4. Hi ha presència de llibres, però no es percep una selecció segons criteri de tipologia d'imatge, format i contingut.</p>	<p>sensorials variades, joguines, material reciclat, natural, i llibres.</p> <p>B.3.3. Permeten desenvolupar la imaginació i creativitat/versus resposta tancada . Solen ser de materials resistents que eviten trencadisses i desperfectes.</p> <p>B.3.4. Hi ha llibres infantils apropiats per l'edat en un espai de l'aula.</p>	<p>possibilitats d'afavorir l'acció de l'infant i per les diferents possibilitats d'experimentació i ús. Promouen la iniciativa, la curiositat i la creativitat dels infants. Alguns són repetits per permetre el joc paral·lel.</p> <p>B.4.2. Són variats en la seva tipologia, amb resposta oberta i tancada, de vida quotidiana, inespecífics i de recuperació, de l'entorn natural i cultural ¹¹⁹.</p>
--	--	--	--	---

¹¹⁹Tipologies segons Currículum i Orientacions del Primer Cicle d'Educació Infantil, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2012 (versió en PDF)

<p>Propòsits variats, de resposta oberta i creativa; no estructurats, de resposta tancada, estructurats, objectius didàctics.</p> <p>Objectes personals</p>	<p>B.1.4. No hi ha presència de llibres.</p> <p>B.1.5. Poca o gens varietat sensorial.</p> <p>B.1.6. No es permet la presència d'objectes personals de l'infant.</p>	<p>B.2.5. Es permet la presència d'objectes personals fora de l'aula, o en espais inaccessibles pels nens i nenes.</p>	<p>B.3.5. Els materials tenen un lloc específic i concret. Estan nets i són agradables.</p> <p>B.3.6. Es permet la presència d'objectes personals en un espai a l'abast dels infants, però no se'n pot fer ús.</p>	<p>B.4.3. Respecten principis d'equitat en relació amb el gènere, la religió, la cultura...</p> <p>B.4.4. Els objectes tenen una resposta natural de causa-efecte i causa-conseqüència.</p> <p>B.4.5. Els llibres i àlbums són encertats per l'edat i culturalment variats (literatura, art, ciència) i tenen presència lògica a diferents llocs de l'aula.</p> <p>B.4.6. Imatges fotogràfiques dels infants.</p>
---	--	--	--	---

				<p>B.4.7. Els materials tenen un lloc específic i concret als prestatges i mobles, amb una progressió de dificultat. Són bells i harmònics i amb un nivell estètic alt.</p> <p>B.4.8. Es permet la presència i ús d'objectes personals de l'infant.</p>
<p>C. RUTINES</p> <p>Variades: rebuda i comiat, son, alimentació, cura, higiene, repetició.</p>	<p>C.1.1. L'estructura del dia no segueix cap pauta preestablerta ni planificada, de manera que s'entén els infants quan la mestra pot o vol.</p> <p>C.1.2. No es respecten les particularitats individuals</p>	<p>C.2.1. Els horaris d'entrada, menjar, dormir i canvis de bolquers són regulars i apropiats pels infants, però rígids en el compliment i tothom ha de fer la mateixa rutina al mateix moment, fet que provoca moltes esperes als infants.</p>	<p>C.3.1. Els horaris de totes les rutines d'entrada, menjar, dormir i canvis de bolquers són regulars i apropiats pels infants i admeten certes flexibilitats d'atenció a les famílies i als infants de</p>	<p>C.4.1. L'estructura del dia és ordenada, amb una seqüència lògica que permet als infants estar atesos individualment, però de manera sistemàtica, que genera anticipació i seguretat.</p>

<p>Grau progressiu d'acompanyament/autonomia</p> <p>Facilitats en el context</p>	<p>de cada infant, ni les condicions físiques i emocionals són les adequades.</p> <p>C.1.3. La mestra no rep/acomiada els infants de forma individual, no hi ha atenció individualitzada a l'hora dels àpats, no es respecta la intimitat a l'hora del control d'esfínters.</p> <p>C.1.4. No deixen dormir al nens i nenes o dormen poc, vestits i estan en espais atapeïts, no ventilats, sense supervisió de l'adult...</p>	<p>C.2.2. Es realitzen les rutines de manera mecànica.</p> <p>C.2.3. L'acompanyament de l'adult està en el fet que es faci l'acció (per exemple. rentar mans) però sense acompanyar l'infant en la consciència de l'acció abans, durant i després i en la seqüència de passos que implica realitzar l'acció correctament.</p> <p>C.2.4. L'ajuda no es dona de forma ajustada o no es retira quan cal.</p>	<p>manera individual dins un ordre i seqüència lògica.</p> <p>C.3.2. L'adult acompanya l'infant mostrant com es fa l'acció i li va retirant l'ajuda fins que li deixa fer sol, a petició de l'infant.</p> <p>C.3.3. L'ajuda es dona de forma ajustada i es retira quan cal.</p> <p>C.3.4. Hi ha conversa amb l'adult.</p> <p>C.3.5. Els estris són suficients, adequats, i n'hi ha de diferents tipologies, que es poden adaptar a</p>	<p>C.4.2. Els ritmes particulars estan contemplats.</p> <p>C.4.3. Cada rutina es porta a terme de forma acompanyada a l'inici de la pràctica, de manera que s'ensenya al nen a desenvolupar-la, i la retirada d'ajuda és progressiva.</p> <p>C.4.4. La situació d'autonomia es porta fins a l'última conseqüència de la presa de decisió de l'infant sobre quan i com realitza la rutina (en la mesura que és capaç segons l'edat).</p>
--	---	---	--	---

	<p>C.1.5. Els estris i instruments de cada rutina no són suficients, no són apropiats (mida, material, forma, estructura) o no estan al lloc que cal.</p> <p>C.1.5. Les condicions higièniques no són les apropiades (comparteixen matalàs i/o llençols, orinals; ni infants ni adults es renten les mans cada vegada que cal).</p> <p>C.1.8. No es té cura d'al·lèrgies ni d'intoleràncies.</p>	<p>C.2.5. Els estris són suficients, adequats i estan col·locats al lloc, a l'abast de l'adult i la majoria a l'abast dels infants.</p> <p>C.2.6. Les condicions higièniques són correctes.</p> <p>C.2.7. Es té cura d'al·lèrgies i d'intoleràncies, però se separa el nen de la resta.</p>	<p>les necessitats individuals (mida, materials, estructura, forma) i estan col·locats al lloc, a l'abast de l'adult i a l'abast dels infants.</p> <p>C.3.6. Les condicions higièniques són òptimes.</p> <p>C.3.7. Es té cura d'al·lèrgies i d'intoleràncies però no se separa el nen de la resta i es procura fer uns àpats que no evidencien les diferències.</p>	<p>C.4.5. La mestra saluda i acomiada els nens ajupida i amb paraules que l'ajuden a la transició casa-escola.</p> <p>C.4.6. Fa un canvi de bolquers tranquil i afavorint la implicació de l'infant.</p> <p>C.4.7. La mestra menja amb els infants a la mateixa taula per realitzar modelatge.</p> <p>C.4.8. Els acompanya a dormir i en la transició els facilita treure's la roba i sabates (dormir amb samarreta) i posa música o explica un conte.</p>
--	--	---	---	--

				<p>C.4.9. Els estris són a l'abast de l'adult però també dels infants, a la seva mida i tractats amb cura i higiene màxima. A més d'acomplir les característiques anteriors, són bells i harmònics.</p> <p>C.4.10. Les condicions higièniques són òptimes i es té en compte rentar i desinfectar les mans i cada estri.¹²⁰ després de l'ús.</p>
--	--	--	--	--

¹²⁰ En la mesura del possible en un context d'activitat constant amb infants.

				C.4.11. Es té cura d'al·lèrgies i d'intoleràncies i preferències familiars per raó de creença, i es procura fer àpats que respectin al màxim totes les opcions, sense separar els infants de la resta de grup.
D. TEMPS Ritme d'aula (tranquil, respectuós, pressés), ordre, repetició seqüenciada Temps dels infants	D.1.1. Desordre en les seqüències d'aula. Improvisació de les accions. D.1.2. Rigidesa en els ritmes d'acció dels infants. D.1.3. Temps d'aula que no permet alternances de moments tranquils i actius, temps de descans i acció, de joc motor.	D.2.1. Seqüències semblants cada dia més o menys previstes i planificades. D.2.2. La distribució del temps està pensada per resoldre amb eficiència totes les tasques habituals, rutines, activitats i joc, però no hi ha marge per a imprevistos. Quan n'hi ha,	D.3.1. El temps quotidià està ben planificat amb seqüències repetides i planificades. D.3.2. El temps està pensat per resoldre amb eficiència totes les tasques habituals, rutines, activitats i joc, i admeten una certa flexibilitat per escurçar i	D.4.1. Dins d'un ordre seqüenciat i planificat les franges de distribució del temps en una jornada són llargues, de manera que permeten flexibilitat en l'acció i marge suficient per incorporar canvis d'última hora, interessos dels infants o imprevistos.

<p>Temps dels adults</p>	<p>No hi ha moments d'atenció individual i personalitzada.</p> <p>D.1.4. La majoria d'activitats es fan sota el control del temps, es dona pressa als infants per fer les tasques, desplaçar-se, etc. Les frases habituals són "ara no toca", "ara no, més tard" "no tenim temps de...."</p>	<p>l'organització i el funcionament quotidià se'n ressenten.</p> <p>D.2.3. Franges de temps molt curtes (en relació amb el ritme dels infants) i parcialitzades.</p> <p>D.2.4. No es diferencia entre els ritmes dels infants i els adults.</p>	<p>allargar accions en funció dels interessos.</p> <p>D.3.3. Les franges de temps són apropiades per a les necessitats dels nens, i s'és molt conscient del temps real que requereix cada acció infantil.</p> <p>D.3.4. Es diferencia entre els ritmes dels infants i els adults.</p>	<p>D.4.2. La flexibilitat d'horari s'usa per respectar i garantir les necessitats dels infants.</p> <p>D.4.3. El dia es divideix en tres grans franges (matí, migdia i tarda). Aquestes tres fraccions de temps contempnen estones diverses: temps d'activitat/temps lliure (parlar, jugar, descansar, relacions socials), temps de propostes fetes per l'adult o pels propis infants, temps d'atenció individual, d'aire lliure, de joc motor, de grup i per a famílies.</p>
---------------------------------	--	---	---	---

				D.4.4. S'entén el temps com un element educatiu per gestionar, contemplant els ritmes circadians i els ritmes propis de la jornada i l'acció (més o menys intensitat) en funció de les individualitats.
E. ROL DE L'ADULT Grau d'intervenció/i nterferència, tipus, llenguatge (exclamatiu, imperatiu, discursiu,	E.1.1. Hi ha poca o nul·la interacció infants i adults, de manera que pràcticament només intervenen quan han de fer la mediació en conflictes entre infants. E.1.2. El llenguatge sol ser imperatiu i rarament hi ha converses amb els infants, de manera que s'ignora la	E.2.1. Els adults intervenen quan han de judicar en conflictes entre infants, i fan preguntes de resposta tancada als infants. E.2.2. El llenguatge és pobre però el to és agradable.	E.3.1. Les mestres parlen amb els infants de manera freqüent i durant diferents situacions del dia, en el joc, les rutines i acompanyant les accions dels infants. E.3.2. El llenguatge és variat i amb adjectius que descriuen amb detall i argumentacions.	E.4.1 Les mestres utilitzen un llenguatge acurat i parlen amb els infants de manera freqüent i durant diferents situacions del dia, en el joc, les rutines i acompanyant les accions dels infants. E.4.2. El llenguatge és conscient evitant termes vagues i utilitzant mots

<p>interrogatiu – bones preguntes.¹²¹⁾</p> <p>Escolta activa</p> <p>Observació/documentació</p> <p>Temps no lectiu, individual i de l'equip, temps d'observació, formació permanent,</p>	<p>comunicació amb ells o bé es parla amb infantilismes.</p> <p>E.1.3. Es parla amb inconcrecions (aquí, allà, això, allò, aquest, aquell, això, allò).</p> <p>E.1.4. No es té en compte l'acció i concentració de l'infant i es resolen dubtes, s'ajuda innecessàriament, s'anticipen respostes, es corregeix i rectifica amb les intervencions, de manera que són interferències a l'aprenentatge.</p>	<p>E.2.3. Es parla amb poca precisió (plantes, animals, coses).</p> <p>E.2.4. La comunicació amb ells es fa amb un llenguatge senzill i simplificat, de manera moderada i gaire bé sempre dirigida al gran grup.</p> <p>E.2.5. Les mestres disposen d'horari no lectiu, però no de pressupost per a la formació permanent.</p>	<p>E.3.3. Es parla amb poca precisió (arbres, flors, herbes, ocells, cuques, peixos, bolets).</p> <p>E.3.4. Es dirigeixen al grup, però també de manera concreta i individual, descrivint allò que està realitzant amb l'infant.</p> <p>E.3.5. L'adult intenta comprendre els infants amb més dificultats lingüístiques, interpretant</p>	<p>precisos en cada situació (per exemple: pardal, garsa, cuereta i pit-roig, etc., en lloc d'ocell; pixallits, gallaret, margarida, etc., en lloc de flor; roure, alzina, om, pollancre, etc., en lloc d'arbre, i d'igual manera amb qualsevol ésser viu, objecte, temps meteorològic, aliments...).</p> <p>E.4.3. El llenguatge és variat i amb adjectius que descriuen amb detall i argumentacions. Les preguntes són de caràcter</p>
--	--	--	---	--

¹²¹ Buscar concepte *bones preguntes* Carme Sanmartí.

<p>continuitat de l'equip.</p> <p>Nivell de titulació de l'equip</p>	<p>E.1.5. Les mestres no disposen d' horari no lectiu, ni temps, ni pressupost per a la formació permanent.</p> <p>E.1.6. No hi ha treball d'equip.</p> <p>E.1.7. Les condicions laborals són pèssimes i hi ha discontinuïtat en l'equip.</p> <p>E.1.8. No es dedica temps a l'observació.</p>	<p>E.2.6. Les formacions són de caràcter individual i voluntari.</p> <p>E.2.7. No hi ha treball d'equip.</p> <p>E.2.8. Les condicions laborals són correcte, però hi ha certa rotació en l'equip.</p> <p>E.2.9. Es dedica temps a l'observació quan es detecten comportaments i conductes fora del desenvolupament evolutiu habitual.</p>	<p>allò que diuen i repetint en forma de modelatge.</p> <p>E.3.6. S'expliquen contes.</p> <p>E.3.7. Les mestres disposen d' horari no lectiu, temps i pressupost per a la formació permanent. Hi ha reunions de treball d'equip però són de caràcter organitzatiu.</p> <p>E.3.8. Les condicions laborals són bones i hi ha continuïtat en l'equip.</p>	<p>obert que generen pensament, abans, durant i després de l'acció.</p> <p>E.4.4. Es dirigeixen al grup però també de manera concreta i individual.</p> <p>E.4.5. Demanen a l'infant la seva participació i prenen en consideració la resposta, descriuen allò que estan realitzant amb l'infant.</p> <p>E.4.6. L'adult intenta comprendre els infants amb més dificultats lingüístiques interpretant allò que diuen i repetint en forma de modelatge. Es</p>
---	--	---	--	---

			<p>E.3.9. Es dedica temps a l'observació del grup d'infants.</p>	<p>dedica temps a la literatura oral amb contes, poemes, endevinalles, etc.</p> <p>E.4.7. Les mestres disposen d' horari no lectiu, temps i pressupost per a la formació permanent i assessoraments en el propi centre.</p> <p>E.4.8. Hi ha reunions de treball d'equip de caràcter pedagògic.</p> <p>E.4.9. L'equip participa en xarxes de formació i renovació pedagògica.</p>
--	--	--	--	--

				<p>E.4.10. Les condicions laborals són molt bones i hi ha implicació i continuïtat en l'equip.</p> <p>E.4.11. Els càrrecs de direcció i coordinació pedagògica són rotatoris.</p> <p>E.4.12. Es dedica temps a l'observació, l'escolta activa¹²², l'elaboració de documentació i l'anàlisi del grup d'infants i tot allò relacionat.</p> <p>E.4.13. Les educadores tenen grau universitari.</p>
--	--	--	--	--

¹²² Concepte *scoltta attiva* de Malaguzzi (A. Hoyuelos GUIX d'INFANTIL 2007). Però també de Montessori (*Il Metodo Montessori Oggi* Sonia Coluccelli e Silvia Pietrantonio. p. 33)

<p>F. ORGANITZACIÓ</p> <p>Seguretat</p> <p>Tipus de proposta d'activitat: atractives, flexibles, opcionals, obertes i tancades)</p> <p>Varietat: motrius — fines i grosses—, art,</p>	<p>F.1.1. Alguns materials, espais o la manca de supervisió podrien causar força situacions de perill greu.</p> <p>F.1.2. L'organització dels infants és sempre en grup classe fix i com a ens únic. Es limita el joc lliure entre infants per evitar agressions.</p> <p>F.1.3. La mestra fa la proposta amb materials que ha previst i posa a l'abast dels infants en un moment concret. Estan descontextualitzades entre elles i de l'entorn i no hi ha</p>	<p>F.2.1. Alguns materials, espais o la manca de supervisió podrien causar algunes situacions de perill lleu.</p> <p>F.2.2. L'organització dels infants és sempre en grup classe i de manera puntual, l'infant individualment amb la mestra.</p> <p>F.2.3. No es controla el joc lliure entre infants.</p> <p>F.2.4. Hi ha una programació dissenyada amb anticipació que prescindeix de les evolucions dels infants.</p>	<p>F.3.1 No hi ha perills i el personal actua amb previsió, els mobles i els objectes comercials tenen el segell CE, i els espais estan pensats per protegir els infants.</p> <p>F.3.2. Hi ha pla d'evacuació i es fan simulacres de manera esporàdica.</p> <p>F.3.3. L'organització dels infants en agrupaments depèn del tipus de proposta i contempla el gran grup, el grup reduït i els moments personals.</p>	<p>F.4.1. El personal actua amb previsió però trobant l'equilibri entre el risc i la seguretat per afavorir l'aprenentatge, els mobles i els objectes comercials tenen el segell CE i els espais estan pensats per protegir els infants.</p> <p>F.4.2. Hi ha pla d'evacuació visible i es fan simulacions d'incendis, de manera regular.</p> <p>F.4.3. Es promouen les relacions entre els infants a través de propostes en grups petits i amb mobiliari o materials que</p>
---	---	---	--	--

<p>matemàtica, ciències — socials i experimentals —, llenguatge i literatura, joc —construcció, simbòlic, dramàtic, exploratori.</p> <p>Planificació/disseny/execució de propostes educatives</p> <p>Agrupaments, interaccions.</p>	<p>control sobre la varietat ni repetició.</p> <p>F.1.4. L'adult no ha pensat en la planificació, i de manera improvisada es deixen materials a terra perquè els infants els usin.</p> <p>F.1.5. L'ambient acústic és sorollós durant les activitats, els àpats i en el dormitori, fins al punt d'entorpir la comunicació (plors, cops, xivarri, crits, portes, timbres, telèfon).</p> <p>F.1.6. Les olors durant la jornada són intenses i es barregen.</p>	<p>S'ofereixen materials i jocs perquè els infants els usin segons el que ha previst i els posa a l'abast dels infants en un moment concret i puntual.</p> <p>F.2.5. Les propostes estan contextualitzades entre elles i es procura que abastin tots els àmbits de coneixement més bàsics (psicomotricitat, llenguatge, matemàtiques i art).</p> <p>F.2.6. Hi ha pla d'evacuació.</p> <p>F.2.7. L'ambient acústic és sorollós durant les</p>	<p>F.3.4. Hi ha una planificació dissenyada amb anticipació per la mestra, que té en compte els interessos i motivacions dels infants.</p> <p>F.3.5. S'ofereixen materials i jocs de manera continuada en el context d'aula. Les propostes estan contextualitzades entre elles i es procura que abastin tots els àmbits de coneixement (motrius —fines i grosses—, art, matemàtica, ciències — socials i experimentals, llenguatge i literatura, joc</p>	<p>requereixen la col·laboració (balancins de palanca, tubs llargs, corrioles, telèfons de fil).</p> <p>F.4.4. L'equip projecta de manera consensuada i progressiva les propostes educatives dels infants, de manera que contemplin les evolucions del grup i dels nens i nenes que els configuren.</p> <p>F.4.5. Són propostes que parteixen de la vida quotidiana dels infants, les seves intervencions, i malgrat aquesta immediatesa estan</p>
---	--	--	--	--

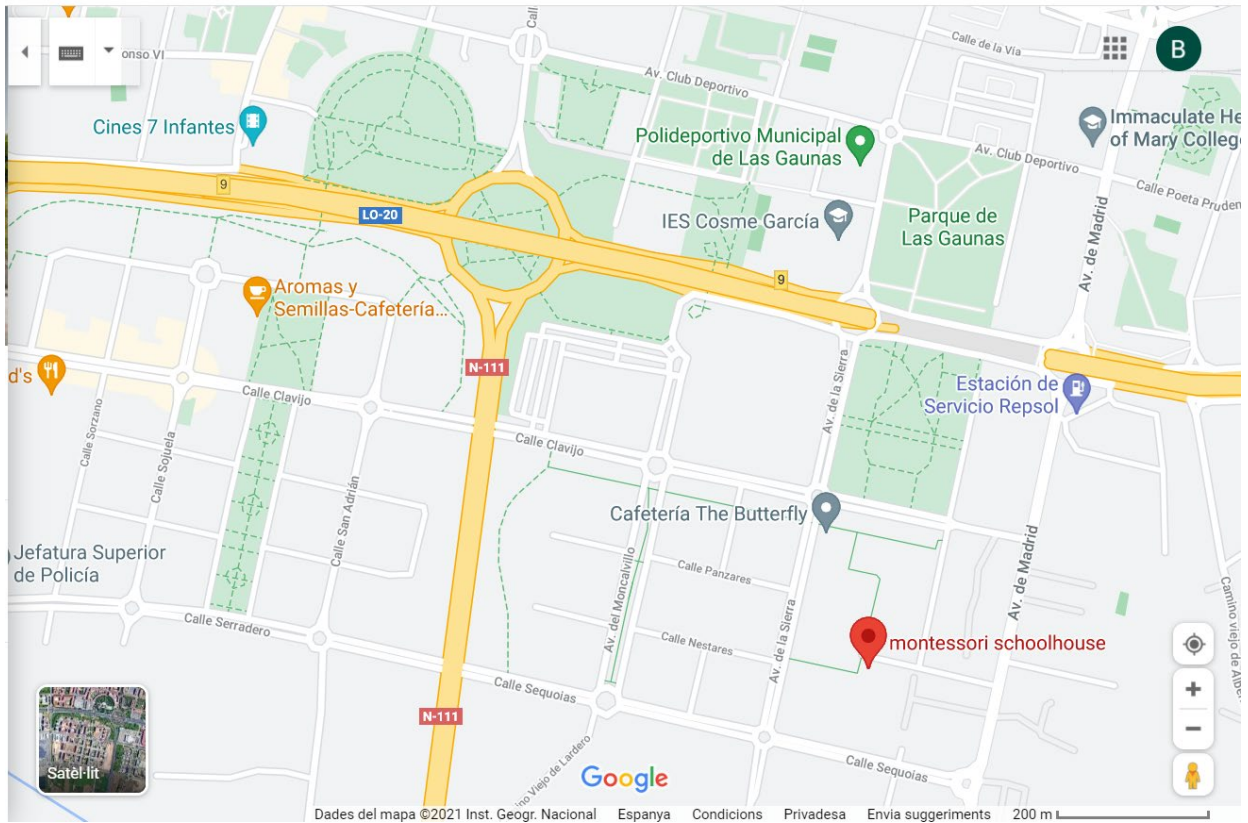
<p>Ambient acústic/olfactiu</p>		<p>activitats, però moderat en els àpats i en el dormitori.</p> <p>F.2.8. Les olors durant la jornada corresponen a cada moment.</p>	<p>—exploratori, construcció, simbòlic, dramàtic.</p> <p>F.3.6. L’ambient acústic és tranquil durant les activitats, en els àpats i en el dormitori.</p> <p>F.3.7. L’escola fa olor neutra i agradable.</p>	<p>contextualitzades entre elles i es procura que abastin tots els àmbits de coneixement (motrius — fines i grosses—, art, matemàtica, ciències — socials i experimentals—, llenguatge i literatura, joc — exploratori, construcció, simbòlic, dramàtic), a més, també d’aspectes emocionals i relacionals.</p> <p>F.4.6. L’ambient acústic és silenciós i es permet, en alguns moments, música ambiental suau.</p>
--	--	--	---	---

				F.4.7. Les olors són perfumades però suaus i amb intencionalitat.
--	--	--	--	---

<p>G. RELACIÓ AMB LES FAMÍLIES</p> <p>Possibilitats d'implicació i tipus de participació, acompanyament, temps i espais dedicats a la família.</p> <p>Canals de comunicació</p> <p>Presència de documentació.</p>	<p>G.1.1. No es contempla la família com a ens educatiu en el context escolar.</p> <p>G.1.2. S'entén que la tasca d'educació familiar té les seves competències a casa i no es dona informació del desenvolupament de l'infant més enllà dels informes obligatoris.</p> <p>G.1.3. La informació que es transmet és generalista i tancada i gairebé sempre unidireccional escola-casa.</p> <p>G.1.4. No hi ha òrgans de representativitat de les famílies.</p>	<p>G.2.1 S'entén la relació família-escola com una necessitat de coordinació i, bàsicament, de transmissió d'informació en les dues direccions pels canals d'entrevista/reunió a inici de curs i/o al segon semestre, i un informe escrit a final de curs.</p> <p>G.2.2. Es donen algunes informacions de manera no formal a la porta de l'aula a les entrades i sortides.</p> <p>G.2.3. Hi ha una cartellera a nivell d'escola per informar de temes generals.</p>	<p>G.3.1. La família i l'escola intercanvia molta informació de manera habitual en situacions d'entrada i sortida i a través de llibretes o agendas. També hi ha alguna documentació general a l'aula.</p> <p>G.3.2. Les reunions durant el curs són habituals, com també els intercanvis i les entrevistes, que es poden concretar en qualsevol moment que família i/o escola creguin oportú, a fi i efecte de compartir informació.</p>	<p>G.4.1. A més dels aspectes de l'apartat anterior, les famílies tenen una relació de coresponsabilitat amb l'escola.</p> <p>G.4.2. No només s'afavoreixen tots els canals de participació i col·laboració, sinó que formen part dels òrgans de decisió de l'escola, de manera que es poden dialogar i debatre alguns aspectes de línia d'escola. Aquesta participació està fonamentada en un criteri de comunitat i no de necessitats particulars dels pares i mares.</p>
---	---	---	---	---

<p>Implicació i participació en el territori</p>	<p>G.1.5. No se'ls permet entrar a l'aula de manera habitual.</p> <p>G.1.6. No hi ha documents informatius per a les famílies (a l'escola, ni digitals).</p> <p>G.1.7. No hi ha cap contacte amb les entitats del territori.</p>	<p>G.2.4. Hi ha òrgans de representativitat supervisats per la direcció del centre o l'equip docent.</p> <p>G.2.5. Hi ha col·laboracions amb les entitats de l'entorn si els ho demanen.</p>	<p>G.3.3. S'informa a les famílies, amb detall, de la línia de l'escola. L'escola reserva espais físics (cartelleres, zones d'adults) i temps per atendre a les famílies.</p> <p>G.3.4. Els òrgans de representativitat i les decisions preses es prenen en consideració.</p> <p>G.3.5. Participen de manera activa en la xarxa d'entitats del territori.</p>	<p>G.4.3. Hi ha múltiples canals comunicatius formals i no formals (xarxes socials, documentació a les parets, informes escrits, reunions, entrevistes, blog, tallers, etc.).</p> <p>G.4.4. L'escola, a més de participar, és un agent actiu i, en alguns casos, lidera i promou accions amb les entitats del territori.</p>
---	--	--	---	--

ANNEX 2. UBICACIÓ DE L'ESCOLA MONTESSORI SCHOOLHOUSE (LOGRONYO)



ANNEX 3. UBICACIÓ DE L'ESCOLA BRESSOL MUNICIPAL PA AMB XOCOLATA (TONA)



ANNEX 4. OBSERVACIONS DE L'ESCOLA MONTESSORI SCHOOLHOUSE, TARDOR

Les trames recollides en els annexos 4, 5, 6 i 7 estan transcrites literalment del diari de camp. El redactat del text s'ha mantingut fidel a les notes del diari, per no modificar el sentit literal dels fets, fins i tot, en els casos que la comprensió dels fets en la trama no és prou clara. Únicament s'ha procedit a mecanografiar, en comptes d'escanejar les pàgines originals, perquè sigui més entenedor per als lectors.¹²³

NOM	SEXE	DATA NAIXEMENT	DE	EDAT (novembre del 2017)
- Lucía	mena	18-8-14		3a 5m
- Noah	nen	02-9-14		3a 3m
- Julia	mena	25-09-14		3a 2m
- Valentín	nen	10-10-14		3a 1m
- Marco	nen	4-11-14		3a
- Manel	nen	13-12-14		2a 10m
- Gal·la	mena	22-1-15		2a 9m
- Carla	mena	16-2-15		2a 8m
- Núria	mena	23-2-15		2a 8m
- Rosa	mena	29-4-15		2a 7m
- Anna	mena	22-6-15		2a 5m
- Pau	nen	24-6-15		2a 5m
- Hugo	nen	1-8-15		2a 3m
- Marta	mena	1-10-15		2a 1m
- Alicia	mena	19-11-15		2a

¹²³ És possible que hi hagi algun error ortogràfic o castellanisme, perquè algunes notes es prenen en un context castellanoparlant i es procurava anar ràpid a transcriure tots els fets de cada interacció.

- Alba	nen	1-12-15	1a 9m
- Mateo	nen	13-1-16	1a 8m
- José	nen	8-2-16	1a 7m
- Elena	nen	10-5-16	1a 6m

Dia: dilluns dia 6 de novembre 2017

Temps: fa fred i sol

Estat d'ànim: contenta, amb ganes.

Adults: Nataly, Mònica, Pau, després Aubrey

Infants: a l'inici són 2 nens i van arribant. Es canvien el calçat al passadís i deixen la jaqueta a fora al penjador.

Hora inici: 8:55

TRAMA M000T

Al racó de la infusió en José i l'Alicia es serveixen aigua de la tetera, ella el serveix i beuen alhora, fan xarrups i ell diu: "Qué buena está!" i riuen. Repeteixen.

S'aixequen i van junts a buscar un material cadascun, agafen el dos que estan de costat (dos iguals d'enfilar) i se'n van a una taula, seuen un davant de l'altre.

Ell va dient "me llamo papi" i ella diu "que no!" i ell respon "me llamo "enzó"" i fa una mena d'onomatopeia... Acaben el material i el tornen, alhora. La nena va cap a una altra zona de la classe i ell la segueix. La practicant demana ajuda als nens per moure una taula, mentre ella hi és es desfà la parella. Ajuden a l'adult/practicant a moure la taula.

Quan acaben amb la practicant, en José agafa un material i el porta a la taula. L'Alicia que parla amb la practicant i quan acaben de parlar (en pocs segons) se'n va a buscar un material. Pretén anar a la mateixa taula però la practicant li diu que el material del nen ocupa molt i no hi pot seure, ella es posa a la taula del costat.

TRAMA M001T

Arriba en José i, encara amb la seva agenda a la mà, es para a observar com treballa un nen, abans de fer qualsevols altra cosa.

TRAMA M002T

Ha començat avui per primer dia l'Elena; la Pau i Núria, quan la veuen asseguda en una taula, s'hi acosten. És petita i menuda en comparació a elles i li toquen les galtes. La practicant els diu que es diu "Elena" i elles li pregunten què hi fa a l'ambient. La practicant respon que comença nova al grup. L'Elena està a l'expectativa però es deixa tocar. La Pau va a buscar un material i diu: "voy a sentarme a trabajar aquí con Elena". Quan l'Elena s'aixeca, la Pau la mira i amb la Núria estan pendents d'ella. La Núria s'ha hagut d'asseure a una altra taula i quan l'Elena ha marxat, la Núria endreça el seu material i s'asseu al lloc de l'Elena.

Quan agafa el material que l'Elena a deixat a mig fer, la Pau li treu i diu: "este es trabajo de Elena". Núria insitxeix i li agafa. Fan un estira i arronsa i rabien. Intervé la practicant i quan s'acosta i la Pau li diu: " es el trabajo de Elena". Al final, la Núria diu "Elena no está aquí", endrecen totes dues els materials i van on és l'Elena.

TRAMA M003T

La Pau i la Núria s'asseuen juntes una altra vegada. Pau agafa "tallar poma" i és la primera. Després la Núria agafa el del plàtan i s'asseu davant. La Pau va parlant i la Núria es limita a contestar "sí o no" depenent. S'acosta la guia i diu a la Pau que no li han presentat "tallar pomes" i li fa deixar.

TRAMA M004T

S'ha organitzat una mica d'enrenou entre un grup 5 de nens i nenes per decidir qui feia pa. Hi ha moviments de braços, paraules, tot legat una mica de soroll però des d'on soc no ho puc seguir bé, amb detall.

TRAMA M005T

La Judit agafa una pissarra i guix i va a seure. En Marco, en Manel i l'Hugo, s'asseuen a la mateixa taula. Ella va dibuixant a la pissarra, fa piquets donant cops amb el guix i ells la miren. En Manel

acosta a l'Hugo i agafa els cordons del coll de la dessuadora pels extrems i els acosta per a fer tocar els extrems. L'Hugo no diu res.

TRAMA M006T

La Lucía agafa “pelar ou” i l'Anna està observant tot el procés. A mig fer em ve a demanar que “quiere huevo”. Mentre, la Lucía va fent concentrada i atenta, ignorant-la. Quan la Lucía va a posar l'ou a la taula del menjar, l'Anna s'asseu al seu lloc i va dient: “quiero otro huevo”. Quan la Lucía va a agafar la safata per endreçar-la, després d'haver posat tots els estris buits i bruts per rentar, l'Anna estira la safata. Estira i arronsa. Intervé l'adult que li explica a l'Anna que no hi ha més ous.

TRAMA M007T

La Judit i en Manel estan molta estona parlant. Ell assegut a la cadira i ella de genolls a terra davant seu. Ella li toca de les galtes, la dessuadora, etc. Ell s'ho deixa fer i s'expliquen coses alternant el ritme de conversa, ara un, ara l'altre.

TRAMA M008T

Hi ha quatre nenes assegudes a una taula i un nen, en Martín. Una pica amb el pa de pessic al plat i les altres imiten. Riuen. Joc paral·lel. En Martín sembla que no està dins el joc però se les mira i repeteix. Elles no el miren. Entre elles tres són conscients de fer la mateixa cosa i imitar però no que ell ho faci, no el miren, no el veuen. Per elles en Martín no és dins el grup.

TRAMA M009T

Al mig de la rotllana se sent: “Oye eres mi amiga?”. Crec que són la Pau i la Carla que seuen de costat.

TRAMA M010T

La Marta fa una estirada del jersei a una altra nena. Aquesta altre fa un xisclé i la Marta se la mira.

TRAMA M011T

L'Hugo és dret al passadís recolzat a la paret. En José li va clavant cops amb la mà plana davant el cap. L'Hugo no li fa res però després li dona dos cops al José. En silenci sense enfadar-se i sense riure. En José s'aguanta i es va a enfilars als calaixos del penjador. L'Hugo no el segueix. S'acaba.

Dia: dimarts dia 7 de novembre 2017

Temps: assolellat i fred

Estat d'ànim: contenta, amb ganes.

Adults: Nataly, Mònica, Pau, després Aubrey

Infants: a l'inici són 3 amb qüestió de mitja hora van arribant esgraonadament. El mes gran marxa a l'aula 3-6

Hora inici: 8:58

TRAMA M012T:

A la classe només hi ha la Pau, la Lucía i la Núria. Arriba l'Elena, i la Pau i la Núria s'acosten a la porta a rebre-la, la Núria li acaricia les galtes suau amb les dues mans. Després marxen cap a dins a buscar materials.

TRAMA M013T:

La Núria i Pau es posen a fer el pa. En Noah s'acosta i se les va a mirar i elles li diuen que són elles que faran el pa. En Noah no diu res, es queda uns instants i marxa. La Núria és la que té el cullerot i hi ha conflicte amb la Pau que, de tant en tant, li estira la cullera. Però l'altre no cedeix. La Núria està neguitosa perquè li han estirat la cullera. Quan la mestra s'acosta a donar una ullada de supervisió però a una certa distància prudencial la Pau la veu, se li acosta i li diu: "no me deja".

La Núria es calma i tasta la farina, però el problema és la cullera. Quan torna la Pau, li torna a estirar.

Finalment, en deixar la cullera i barrejar tots els ingredients i posar-se a amassar amb les mans, no hi ha problema. Ho fan a tres mans. La Pau tira l'aigua. Tornen a tenir "raons" per la cullera. D'un tros lluny la Lola, que està amb un altre material, diu "tienen que tener paciencia".

Mentre van amassant tenen alguna discrepància. S'acosta en Noah que també feia "transvasar aigua" i els fa un comentari sobre la farina. Marxa en Noah. Elles dues ho deixen empantanegat a mig fer i van a rentar-se les mans. Tornen i toquen la farina, per separat però només amb un dit. Es

toquen el davantal, també per separat com a gest paral·lel però no imitat i ho deixen tot a mitges. Queda el pa sense fer.

TRAMA M014T:

En Noah i la Judit estan asseguts a la seva taula. Un retalla i l'altre no ho veig bé què fa, però parlen entre ells. El que diuen té a veure amb les tisoires.

TRAMA M015T:

L'Alicia agafa a l'Elena pel braç i la Elena se la treu de sobre amb força.

TRAMA M016T:

L'Anna s'acosta a la fruita tallada que serà per l'snack i la toca. La Judit intenta impedir-li i puguen el to dels crits. La Pau (mestra) ho talla.

TRAMA M017T:

La Judit fa "pelar ou" i la Núria s'asseu al seu costat i ho mira. Després s'agenolla, s'aixeca... sense perdre-la de vista, se la va mirant. Al seu davant hi té la safata de "pelar plàtan" que ha agafat fa una estona. S'acosta en José, dret, i li pregunta alguna cosa (que no entenc) mentre se la mira.

Discuteixen sobre "si el huevo se come o no", ell diu: "no se come" i elles que "sí". La Núria ha tornat la safata del plàtan sense fer la tasca i torna a seure al costat de la Judit a mirar. Discuteixen "que sí, que no" sobre l'ou i en José marxa. Quan la Judit recull, la Núria també marxa.

(En Noah s'acosta a la taula de pa i es posa a netejar, sol, que estava bruta de quan uns altres havien fet pa)

TRAMA M018T:

En Manel passa mig content i somrient pel costat d'en Noah i aquest el veu. En Manel el toca i en Noah diu: "vamos a correr" somrient i van fins a la catifa corrent i s'asseuen. En Manel s'aixeca corrents i en Noah es queda assegut però en Valentín el veu i es posa a córrer darrere en Manel. La Mònica (mestra) talla a en Manel, físicament el para. S'acaba. En Noah no s'ha adonat de res.

TRAMA M019T:

En Noah té el material de netejar vidres i els va mullant, la Gal·la agafa la goma dels vidres i la va passant. No es miren, no es diuen res. Cadascú per separat la seva part de l'acció de netejar vidres però l'acció queda completada amb la tasca que fa cadascú.

Introducció: Avui a la rotllana estan més participatius en la primera estona. Ahir la rotllana la portava l'Aubrey en anglès i avui han cantat la Pau, Mònica i Natalia en castellà, amb moltes cançons amb gestos.

Han aguantat bé 4 cançons, 1 vers i 1 conte contat.

TRAMA M020T:

A la rotllana es canta un conte contat que acaba en petons, que mentre els fan, es toquen les galtes. En Valentín quan acaba de fer-s'ho a ell mateix, li fa a en José que seu al seu costat i somriu. L'altre se'l mira i somriu.

TRAMA M021T:

Després de la cançó dels petons, l'Anna li fa un petó a l'Alicia a la galta. Surten al passadís. Es canvien el calçat i es posen la jaqueta. Surten a fora al pati.

TRAMA M022T: (Menjador)

En Manel des d'una taula crida una cosa semblant a "beeetaaaaa" i des de l'altre extrem en José Luis respon amb el mateix crit. Automàticament en Valentín des d'un altra taula crida el mateix. En Manel hi torna i en José Luis s'enfada. Tots dos alhora. La cuinera i la mestra els fan callar.

TRAMA M023T:

En Valentín abraça a la Carla i a l'Anna, somriuen tots tres (passa mentre esperen per baixar al play time). La mestra els separa per fer-los baixar per l'escala perquè ho fan esgraonadament.

TRAMA M024T: (Play time)

S'asseuen a la taula José, Julia, Noah, Pau, Manel, Núria, Carla. La Julia explica "haremos un trabajo" i comença a dir els noms de tots i a assenyalar-los (els compta): "somos diecisiete".

Dia: dimecres dia 8 de novembre de 2017

Temps: ennuvolat

Estat d'ànim: bé.

Adults: Nataly, Mònica, Pau, després Aubrey

Infants: Van arribant esgraonadament.

Hora inici: 9:15

TRAMA M025T:

Hi ha una sabatilla al mig de la classe. L'Elena, que fa tres dies que ha començat, l'assenyala i mira els peus dels nens que té més a prop. S'acosta a la mestra i se n'oblida. La Pau troba la sabatilla i li porta a l'Alicia, que és seva. L'Alicia quan veu que la té s'asseu davant seu. La Pau li intenta posar (un sol intent i amb poc esforç), i quan veu que no pot li deixa a terra davant. L'Alicia l'agafa i se m'acosta ensenyant la sabatilla. La Pau ens mira, quan veu que l'ajudo a posar-se-la, ella s'afegeix i diu: "yo la abrocho" i ho fa.

TRAMA M026T:

La Carla i la Núria estan assegudes a una taula. La Carla té un material i la Núria en té un a terra, mira a la Carla i somriu, de tant en tant es diuen alguna cosa i de manera alternada una de les dues s'aixeca i li toca els cabells, l'orella...

TRAMA M027T :

La Pau i l'Anna comparteixen taula, cadascú amb el seu material. La Pau li comença a tocar i a dir com ho ha de fer. Li agafa la safata i diu "es mía". Estira i arronsa. L'Anna la deixa. Va a buscar a un altre material i s'asseu a la taula del costat. Deixa l'altre material per endreçar.

TRAMA M028T:

La Mònica (mestra) està ajudant a l'Hugo a recollir i tornar un material a l'estanteria. En José se'ls mira i s'està assegut al costat de l'estanteria, abans que col·loquin el material (la mestra i l'Hugo que és ben a prop). En José l'agafa i estira un mica el material. La mestra li diu: "quieres trabajar con esto?" i ell continua estirant. La mestra li cedeix i l'Hugo s'enfada, "es mía". La mestra li diu "tu ya

has trabajado y ahora lo hace José”. En José va a la taula i la mestra i l’Hugo marxen. En José ho deixa a la taula sense jugar.

TRAMA M029T:

Conflicte pel lloc de seure, en José vol el lloc on hi ha en Mateo. Canvi de taula i s’asseu al costat de la Judit. Es discuteixen pel tovalló. Intervé la mestra.

TRAMA M030T:

LA Pau té un cartell de “tarea” i s’interessa per la Carla i la Núria: “qué tarea os ha tocado?”. Com que elles no en tenen, en van a demanar una. Quan els hi dona, la Carla comença a córrer per la classe: “Son iguales” i la Núria i la Pau darrere. Es paren i miren els cartells de tarea i diu la Carla “no son iguales”. Després quan van a fer la feina, dues coincideixen, la Núria i la Carla, a la tarea de plegar tovallons i la Núria diu “son iguales pero no”. En realitat tenen tasques diferents però ho volen fer juntes i l’Aubrey les deixa.

TRAMA M031T:

En José Luis i la Carla es toquen la cara amb les dues mans i diuen: “te ayudo” o alguna cosa que se li assembla. Quan se les destapen, riuen i repeteixen. Ho fan 3 o 4 vegades.

TRAMA M032T: (fora aula)

La Lucía porta la safata del pa que han fet tapada amb un drap cap a la cuina. Al sortir al passadís es troba a la seva germana Luna (5 anys) i aquesta li corregeix la forma de portar la safata: “cógelo bien que sino se te va a caer el pan”. La Lucía em mira a mi i diu: “es mi hermana”.

TRAMA M033T:

La Marta que és a la porta de la classe que dóna al passadís (veu a la seva germana) diu: “hola!” i li pregunto qui és i no em respon. Li obro la porta i quan surt la saluda, s’agafen de la ma. Li demano que s’acomodin. Em diu “es mi hermana”, se la mira a ella i li diu “nos vemos después”.

TRAMA M034T: (a la rotllana)

Estira i arronsa entre l’Alba i en José per un coixí a la rotllana.

TRAMA M035T: (a la rotllana)

La Pau, a la rotllana, parla contínuament al Manel acostant-se-li molt.

TRAMA M036T: (a la rotllana)

La Judit i el José Luis fan veure que arrenquen alguna cosa de la catifa i se l'ensenyen. Ho han fet 3 vegades però comença una cançó amb gestos i paren. Es miren a la mestra.

Dia: dijous dia 9 de novembre de 2017

Temps: núvol

Estat d'ànim: contenta, bé.

Adults: Nataly, Mònica, Pau, després Aubrey

Infants: Van arribant esgraonadament.

Hora inici: 9:00

TRAMA M037T: (pati)

La Lucía li explica al Noah, estaven drets. Lucía li explica al Noah on anirà avui sortint de l'escola (a casa els avis...), l'altre no respon res. Monòleg.

TRAMA M038T: (porxo del pati)

La Núria va per darrere l'Anna i li passa un cercle pel cap a l'Anna, aquesta es posa a cridar (perquè té el cercle a l'alçada de la cintura i no pot caminar ni fugir). La mestra intervé i la Núria treu el cercle. Al cap d'un moment en Manel li fa el mateix fins que la mestra intervé (per tant, l'Anna no ha après a resoldre-ho sola traient-se el cercle).

TRAMA M039T: (porxo del pati)

Joc paral·lel entre en Manel, la Lucía i en Noah fent de les pales com si fossin micròfons i canten *cumpleaños feliz*.

Quan la Judit els sent s'acosta amb una palada de sorra i la tira a terra a l'herba enmig d'ells tres que estaven en rotllana i diu: "la tarta" i fingeixen que mengen. Ella amb la pala, posada de costat,

fa com si tallés. La Pau (mestra) els crida a dinar i es desfà la rotllana dels tres que estaven drets. La Judit es queda un momentet més i escampa la sorra amb la pala fregant o per sobre banda i banda.

Pati: al pati s'organitza sovint grupets de 2 o 3 nens, les accions més habituals són imitar, riure, algun tironeo i converses (a vegades monòlegs). Sovint hi ha petites agressions.

TRAMA M040T: (menjador)

En una taula hi ha l'Hugo, l'Anna i en Martín. Cadascú en un moment diferent de l'àpat, l'Hugo amb un tall de taronja, en Martín amb les pilotilles amb pèsols i l'Anna amb la sopa de carbassa. Cadascú amb ell mateix. En Martín veu que hi ha pèsols a terra i mira a la dreta seva a terra i després a l'esquerre. L'Hugo, que estava a la seva esquerre, mira a terra, enmig d'ells dos. L'Hugo no menja, només llepa el tall de taronja de tant en tant. En Martín aixeca el cap per omplir-se la boca i quan veu l'Hugo que encara mira, ell hi torna com buscant. L'Anna està al marge.

TRAMA M041T: (menjador)

La Gal·la mira a tots els altres al menjador, fins i tot es gira a la cadira (fa el mateix a classe i quan fan rotllana).

TRAMA M042T: (menjador)

S'asseuen de costat l'Anna la Marta, els altres dos nens han marxat. Quan fa una mica que hi són, l'Anna estira del braç de la Marta, també es toquen de les mans. Es deixen per menjar. L'Anna mira la Marta, aquesta s'aixeca i li estira els cabells i l'Anna prova d'apartar-se. La mestra intervé i quan ja ho ha fet, l'Anna diu: "Marta no!".

TRAMA M043T: (menjador)

La Judit està dinant a una taula i com que s'ha acabat el pa, la cuinera l'hi porta ½ llesca de pa de motlle. La Marta des d'una altre taula, i mentre menja la taronja, va observant els altres. Quan veu el pa de la Judit s'acosta a tocar-lo i intenta prendre-li (però de manera suau). La Judit l'aguanta fort i ella marxa.

TRAMA M044T: (menjador)

L'Anna i la Marta assegudes de costat es giren a la cadira de manera que queden cara a cara. De tant en tant es miren mentre llepen i mengen la taronja, amb atenció i de manera determinant. Amb els ulls es van repassant de dalt a baix. No es diuen res.

TRAMA M045T:

La Pau i la Núria estan assegudes de costat. La Núria s'acosta molt i amb la boca oberta, com si li anés a fer un petó o una mossegada i la Pau també obre la boca. Després, alternant-se fan: "ammm", el soroll de menjar i ara una ara l'altra s'acosten amb la cara (8-9 vegades) fins que la Núria li clava un cop a la cara a la Pau amb la mà i la Pau s'hi torna. Intervé la mestra.

TRAMA M046T: (al menjador-part de l'entrada):

En Manel i en Valentín porten una estona al passadís jugant, en Valentín amb el paraigüer i en Manel amb un conte. Cadascú sol, però de costat. No es miren, no es parlen.

Quan en Valentín es mou i es desplaça, l'altre s'hi acosta però continua amb el llibre. La mestra avisa a en Valentín que no toqui el paraigüer i en Valentín s'asseu. En Manel no se'l mira. En Valentín s'aixeca i va a buscar una cadira i se la penja al braç i comença a caminar per l'espai. En Manel s'aixeca (deixa el conte a terra) i se'n va a buscar una cadira i fa el mateix.

La mestra diu que les cadires són per seure (els pregunta si ho faran de seure) i que sinó la deixin. Ells ho fan.

Dia: divendres dia 10 de novembre de 2017

Temps: assolellat

Estat d'ànim: últim dia...

Adults: Mònica, Pau, després Aubrey

Infants: van arribant esgraonadament

Hora inici: 8:55

TRAMA M047T

Avui en Manel ha anat dient “hola” a tots els que arriben i els que estan treballant a les taules.

TRAMA M048T:

Hugo agafa un llibre i ara que la Carla és al costat dels llibres li diu què fa.

TRAMA M049T:

La Judit, en José Luis i en Noah. Quan començo a fer la filmació ja feia una estona que estaven asseguts i es passen les peces; la Judit i en José Luis d’una banda a l’altra de la taula i en Noah s’ho mira. Després s’organitzen per jugar amb les peces pilades de fusta de colors. El joc va evolucionant i la Judit reparteix peces, organitza la seqüència. Més enllà del que està filmat, la seqüència continua. Han estat una hora sencera de rellotge. En Noah ha marxat i el joc ha anat evolucionant cap a cuineta. Han agafat moltes peces dels jocs apilables i també de “cuentos”...

Quan s’ha acostat una mestra i ha preguntat què feien, han dit que “después lo recogemos todo”. Els han deixat però a l’hora de recollir tenien molt material no se’n sortien. Una mestra s’acosta i els ajuda. La Judit diu: “no nos vamos a poner nerviosos”. Finalment la Pau les ha hagut d’ajudar.

TRAMA M050T:

Hi ha una altra filmació de l’Hugo i l’Alba. L’acció comença quan estan fent vidres, un amb el drap moll i l’altre amb la goma. De costat però no junts. La filmació comença quan l’Alba es comença a acostar i a recolzar amb l’Hugo (filmo). S’acaba la bateria quan encara s’empaiten. La persecució dura força estona i les mestres intervenen per parar-la però no s’acaba de tallar.

De fet, l’Hugo empaita l’Alba perquè li ha agafat tot. Quan la mestra li diu que li torni, ella li vol donar i ell no ho agafa i es gira la persecució, perquè l’Alba li intenta donar la goma a ell i ell no l’agafa i marxa corrents (crec que ell tenia l’esponja i ella la goma, però no ho sé segur). Després, no sé com, es torna a girar la persecució i l’Hugo empaita l’Alba fins que passant per davant d’una estanteria li crida l’atenció un material i es queda allà jugant. L’Alba, al cap d’una estona se n’adona i para de córrer. La mestra li diu que guardi el material quan la veu divagant per l’aula. No sembla una persecució de joc perquè fan expressió de disgust, no riuen.

TRAMA M051T:

Filmació al mòbil de la Gal·la i l'Alba. Mentre tots fan cercle, elles no hi van. Sembla que s'inicia un contacte però la Gal·la s'adona que filma i em mira més a mi que a l'Alba. La Judit des de lluny veu que filma. Jo me n'adono i sense moure el mòbil miro a una altre banda per desviar l'atenció, però ella no em mira a mi sinó a la pantalla del mòbil, on es veuen elles dues. S'aixeca de la taula.

TRAMA M052T :

L'Alba i la Gal·la estan juntes però la primera està pendent d'obrir la porta cada vegada que arriba un nen i la Gal·la, que fa nosa per poder obrir, no es mou, però la gal·la no diu res. Fa força amb la porta. L'Alba no diu res quan l'empeny.

TRAMA M053T:

A la catifa: en Mateo dona un cop al cap amb un conte a l'Alicia i aquesta s'aixeca plorant cap a la Pau mestra. Quan la mestra li pregunta qui li ha donat el cop, ella es mira a en Mateo però com que està amb una certa desviació davant la Pau, aquesta no veu on mira i li diu: "te has dado en la cabeza con un estante?". L'acaricia i li diu: "ya está". L'Alicia marxa d'on hi ha la Pau en direcció a la catifa dels contes, on encara hi ha en Mateo amb un conte. En el trajecte no li treu la mirada de sobre i quan arriba a la catifa el pega. En Mateo plora.

TRAMA M054T:

La Marta passa pel costat de la Núria i li clava un cop al costat amb la mà oberta

TRAMA M055T:

A l'hora d'esmorzar hi ha conflictes entre la Marta i l'Alicia, en Jose, la Carla i la Judit degut a un canvi de norma en el lloc de seure.

TRAMA M056T: (espai exterior, just a l'espai exterior particular de l'aula, comunicat i amb presentacions)

La Lucía i en Marco estan molta estona jugant junts. El joc és picar amb el pit un contra l'altre i riure. Alguns cops s'acosta molt a la cara i riuen. Es mouen per diferents llocs del pati. Quan fa una estona es separen i es dissol el joc.

TRAMA M057T: (espai exterior)

En José i la Judit ho han acaparat tot avui al pati i hi ha hagut força disputa pel material. La Núria, la Pau, i la Marta els hi agafaven quan es despistaven, ells dos quan se n'adonaven les seguien fins que els hi prenién. Ha passat el mateix amb en Manel. L'Hugo, en Mateo i en José tenen pales, galledes, cubells de guardar i algun rampí, que van molt menys demanats.

ANNEX 5. OBSERVACIONS DE L'ESCOLA BRESSOL MUNICIPAL PA AMB XOCOLATA, TARDOR

NOM	SEXE	DATA DE NAIXEMENT	EDAT (oct/nov del 2017)
-Anna	nen	8-1-2016	1a 10m
-Cèlia	nen	11-1-2016	1a 10m
-Eulàlia	nen	21-1-2016	1a 10m
-Marc	Nen	23-1-2016	1a 10m
-Irina	nen	31-1-2016	1a 10m
-Marcel	Nen	10-3-2016	1a 7m
-Gabri	nen	6-11-2015	2a
-Tian	Nen	7-11-2015	2a
-Ramon	Nen	16-12-2015	2a 1m
-Bernat	Nen	29-11-2015	2a 1m
-Nauel	Nen	30-11-2015	2a 1m
-Pere	Nen	27-12-2015	2a 3m

Dia: Dijous 26 d'octubre 2017

Temps: assolellat

Estat d'ànim: positiu (constipada)

Adults: Mireia, Marta, Sílvia (ajudant)

Infants: entren esgraonadament. Estem a l'estona de l'arribada. Els pares porten els nens i els acompanyen dins l'aula fins on hi ha la Mireia, que s'ajup quan arriben. Intercanvien quatre paraules. Ambient tranquil de calma.

Hora: 9:00

TRAMA PX000T:

En Ramon s'enfila a la tarima de les construccions i en Marcel se'l mira des de dalt assegut. No s'enganxa a imitar com salta ell. Se'l mira.

TRAMA PX001T:

Arriba en Tian i gairebé tots s'acosten a la porta a rebre'l, però a una certa distància, sense posar-se sota el marc. En Pere diu: "a dintre, a dintre" (ho repeteix dues vegades).

TRAMA PX002T:

En Marcel i l'Anna diuen "adéu mama" a la mare d'en Tian quan marxa. (En aquesta es miren uns als altres, però gairebé tota l'estona busquen amb la mirada a la Mireia i la Marta).

TRAMA PX003T:

En Ramon córrer per la classe i puja a les tarimes de motricitat. En Pere se'l mira sense fer res. Quan en Ramon para, en Pere engega a córrer mentre se'l mira però en Ramon no li retorna la mirada i no es troben en el joc.

TRAMA PX004T:

Es formen de manera natural tres grups d'infants, cadascú al voltant d'un dels adults.

TRAMA PX005T:

L'Eulàlia agafa una joguina en forma de caseta de peces transparents imantades colors i en Ramon prova d'agafar-li. Ella li tira a terra abans de donar-li. Es desmunta/trenca, es miren i riuen tots dos.

TRAMA PX006T: (Perspectiva de 2a persona)

En Marc entra dins la mosquitera, i en Marcel des de fora fa una mena de crit com si digués “yea”, riu, i busca el forat d'entrada a la mosquitera. En Marcel entra i s'asseu a terra d'esquena a en Marcel i va dient: “hola” a la Marta, la Mireia i la Sílvia quan passen per davant. En Marc surt i en Marcel queda dins. S'apropa la Irina i es fica dins, amb en Marcel que continua a dins, es miren i riuen. La Gabri sent el xivarri i veu l'enrenou, s'acosta i riu des de fora. Es fica dins la mosquitera i la Irina surt però es queda a prop mirant. En Marcel continua dins i la Gabri li agafa la cara amb les dues mans i li prem les galtes. La Irina marxa. En Marcel i la Gabri es toquen el cos i es miren, i la Gabri surt de la mosquitera. En Marcel es mira la mosquitera buida i marxa (en sortir la Gabri, la mosquitera s'ha girat i en Marcel ha mig quedat fora, de manera que la mosquitera es buida des de la seva perspectiva).

TRAMA PX007T:

La Cèlia és dalt de la tarima de psicomotricitat, la Irina se la mira i puja. La Cèlia sense mirar-la comença a baixar la rampa grossa i la Irina somriu, se li posa al costat i fa el mateix. La Cèlia quan acaba de baixar, puja altre cop i hi torna ignorant a la Irina (ni se la mira ni la toca). La Irina també hi torna. La Cèlia marxa i es dissol la trama.

TRAMA PX008T:

En Pere pica a la taula amb les dues mans alhora, amb l'Eulàlia. Piquen dos cops i marxen.

TRAMA PX009T:

Arriba en Nael i uns quants s'agrupen a la porta. En Pere porta un camió groc de fusta i en Nael li agafa. En Pere no diu res però la mare d'en Nael li diu que el tenia en Pere i mentre diu això, li agafa de les mans i el torna a en Pere. Quan marxa la mare, en Nael li pren a en Pere i hi ha un “estira i arronsa”, s'acosta la Sílvia (auxiliar suport) i pregunta: “qui el tenia?”, en Nael respon “en Pere” (en realitat sembla que no respongui a la pregunta sinó que en Nael li ha pres). La Sílvia agafa el camió i li dona a en Nael. En Pere es resigna.

Al cap d'un estona continua el conflicte amb el camió. En Tian s'acosta. En Nauel quan veu que se li acostem (encara no l'hem tocat) diu: "no, no, és meu!" (les mestres expliquen que en Nauel s'ha fet propi aquest camió de l'aula).

TRAMA PX010T:

Fan rotllana i escolten una cançó. L'Anna es mira la Cèlia. La Cèlia balanceja el cap a dreta i esquerra recolzant els braços a terra, a dreta i esquerra en el balanceig assegut. L'Anna la imita. Fan ¾ balancejos i paren.

TRAMA PX011T:

A la mateixa rotllana, la Gabri "fa maco" a la galta d'en Tian quan la Mireia (mestra) li diu bon dia (els saluda un per un quan són asseguts a la rotllana). Després d'acariciar-li la galta li fa un petó. Al mateix moment, en Pere li fa la carícia de "maca" a la Gabri i també li fa un petó.

TRAMA PX012T:

En Pere s'aixeca de la rotllana quan la Mireia diu que repartirà bastonets de pa. S'asseu perquè la Mireia l'ha convidat a fer-ho. S'asseu prop de l'Eulàlia, ben a prop, tocant-la, gairebé a sobre i l'Eulàlia diu: "no, no, no!" i li fa un cop amb la mà. Es reajusten al lloc sense problemes. S'acomoden el repartiment de l'espai. No hi ha conflicte.

TRAMA PX013T:

L'Anna es mira la Cèlia com menja el pa i li diu "bon profit".

TRAMA PX014T:

La Irina es posa la mà a la boca, en Nauel li estira el braç, prop de la mà, mentre li diu "treu les mans", ho repeteix dos cops. La Irina no diu res. La Marta li demana a en Nauel que no ho faci.

Pati 10:45 / Alguns ploren Hora 11:30.

TRAMA PX015T:

En Marcel s'acosta a en Nauel i aquest el pega tres cops amb la ma plana al mig de la cara. Quan en Marcel crida (sense plorar) en Nauel li diu: "no cridis". Estan asseguts a terra. En Nauel s'aixeca i va a empènyer la porta del WC, la Irina que és sota el marc de la porta impedeix amb el peu que la

tanqui sense intenció, només pel fet físic de ser allà col·locada. En Nael, al no poder tancar la porta, l'obre del tot i al fixar-se amb la Irina – que porta la pipa posada- li estira. La Irina canvia l'expressió de cara i sembla que comença a plorar però surt de sota el marc de la porta, es miren i es posen a riure. En Nael li intenta posar la pipa a la boca i agafa la pinça que penja de la cadeneta del xumet i intenta pinçar el jersei. Com que no pot li posa la pinça sota l'aixel·la (no sap pinçar la brusa). La Irina s'està quieta i quan veu que ell no pot, li agafa la pinça de les mans, es pinça la brusa perquè faci un plec a mitja panxa i es posa la pinça de la pipa.

Passen uns moments i en Nael li torna a prendre, la Irina es mira la Mireia diu “pete”, en Nael se'l mira i no sembla que li vulgui tornar. Apareix l'Anna a l'escena i li estira la pipa i la cadeneta i diu: “Irina”, i es mira la Irina. L'Anna s'aparta físicament de la situació. Va caminant per la classe ràpid (sembla que es vol deslliurar d'en Nael) que la segueix. Quan en Nael es despista amb una joguina a la tarima de psicomotricitat, l'Anna s'acosta a la Irina, es mira el xumet però no li torna ni li posa. La Irina no ha vist l'Anna, ni el xumet, tot i que la té al davant. No es troben les mirades. Finalment l'Anna li posa la pipa a la Irina però s'acosta en Pere i li torna a treure, es mira el xumet i li torna a la Irina. L'Anna s'ho mira i no intervé.

TRAMA PX016T:

Fem una rotllana asseguts a terra i la Mireia canta, fa un titella... Quan la mestra acaba amb les “distraccions” que proposa, en Nael torna a prendre la pipa a la Irina. En Marcel ho veu i li estira amb força el xumet a en Nael, l'altre no cedeix i hi ha un “estira i arronsa” amb força. Quan en Marcel ho aconsegueix, es mira bé la pipa i li posa a la boca de la Irina. Es mantenen a prop i en Marcel li torna a treure de la boca, se la mira i li torna a posar a la Irina. S'aixequen tots tres per anar a dinar i en Nael empeny a la Irina, que porta la pipa a la boca, per l'esquena.

Dia: Dijous 2 de novembre 2017

Temps: dia assolellat

Estat d'ànim: positiu (Hi ha música ambiental)

Adults: Marta i Sílvia

Infants: Anna, Bernat, Elena, Marcel, Marc, Irina, Ramon, Pere (a es 10 ja han arribat tots)

Hora: 9:15

TRAMA PX017T:

En Marc està assegut a la taula amb tres pots de llauna com si fossin guardioles. Se li acosta la Irina i ell li fa un discurs incompreensible. Ella es posa un tub a la cara i se li acosta molt fins tocar-li la cara amb l'altre extrem del tub. Ell somriu. Ella agafa un tub prim per ficar-lo dins d'un dels pots però ell posa les mans perquè no ho faci. Un tros més enllà un altre fa sorolls amb el tub i es para l'acció perquè en Marc s'ho mira. La Irina marxa.

TRAMA PX018T:

L'Anna té uns gots que són guardioles i en Ramon n'agafa un i marxa. Ella no li deixa i mentre amb un braç protegeix un des pots, reclama l'altre amb llenguatge. La Marta (mestra) intervé i intenta que comparteixin. L'Anna al final agafa un peluix petit i un coixinet i en Ramon agafa els pots i marxa cap a un altre espai de la classe sol.

TRAMA PX019T:

En Marc, que està dret, té dues ampolles d'aigua de colors.¹²⁴ i se les posa a les orelles com si fossin auriculars (escoltant pel cul de l'ampolla), la Cèlia—dreta- n'agafa una de terra i repeteix el que ha fet ell, només en un costat del cap. En Marc fingeix que beu amb una d'elles ampolles i ella també. Després en Marc en sacseja una i ella també. S'alternen de manera que quan en Marc fa una acció, la Cèlia repeteix. Seuen a terra i en Marc deixa el joc d'aigua a terra. Després s'aixequen, tornen a seure.

S'acosta en Pere i aprofita que la Cèlia, quan s'aixeca, deixa el joc a terra i li pren l'ampolla. La Cèlia rondina i agafa un dels dos jocs d'en Marc que eren a terra. En Marc se n'adona i la Cèlia quan veu que ell se la mira, comença a córrer per la classe i en Marc l'empaita i l'empenta. S'acosten a la Marta (mestra), sembla que per demanar ajuda i ella ofereix més ampolles—diu que n'hi ha moltes i en poden agafar més-. En Pere de lluny es mira en Marc i la Cèlia. En Pere deixa caure l'ampolla a terra des de lluny d'ells i s'acosta a la taula de jocs d'aigua, n'agafa una altra i s'asseu al costat del Marc que ha tornat allà. En Pere n'agafa una altra (ara ja en té dues) però no fa joc paral·lel amb en

¹²⁴ Jocs d'aigua impermeabilitzats.

Marc. Simplement té les ampolles a les mans. Em mira a mi. En Marc continua jugant amb les ampolles d'aigua de colors (sacseja, mira, se les posa a les orelles, a la boca com si begués, etc.). La Cèlia és fora del joc. Una ampolla queda abandonada a terra la classe una mica lluny del seu lloc.

TRAMA PX020T:

En Ramon i en Pere estan de costat. En Pere té un cotxe i en Ramon n'agafa un altre i el fa córrer agafat amb la mà, i en Pere se'l mira. En Ramon deixa el cotxe i puja i baixa corrent de les tarimes. En Pere sense deixar el seu cotxe se'l va mirant.

TRAMA PX021T:

L'Eulàlia juga amb pots i ampolles. De tant en tant para i fa una mirada general als altres. Segueix. Deixa i canvia a mirar un conte. Aixeca la mirada i es para a observar l'Anna que enganxa les peces imantades entre si de la taula/tarima rodona.

A les 9:50 arriba en Tian.

TRAMA PX022T:

Toca el timbre i en Marcel s'acosta a la porta mirant cap al passadís a través del vidre. En Bernat d'un tros lluny se'l mira i li diu: "no hi ha papa", "no hi ha papa". En Marcel es gira, se'l mira un segon però torna a mirar a fora al passadís pel vidre.

TRAMA PX023T :

En Marcel està assegut a la tarima només allà amb els peus a la tampa i en Ramon, des de la rampa i de cara a ell li llepa la sabata. En Marcel fa un soroll i aparta el peu. En Ramon s'hi acosta i tots dos mouen els braços a l'altura de la cara (com pegant-se els braços i mans). En Ramon cau enrere i se'l queda mirant. En Marcel també se'l mira i es separen. En Ramon marxa.

TRAMA PX024T:

La Cèlia porta una bossa de roba petita amb pes i la penja a un dels mànecs del balancí, en Nael li pren i comença a córrer per la classe. La Cèlia busca ajuda de la mestra mentre plora/rabia. Cap de les mestres ha vist què ha passat i la Marta li diu: "Cèlia, i doncs?" però no s'hi acosta. Després va deambulant per la classe i la Mireia (mestra) s'ajup i li diu si vol abraçades i petons. Els hi fa. Es

separen. La Cèlia continua rondinant i la Mireia per distreure-la, i calmar-la, li dona un conte per endreçar i ella ho fa mentre rabia.

TRAMA PX025T:

En Tian es posa una transparència a la cara i la Irina i l'Anna li piquen el plàstic que té a la cara. Ell després de rebre 3 o 4 cops s'aparta d'on són elles.

TRAMA PX026T:

Com que la Cèlia encara va rondinant, la Gabri s'acosta i l'acaricia i la Cèlia s'enfada més. La Gabri marxa a buscar un mocador i la Cèlia aprofita a aixecar-se i marxar. La Gabri torna amb el mocador, i al no trobar-la la busca i quan la veu li frega el nas. La Cèlia no diu res i la Gabri somrient va a llençar el mocador brut.

Dia: Divendres 3 de novembre 2017

Temps: sol i no molt fred.

Estat d'ànim: contenta

Adults: Mireia i Sílvia

Infants: en falten dos de tot el grup sencer (arriben més tard)

Hora: 9:00

TRAMA PX027T:

La Irina està de 4 grapes damunt la tarima baixa i en Nauel li empeny el cul i ella rondina. Cansada canvia de posició i s'asseu, ell l'empeny amb les dues mans i ella esclata a plorar fort. Ell es queda indiferent. La Mireia li diu a la Irina que vagi a seure a la rotllana.

TRAMA PX028T:

En Tian li vol prendre el peluix a l'Anna i ella plora. En Tian insisteix encara que ella plori. La Mireia intervé i s'acaba la disputa però l'Anna continua rondinant. La Mireia inicia el ritual de la llum i la música i s'acaba la disputa. Durant la rotllana es miren entre ells.

TRAMA PX029T :

A la rotllana la Mireia intenta que es saludin entre ells. Insisteix a l'Eulàlia i ella es mira en Marcel, però l'Eulàlia respon a la pressió de la Mireia saludant a en Marc. La Mireia insisteix que saludi a en Marcel (és el que li toca per ordre) però l'Eulàlia repeteix la salutació a en Marc.

L'Eulàlia després de mirar-se a la Mireia es posa a moure el cap a dreta i esquerra fent que no amb en Marc (no sé quin dels dos ha començat).

TRAMA PX030T:

La Mireia diu que van a veure aigua, en Pere agafa un got i li porta a en Ramon i li diu: "té laiam, té laiam". (aquesta paraula s'assembla al nom original del nen)

TRAMA PX031T:

En Bernat està assegut bevent aigua i en Tian li estira una nansa de la tassa ("estira i arronsa"). En Bernat no cedeix. La Mireia demana a en Tian que no ho faci i ell deixa d'estirar.

TRAMA PX032T:

En Nauel s'acosta a en Pere que està bevent aigua amb el got i li pega el cap repetidament amb una fusta. En Pere plora i la Mireia intervé parant amb la mà físicament els cops i li explica que fa mal si pica. Li demana a en Nauel que li faci un petó a en Pere. La mestra es mira en Pere i diu: "va Nauel fes-me un petó (tocant-se la galta)" -fa modelatge-.

TRAMA PX033T:

(la Mireia ha entrat totes les jaquetes de passadís, les deixa a terra i va repartint):

En Marc porta el jersei d'en Nauel a la mà, li acosta i el deixa a terra al seu costat. En Nauel no fa cas ni al Marc ni a la jaqueta. En Marc el torna a agafar i va corrent per la classe amb el jersei d'en Nauel a les mans. Passa una estona mentre la Mireia va posant jaquetes. Quan la Mireia obra la porta per sortir, en Marc el tira a terra per marxar al jardí. La Mireia l'agafa i el posa a en Nauel.

TRAMA PX034T:

La Gabri intenta empènyer a l'Eulàlia perquè surti al jardí. L'Eulàlia s'aferra a terra com pot fent resistència però no diu res. La Gabri es posa la jaqueta i ho deixa córrer.

Dia: Dilluns 6 de novembre 2017

Temps: dia emboirat, no molt fred.

Estat d'ànim: positiu. Descansada.

Adults: Mireia i Sílvia

Infants: en falten dos de tot el grup sencer

Hora: 9:15

TRAMA PX035T:

L'Anna es posa dins d'un prestatge i la Irina es posa al prestatge de sota, en Pere se les mira. L'Anna des del prestatge de dalt treu el cap mirant a baix i crida a la Irina. En Pere intenta posar-se sota, al mateix prestatge que la Irina, però aquesta rondina. L'Anna s'aixeca i empeny en Pere, cau de cul a terra i rondina. La Irina surt del prestatge de sota i l'Anna, que s'ha tornat a ficar dins del prestatge li diu: "amaga, amaga" però la Irina agafa un got guardiola i li dona. L'Anna, encara estirada dins el moble, el deixa caure a terra. S'acosta en Ramon i li torna a oferir el pot i ella no el vol. En Ramon el deixa caure. L'Anna diu a en Ramon: "Què fas tu a aquí? Marxa, marxa" i després crida a la Irina: "Irina".

S'acosta en Ramon i deixa les guardioles i els objectes sobre el moble on elles estaven amagades i l'Anna diu amb to imperatiu (manant): "no deixis, no deixis".

En Pere es posa en un dels prestatges de sota estirat i en Bernat de genolls a prop s'ho mira. L'Anna continua cridant de tant en tant "Irina, Irina". La Irina està apartada sense fer res, va mirant.

Quan en Pere surt del prestatge s'hi posa en Bernat però surt de seguida i es queda de genolls mirant l'Anna. Ella li diu alguna cosa però en Bernat es torna a posar al prestatge de sota. No dura quiet i torna a sortir i a posar-se de genolls. La Mireia (mestra) s'acosta a fer una foto. Com que en Pere diu que té pipí (i va sense bolquers de fa poc) la Mireia l'acompanya al WC i tots hi van darrere. L'Anna, que s'ha quedat sola, surt del prestatge.

TRAMA PX036T:

En Marcel comença a fer flexió de cames i a cridar. “Aaa!” al ritme dels salts i s’hi enganxa en Ramon, s’afegeix en Pere, en Bernat i l’Anna. La Irina també fa les flexions però no crida. L’Eulàlia està prop i ignora la situació, com si ni els sentís ni els veiés.

La Mireia quan comencen tots canta el gegant del pi i desvia l’atenció. Arriba la Cèlia i la Mireia al rebre-la para de cantar i en Marcel i en Ramon hi tornen.

La Mireia, quan pot, torna a cantar. Com a grup són dalt la tarima l’Anna, en Pere, en Bernat, la Irina i la Mireia canta i ells piquen de peus. L’Eulàlia vol pujar i l’Anna la convida: “puja aquí, puja, puja”. També puja la Cèlia un moment abans que la Cèlia.

TRAMA PX037T :

“Tironeo” entre en Pere i en Nael per un camió. En Pere el tenia primer. En Nael com que tenia la mare, ha frenat. S’hi afegeix la Irina i en Pere (estira i arronsa). Mentre la Mireia té el camió a la falda intentant calmar la TRAMA PX0T, l’Anna agafa aigua i en Nael diu: “prou, prou” des de terra al costat del camió.

TRAMA PX038T:

L’Anna està estirada damunt la tarima. “Vap allà” diu l’Anna, assenyalant a un altre espai de la classe, a en Nael que intenta pujar la rampa amb el camió. Li diu fort i de forma autoritària 3 o 4 vegades fins que la Mireia li diu: “Anna en Nael també vol pujar”.

TRAMA PX039T:

En Nael està amb el camió i la Irina li prova de prendre. “Estira i arronsa curt” i sense conflicte. La Irina abandona.

TRAMA PX040T:

En Nael que porta els cabells llargs s’asseu a terra a la catifa i se li asseu en Pere al costat i en Ramon. En Nael comença a moure’l a banda i banda perquè se li moguin els cabells i després riu. En Pere, quan en Nael para, li diu més i en Nael ho fa de nou. En Ramon està assegut al costat però no participa.

Després d’unes quantes vegades en Pere es posa dret, gairebé sobre en Nael (amb una cama intercalada amb les d’en Nael que encara està assegut) i comença a saltar recolzat al sofà. Quan

ha fet un parell o tres de flexions de cames, s'aixeca en Nauel i en Ramon i es posen un a cada costat d'en Pere i salten imitant. Es miren ara un a l'altre i riuen. En Nauel quan ho ha fet un parell o tres de vegades, marxa. En Ramon també i es queda en Pere sol, que també marxa. Cadascú per la seva banda.

TRAMA PX041T:

En Marcel assegut a terra al costat d'en Pere comença a riure i a moure els dos braços amunt i avall mirant en Pere. En Pere mou un braç i toca en Marcel com si pegués, però en Marcel riu i li torna movent els braços com si pegués però sense tocar-lo. El joc dura una estona rient fins que el contacte és més fort i en Marcel s'ofèn i comença a rondinar. La Mireia se'ls mira. Han anat fent i en Marcel s'ha tirat enrere i en Pere ha desviat l'atenció mirant a ...

TRAMA PX042T:

La Mireia entra les jaquetes i en Pere les coneix totes. La Irina n'agafa una i empenta en Marcel (és la seva). En Marcel marxa. La Mireia li diu gràcies a la Irina i li posa a en Marcel.

TRAMA PX043T:

En Nauel té una jaqueta que és seva i s'acosta la Irina i li estira i diu "Pere" (li vol prendre) i en Nauel no es deixa. Estira i arronsa. La Mireia li diu a la Irina que la jaqueta és d'en Nauel i ella automàticament la deixa amb cara "d'haver-se equivocat".

TRAMA PX044T:

La Gabri és a la rampa i en Nauel puja al cub i la Gabri li estira els cabells. En Nauel baixa i se'n va on hi ha la Mireia (mestra) que el consola. La Gabri baixa de la rampa on estava estirada i se'n va on hi ha en Nauel i li toca la cara i els cabells acariciant-lo com a consol.

Dia: Dijous 9 de novembre 2017

Temps: sol i no molt fred.

Estat d'ànim: contenta

Adults: Mireia i Sílvia

Infants: en falten dos de tot el grup sencer (arriben més tard)

Hora: 9:00

TRAMA PX045T:

Irina i Anna fan un “estira i arronsa” per una nina. Es resol quan la Mireia intervé.

TRAMA PX046T:

En Marcel està dret al costat de les tarimes, s’acosta en Pere amb el camió de fusta i en Marcel diu alguns cosa que no s’entén. En Pere respon “tinc jo camió” i en Marcel riu. S’acosta en Bernat amb una flamera a una mà i una cullera remenant i diu alguns cosa a en Marcel. En Pere marxa arrossegant el camió i en Bernat i en Marcel es separen sobre les tarimes.

TRAMA PX047T:

En Pere ha anat a buscar un cotxe de fusta a més del camió i en Marcel i en Bernat des de la tarima se’l miren. En Pere es para a mig arrossegant el cotxe i el camió i, mirant en Marcel, li mostra estirant el braç (oferiment) i diu: “da-da” (gràcies). Juguen sols però no es perden de vista. En Bernat els observa.

El joc d’anar-se mirant dura una estona. En Pere des de dalt la tarima li diu: “puja Marcel” i en Marcel es posa a riure i es miren. En Bernat des de terra els observa. En Marcel deixa el cotxe i en Bernat la flamera. S’ho canvien deixant-ho a terra.

En Ramon entra al joc amb una flamera i una cullera. En Marcel ha deixat la seva cullera sobre el moble i en Ramon l’agafa, en té dues i n’ofereix una a en Marcel. Aquest no ho veu i una de les culleres cau a terra. Fan un “estira i arronsa” per la cullera però en Ramon veu la de terra i cedeix. En Marcel marxa. En Ramon agafa una altra flamera i busca en Marcel, però no el veu. Li ofereix a la Irina, que no li fa cas. Ho deia córrer.

TRAMA PX048T:

L’Eulàlia agafa un filtre gros i mira i diu: “és vermell”, la Irina diu: “és gros” i ells l’ofereix a la Irina, que l’agafa.

TRAMA PX049T:

En Marc no es troba bé i li han ofert estirar-se a la hamaca. De tant en tant algú passa i el gronxa (ho ha fet l'Anna, la Irina i en Pere).

TRAMA PX050T:

En Marc s'ha aixecat de la cadireta i quan la Irina intenta seure, la Cèlia els fa fora. Finalment, la Irina s'asseu quan la Cèlia es gira. La Cèlia no s'enfada.

TRAMA PX051T :

L'Eulàlia té una tapa de melmelada i una cullera i remena i des de lluny del grup, gairebé a l'angle de la classe, es mira els nens i nenes i fa com si els assenyalés cada vegada que remena, com si els comptés o els donés una cullerada a cadascú.

Després s'apropa al grup i al Marc i a la Irina els toca el cap amb un objecte petit com si els comptés.

TRAMA PX052T :

En Bernat està sol jugant amb les ampolles com si omplís la flamera. La resta del grup és amb la Mireia obrint caixetes. Quan en Marc, a l'altra banda de la classe agafa una flamera i una cullera i remena i fa com si mengés, en Bernat agafa una cullera, deixa les ampolles i fa el mateix. En Marc no ho ha vist.

Notes: hi ha moltes situacions en què uns nens observen a d'altres durant uns instants.

TRAMA PX053T :

La Irina li pren la gallineta (animal de plàstic) a l'Anna i la Mireia li fa tornar. La Irina li intenta agafar el llop petit a en Marcel i quan en Marcel l'ha deixat anar, la Irina no l'ha agafat de terra. I després ha intentat agafar el tigre que tenia en Bernat (no agafa cap dels animals de la tarima, només li interessen els animals que té algú altre).

TRAMA PX054T:

En Pere agafa el got del Bernat i diu "Biei" (so semblant al nom original del nen) os o tres vegades cridant fins que s'acosta en Bernat i li dona.

TRAMA PX055T :

En Nael em mira i diu “on és la Gabri?” un parell de vegades. Li responc que no ho sé, que segurament és a casa.

TRAMA PX056T:

En Nael reparteix els gotos, els hi ha portat a en Ramon i a en Tian.

TRAMA PX057T:

L’Anna es posa al prestatge de dalt de l’armari, i en Nael al de baix. La Marta i la Sílvia (mestra i ajudant) insisteixen a l’Anna que vagi a endreçar el got que té a les mans i que no és seu. En Nael des de sota pica el prestatge de dalt amb els peus i riu. L’Anna marxa a deixar al got al seu lloc (prestatge del costat de la pica) i s’encanta una mica prop de la pica sense fer res, deixa el got i n’agafa un altre. En Nael encara és al moble però decideix marxar. Quan l’Anna torna al moble i puja dalt el prestatge i s’estira s’adona que no hi ha en Nael i el crida 3 vegades. En Nael no ve (no sé si no la sent o la ignora). Ella baixa al prestatge de baix i s’estira. Finalment abandona el joc i surt del prestatge.

ANNEX 6. OBSERVACIONS DE L’ESCOLA MONTESSORI SCHOOLHOUSE, PRIMAVERA

NOM	SEXE	DATA DE NAIXEMENT	EDAT (abril del 2018)
- Lucía	mena	18-8-14	3a 8m
- Noah	nen	02-9-14	3a 7m
- Julia	mena	25-09-14	3a 6m
- Valentín	nen	10-10-14	3a 6m
- Marco	nen	4-11-14	3a 5m
- Manel	nen	13-12-14	3a 4m
- Gal·la	mena	22-1-15	3a 3m
- Carla	mena	16-2-15	3a 2m
- Núria	mena	23-2-15	3a 2m
- Rosa	mena	29-4-15	3a
- Anna	mena	22-6-15	2a 10m

- Pau	nen	24-6-15	2a 10m
- Hugo	nen	1-8-15	2a 8m
- Marta	nen	1-10-15	2a 6m
- Alicia	nen	19-11-15	2a 5m
- Alba	nen	1-12-15	2a 4m
- Mateo	nen	13-1-16	2a 3m
- José	nen	8-2-16	2a 2m
- Elena	nen	10-5-16	1a 11m
- Zaida	nen	29-6-16	1a 10m
- Iris	nen	27-7-16	1a 9m
-Gus	nen	7-8-16	1a 8m

Dia: Dilluns 16 d'abril 2018

Temps: pluja però temperatura suau

Estat d'ànim: contenta, il·lusió, retrobament (mal al braç dret)

Adults: De moment Mònica a l'aula i Aubrey rebent els nens

Infants: A l'aula hi ha 7 nens, de moment cadascú va fent. La Paz pregunta qui soc. (Martín, Gal·la, Elena, Lucas, Paz, Gonzalo, Núria). Van arribant esgraonadament.

Hora inici: 9:00

TRAMA M000P:

La Núria ajuda a l'Elena a penjar la jaqueta al seu penjador.

TRAMA M001P:

Arriba l'Alicia i en Manel diu: "Hola!" amb entusiasme. Ella el mira, però de lluny, i no respon. En Manel va dient hola a tots els que arriben o se'l creuen. Alguns se'l miren i altres l'ignoren. Alguns responen però no es paren.

TRAMA M002P:

Arriba la Carla i porta un conte. Es va acostant als nens que hi ha a la classe d'un en un, a mirar-se'ls, a la Gal·la que fa pintura, a la Núria que està fent pa i a la Paz que talla maduixes sobre la taula. La Carla va buscant quòrum amb el llibre i va a la catifa. No hi ha ningú i veu en Marco i se'n va a buscar-lo, li ensenya el llibre i li diu "es de piratas y tiene pegatinas detrás" i el convida a seure a la catifa i se n'hi van. S'acosta en Manel i s'asseu amb ells, es posa a parlar del llibre i d'altres coses. Miren el llibre i el comenten. S'hi acosta la Núria i es posa a parlar del llibre i altres temes. Quan la Rosa veu la Núria allà s'hi acosta i es fa un petit cercle, s'expliquen coses, riuen, es toquen, miren el llibre...quan acaben el llibre, i la conversa, es van aixecant i marxant. Dura 15 minuts aproximadament.

(En Valentín, en Marco i en Manel se'n van una estona a Comunitat Infantil)

TRAMA M003P:

Arriba en José a la classe i entra sense dir res. L'Elena em mira, l'assenyala i diu "José" tres o quatre vegades.

TRAMA M004P:

La Paz està asseguda a una taula encolant i en Gonzalo ha agafat una safata amb dues flameres, avellanes i pinces per traspassar i busca lloc. La Paz el crida i el convida a anar a la seva taula.

TRAMA M005P:

En Lucas s'està dret i troba un encaix desfet i lliure al prestatge (no l'està fent cap altre nen) i agafa una peça per a posar-la, passa l'Alba corrent per davant, se la mira i ho deixa i la segueix un moment per la classe.

TRAMA M006P:

L'Alba, passa pel costat d'en José que està dret treballant un prestatge, estira el braç i el toca amb la mà a l'esquena mentre camina sense parar. Fa el mateix a l'Anna i la Rosa.

NOTES: En general hi ha coneixement general d'uns a altres. Quan arriba un nen o una nena sempre hi ha algú que el va a rebre i el saluda. Alguns miren diuen "hola" sense deixar de fer el que estaven fent i el que arriba ni se n'adona.

Quan algun nen agafa un material sol haver-n'hi algun de gran que diu a la mestra si li han presentat o no.

TRAMA M007P:

Alguns nens i nenes han marxat a dinar i altres s'estan rentant les mans. En Manel i la Gal·la surten del bany i van cap a la porta i els pregunto si van a dinar. En Manel respon: "Yo espero a mi amigo Hugo" i la Gal·la diu: "Yo espero a mi amiga Marta"

Dia: Dimarts 17 d'abril 2018

Temps: Primavera. Bona temperatura.

Estat d'ànim: animada però cansada físicament

Adults: L'Aubrey és a fora ajudant als que entre a canviar-se de calçat, penjar la jaqueta i la motxilla. Dins hi ha la Paz. Mònica a l'aula

Infants: A l'aula hi ha 5 nens de moment cadascú va fent.

Hora inici: 9:00, a les 9:15 ja hi ha 10 nens i van entrant de manera esgraonada

TRAMA M008P:

La Paz porta la Zaida (en procés de familiarització) de la mà i no es vol treure la jaqueta ni la motxilla. Arriba en José i li assenyala la motxilla i diu "fuera" dos cops, la Paz diu que té raó però que la Zaida no vol (no li dona explicacions de perquè? i ell torna a repetir "fuera" dos cops i la Paz li diu que sí)

Interpretació: acaba de fer un modelatge de respecte a l'altre.

TRAMA M009P:

En José es posa un llibre al cap, aguantant-lo amb dues mans i es passeja per la classe en cercles. Just en el moment que comença l'Alba s'acosta a ell també amb un llibre al cap, fan 3 voltes a la classe fins que s'acosta l'Aubrey i els suggereix/pregunta què volen fer. Es desfà el joc d'imitació.

TRAMA M010P:

Es forma un cercle a la catifa amb en Valentín, en Manuel, l'Hugo i en Marco al voltant d'un llibre de construccions que ha portat en Valentín (grues, excavadores). Cadascun va parlant i dient què veu i discuteixen.

Valentín: "Es una casa, la estan construyendo con una excavadora"

Marco: "No os dejamos mirar (referint-se a ell)". En Manel i en Marco marxen.

TRAMA M011P:

En José i l'Alba tornen a donar voltes a la classe amb el llibre al cap. En José se l'ha posat i ha anat caminant davant de l'Alba, ha afluixat la marxa al passar davant seu i se l'ha mirat. L'Alba ha anat a buscar un llibre i se l'ha posat al cap i ha començat a caminar darrera seu. Fan voltes per la classe, una estona fins que la Mònica (mestra) ho talla.

TRAMA M012P:

En Marco i en Manel es recolzen a un moble i aixequen tot el seu pes amb els braços, com si fessin flexions. L'Aubrey ho talla per perillós ja que el moble es podria bolcar. Marxen.

TRAMA M013P:

L'Alicia està pintant amb pinzell asseguda a la taula sola. En José va a buscar una cadira i s'asseu al seu costat i van parlant sobre el què fa. Se la mira i comenten. Estan molta estona, mentre dura el dibuix.

TRAMA M014P:

La Carla fa el pa i s'acosta la Gal·la a mirar. La Carla diu si la vol ajudar i ella diu que sí. La Carla l'envia a rentar-se les mans. La Gal·la hi va i quan torna la Carla diu que ja ha tirat tota la farina al bol i l'oli i dona el bol petit del llevat perquè el tiri. Després el de la sal. Quan la Gal·la vol remenar la Carla li diu que no i ella (que és la que va amb davantal i barret) comença a remenar. Parlen i comenten la farina i el pa. La mestra els dona l'últim cop de mà perquè la massa lligui i quan la treuen del bol i l'amassen ara una ara l'altra. La frase de tant en tant és "me toca". Porten ½ hora i amassen, riuen i parlen. Apareixen més tard en Valentín i Hugo i en Valentín diu "es pan" "hacéis pan" . Degenera força tocant tots la farina, posant-se la cullera bruta a la boca...L'Aubrey ho talla. Al final la massa va a terra i la Mónica els diu que com que ha caigut a terra l'han de llençar perquè es brut. Que demà el podran tornar a fer. Fan cara molt sorpresa però no diuen res. Estan estupefactes. Van a rentar-se les mans perquè volen fer el petit esmorzar.

Observacions/comentari: A la classe moltes situacions més de relació.

TRAMA M015P:

L'Elena es prepara un full a la pissarra magnètica per a fer pintura i es posa el davantal. S'acosta en Manel i em diu "esta no puede es demasiado pequeña" jo li dic que això ho han de dir la Paz o la Mónica (mentre ell ja li va traient el davantal pel cap) i l'Elena intenta resistir-se. En Manel ho va a dir a la Paz que diu que és l'hora de rotllana. En Manel se la mira i li dic que vagi al cercle. L'Elena quan veu que tots van cap allà es treu el davantal i se n'hi va.

TRAMA M016P:

La Paz està asseguda omplint agendes i té en Lucas al seu costat. La Marta acosta la seva cara cap en Lucas amb la intenció de fer un petó i ells es posa a cridar i plorar. La Paz li explica a la Marta que ell no el vol i que segurament està enfadat o trist. Ella insisteix de manera (no sé què diu) i la Paz fins i tot ha de posar la mà suaument per a fer contenció física de la Marta. En Lucas es calma però la Marta insisteix i ell va plorant. La Paz li diu que

potser després que estarà millor li podrà fer. En Lucas es va separant físicament de la Paz i la Marta es conté. Al final el Lucas calla i la Marta li fa un petó.

TRAMA M017P:

En José espera a en Noah al pati a la porta amb una galleda plena de pales i diu “toma alguna”.

TRAMA M018P:

En Manel i en Marco han donat un parell de voltes junts per la classe caminant. A la segona volta s’han parat al prestatge dels materials d’enfilar i agafant les peces fan veure que mengen. Riuen molta estona i tornen a marxar.

TRAMA M019P:

L’Hugo, en Manel, en Marco, en Valentín i en José estan en un grupet parlant i tocant-se, joc força motriu. En Marco s’ajup una mica (s’inclina endavant) i en José li clava un bolet a la cara, ell es reincorpora sense plorar, es torna a ajupir i en José li torna a clavar. Una tercera vegada i ni ells ni els altres s’immuten. Es desfà el grup.

TRAMA M020P:

L’Alba està al mig del pas amb un drap a la mà. Diu alguna cosa a la mestra. L’Alicia passa pel costat cantant i movent els braços com si digués “música” i al passar per davant de l’Alba gairebé li toca la cara i quan veu que aquesta crida una mica la pega i l’Alba comença a plorar i cridar. La Paz intervé.

TRAMA M021P:

La Zaida s’acosta a les meves cames i demana pel papa i la mama (va començar ahir) li dic que després la vindran a buscar. S’acosta la Marta i l’agafa de la cara, li fa un petó i marxa.

Observació/comentari: La Marta es mostra molt apassionada amb tot el que fa i no té cap inconvenient a mostrar-se, tant pot pegar com abraçar i fer petons.

Dia: Dimecres 18 d'abril 2018

Temps: dia assolellat

Estat d'ànim: bé, contenta

Vaig a primària a explicar la llegenda de Sant Jordi

Temperatura: primaveral

Adults: Mònica i Aubrey

Infants: Van arribant esgraonadament.

Hora inici: 8:55

TRAMA M022P:

L'Anna i l'Elena estan a la mateixa taula i l'Anna va portant el joc amb caixetes. Realment l'Elena es va mirant la classe i tot el que va passant. Només es fan alguna mirada curta de tant en tant. Gairebé com si no estiguessin juntes.

TRAMA M023P:

En José es passeja per la classe amb una palangana que li tapa tota la cara. Quan la mestra l'avisava, l'Alba, que estava prop, se n'adona i li intenta prendre i pegar-lo. Ell es resisteix. La mestra diu "Alba" i ella automàticament cedeix. En José porta la palangana al seu lloc i l'Alba de lluny el va seguint. Quan ell deixa la palangana ella l'aplaudeix sense dir-li res. Ell no se n'adona.

TRAMA M024P:

La Iris ha vist que la Núria i la Gal·la han fet pa. Quan elles pleguen la feina hi va ella i sense dir res comença a recollir les engrunes. (Sovint recull coses quan els altres acaben)

TRAMA M025P:

La Zaida em ve a veure per dir-me “puerta, puerta” li dic que vagi al “círculo a cantar un poco”, la Marta apareix “del no res” i l’agafa de la mà i li diu “ven a cantar” i arrossega. Com que la Zaida a la mà porta una ampolla de sabó del WC i abans d’anar a la rotllana li fa anar a tornar al bany acompanyant/arrossegant fins allà i després van al cercle. La Zaida just després de seure s’aixeca mig plorant demanant per la mama i la Marta no en fa cas perquè està atenta a les cançons.

TRAMA M026P:

En José està recolzat al taulell de l’snak passa per allà en Mateo i li clava una empenta empenyent per la panxa, li fa dos cops. En Mateo que ha vist que els miro es toca la panxa gemegant i en José em mira a mi. Li dic que a en Mateo segurament no li agrada i li pregunto. En Mateo diu que no li agrada. Li demano a en José si li fa més i diu que no.

TRAMA M027P:

L’Elena al passadís agafa les sabates de la Marta i diu “Marta”.

TRAMA M028P:

En José ha tirat una peça fora de la reixa del jardí i l’Alba, en Mateo i l’Elena miren. En Mateo intenta agafar-la a través dels barrots, com en José, llavors discuteixen i hi ha baralla. Físicament en José empeny en Mateo. Aquest plora i en José s’aparta. En Mateo aconsegueix agafar la joguina i en José ens diu “Mateo!” molt content i ens l’assenyala.

TRAMA M029P:

En Marco i l’Alba juguen a les canyes de bambú a amagar-se i a retrobar-se. Riuen molt.

TRAMA M030P:

La Gal·la al pati s’acosta al grup que hi ha a la construcció i pregunta: “¿Quien quiere ser mi hija?” no responen. Torna a preguntar. Ningú respon i marxa.

Hora: 13:00

Els nens ja han dinat. Baixen als soterrani al Play Time. Sortim a fora, en una espècie de porxo.

TRAMA M031P:

L'Anna i la Marta juguen a la safata d'experimentació cadascuna amb un pot transparent petit. La Marta té una flamera i l'Anna li vol agafar, estiren una per a cada banda sense cedir. La Marta la "guanya" i l'Anna crida i comença a plorar sense llàgrimes. Quan veu que ningú la mira calla i agafa un altre pot.

TRAMA M033P:

L'Anna es treu una cadira fora per jugar a la taula de les lleties. En un moment que ve a portar-me lleties perquè mengi, la Marta s'asseu a la seva cadira. Quan l'Anna torna i ho veu crida. Intervé Aubrey.

TRAMA M034P:

La Rosa i la Gal·la juguen a la caseta de nines i de manera alternativa miren els ninots i els fan fer coses. S'expliquen que fan els seus ninots. Paren i la Gal·la es gira a mirar que fan els de fora. La Rosa continua jugant. La Gal·la s'aixeca i córrer donant voltes per l'espai i la Rosa també. L'Aubrey els que diu que si volen córrer han de sortir a fora. La Gal·la s'asseu. La Rosa surt a fora i quan surt la Gal·la li diu: "¿a que no me pillas?"

TRAMA M035P:

En Lucas agafa la motxilla de l'Alicia i la Marta li pren. En Lucas plora però ella no cedeix. La Paz li diu al Lucas i ell la deixa anar. La Marta va a penjar la motxilla al penjador de l'Alicia.

TRAMA M036P:

L'Iris agafa una jaqueta que no és seva. La Marta li estira de les mans i l'Iris plora. Una mestra consola a la Iris i la Marta va a penjar la jaqueta.

TRAMA M037P:

La Núria i la Paz estan treballant a la taula cadascuna amb una cosa i van parlant. En un moment de la conversa la Paz diu: “¿Me vas a invitar a tu casa?”

Núria: No

P: ¡Yo quiero que me invites!

N: Pero te estás poniendo eso en la boca (el pinzell)

P: (se'l treu)¿Y ahora?

Núria no respon i la Paz insisteix un cop més. Deixen de parlar-ne. Van al WC totes dues, deixen la feina per endreçar i van a la taula del té.

Dia: Dijous 16 d'abril 2018

Temps: primaveral assolellat

Estat d'ànim: bé

Adults: De moment Mònica a l'aula i Aubrey rebent els nens

Infants: Van arribant

Hora inici: 9:00

TRAMA M038P:

La Mónica li presenta al Gonzalo un material de transvasar. Quan arriben a la taula i deixa la safata del material es queda dret encantat mirant a la Paz i la Núria que són a una altra taula fent encaixos i parlant. La Mónica s'espera. Quan finalment s'asseu i agafa la gerra amb una mà i l'embut amb l'altra, es torna a girar a mirar-les i s'encanta. No fa l'acció. Quan li sembla es mira el material. S'aixeca i l'endreça.

TRAMA M039P:

En José s'asseu a la taula del té. En Gonzalo, al tornar el material, el veu i també s'asseu. En José es serveix una mica d'aigua (no queda res a la gerra) i deixa la tetera. L'agafa en Gonzalo i fa com si es servís. En José diu: "ahora a mi" estirant el braç amb el bol i en Gonzalo ho fa. En José fingeix que beu. S'aixeca i marxa. En Gonzalo també s'aixeca i diu: "ya está" i el segueix a un parell de metres de distància. Quan en José es para davant el mirall per mocar-se en Gonzalo gira de direcció i camina per la classe.

TRAMA M040P:

En Marco és al WC sense pantalons, en Lucas entra on és ell i se'l mira, s'asseu al banc baix on la Paula (mestra) ajuda a en Marco a posar-se els pantalons. Entra la Gal·la i s'enfila al banc. En Lucas s'aixeca dret i la Gal·la l'agafa per l'espatlla i li fa un petó. La Paula els fa seure.

TRAMA M041P:

La situació d'en José i l'Alba voltant per la classe amb un llibre al cap es dona de tant en tant. Passen per davant de la pintura i veuen pintura al terra. En José diu: "Ai, ai, ai" i l'Alba ho repeteix. Quan arriba ho veu la Mónica va a buscar en Lucas perquè reculli i els altres dos marxen.

TRAMA M042P:

En Mateo i l'Hugo estan a la taula. Tenen les bosses estereognòstiques, una cadascun i van parlant. L'Hugo li mostra uns rulls. S'acosta la Carla i d'un cop amb la mà, expressament, tira a terra un regla d'en Mateo i marxa. L'Hugo s'aixeca li cull, li dona i diu: "toma" En Mateo es gira a mirar a la Carla, s'aixeca i amb més rulls fa com si li disparés. L'Hugo s'apunta a fer el mateix i ella marxa caminant. La van seguint per la classe fins que ella para i mentre ells li van fent "sht sht" i ella s'encara fent el mateix i fent mala cara. La Paz se n'adona i ho para.

TRAMA M043P:

En Mateo s'acosta a la vidriera de la classe que dona a l'espai exterior propi. Es mira els nens més gran de la classe s'enfilen a una biga de fusta que hi ha al mig i passen fent equilibri

TRAMA M044P:

L'Alicia agafa un material d'enfilar i la Iris se la mira i n'agafa un de similar i s'asseu a la mateixa taula. L'Alicia rondina i li escampa. Li diu: "este no". No li deixa fer el mateix tipus d'activitat.

TRAMA M045P:

En Gonzalo i la Rosa parlen de fer pa i en Gonzalo es posa un barret. La Marta que és allà al costat se'ls mira i escolta, li pren el barret al Gonzalo i li dona a la Rosa.

Dia: Divendres 20 d'abril 2018

Temps: solet agradable

Estat d'ànim: bé, però és l'últim dia...

Adults: Mònica a l'aula i Aubrey rebent els nens

Infants: Van arribant de manera esgraonada

Hora inici: 8:55

TRAMA M046P:

La Paz convida a la Carla a fer pa amb ella. La va a buscar perquè la Carla està amb la Núria fent cadascuna una bossa estereognòstica. La Carla accepta i s'aixeca per a anar amb la Paz, a mig fer s'adona que no ha endreçat la bossa i va a penjar-la. La Paz mentre l'espera mira a la Núria i s'acosta a la per a dir alguna cosa (obre la boca per començar a parlar però no diu res) però la Núria està mirant als nens de la classe i els diu que s'han de rentar les mans. Soles i juntes es van a rentar les mans i parlen de si s'ha d'arremangar o no perquè la Carla porta màniga curta i Paz va amb màniga llarga. Tornen a la taula de fer pa i la Paz es posa el

barret i el davantal i mentre ho fa la Carla comença a traspasar la farina d'un bol a l'altre. La Paz, sense dir res se'n va a buscar una altre cullera de fusta grossa perquè només n'hi havia una a la taula (a que l'activitat està pensada perquè la faci un infant sol). Quan arriba també es posa a traspasar la farina a cullerades. Parlen de la farina i de la feia que estan fent. La Carla agafa el bol sencer i diu: "ahora volcamos el bol vale?" "volcamos el bol" i quan la Paz el vol agafar per a fer-ho totes dues, la Carla diu: "yo sola" mentre físicament gira uns instants el cos cap al costat contrari on hi ha la Paz, després recupera la posició i fa caure la farina.

En Valentín que s'ho estava mirant sense dir res diu, parlant per a ell mateix: "ahora echamos agüita..." i agafa unes pinces que hi a la taula, quan la Paz ho veu diu: "noo...estamos haciendo el pan nosotras" i en Valentín afegeix: "po~que, po~que, ...po~que yo...este pan está ~ico y yo lo voy a cortar con las pinzas y este pan está muy ~ico". De fet, la Paz que era qui volia fer l'activitat des de bon principi, és qui està parlant amb en Valentín i mentrestant la Carla que comença a barrejar tots els altres ingredients que són a punt damunt la taula: la farina, la sal i el llevat... La Paz es reincorpora. I quan veu que els bols petits son buits n'agafa un i l'esposa sobre la farina, fent caure les quatre engrunes de llevat que queden.

Després la Paz agafa el termos d'aigua tèbia i l'afegeix al bol de la farina i diu: "ahora removemos las dos" , mentre amb la seva cullera de fusta pica la cullera que la Carla ha deixat sobre la taula, per poder tocar la farina que hi ha a la taula amb les dues mans esteses. Com que la Carla no respon la Paz repeteix: "ahora removemos las dos, venga!". La Paz comença a remenar i immediatament la Carla s'afegeix i totes dues es posen a remenar la massa amb les culleres. Es miren, es toquen braç amb braç.

L'acció va continuant, amassen. Parlen cadascuna amb ella mateixa, la Carla mentre gira la massa diu: "hay que darle una vueltita..." i la Paz mentre es va traient trossets de massa enganxats als dit i cantusseja alguna cosa incompressible amb la mirada absorta. Retorna a la situació quan té els dits força nets i diu : "echamos mas harina" i la Carla li respon que no). En un moment que la Carla agafa pessiguets de farina de sobre la taula la Paz agafa la bola

de pa i amassa una estona ella, tira la massa i li cau un tros enllà de la taula. La Carla aprofita per dir. "Así no se hace". La Paz continua amassant i la Carla s'interposa entre la massa i la Paz, empenyent amb el colze i dient "yo, yo", i com que la Paz lo afluixa la diu "y yo...? me tocaaa" amb una mirada a la cara directa. Després tocant de l'espatlla afegeix: ¿cuándo me va a tocar a mi?" es miren, s'empenyen suau lateralment cos amb cos i la Carla torna a insistir "me toca a mi (imperativament)". La Paz que continua picant diu, assenyalant la punta del costat de la Carla : "tu por este lao y yo por este vale?". La Carla agafa la massa i l'estira cap al seu costat fins que l'aconsegueix. La Paz pressiona la massa de pa sobre la taula i la Carla fa l'intent de partir la massa (tot i que no acaba passant). La Paz s'ho mira i diu: "¿me lo das?" La Carla continua amassant i respon: "espeeera" i la Paz afegeix: "¿cuándo me lo das? ¿cuándo me toca?" i mentre diu això agafa les dues culleres de fusta brutes de massa i comença a picar-les entre i a dir amb cantarella: "cambiamos de cuchara, cambiamos de cuchara" i en tira una sobre la massa que té la Carla entre les mans. La Carla l'agafa i la tira lluny i la Paz pica amb la seva cullera a sobre la taula varies vegades mentre diu alguna cosa que no sento bé. La Carla es posa a picar la massa amb les dues mans al mateix ritme que la Paz . Hi ha una intervenció de la mestra perquè surten trossets de massa de la cullera volant i estan totes dues atentes al què diu l'adult. Després continuen amb el que feien. La Paz diu: "va a salir muy güeno, va a salir muy güeno" fluixet i després més alt "va a salir muy güeno...¿cuándo me toca a mí?" i la Carla continua amassant i donant la volta al pa.

Hi ha certa tensió per qui ho fa i la durada, fins i tot en un moment donat sembla que s'enfaden i en canvi ho resolen regulant-se els torns.

Cada vegada tiren la massa amb més força fins que a la Carla li cau a terra. Queden mudes mirant a terra i no diuen res, amb cara sorpresa i somriuen. S'acosta l'adult i pregunta: "¿qué pasa' ?que ha pasado hoy otra vez?". Queden serioses i per requeriment de la mestra cullen la massa de terra entre totes dues i portant-la entre totes dues la van a llençar mirant-se de tant en tant. Es posen a recollir i netejar juntes. L'adult les va supervisant.

TRAMA M047P:

La Gal·la està asseguda en una cadira mirant la classe sense observar res concret. En Valentín està dret darrera d'ella i li va tocant els cabells amb unes pinces com si la pentinés o els hi tallés. En Valentín fa uns sons “meec, meeec, meeec” i la Mònica (mestra) d'un tros enllà els hi diu: “Gal·la, Valentín, podéis hacer una tarea si queréis...¿Os apetece ahora?” . En Valentín se separa de la Gal·la i diu “esoeaua eeepeo” i s'acosta a la Mònica i li diu “te voy acotar epeo”, tocant-li els cabells amb les pinces. Mentre la Gal·la s'aixeca i se'n va.

TRAMA M048P:

En Valentín està estirat a terra fent la croqueta i la Gal·la s'hi acosta i s'estira a sobre d'ell per a fer la croqueta. Riuen. La Mònica s'acosta i els diu que poden anar a fer una feina. Ells paren i la Mònica marxa. Després hi tornen.

TRAMA M049P:

La Paz, quan la Carla es canvia la roba i ho veu, li dona instruccions: “el dibujo para atrás”. La Carla s'adona que li parla a ella i mentre es mira el dibuix de la samarreta contesta i comença una conversa entre elles dues. Quan la Carla està vestida s'aixeca i marxa.

TRAMA M050P:

La Paz dona instruccions a la Marta, sobre com posar-se la roba, mentre la Marta es va vestint tota sola dins del bany. La Marta se la mira però no contesta.

TRAMA M051P:

En Valentín i l'Hugo estan a terra mirant un conte de com es construeix una casa, amb excavadores, grues, etc. L'Hugo diu: “estamos aquí mirando el cuento (mirant-me)” i en Valentín en gira a mirar-me. Immediatament es torna a girar mirant L'Hugo i ell afegeix “este, este, que estan construyendo una casa” i en Valentín repeteix “este, estan construyendo una casa” mentre aixeca els braços amunt i fa picar les mans i fa “Pam”. L'Hugo fa el mateix amb els braços ,mentre diu “y un pisooo!”. En Valentín repeteix “un pio!” mentre tanca el conte i l'Hugo s'aixeca i es deixa caure a la catifa fent uns sons i en Valentín repeteix. Després d'Hugo s'aixeca i marxa.

TRAMA M052P:

En Valentín està assegut en una cadira i té un conte a les mans i va mirant als nens. En José i l'Elena agafen una cadira i se li asseuen davant i ell fa el gest d'obrir el conte. En aquest moment s'acosta l'Alba i en José diu una cosa semblant a "Alba" mentre li senyala l'espai del costat de l'Elena i una cadira de les que hi ha a les taules. L'Elena es mira en José i assenyala el llibre i va dient "lino, lino" i aleshores en Valentín l'obre del tot i el mostra just davant la cara de l'Elena. L'Alba fa el gest d'acostar-se a mirar. S'acosta la Carla i dreta al costat de l'Alba també el mira. L'Elena assenyalant el llibre insisteix: "lino, lino, lino"(libro, libro, libro). En José assenyala l'Alba i la Carla i diu: "mira, mira" i en Valentín manté el llibre obert a la falda de cara al públic. En Valentín assenyala la brusa de la Carla i diu: "eto'son los piatas" dos cops i la Carla respon:" viene de malta" (no sé què vol dir), en Valentín diu alguna cosa que no s'entén. L'Alba dona la volta al petit cercle que s'ha format i es posa al costat del Valentín davant el José i es va tocant la panxa i la brusa amb el dit. En Valentín torna a dir "poque es un piata" i la Carla marxa. L'Elena se la mira, l'assenyala i torna a mirar el conte que encara és obert a la falda d'en Valentín. La Carla torna cap al cercle però no se'l mira i es troba amb la Núria, que s'ensenyen els dibuixos de la brusa. El petit cercle se les mira. L'Alba troba una peça a terra i me l'ensenyava. I torna a centrar la mirada al grupet. En José es pica la falda i diu alguna cosa. L'Alba va a deixar la peça a una taula on hi ha un material amb peces iguals i la Núria i la Carla marxen.

En Valentín posa el conte pla a la seva falda, passa pàgina i l'aixeca i el posa davant els ulls de l'Elena i en José, en José l'aparta una mica. En Valentín toca la pàgina en vertical i diu: "un castillo", "eto e un catillo" i en José riu. Després passa pàgina i diu: "eto e una vaca, eto e un arcoiris" i va mostrant. S'aixeca i va a deixar el llibre i en José el segueix. L'Elena va mirant altres nens de la classe. Tornen, en Valentín amb un altre llibre i en José sense i seuen tal i com estaven. S'acosta l'Alba amb una cadira i la posa al costat de l'Elena. Abans de seure canvi d'opinió i torna a agafar la cadira i la posa al costat d'en José, fent un semicercle de cara a en Valentín. L'Elena se'ls mira a tots tres i s'aixeca, agafa la cadira i la trona a una taula. Els altres tres miren el conte mentre en Valentín el va ensenyant dient alguna paraula

picant les pàgines. L'Alba es posa les mans al coll i en José també. L'Alba comença a picar-se la falda i en José repeteix. En Valentín pica més fort les pàgines i pica de peus a terra. Li cau el llibre i s'aixeca. Al mateix temps els altres dos piquen de peus a terra i amb les mans a la falda. En Valentín comença a saltar i picar amb el llibre a la taula. Els altres dos s'aixequen i piquen a la taula amb les mans. En Valentín saltant amb el llibre sobre el cap marxa. I en José marxa saltironant l'Alba li va darrera. Seu en un lloc on només hi ha una cadira i l'Alba i vol asseure' però no hi cap i no n'hi ha cap més. Comença a rondinar/ploriquejar i la Paz (mestra) ho sent i s'acosta dient amb veu suau: "Alba, Alba" i li xiuxiueja alguna cosa que no sento. En José se les mira.

TRAMA M053P:

A un espai habilitat per al moviment en Marco està recolzat en un angle de la classe en una mòdul de psicomotricitat mig incorporat i amb els peus a la paret fent com si caminés. No es pot accedir a ell per on té el cap o pel costat. Se li acosta l'Anna se'l mira de prop i s'asseu al costat lliure (a l'altre hi ha la paret) i se'l va mirant (no puc sentir si diu res o no). S'acosta en Manel i veu que el costat lliure d'en Marco està ocupat, fan un lleuger moviment (sembla dubitatiu) i es recolza al mòdul, acosta la cara a en Marco i es deixa caure a terra, es gira panxa enlaire de manera que posa el cap en posició contrària a en Marco i penja els peus en un altre mòdul (en posició simètric a en Marco i comença a fer el mateix moviment com si caminés pel mòdul. Mentre l'Anna decideix estirar-se el costat d'en Martín i copiar el moviment.

En Manel acosta el cap entre mig del d'en Marco i l'Anna i després s'aixeca, s'acosta a l'Anna, li agafa les cames pel peus i intenta fer-la marxar. Com que no pot es posa de genolls i li agafa el xandall per el pit, després la prem i ella rondina. Quan veu que no se'n pot desempallegar em mira i crida. Ell desisteix, s'aixeca, em mira i marxa. En Marco s'incorpora i li diu alguna cosa a l'Anna i ella s'estira en xandall de davant el pit (no puc sentir què diuen) i en Marco aixeca la mirada cap on hi ha en Manel, després l'Anna es gira com un caneló i també mira cap on hi ha en Manel.

En Marco s'aixeca i fa un salt damunt del mòdul –on tenia el cap- i després salta cap a l'altre mòdul -on en Manel tenia els peus- i a una escala de foam.

Apareix en Manel, i enfilat al primer mòdul, es deixa lliscar i ocupa l'espai que tenia en Marco que quan ho veu s'acosta i es deixa caure de genolls darrera en Manel, que quan el sent es gira i s'agenolla i s'agafen de les mans, es deixen i un d'ells diu.” Eh!, amigo” i s'abracen mig estirats a terra. Mentre l'Anna ha fet lla croqueta i està de genolls descordant-se la cremallera de la dessuadora del xandall. Ells s'aixequen i van a saltar a un mòdul i s'estiren de costat. Ella està dreta, em mira i s'ha aconseguit descordar tota la cremallera però li ha quedat el carro encallat a baix i no se la pot treure, marxa.

Els dos estirats i amb els peus a un altre mòdul, piquen de peus. Després parlen una mica, s'abracen, es mouen, s'aixequen i queden de genolls i en Manel dona instruccions de com s'han de posar i on va el cap, i en Marco s'estira. En Manel va explicant coses mirant-se en Martín i l'altre de l'escolta mentre està estirat, s'incorpora de genolls i parla amb en Manel. Es van movent,, parlant, de genolls, estirats a terra, empenyent mòduls, mirant-se els mitjons, s'acosten altres (Valentín i la Carla) i marxen però ells no els veuen. Quan un troba algun cosa (una formiga o alguna cosa molt petita que no veig) crida a l'altre. En Manel pica cops a terra i en Marco li aparta la ma i fa el mateix. S'arrossequen, puguen als mòduls, al banc...en Marco busca una altra formiga i quan la troba en Manel se li acosta però ell agafa la formiga i s'acosta a la Carla que és allà prop a terra i li ensenya, ella la tira a terra i en Manel s'acosta a veure què fan, la Carla marxa caminant. En Marco es troba amb una estoreta cargolada en cilindre entre els peus –l' ha xutat en Valentín-i la va fent rodolar mentre camina i en Manel s'ajup a agafar la formiga. Quan aixeca el cap no hi ha ningú i fa una mirada general al l'aula i comença a caminar deambulant. (6-8 minuts aproximadament)

TRAMA M054P:

Al cap d'una estona en Marco i en Manel es troben a l'espai, a terra i en Manel comença a caminar a quatre grapes i en Marco s'hi enganxa. Després puja a un banc a davant i fa com

si conduís i en Manel s'asseu darrera. Quan en Marco baixa i continua a quatre grapes en Manel es posa al seu costat com si fessin una carrera i van per tota la classe de costat a quatre grapes. Van fins a la porta gatejant (la mestra ha dit que era hora de marxar) i surten de l'espai també gatejant fins que la Paz (mestra) ells fa posar drets.

TRAMA M055P:

En José porta una safata amb una gerreta de transvasar líquids i l'Alba li va darrera amb l'altre gerreta parella a una mà i en pelador a l'altre mà. Es desplacen per la classe. Es creuen amb en Lucas que passeja sense fer res i els fa el gest de picar l'esquena quan els hi passa pel costat, primer a un i després a l'altre però ni els toca perquè es mouen. Ells continuen sense fer-li cas. En José dona la volta als mobles i travessa tota la classe i l'Alba es queda parada a un extrem de la classe picant amb el pelador a la gerreta i mirant cap a una altra banda que hi ha nens. En José continua caminant direcció al bany sense adonar-se que l'Alba no el segueix. Al cap d'un moment ella arrenca a caminar i fa el mateix recorregut que ell que entra al bany. Al cap d'un moment ell treu al cap per la porta i la crida, però no pel seu nom: "ieii" i torna a entrar. Ella es gira de cop, i es posa d'esquena a ell, mirant cap a mi i comença a córrer en la meua direcció però em passa de llarg i se'n va cap al mirall. Ell surt de bany dient: "eiie, osh, rshosa" (sons incomprensible per mi) i comença a caminar cap on el l'Alba. S'acosta, se li posa davant i va dient: "ven, ven" mentre fa que sí amb el cap, fins que ella aixeca la mirada i comença a caminar cap al bany i es fica dins. En José va també cap al bany i entra. Van a un raconet que queda darrera un paret molt baixa i deixen les gerretes al banc i seuen apuntant el cul com poden). En José agafa una de les gerres i beu (no sé si hi ha aigua dins o fingeix) i al cap d'un segons s'aixeca, es mira la paret de davant i es gira a mirar l'Alba i somriu fent un so. Es torna a paret oposada d'on estan asseguts (hi ha una aixeta de dutxa a la seva alçada) i després ho fa l'Alba. S'aixequen i mouen els braços endavant com si l'engeguessin però sense les gerretes a les mans, ho fan varies vegades i drets es miren i somriuen. Tornen al banc i seu en José i l'Alba agafa la seva gerreta i el pelador i marxa corrents cap a l'altra banda del bany. En José e la mira però no la segueix. Ella torna. S'asseu, em mira un instant i després es mira a en José que agafa la safata amb

la gerreta i s'aixeca poc a poc, mig ajupit se la mira a ella i s'acosta a l'aixeta i fa com si omplís, ella fa el mateix. Ell eixa la gerreta a un prestatge i juga amb la safata com si la fes volar. Ella fa com si begués. Em miren i es queden quiets. Trama acabada per la meva interrupció involuntària.

TRAMA M056P:

Al porxo del pati. La Gal·la i la Marta estan assegudes a una galleda girada, una davant de l'altra, i amb una pala cadascuna piquen un cubell gros girat com si fos un timbal. Comença la Marta fent tres o quatre cops i aparta la pala i aleshores pica la Gal·la. Després altra cop la Marta un sol cop i una sol la cop la Gal·la, fort. Cada cop que una pica l'altre s'encongeix.

A la segona tercera ronda la Gal·la pica unes quantes vegades seguides i la Marta posa els braços com si abracés el cubell, la Gal·la para i ella comença a picar. Després para i es mira a la Gal·la que torna a picar. Quan s'envela la Marta aixeca la pala i li acosta, com fent-la parar i pica ella. S'acosten la Lola i en José, ella passa de llarg i ell es para a mirar. La Marta s'aixeca i mentre marxa diu: "otra vez a la pala", la Gal·la se la mira i s'aixeca darrera d'ella i marxa. Quan l'espai queda lliure en José amb la ma pica tres o quatre cops els cubell i marxa.

Arriba la Marta amb una pala a cada mà dient: "ya etá, vamos ya", s'asseu i pica alternant dreta i esquerra, mentre pica es gira a mirar i segueix la mirada a la Gal·la que arriba i porta una pala a una mà i un rampí a l'altra. Abans que aquesta s'assegui la Marta s'aixeca dient: "voy ahí" i torna a un rampí. S'asseuen totes dues i la Gal·la comença a picar amb la pala i el rampí. La Marta que a la mà dreta i té dues pales les deixa terra i es queda amb el rampí, i comença a picar. La Gal·la deixa el rampí que té a la mà esquerra (efecte mirall) i quan s'adona que a la l'altra mà li queda la pala en comptes del rampí ho gira i deixa la pala a terra i pica amb el rampí. La Marta se la mira i diu: "deja la pala" i piquen totes dues amb els respectius rampins. La Miranda diu: "ara con la pala" i l'agafa i la Gal·la repeteix "Pala?" mentre va ensenyant i movent el rampí. La Marta pica al cubell altre cop amb cops seguits i para i la Gal·la només amb un cop sec. La Marta repeteix un sol cop, mira la pala i el rampí que té un a cada mà i pica amb el rampí un sol cop. La Gal·la pica molts cops seguits. La

Marta també amb els dos objectes i aleshores la Gal·la agafa la pala i pic amb tots dos, mentre que la Marta deix la pala i es queda només amb el rampí i li diu a la Gal·la: “deja la pala”, l’altre ho fa i van picant al cubell, ara una ara l’altre. Un cop que el moviment és més bruscat la Marta fa un lleuger sobresalt, s’aixeca i girant el cubell diu: “ahora guardamos “ i posa el rampí dins, la galleda on seia i les dues pales. La Marta, tira la pala dins i la Marta el comença a arrossegar. La Gal·la ho recull tot ràpid i l’empaita, ho tira dins i agafen una nansa cadascuna i comencen a caminar. La Marta veu una galleda i es desvia una mica de la trajectòria estirant el cubell, a la Gal·la se li deix anar de la mà i continua caminant recte i va al tobogan. La Marta recull la galleda de terra, mentre diu: “venga vamos a coger este” agafa el cubell ella sola amb dues mans per les nanses i continua caminant carregada i sola.

TRAMA M057P:

La Rosa (té la safata d’encolar) i la Núria (té la safata de dibuix) seuen davant per davant a una taula. Cadascuna fa la seva safata i no es diuen res però de tant en tant aixequen la vista, es miren a l’altre i també miren la feina que fa. Pocs cops els coincideixen les mirades.

ANNEX 7. OBSERVACIONS DE L’ESCOLA BRESSOL MUNICIPAL PA AMB XOCOLATA, PRIMAVERA

NOM	SEXE	DATA DE NAIXEMENT	EDAT (maig del 2018)
-Anna	mena	8-1-2016	2 anys i 4 mesos
-Cèlia	mena	11-1-2016	2a 4m
-Eulàlia	mena	21-1-2016	2a 4m
-Marc	nen	23-1-2016	2a 3m
-Irina	mena	31-1-2016	2a 3m
-Marcel	nen	10-3-2016	2a 1m
-Gabri	mena	6-11-2015	2a 6m
-Tian	nen	7-11-2015	2a 6m
-Ramon	nen	16-12-2015	2a 7m

-Bernat	nen	29-11-2015	2a 7m
-Nauel	nen	30-11-2015	2a 7m
-Pere	nen	27-12-2015	2a 9m

Dia: Dilluns 14 de maig 2018

Ha faltat la Mireia i contínuament entren mestres a fer consultes i preguntes a la Marta. La situació és força caòtica perquè el trànsit d'adult i interrupcions és constant. Decideixo que avui no faig registre d'observacions, però estic atenta a la classe . Hi ha molt moviment i accions curtes.

Data: Dijous 17 de maig de 2018

Temps: assolellat, temperatura suau

Estat d'ànim: contenta, il·lusió,

Adults: Marta, Mireia i Silvia.

Infants: Hi ha 10 nens

Hora: 8:55

TRAMA PX000P:

L'Anna és prop de la pica i agafa aigua de l'aixeta. Quan se li acostava algú agafa el seu got (del nen que s'acosta) i li diu si vol aigua. Alguns li prenen dels dits i el tornen prestatge, altres li diuen que sí, ella l'omple una mica i els el dona.

TRAMA PX001P:

La Mireia (mestra) i els nens i nenes de la classe van a la cuina a buscar fulles de porro per a tallar. Només hi ha 4 tisores i la Mireia les reparteix. En Marc es queda sense i se'n va a

l'espai de la plastilina i agafa un tallador de pizza. Se'n torna a la cuineta a tallar porro però no li va bé. Mira a la Mireia i diu "no tallo" i el va a deixar. Quan torna, la Silvia li ofereix un ganivet però no el vol. En Pere que ho veu li ofereix un ganivet i en Marc l'accepta. Prova de tallar. Al cap d'un moment l'Anna deixa les tisores i la Mireia li hi ofereix.

TRAMA PX002P:

L'Eulàlia i l'Anna estan assegudes a la taula rodona petita de la cuineta, davant per davant, l'Anna frega la cullera al plat de porcellana i l'Eulàlia riu i es tapa la boca mentre la mira i després em mira a mi. L'Anna gira el cap cap a un grup de nens i després cap a mi. No obté cap resposta. L'Eulàlia se la mira mirant mentre fingeix que menja. L'Anna es mira a l'Eulàlia i sense dir res van fingint que mengen i es somriuen.

TRAMA PX003P:

En Marcel està baixant bocaterrosa per la rampa de la classe dels mòduls de construcció. La Irina està a terra panxa enlaire arrossegant-se i mirant a diferents punts. Quan en Marcel arriba a baix de la rampa, queda prop de la Irina, es posa en posició de gateig i s'acosta a ella, ella es gira boca terrosa i ell se li posa al damunt, amb les cames al cap i el cap del Marcel sobre el cul de la Irina, ella crida i immediatament ell baixa, se li posa al costat i se la mira. Ella es gira, fent la croqueta, panxa enlaire, es mira en Marcel i li somriu, en Marcel somriu. Ella s'aixeca i marxa. Mentrestant en Bernat ha pujat a la construcció i des de dalt i a quatre grapes, es mira tota l'escena d'en Marcel amb la Irina. Quan s'acaba comença a baixar la rampa bocaterrosa i en Marcel la puja, dret, es passen pel costat repartint-se l'espai. En Bernat baixa i en Marcel queda a dalt assegut. No es miren. No s'imiten.

TRAMA PX004P:

La Cèlia arriba amb el pare i entra decidida. El pare es queda fora amb el cotxet de la germaneta, l'Anna s'apropa i surt a mirar la nena. Automàticament comencen a sortir la Judit, en Tian, en Nael, la Gabri, en Marc i en Pere a mirar la nena. Surt la mestra i estan una estoneta fora i després la mestra els fa entrar a tots.

TRAMA PX005P:

Totes les 4 cadires estan parades al voltant de la taula de la cuineta. Al cap d'una estona s'acosten l'Anna i la Cèlia i les posen de costat (4 en fila). S'acosten en Pere, en Nael i en Marc i la Irina i es creen petites discussions per seure. Hi ha algun estira i arrosa pels objectes de la cuineta però són curts i sempre hi ha algú que cedeix. La situació de grup tot plegat implica 3, 4 o 5 nens i nenes. Van i venen. Es fan grups i es desfan amb facilitat per les cadires, pels estris de la cuineta... Moltes vegades que hi ha algú que fa una acció i algú que imita (per exemple: seure a les cadires)

TRAMA PX006P:

La Marta entra i porta fulles de porro. Tots demanen tisores. L'Eulàlia vol unes tisores i les va demanant, l'Anna la sent, busca una cullera al calaix dels coberts de la cuineta (però amb dificultat perquè hi ha molts nens davant el calaix). Finalment aconseguix agafar la cullera i la porta a l'Eulàlia. L'Eulàlia no la vol, fa un gest de menyspreu i diu: "vull tisores".

Data: Divendres 18 de maig de 2018

Temps: dia de sol

Estat d'ànim: molt bé

Adults: Marta, Mireia i Silvia.

Infants: Hi ha 10 nens

Hora: 8:58

TRAMA PX007P:

Arriba en Nael i entra sense dir res i passa de llarg de la Marta perquè veu que tallen verdures i va directe a l'Eulàlia. Intenta agafar-li les tisores i ella no es deixa. En Nael troba una cullera i li ofereix mentre diu "tu això, tu això" i intentant canviar la cullera per les

tisores. L'Eulàlia no ho vol i en Nael que no ho aconsegueix marxa. La Sílvia el crida per mirar-li un mal que té a la cara.

TRAMA PX008P:

Arriba la Gabri i quan fa escassos minuts que és a classe comença a estossegar. S'acosta en Nael i li diu a la Gabri: "estàs bé?, estàs bé?". Ella sense mirar-se'l li fa que sí amb el cap.

TRAMA PX009P:

La Mireia (que arriba a les 10) seu a terra i fa *Escarabat Bum Bum*. Hi ha en Nael, La Gabri, En Marx, l'Anna, l'Eulàlia i la Irina i van fent torns per pujar o baixar, sense que la mestra intervingui i gestionant ells l'ordre. Els que hi ha al seu voltant canten i els que poden arribar li piquen l'esquena al que està estirat seguint el ritme. Quan marxa algú i sembla que queda espai, se n'acosten d'altres de manera ordenada i l'ocupen per incorporar-se al joc.

TRAMA PX010P:

La Irina (en una situació que tots criden "jo, jo, jo!) també ho crida. Se li acosta en Marc per darrera i li tapa la boca. Ella es mou per desfer-se'n i en Marc ho deixa córrer. Ella ja no ho diu més.

TRAMA PX011P:

En Pere s'aixeca de la rotllana de terra abans que la comencin (quan es preparen) i diu: "Vaig a beure aigua, vale?" (2 cops). El segueixen, l'Anna, en Nael, L'Índia, en Marcel, en Bernat i la Gabri que ha arribat més tard. Van tots a beure. En Pere acaba el primer i torna a la rotllana. Tots fan el mateix. En Marcel deixa el got sense endreçar i la Mireia li diu: "Marcel pots anar a endreçar el got?". Ell s'atura al mig de la classe i s'ho mira. La Mireia s'adona que l'està endreçant la Gabri i li diu: "Marcel que te l'ha endreçat la Gabri?. Ell treu la llengua i somriu i la Mireia li fa agrair dient-li gràcies a la Gabri. Ell li diu.

TRAMA PX012P:

Estan tots a la rotllana, la Mireia pregunta si hi són tots i l'Anna diu: "Falta la Rihanna!. Ella mateixa diu que és a Mataró i la Mireia afegeix: amb la seva "iaia" (La Rihanna ha plegat de l'escola fa 1 mes i mig. Va estar 3 mesos amb ells. Abans de plegar va estar 3 setmanes que no sabien que plegava i cada dia a la rotllana parlaven d'ella). La Mireia diu que cada dia l'esmenten a la rotllana.

TRAMA PX013P:

L'Anna agafa el seu got amb una ma i amb l'altre el d'en Marcel i el crida per donar-li. Mentre, en Marc agafa aigua i ella li diu: "Vigila, vigila."

TRAMA PX014P:

En Pere corre per la classe fent sons i en Marcel el segueix sense fer sons. També en Nauel. Comencen fent cercles. Després en Pere es tira de cap al sofà (amb els peus a terra) i va picant fent flexió del cos a l'alçada del maluc i es posa a 90º amb el sofà. S'hi afegeixen els altres dos. Després d'uns quants cop repetint en Pere, ho deixa i s'enfila. Els altres dos marxen.

TRAMA PX015P:

En Nauel s'asseu a una cadira a mirar un conte. La Cèlia acosta una cadira i s'asseu al seu costat. En Nauel ni se n'adona, se'n adona quan acaba el conte i marxa. La Irina va a buscar un conte i s'asseu a mirar. La Cèlia s'aixeca i es queda aturada mirant un grupet que amb la Mireia (mestra) canvien el bolquer a una nina.

TRAMA PX016P:

En Nauel té un mal a la cara i se l'ha rascat. La Mireia li ha dit: "No te'l rasquis Nauel que et farà mal! Si et toques el mal et faràs sang! (en el context de la rotllana). La Irina que s'asseu al seu costat (d'en Nauel) s'acosta, se'l mira i amb cara de tristesa diu: "Té mal en Nauel".

TRAMA PX017P:

A la rotllana tots es tapen els ulls amb les mans (com a gesticulació d'una cançó) i en Tian, i també la Irina es treuen les mans de la cara, miren als altres nens com ho fan, es miren entre ells i somriuen.

TRAMA PX018P:

A la rotllana, l'Anna es mira a la Irina i li diu que té que té mocs al nas.

TRAMA PX019 P:

La Gabri torna a recordar que falta la Rihanna. I ella mateixa afegeix que és a Mataró.

TRAMA PX020P:

En Marc està jugant amb una cadena envoltant la pota de la taula. Se li acosta en Pere i li pregunta: "T'ajudo?". En Marc fa que sí amb el cap (assenteix) i en Pere se m'acosta i em pregunta: "On són les cadenes?". Li responc que no ho sé i li pregunta a la Sílvia. La Sílvia li baixa un bol i n'agafa una. Quan en Pere s'acosta a la taula i envolta la pota amb la cadena que li han donat en Marti ja no hi és.

Data: Dijous 24 de maig de 2018

Temps: sol i núvol

Estat d'ànim: bé

Adults: Marta, Mireia i Silvia.

Infants: Hi ha 9 nens

Hora: 9.05

TRAMA PX021P:

En Tian porta posat un barret de palla i va jugant. Tot plegat s'acosta a en Bernat que està assegut a la taula de la cuineta jugant amb un got i un ganivet i li posa. En Bernat se'l treu i es mou. En Tian hi torna i en Bernat es deixa però quan l'ha tingut posat pocs segons se'l treu. En Tian insisteix i el Bernat tira el cap endarrere de manera que no li pot posar sobre

el sap sinó a la cara. En Tian abandona i es gira. Intenta posar-li a en Marc que no es deixa. En Tian se'l posa ell mateix i se'n va a jugar.

TRAMA PX021P:

En Pere està enfilat sobre la tarima i crida en Nael perquè hi vagi "Nael vine!". En Nael és lluny a la porta de sortir que dona al jardí i li fa que no amb el cap. En Pere canvia i en comptes de dir-li en imperatiu li fa la pregunta: "Vine Nael, vols venir?" en Nael hi va i s'enfila a la tarima. Pugen i baixen per la banda de la rampa i salten. Tots dos van fent sense esperar l'altre ni imitar però si un està baixant l'altre s'espera fins que la rampa és lliure.

TRAMA PX022P:

La Irina porta un ganivet de plàstic a la mà. La Cristina arriba a la classe després que l'hagin operat i la Marta i la Mireia li pregunten com està. Ella s'arremanga la brusca i els ensenya les cicatrius i també l'embolicat del melic. En Marc que està mirant i escoltant s'arremanga la brusa i es mira la panxa: se la toca. La Irina se li acosta i li mira la panxa i parlen(no els sento bé). En Marc s'estira sobre una taula i l'Eulàlia s'hi acosta i també la Irina. Ell s'arremanga i la Irina fa com si li tallés la panxa, l'Eulàlia li agafa els peus. S'acosta en Pere a mirar. Fan un joc simbòlic, "et tallo la panxa".

En Pere s'ajup i li fa un petó a la panxa al Marc. La Irina marxa i en Marc es posa la brusa bé, s'aixeca i marxa.

TRAMA PX023P:

L'Anna agafa les dames xineses i juga a posar i treure les peces i canviar-les de posició. Se li acosten nens, se la miren i es queden algun moment, altres marxen. En van passant prop d'ella i se la miren però ella va fent sense immutar-se. Després es dedica a posar les peces de les dames xineses a dins de les fustes de construcció (les que tenen una transparència)

TRAMA PX024P:

En Pere i l'Anna estan de costat, ella continua amb les dames xineses i ell quan la Mireia (mestra) diu que han d'endregar per a anar al pati comença a tocar i apilar les peces d'una

construcció de mòduls de fusta amb transparències paral·lel a la vidriera. Tots dos van agafant les peces de les dames xineses que estan dins les peces de les construccions i les van posant al tauler. S'acosta la Cèlia i també s'afegeix. Van fent amb calma. L'Anna assenyala una peça prop d'en Pere i li diu ."aquí" i ell la cull i la posa. L'Anna ho posa al prestatge però està mal posat i cau a terra, en Pere i l'Anna tornen a collir peces i s'acosta en Nael i s'afegeix. En posen algunes i ho deixen per sortir.

TRAMA PX025P:

(A la pèrgola) En Marc s'estira a un futon i juga amb la mosquitera, la Cèlia s'acosta i parla amb ell i li pregunta: "que fas?". En Marc se la mira i riu i la Cèlia comença a cantar: "Bim bom, bim bom, les campanes de Salom, toquen a festa i fan bim bom, bim, bom...", i el toca. S'acosta en Nael i s'agenolla al costat de la Cèlia. En Marc es treu les sabates i després la Cèlia i en Nael. S'acosta l'Anna i els diu: "Per dormir ens traiem les sabates" i se les treu ella també. Es toquen, riuen, la Cèlia canta i en Nael marxa descalç cap a la gespa. Es desfà el grup.

TRAMA PX026P:

Arriba la Cèlia amb la seva mare i la mare es queda a la porta. La Cèlia entre decidida i se li acosta en Marcel a fer-li un petó i en pocs segons s'acosta en Nael, en Pere, la Irina també a fer-li petons, la Cèlia canvia l'expressió de la cara. S'atabala una mica amb tants nens al voltant i gira les espatlles com si s'espolsés alguna cosa de sobre. La Mireia diu: "no atabaleu a la Cèlia".

TRAMA PX027P:

En Marc, la Cèlia i en Nael són a un raconet entre la paret i un moble de la classe. La mestra crida a en Nael per a preparar-lo per anar a dormir i ella se'n va cap al canviador. La Cèlia toca en Marc a la panxa i li diu: " Marc veus la màquina i assenyala", en Marc no respon i ella insisteix "la màquina està aquí" . En Marc marxa en direcció al sofà i la Cèlia el segueix. Ell s'asseu a terra prop de l'espai que queda entre la paret i el darrere del sofà i la Cèlia

pregunta: “nem aquí sota?” i ell repeteix afirmant: “nem aquí sota”, prova de ficar-s’hi i diu: “no quep a cap. No quep” i la Cèlia dreta ben a prop se’l va mirant com ell ho prova, primer entrant amb el cap. Ell ho torna a intentar posant primer els peus aquest cop i torna a repetir: “no quep” i ella diu: “jo sí. Soc molt molt gran” mentre en Marc s’aparta. I ella afegeix: “el peu” i ajupida intenta posar el cap, que li queda encallat entre el sofà i la paret i afegeix: “no quep a cap”. En Marc que s’ho mira torna a repetir: “no quep” mentre nega amb el cap i ella diu: “no”. Ella s’asseu a terra i entra primers els peus i una mica el cap i queda mig ficada a dins però no acaba de ficar-s’hi, surt i diu: “io sí, molt gran” i en Marc respon: “i io?” i la fa mig apartar i prova de ficar-s’hi ell mentre la Cèlia diu: “a viam fora?” i ell provant d’empènyer una mica el sofà diu: “io soc gran”, s’aparta i ho prova de nou la Cèlia que dreta veu que no pot i s’asseu a terra i en Marc l’empeny amb les cames per l’esquena i li diu: “passa, passa” i amb la mà li empeny suaument el cap mentre torna a dir: “passa” (el sofà de dalt toca a la part però de baix queda un espai buit per la inclinació del respall).

Ella s’aparta i en Marc ho prova dret d’esquena a la paret i se li mou el sofà una mica endavant i ella diu: “no, així no”. Ha arribat en Nael i s’ho mira atent. La Cèlia diu: “a cul a cara, s’ha culat a cara” (o alguna cosa semblant que no entenc) i en Marc aconsegueix desarraconar una mica el sofà. En Nael s’afegeix a fer força per moure el sofà i en Marc diu: “a tu quí, aquí” mentre empeny i en Nael s’ha agafa pel reposa-braços i fan força tots dos. En Nael s’apuntala de peus a la paret i el sofà es mou força, la Cèlia que se’ls mira diu: “aviam nois, haig de passar io, vale?” i en Nael se la mira i diu: “no!” i en Marc des de darrera diu: “vale, un moment” i surt ajupit per entre el sofà i les cames d’en Nael que es fica més endins, al lloc on era en Marc. En Marc acaba de sortir i diu: “ment, tu, “ i es posa a empènyer mentre diu: “vale”, la Cèlia afegeix: “momet tu, vale, adeu!” i es queda fora. En Marc es posa darrere el sofà amb en Nael i s’apuntalen amb l’esquena a la paret i amb els braços empenyen el sofà endavant fins que aconsegueixen arrossegar-lo endavant. Quan està separat de la paret la Cèlia diu: “què hi ha aquí dins?” i hi entra i diu: “no hi ha ningú aquí”, “no hi ha ningú” i es posa a empènyer amb ells. Quan el sofà està ben desarraconat

en Nael surt de darrera es posa davant el sofà i salta dient (mirant-me a mi): “Taaat!” I aixeca els braços. En Marc fa exactament el mateix. La Cèlia també diu el mateix però sense saltar ni aixecar els braços. Riuen.

En Marc torna cap a darrera el sofà dient: “més” i posant-se a empènyer. La Cèlia i en Nael el segueixen però s’asseuen a terra i en Marc també. En Nael i en Marc xiuxiuegen alguna cosa “aquí , aquí” i la Cèlia diu: “així la cama, vale?” i es posa l’índex a la boca fent: “shhhh”. En Marc intenta acostar el sofà per fer l’espai més petit, però no pot i s’aixeca i estira. La Cèlia quan ho veu s’aixeca i s’afegeix i en Nael també s’aixeca però surt cap a davant el sofà i es posa a empènyer. El sofà no es mou. Des de la cuineta en Marcel ho veu, s’acosta corrent i diu: “ttaaatt” i en Marc i la Cèlia responen amb un crit com si mosseguessin “aaaamb” i en Marcel respon igual. La Cèlia s’acosta i repeteix el crit però més a prop d’en Marcel i afegeix: “no tu no” amb una gest del braç i l’empeny no gaire fort. Es retira i s’acosta amb en Marc i riuen. Arramben el cos a la paret i en Marcel entra a fa el mateix i riuen tots tres. En Nael que era davant amb els coixins també entra i xiuxiueja alguna cosa que no sento, en Marc també respon xiuxiuejant. No sé què ha dit en Nael però la Cèlia diu: “una vareta màgica” i van tots tres a davant i aixequen els coixins. En Marcel que es queda darrera va per una banda del sofà i fa tat però els altres estan enfeinats aixecant coixins. No el miren, no el responen.

La Cèlia diu: “aquí dumim, eh?!” s’enfilen, es recolzen als coixins...els tiren a terra. En Marcel surt de darrera el sofà se’ls mira i marxa. S’acosta en Bernat i s’ho mira, puja a un dels coixins, La Sílvia (ajudant) crida a en Nael i com que no hi va el ve a buscar. En Bernat marxa. La Cèlia i en Marc juguen amb els coixins, salten, els treuen i els posen i la Mireia d’un tros llunys diu: “nois, nois, i si posem bé el sofà que anirem a dormir?” ells continuen i s’acosta en Bernat i s’enfila al sofà amb la Cèlia que diu: “Marc què fas?” i afegeix: “ara posem el llit” i en Marc comença a posar algun dels coixins de terra a sobre la Cèlia i li diu al Bernat: “ anem al llit, bona nit” i li toca el genoll i diu: “aquí tens mal” i en Bernat respon: “si un mal”. La Cèlia se’n busca un al colze i li diu: “mira aquí, mal al braç” i en Bernat se’l mira. Ella insisteix: “el veus?”. Mentre en Marcel torna a arribar i agafa i treu coixins amb

en Marc del sofà. S'acosta la Mireia (mestra) i diu: "ei, posem bé els coixins? I el sofà...i anirem a dormir". Comença a endreçar fent que l'ajudin.

TRAMA PX028P:

En Bernat passeja per la classe i es va parant a davant de cada nen que fa alguna cosa o davant de cada grupet. Es posa a fer alguna cosa diferent però al seu costat.

TRAMA PX029P:

La Cèlia puja la rampa a quatre grapes, es mira en Marc que és a la tarima del costat i li diu: "T'ho ensenyo" i en Marc l'ignora. Ella repeteix: "t'ensenyo com es fa". En Marc s'acosta a la rampa, baixa de recules i diu a la Cèlia: "Mira en Marc".

TRAMA PX030P:

En Bernat està de genolls davant la Irina, que està asseguda a terra a un racó de la caseta i té una nina a la falda. En Bernat va amb el davantal posat i es va distraient mirant-lo, s'aixeca i va a buscar un àlbum de fotografies dels nens de la classe i dret amb les fotografies a els mans dona una mirada general a la classe. Veu un grup de tres nenes a terra la caseta amb nines i torna l'àlbum al cistell dels contes, prop d'elles i s'asseu davant del grup sense dir res i se les mira.

Des del mateix lloc mira la classe i veu a en Pere assegut a la taula de la cuineta, s'aixeca i s'asseu al seu costat. En Pere toca un gerret amb flors que hi ha a la taula i diu: "això és d'aquí a la taula", en Bernat se'l mira i després abaixa la vista i es distreu tocant el davantal. En Pere se'l mira i s'aixeca a agafar un plat amb un tomàquet i es torna a asseure i en Bernat canvia de lloc de la taula. En Pere li posa un plat davant amb un pebrot. En Bernat toca les flors del gerret del mig i en Pere li retira el plat de davant. En Bernat s'aixeca i deambula per la classe i quan és al costat d'en Marcel es deixa caure a terra amb la llengua fora, assegut. En Marcel se'l mira i es deixa caure a terra també amb la llengua fora però estirat a terra i va fent la croqueta. En Bernat s'aixeca i marxa. En Marcel, s'aixeca i marxa.

TRAMA PX031P:

La Irina està asseguda a terra a un racó de la caseta i té una nina a la falda. Entre les mans té un objecte petit (no puc veure què és). L'Anna està de genolls al seu costat amb una cullera de fusta a les mans. L'Eulàlia està de genolls en un segon pla, darrera L'Anna i mirant-se les a totes dues. L'Anna li prova d'agafar l'objecte de les mans mentre diu: "io," i insisteix més fort: "io!" i la Irina es resisteix i crida. L'Anna cedeix i s'aixeca, es posa la cullera de fusta a l'orella com si fos un telèfon i fingeix que parla. L'Eulàlia, es posa dreta i mirant a la Irina li diu: "A teva filla?". L'Anna, es mira a la Irina i s'ajup al racó mateix on hi ha una altra nina dins el bressol, s'asseu a terra i l'agafa. La Irina va tocant la seva nina però té la mirada en l'Anna que va remenant la roba de la nina mentre l'Eulàlia diu: "ha tacat?" van movent les nines i es miren entre elles i a les nines. L'Eulàlia es mira la Irina i li diu: "ha tacat". La Irina deixa la nina a terra i es mira a l'Eulàlia i a l'Anna i s'aixeca. L'Eulàlia també s'aixeca i diu: "adéu!" i comença a córrer donant voltes per la classe a l'entorn del mòdul d'enfilar. Sembla que la Irina es despista mirant altres nens però comença a córrer darrera d'ella. L'Anna s'aixeca i amb la nina als braços comença a córrer, fa una drecera per davant del moble i queda davant i l'Eulàlia que li porta tanta avantatge a la Irina que l'atrapa i passa a ser la última. Fan tres voltes senceres i mentre corren es van girant a veure si les segueix qui tenen darrera. L'Anna es desvia cap a la cuineta i es para i la Irina darrera seu. L'Anna li dona la nina que duia als braços i gira de direcció i marxa, la Irina l'agafa, girà de direcció i comença a caminar tranquil·la per la classe. L'Eulàlia arriba al cuineta, queda frenada i es mira a la Irina com marxa. Es distreu mirant en direcció a la classe.

TRAMA PX032P:

La Gabri és al raconet de les nines i en té una a la falda. Té un got i una cullera i la peix. En Marc s'asseu al seu costat i se la mira i ella es posa a péixer a en Marc que, cada vegada que se li acostava la cullera a la boca, l'obra. Els criden per anar a fer migdiada.

TRAMA PX033P:

L'Anna està dreta a l'alça dels animals i els troncs, se li acostava l'Eulàlia i s'agenolla davant seu i se la mira. L'Anna porta un animal a una mà i diu : "aquest és un lleó, vale?" mentre li

ensenya a l'Eulàlia, dona la volta a l'alça per agafar un tronc i completar una construcció de troncs començada i mentre ho fa diu: "ara agafaré aquesta fusta, necessito aquesta fusta" la posa sobre les altres i l'Eulàlia n'agafa una altra i quan la posa damunt de la de L'Anna se'ls tomba la torre. Riuen fort. L'Anna crida: "Marci!" i ell respon. ""Quèee?" d'un tros enllà. Ella respon rient: "vine a veure aquesta que s'ha estrompat!" i l'Eulàlia repeteix: "estrompat", en Marc respon: "vale!" mirant des de la cuineta que dret fa un gest amb la mà (com dient vine) i diu : "cap aquí" i afegeix: "Tira al costat". L'Eulàlia es posa a reconstruir la torre i en Pere que s'ha acostat li ha fet caure les tres peces que l'Eulàlia ha posat, ella es gira i ben fort li diu: "hoomeee!". L'Anna porta una fusta a cada mà i quan sent que l'Eulàlia renya a en Pere ella també diu: "home!" (però no crec que hagi vist perquè li diu). En Pere diu: "jo també vull fer la torree...". I la Irina s'acosta a mirar i quan en Pere diu que vol participar ella diu: "tu no, tu no, tu no". L'Eulàlia està ajupida s'aixeca i encongeix les espatlles i no diu res i ell torna a repetir: "jo també vull fer la torre, l'Eulàlia respon "siii". L'Anna dreta comença la torre però no li responen res. En Marcel s'acosta a mirar de genolls ben a prop i en Marc mira l'escena assegut a la tauleta des de la cuineta. L'Eulàlia diu. "io tinc una torre molt maca" i en Pere s'ajup i li diu a l'Anna: "io vull fer la torre Anna", ella va fent, agafant peces i apilant-les. L'ignoren. Ell afegeix: "ho faig jo solet" i tomba tres peces (la meitat) de la torre que tenen feta. En Marcel agafa l'elefant i fa: "Ahahhaggg". Elles dues se'ls miren i L'Anna diu: "Pere, Pere, Pere" i carregada amb dues fustes marxa. L'Eulàlia també marxa. En Pere marxa de genolls i en Marcel es queda mirant com marxa en Pere.

TRAMA PX034P:

L'Anna i en Pere estan asseguts un darrera de l'altre com si fos un tren i en Bernat passa per davant i s'atura a mirar-los.

TRAMA PX035P:

En Pere i la Irina estan drets un cada banda d'una taula, mirant-se. En Pere té dues rodanxes de tronc i les mostra i mou els braços, després tira els braços enrere o se les posa a la cara tapant els ulls, la Irina té una rodanxa de tronc i una fusta i mou els braços i després les fa

picar dos cops i en Pere les fa picar un cop i se les torna a posar a la cara. La Irina les deixa sobre la taula i mira en Pere, mou els braços i en Pere les fa picar sobre la taula, la Irina ho repeteix. La Mireia (mestra) diu: “Pere, Pere” i li fa un gest amb la mà (fa “no” amb el dit índex). En Pere se la mira i la Irina també. Després en Pere les frega a la taula i la Irina repeteix. La Irina agafa les seves, es gira i marxa amb les fustes. En Pere posa les seves en vertical a la taula (com si fossin dues rodes) les deixa i marxa.

TRAMA PX036P:

En Marcel, en Marc i la Cèlia s’asseuen a terra per treure’s la roba abans d’anar a dormir. La Mireia de lluny els demana que es treguin la roba (està ajudant a acabar el dinar a en Nauel).

Es posen a parlar entre ells, la Cèlia explica que va menjar un gelat i els altres dos escolten. Es toquen el cap, riuen, enraonen. No es despullen fins que la Mireia s’asseu a terra davant d’ells.

Data: Divendres 25 de maig de 2018

Temps: molt sol

Estat d’ànim: molt bé

Adults: Mireia i Silvia.

Infants: Hi ha 10 nens

Hora: 9.10

TRAMA PX037P:

L’Anna s’asseu a terra a mirar un llibre i se li acosta en Pere i s’asseu al seu costat. Ella va explicant i assenyalant el que veu. En Pere també assenyala alguna cosa i diu què hi ha. Marcel passa per davant, els veu i s’asseu davant d’ells dos i els mira a ells i al llibre.

TRAMA PX038P:

En Marcel està assegut dins un cercle de psicomotricitat fent una construcció amb fustes i cons de plàstic, en Tian s'asseu davant i amb algunes peces de fusta fa una construcció fora del cercle posant les peces diferents que en Marcel. Comparteixen les peces que hi havia a terra.

TRAMA PX039P:

En Marc està assegut dins una caixa de fruita (en vertical) amb els peus sobre un rodet gros de plàstic. L'Anna i en Pere intenten posar anelles de psicomotricitat planes a sobre i no se'ls aguanten. En Marc va mirant com ho fan. La Irina també ho mira a mig metre de distància. En Pere intenta atrapar l'Anna amb el cercle (i ficar-la dins) però ella s'aparta i ell posa el cercle sobre els peus d'en Marc que agafa el cercle però el deixa immediatament. En Pere el torna a posar sobre la caixa, s'acosta l'Anna i posa un got damunt. La Irina també s'acosta i diu: "me'l deixes?" assenyalant el cercle verd i l'Anna li ofereix el seu blau (i una mica més petit). La Irina l'agafa i l'Anna no el deixa anar. La Irina el deixa i aleshores l'Anna li tira i la Irina l'agafa. Mentre en Pere intenta posar el cercle que envolti la caixa però no pot i en Marc surt de dins.

En Pere també la caixa i en Marc va mirant dins i queda amb mig cos a sota. Crida perquè es sent atrapat o li fa mal i la mestra intervé d'un tros lluny preguntant què ha passat i si té mal.

Elles dues porten el cercle agafat amb dues mans totes dues i marxen caminant un bon tros del pati fins que arriben al capdavant i l'Anna es deixa i agafa dos cilindres i se'ls posa als braços com si fos un robot i marxa caminant. La Irina ha marxat amb el cercle.

TRAMA PX040P:

L'Eulàlia, dreta a la taula, està ficant dins una guardiola unes xapes de colors, quan les té totes dins les treu i trona a començar. S'acosta en Marcel i s'afegeix al joc amb ella, ficant xapes i aplaudint quan les han acabat totes. Repeteixen tres vegades tota l'acció.

TRAMA PX041P:

En Marc agafa una de les capsetes de música i l'obre, treu la vaca petita de fusta que hi ha dins i en Pere agafa la tapa. Quan intenta tornar-la a posar dins no troba la manera que hi càpiga i en Pere agafa la vaca i la va girant mentre en Marc aguanta la capseta. Quan aconsegueixen ficar-la dins en Pere la tapa i en Marc la torna a dins la caixa gran.

TRAMA PX042P:

La Mireia (mestra) ha dit als nens que no troben el mitjó ni la sabata d'en Pere. L'Anna i en Marc s'agafen de la ma i caminen decidits pel jardí. En Marc es posa la ma a la boca i crida: "mitjó-mitjoooóPereeee!". En Marcel els segueix i després el avança però no s'incorpora. La Cèlia els segueix també, toca a en Marc a l'esquena i ella es mig gira i l'agafa d'ela ma (van tres), l'Anna queda a la mateixa alçada que en Marcel i li diu alguna cosa (no els sento). Caminen un tros més i troben alguns nens que costa de passar pel fet de ser tres però no es deixen i en Marc diu: "Pere", l'Anna assenyala la Mireia (mestra) i és la que dirigeix la direcció del trio. Quan s'acosten en Marc es deixa i s'avança corrent i quan la Mireia pregunta si l'han trobat tant l'Anna com ell diuen que no. La Mireia crida en Pere i pregunta on s'ha tret la sabata i ell va corrents a buscar-la amb altres nens que els segueixen. Mentre marxen l'Anna intenta agafar la mà d'en Marc que córrer i li diu dues vegades: "em dones la mà?" a en Marc que va un tros més endavant i no es gira (o no la sent o la ignora)

TRAMA PX043P:

En Marcel està traient unes pedres de vidre d'un motlle de forn amb molts forats i s'acosta en Bernat i s'hi afegeix. Quan tenen totes les peces dins la capsa de fusta la tapen i en Marcel s'adona que se n'han deixat una. Crida alguna cosa que no entenc i en Bernat la torna a obrir perquè en Marcel pugui posar-hi la pedra de vidre. Quan ho fa ell mateix s'aplaudeix i en Bernat se'l mira. En Marcel diu: "ara més" i en Bernat l'obre i comencen a repartir les pedres a cada forat del motlle. En Bernat n'agafa una se la posa a les mans, les ajunta i se les posa al costat de la cara, en Marcel fa el mateix però sense la pedra (no ha vist com

l'altre l'agafava perquè estava mirant els motlles). En Marcel li toca la galta al Bernat i torna a posar la pedra al motlle. En Bernat també posa la pedra al motlle. Van fent fins que se'ls hi acaben i en Marcel diu. "ia tà" i en Bernat tapa la caixa. En Marcel diu: "beeeé" mentre sacseja els braços i en Bernat aplaudeix i immediatament trona a obrir la caixa i comença a recollir les pedres de vidre mentre en Marcel les va tocant una per una i després s'afegeix a recollir-les. Quan acaben en Marcel torna a sacsejar els braços dient: "siiibbéé". En Bernat agafa la caixa i fa com si marxés dient: "allà, allà" però en Marcel pica la taula i diu: "aquí, aquí" i en Bernat torna dient: "aquí?", deixa la capsa, l'obre i tornen a començar a omplir els motxes. En Marcel canta. Quan són totes posades les tornen a treure i quan són a la capsa en Marcel a sacsejar els braços dient: "siiibbéé". Tornen a començar. Repeteixen tot el procés sencer tres vegades més. En Bernat s'emporta la capsa i la deixa a un prestatge. En Marcel marxa.

TRAMA PX044P:

Asseguts a taula en Marcel, la Cèlia, en Nauel, en Bernat, la Irina i en Marc. Tots tenen el pla ple d'arròs i en Marcel mentre menja diu: "no quema" i en Marc se'l mira i respon: "que síii!" i en Marcel li toca el braç amb el mànec de la cullera i diu: "no quema" fent una veu greu i en Marc, també amb veu greu respon: "que síii" i en Marcel li clava copes al braç amb la cullera i somriu mentre fa un petit xisclé agut. En Marc omple la cullera, se l'acosta a la boca i abans de ficar-se l'arròs a dins li apropa a en Marcel i li diu: "pova la meva cullera Marcel", i li posa just davant en Marcel, que es gira i obrint la boca s'acosta a la cullera com si se l'anés a menjar, en Marc la retira i li diu. "quema?" i en Marcel diu. "no", immediatament en Marc diu: "sí" i en Marcel afegeix: "no, no quema" i en Marc repeteix: "no" i es posa la cullerada d'arròs a la boca. Comença a mastegar i mig fer, escup l'arròs al plat i mirant-se en Marcel que va menjant diu: "si quema Marcel" i ell respon "no quema no, (petit silenci) quema, agua!" (perquè veu a la mestra que s'acosta amb l'ampolla) i es mira a en Marc i li assenyala la mestra. La Cèlia que s'ha mirat l'escena d'ells dos parlant i diu: "està calentón, però no crema" i en Nauel negant amb el cap fa que no i en Marc repeteix "calentón no quema" i al Nauel repeteix al mateix temps: "fred" i en Marc repeteix

“està fred no lentón”. En Marcel es dirigeix a en Nauel dient: “no quema! quema” i en Nauel respon: “fred” en Bernat s’afegeix i dirigint-se a en Nauel diu: “no quema Nauel?” i assenteix amb el cap i fa “mmm” i en” li assenyala el plat i diu: “menja” en Nauel torna a repetir: “fred” i se’l mira. En Marc toca el plat d’en Bernat i diu: “Bernat”. La Mireia (mestra)

TRAMA PX045P:

En Nauel i en Bernat estan asseguts de costat amb un llibre cadascun mirant els dibuixos. En Bernat diu alguna cosa (no els sento bé) mentre assenyala i en Nauel deixa de mirar el seu llibre i es posa a mirar el que li va assenyalant en Bernat (sense deixar el seu que continua a la falda).

TRAMA PX046P:

En Ramon, en Tian i en Pere estan drets a dat les tarimes de psicomotricitat. Pugen i baixen de manera seguida per la rampa, cadascú per ell però es miren mútuament si els altres ho fan. En Marc se’ls mira des de l’espai de la caseta. Quan han saltat una estona en Tian marxa i en Pere se’l queda mirant des de dalt dret. En Ramon continua saltant i pujant i baixant sol.

TRAMA PX047P:

En Marcel està estirat als coixins amb el xumet posat i la Irina està al seu costat estirada. S’asseu, li agafa el cap per sota com si li aguantés i li treu i li posa el xumet dues vegades. En Marcel no diu res. Li desenganxa la pinça del xumet de la roba i li torna a posar. En Marcel s’ho mira i està quiet. La Marta li diu a la Irina que no molesti.

Data: Dimarts 29 de maig de 2018

Temps: molt sol

Estat d’ànim: molt bé

Adults: Mireia i Silvia.

Infants: Hi ha 10 nens

Hora: 9.10

TRAMA PX048P:

La Irina, en Marc i en Marcel van a rebre a la Gabri. (Es dona sovint que els infants que han arribat primer van a rebre als nens i nenes que arriben més tard).

TRAMA PX049P:

En Ramon està estirat al sofà i en Pere, dret al costat es va tirant de cap al sofà agafat a un coixí, aixafa en Ramon amb el coixí i el Ramon, estirat aixeca la cama, com si li tirés un cop de peu però no el toca i en Pere clava un cop de peu al sofà com si s'hi tornés. En Ramon repeteix el gest i en Pere s'estira al sofà i amb els peus clava cops fluixos al cap d'en Ramon. En Ramon s'aixeca i marxa cap als mòduls d'enfilejar. En Tian, que els ha vist d'un tros lluny s'acosta i es tira sobre en Pere. S'aixequen tots dos del sofà, es giren i es miren en Ramon. Els altres dos pugen per la rampa.

Quan són a dalt en Ramon pica de peus i mou els braços i en Pere fa el mateix i en Tian baixa per la rampa assegut. Des de dalt se'l miren i fent un moviment de braços diuen: "pim, pim, pim" i en Pere, baixa rampa dret corrents. En Tian i en Pere, corren de la porta cap a la rampa i pugen drets ràpid, en Ramon va a la taula i salta amb peus junts i en Pere el segueix i l'imita. Una vegada a baix en Ramon fa la volta per tornar a pujar per l'esquerra i en Pere per la dreta hi arriba a dalt abans. Des de dalt es mira en Ramon, En Tian se li acosta i el toca de la panxa, amb una lleugera empenta, mentre diu: "tu no" i en Pere es toca la panxa amb les dues mans i amb to rondinaire diu: "ioo síi".

En Nael, davant en Pere es toca una ferida que té al costat esquerra de la cara i li diu: "mira una pupa Pere", "tinc una pupa", en Pere respon "a on?" i en Nael diu: "aquí" i en Pere diu: "sí" entre assenteix amb el cap. En Pere li agafa les galtes i li torna a dir: "amb a què vas caure?" mentre, s'acosta en Ramon i se'ls mira, en Nael se n'adona però mirant en Pere respon: "amb la gespa". En Pere respon. "ah!" i en Ramon estira el braç i fa el gest de

tocar en Nauel però no arriba a tocar-lo. En Nauel es gira i camina cap a la taula de saltar, es posa de quatre grapes i baixa de la taula de recules. En Pere i en Ramon esperen que baixi i drets caminen fens a la vora de la taula. En Pere espera uns segons i salta i després ho fa en Ramon. En Pere es tira al sofà que li ve de cara i s'aixeca i torna a pujar. En Marc que acaba de veure en Pere salta, s'enfila a la taula i als mòduls per la rampa i salta darrera en Pere. En Nauel està jugant sol sota la taula i en Ramon va a veure a la Marta (mestra).

En Pere torna a pujar i abans de saltar es gira va veure si en Marc és darrera i estira un braç i fa un crit. En Marc fa el mateix però no salta, queda parat perquè sona el timbre. En Ramon es posa davant seu i li diu: "salta!" "salta!". Mentre en Pere torna a ser a dalt. En Marc reula i en Pere salta. En Ramon puja pel mig de la construcció i abans de saltar diu alguna cosa (no ho puc entendre). En Marc baixa de recules per la rampa. En Pere torna a pujar i es posa darrera en Ramon, ben enganxat esperant que salti. L'altre conta a tres i salta. Després salta en Pere. En Pere continua, en Ramon dona voltes sobre si mateix i en Marc ha marxat a la cuineta.

TRAMA PX050P:

En Pere, la Irina, en Marc i en Marcel van a rebre a la Cèlia quan arriba.

TRAMA PX051P:

En Pere i en Bernat són a terra a quatre grapes fent "miauu, miauuau" i en Pere s'aixeca i diu: "beguem agua?" i va cap al prestatge dels gots i mentre agafa el seu i el d'en Bernat diu: "agafem el got i bevem agua", li ofereix a en Bernat el seu, buit, i li diu: "vols? el got?" i en Bernat l'agafa. Va a l'aixeta es serveix aigua per ell i comença a beure. Quan acaba llença la que li ha sobrat, en Bernat fa el mateix i en Pere marxa i torna a fer de gat i es mira en Bernat que quan ha deixat el got es posa a quatre grapes i segueix en Pere que puja i baixa dels models i les taules de psicomotricitat fent el mateix recorregut dos cops. En Bernat en una de les voltes continu gatejant per la classe sol sense seguir en Pere. En Pere s'entreté amb en Marc que està estirat a terra ensenyant la panxa. En Pere li fa uns petos a la panxa i uns "pets". En Marc diu: "Pere, Pere" i s'abaixa la brusa. En Pere es gira i torna a amb en

Bernat que és als espais de motricitat fent el gat encara. Fan una estona i cadascú va a la seva.

TRAMA PX052P:

Arriba en Pere i l'Anna el va a veure i el vol abraçar. En Pere corre perquè no l'abraci i s'hi afegeixen en Bernat i en Marcel. La Marta li diu: "digui'ls que no et ve de gust". Ell ho diu. La Marta li diu potser d'aquí una estona li vindrà de gust. I ell li diu a l'Anna que d'aquí a una estona li vindrà de gust.

TRAMA PX053P:

La Irina i l'Anna són dins la mosquitera, riuen, i es deixen caure a terra de cul. La Irina comença a caminar i surt deixant que la mosquitera se li arrossegui pel cap. En Nael se les mira. L'Anna, sola, dona voltes mentre crida rient. Surt de la mosquitera rient i tapant-se la boca (com qui ha fet una malifeta o alguna cosa a amagar) i en Nael comença a donar voltes dins la mosquitera cargolant el teixit, després surt i agafat a la roba va voltant. L'Anna crida a la Marta (mestra) i li diu: "Marta, Marta mira" mentre assenyala a en Nael. La Marta diu: "diga'm, diga'm" i l'Anna afegeix: "mira com estira en Nael" i la Marta diu: "Nael té raó l'Anna, si estires això caurà tot. Ens amaguem aquí dintre però no tibem ". En Nael surt. Quan la mosquitera és lliure l'Anna s'acosta dona una volta però no hi entra. Entra dins la mosquitera en Nael i l'Anna s'ho mira i vol entrar amb ell però finalment es desdriu (com si no gosés) i ell marxa.

TRAMA PX054P:

En Pere va per la classe dient "Hola" i el nom dels nens o nena que té davant "amb un cera musicalitat i com si ballés. Els altres se'l miren un moment però no el no responen.

TRAMA PX055P:

Han regat i ha quedat un bassal fora al jardí. En Marc, l'Anna, la Cèlia i l'Eulàlia s'han descalçat i han passat pel fang. Alguns han quedat nets però en Marc i la Cèlia anaven bruts i la Mireia amb la mànega els rentava.

L'Anna ha anat a buscar les sabates de tots i les ha acostat. Un nen d'una altra classe l'ha agafat una i l'Anna ha mirat i li ha dit que no les toqués comunicat fins que l'ha deixat.

TRAMA PX056P:

(A la pèrgola) En Marc està assegut dins una caixa de fruita i amb un tros de roba intenta tapar la caixa de la part on ell i té les cames. S'acosta la Cèlia i en Marc li clava un cop a la panxa mentre li diu: "malament". Em mira. La Cèlia s'acosta i s'ajup per dir-li alguna cosa dues vegades (no ho sento bé). En Marc l'ignora i ella marxa.

TRAMA PX057P:

La Cèlia amagada dins la caixa que està dreta com si fos un cotxe i en Marc la volia empènyer. Jugant junts. La Irina volia fer fora en Marc per fer-ho ella però en Marc li diu que no i l'ha apartat tocant-la, sense empenta i la Irina ho ha acceptat. La Cèlia surt i en Marc obra la caixa i es fica dins i s'asseu. En Marc es vol posar la roba al voltant de la caixa, però no es volia tapar. La Cèlia ha intentat ajudar i tapar-li les cames i en Marc l'ha pegat des de dins de la caixa. La Cèlia ha marxat però li ha dit abans de marxar: "Marc això no es fa". S'acosta la Irina es mira en Marc, s'asseu i després de mirar-se'l, s'aixeca i marxa.

ANNEX 8 . CODIFICACIÓ ATLAS.TI

Código: 1. INTERACCIÓN TEMPRANA/INICIÁTICA {0-5}~

Código: 1.1. Llamar la atención {7-1}~

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:1 [Arriba l'Alicia i en Manel diu..]

(2:14-2:68) (Super)

Códigos: [1.1. Llamar la atención]

Memo:[Manel (nen) - 13-12-14 - 3a 4 m]

Arriba l'Alicia i en Manel diu: "Hola!" amb entusiasme.

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:3 [En Manel va dient hola a tots ..]
(2:112-2:237) (Super)**

Códigos: [1.1. Llamar la atención]

Memo:[Manel (nen) - 13-12-14 - 3a 4 m]

En Manel va dient hola a tots els que arriben o se li creuen. Alguns se'l miren altres l'ignoren. Alguns responen i no paren

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:27 [Manel des d'una taula crida un..]
(7:710-7:1005) (Super)**

Códigos: [1.1. Llamar la atención]

Memo:[José Luis (nen) - 24-5-14 - 3a 5m] [Manel (nen) - 13-12-14 - 3a 4 m]

Manel des d'una taula crida una cosa semblant a "beeetaaaaa" i des de l'altre extrem d'en José Luis respon amb el mateix crit. Automàticament en Valentín des d'un altra taula crida el mateix. En Manel hi torna i en José Luis s'enfada. Tots dos alhora. La cuinera i la mestra els fan callar.

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:50 [Avui en Manel ha anat dient "h..]
(12:1198-12:1297) (Super)**

Códigos: [1.1. Llamar la atención]

Memo:[Manel (nen) - 13-12-14 - 3a 4 m]

Avui en Manel ha anat dient "hola" a tots els que arriben i els que estan treballant a les taules.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:61 [En Pere va per la classe dient..] (22:15-22:199) (Super)

Códigos: [1.1. Llamar la atención]

Memo:[Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

En Pere va per la classe dient “Hola” i el nom dels nens o nena que té davant “amb un cera musicalitat i com si ballés. Els altres se’l miren un moment però no el no responen.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:38 [En Pere es posa en un dels pre..] (8:1188-8:1852) (Super)

Códigos: [1.1. Llamar la atención]

Memo:[Bernat (nen) - 29-11-2015 - 2a 7m] [Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

En Pere es posa en un dels prestatges de sota estirat i en Bernat de genolls a prop s’ho mira. L’Anna continua cridant de tant en tant “Irina, Irina”. L’Irina està apartada sense fer res, va mirant. Quan en Pere surt del prestatge s’hi posa en Bernat però surt de seguida i es queda de genolls mirant l’Anna. Ella li diu alguna cosa però en Bernat es torna a posar al prestatge de sota. No dura quiet i torna a sortir i a posar-se de genolls. La Mireia (mestra) s’acosta a fer una foto. Com que en Pere diu que té pipí (i va sense bolquers de fa poc) la Mireia l’acompanya al WC i tots hi van darrere. L’Anna, que s’ha quedat sola, surt del prestatge.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:57 [En Pere agafa el got del Berna..] (12:17-12:126) (Super)

Códigos: [1.1. Llamar la atención]

Memo:[Bernat (nen) - 29-11-2015 - 2a 7m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

En Pere agafa el got del Bernat i diu “Bei” dos o tres vegades cridant fins que s’acosta en Bernat i li dona

Código: 1.2. Mirar {9-1}~

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:2 [Ella el mira però de lluny i n..]
(2:70-2:108) (Super)**

Códigos: [1.2. Mirar]

Memo:[Alicia (nena) - 19-11-15 - 2a 5m]

Ella el mira però de lluny i no respon.

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:31 [L'Anna i l'Elena estan a la ma..]
(7:15-7:254) (Super)**

Códigos: [1.2. Mirar]

Memo:[Anna (nena) - 22-6-15 - 2a 10 m] [Elena (nena) - 10-5-16 - 1a 11m]

L'Anna i l'Elena estan a la mateixa taula i l'Anna va portant el joc amb caixetes. Realment l'Elena es va mirant la classe i tot el que va passant. Només es fan alguna mirada curta de tant en tant. Gairebé com si no estiguessin juntes.

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:46 [La Mónica li presenta al Gonzal..]
(9:1198-10:81) (Super)**

Códigos: [1.2. Mirar]

Memo:[Núria (nena) - 23-2-15 - 3a 2 m]

La Mónica li presenta al Gonzalo un material de transvasar. Quan arriben a la taula i deixa la safata del material es queda dret encantat mirant a la Paz i la Núria que són a una altra taula fent encaixos i parlant. La Mónica s'espera. Quan finalment s'asseu i agafa la gerra amb una mà i l'embut amb l'altre es torna a girar a mirar-les i s'encanta. No fa l'acció.

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:3 [Arriba en José i, encara amb l..]

(2:1114-2:1243) (Super)

Códigos: [1.2. Mirar]

Memo:[José (nen) - 8-2-16 - 2a 2 m]

Arriba en José i, encara amb la seva agenda a la mà, es para a observar com treballa un nen, abans de fer qualsevols altra cosa.

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:44 [La Gal·la mira a tots els altr..]

(11:626-11:748) (Super)

Códigos: [1.2. Mirar]

Memo:[Galla (nena) - 22-1-15 - 3a 3 m]

La Gal·la mira a tots els altres al menjador, fins i tot es gira a la cadira (fa el mateix a classe i quan fan rotllana).

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:13 [En Nauels'asseu a una cadira a..] (5:1220-5:1383) (Super)

Códigos: [1.2. Mirar]

Memo:[Cèlia (nena) - 11-1-2016 - 2a 4m] [Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m]

En Nauels'asseu a una cadira a mirar un conte. La Cèlia acosta una cadira i s'asseu al seu costat. En Nauel ni se n'adona, se'n adona quan acaba el conte i marxa.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:38 [L'Anna i en Pere estan assegut..] (14:468-14:593) (Super)

Códigos: [1.2. Mirar]

Memo:[Anna B. (nena) - 8-1-2016 - 2a 4m] [Bernat (nen) - 29-11-2015 - 2a 7m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

L'Anna i en Pere estan asseguts un darrera de l'altre com si fos un tren i en Bernat passa per davant i s'atura a mirar-los.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:1 [En Ramon s'enfila a la tarima ..] (1:1008-1:1150) (Super)

Códigos: [1.2. Mirar]

Memo:[Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m] [Ramon (nen) - 16-12-2015 - 2a 7m]

En Ramon s'enfila a la tarima de les construccions i en Marcel se'l mira des de dalt assegut. No s'enganxa a imitar com salta ell. Se'l mira.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:23 [L'Eulàlia juga amb pots i ampo..] (6:275-6:525) (Super)

Códigos: [1.2. Mirar]

Memo:[Anna B. (nena) - 8-1-2016 - 2a 4m] [Eulàlia (nena) - 21-1-2016 - 2a 4m]

L'Eulàlia juga amb pots i ampolles. De tant en tant para i fa una mirada general als altres. Segueix. Deixa i canvia a mirar un conte. Aixeca la mirada i es para a observar l'Anna que enganxa les peces immantades entre si de la taula/tarima rodona

Código: 1.3. Observar la actividad del otro {6-1}~

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:62 [La Paz, quan la Carla es canvi..] (13:1591-13:1864) (Super)

Códigos: [1.3. Observar la actividad del otro]

No memos

La Paz, quan la Carla es canvia la roba i ho veu, li dona instruccions: "el dibujo para atrás".

La Carla s'adona que li parla a ella i mentre es mira el dibuix de la samarreta contesta i comença una conversa entre elles dues. Quan la Carla està vestida s'aixeca i marxa.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:4 [La Cèlia arriba amb el pare i ..] (3:15-3:348) (Super)

Códigos: [1.3. Observar la actividad del otro]

Memo:[Cèlia (nena) - 11-1-2016 - 2a 4m] [Gabri (nena) - 6-11-2015 - 2a 6m] [Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m] [Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m]

La Cèlia arriba amb el pare i entra decidida. El pare es queda fora amb el cotxet de la germaneta, l'Anna s'apropa i surt a mirar la nena. Automàticament comencen a sortir la Judit, en Tian, en Nauel, la Gabri, en Marc i en Pere a mirar la nena. Surt la mestra i estan una estoneta fora i després la mestra els fa entrar a tots.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:22 [L'Anna agafa les dames xineses..] (8:15-8:389) (Super)

Códigos: [1.3. Observar la actividad del otro]

Memo:[Anna (nena) - 22-6-15 - 2a 10 m]

L'Anna agafa les dames xineses i juga a posar i treure les peces i canviar-les de posició. Se li acosten nens, se la miren i es queden algun moment, altres marxen. En van passant prop d'ella i se la miren però ella va fent sense immutar-se. Després es dedica a posar les peces d'elles dames xineses a dins de les fustes de construcció (les que tenen una transparència)

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:42 [L'Anna s'asseu a terra a mirar..] (15:15-15:295) (Super)

Códigos: [1.3. Observar la actividad del otro]

Memo:[Anna B. (nena) - 8-1-2016 - 2a 4m] [Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

L'Anna s'asseu a terra a mirar un llibre i se li acosta en Pere i s'asseu al seu costat. Ella va explicant i assenyalant el que veu. En Pere també assenyala alguna cosa i diu què hi ha. Marcel passa per davant, els veu i s'asseu davant d'ells dos i els mira a ells i al llibre.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:50 [En Nauel i en Bernat estan ass..] (18:1339-18:1635) (Super)

Códigos: [1.3. Observar la actividad del otro]

Memo:[Bernat (nen) - 29-11-2015 - 2a 7m] [Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m]

En Nauel i en Bernat estan asseguts de costat amb un llibre cadascun mirant els dibuixos. En Bernat diu alguna cosa (no els sento bé) mentre assenyala i en Nauel deixa de mirar el seu llibre i es posa a mirar el que li va assenyalant en Bernat (sense deixar el seu que continua a la falda).

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:3 [En Ramon córrer per la classe ..] (2:231-2:457) (Super)

Códigos: [1.3. Observar la actividad del otro]

Memo:[Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m] [Ramon (nen) - 16-12-2015 - 2a 7m]

En Ramon córrer per la classe i puja a les tarimes de motricitat. En Pere se'l mira sense fer res. Aquan en Ramon para, en Pere engega a córrer mentre se'l mira però en Ramon no li retorna la mirada i no es troben en el joc.

Código: 1.4. Señalar {1-1}~

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:5 [Arriba en Jose a la classe i e..] (2:1172-2:1287) (Super)

Códigos: [1.4. Señalar]

Memo:[Elena (nena) - 10-5-16 - 1a 11m] [José (nen) - 8-2-16 - 2a 2 m]

Arriba en Jose a la classe i entra sense dir res. L'Elena em mira, l'assenyala i diu "Jose" tres o quatre vegades.

Código: 1.5. Buscar conversación {4-1}~

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:4 [Arriba la Carla i porta un con..]
(2:254-2:997) (Super)**

Códigos: [1.5. Buscar conversación]

Memo:[Carla (nena) - 16-2-15 - 3a 2 m] [Galla (nena) - 22-1-15 - 3a 3 m] [Núria (nena) - 23-2-15 - 3a 2 m] [Rosa (nena) - 29-4-15 - 3a]

Arriba la Carla i porta un conte. Es va acostant als nens que hi ha a la classe d'un en un a mirarse'ls, a la Gal·la que fa pintura, a la Núria que està fent pa i a la Paz que talla maduixes sobre la taula. La Carla va buscant quòrum amb el llibre i va a la catifa. No hi ha ningú i veu en Marco i se'n va a buscar-lo i li ensenya el llibre, li diu "es de piratas y tiene pegatinas detrás" i el convida a seure a la catifa i hi van. S'acosta en Manel i s'asseu amb ells, es posa a parlar del llibre i altres coses . Miren el llibre i el comenten. S'hi acosta la Núria i es posa a parlar del llibre i altres temes. Quan la Rosa veu la Núria allà s'hi acosta i es fa un petit cercle, s'expliquen, riuen, es toquen, miren el llibre...

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:18 [L'Alicia està pintant amb pinz..]
(4:1359-4:1528) (Super)**

Códigos: [1.5. Buscar conversación]

Memo:[Alicia (nena) - 19-11-15 - 2a 5m] [José (nen) - 8-2-16 - 2a 2 m]

L'Alicia està pintant amb pinzell asseguda a la taula sola. En Jose va a buscar una cadira i

s'asseu al seu costat i van parlant sobre el què fa. Se la mira i comenten.

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:40 [La Gal·la al pati s'acosta al ..]
(8:475-8:632) (Super)**

Códigos: [1.5. Buscar conversación]

No memos

La Gal·la al pati s'acosta al grup que hi ha a la construcció i pregunta: “¿Quien quiere ser mi hija?” no responen. Torna a preguntar. Ningú respon i marxa.

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:51 [Hugo afaga un llibre i ara que..]
(12:1313-12:1411) (Super)**

Códigos: [1.5. Buscar conversación]

Memo:[Hugo (nen) - 1-8-15 - 2a 8 m]

Hugo afaga un llibre i ara que la Carla és al costat dels llibres li diu què fa. Després filmo.

Código: 2. ACTIVIDAD EN PARALELO Y ALTERNANCIAS {0-7}~

Código: 2.1. Hacer junto simultáneamente {19-1}~

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:19 [La Carla fa el pa i s'acosta l..]
(5:1-5:274) (Super)**

Códigos: [2.1. Hacer junto simultáneamente]

Memo:[Carla (nena) - 16-2-15 - 3a 2 m]

La Carla fa el pa i s'acosta la Gal·la a mirar. La Carla diu si la vol ajudar i ella diu que sí. La Carla l'envia a rentar-se les mans. La Gal·la hi va i quan torna la Carla diu que ja ha tirat tota la farina al bol i l'oli i dona el bol petit del llevat perquè el tiri.

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:54 [Tornen a la taula de fer pa i ..]
(11:1234-11:1972) (Super)**

Códigos: [2.1. Hacer junto simultáneamente]

Memo:[Carla (nena) - 16-2-15 - 3a 2 m] [Núria (nena) - 23-2-15 - 3a 2 m]

Tornen a la taula de fer pa i la Paz es posa el barret i el davantal i mentre ho fa la Carla comença a traspasar la farina d'un bol a l'altre. La Paz, sense dir res se'n va a buscar una altre cullera de fusta grossa perquè només n'hi havia una a la taula (a que l'activitat està pensada perquè la faci un infant sol). Quan arriba també es posa a traspasar la farina a cullerades. Parlen de la farina i de la feia que estan fent. La Carla agafa el bol sencer i diu : "ahora volcamos el bol vale?" "volcamos el bol" i quan la Paz el vol agafar per a fer-ho totes dues, la Carla diu "yo sola" mentre físicament gira uns instants el cos cap al costat contrari on hi ha la Paz, després recupera la posició i fa caure la farina.

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:56 [Després la Paz agafa el termos..]
(12:274-12:794) (Super)**

Códigos: [2.1. Hacer junto simultáneamente]

Memo:[Carla (nena) - 16-2-15 - 3a 2 m]

Després la Paz agafa el termos d'aigua tèbia i l'afegeix al bol de la farina i diu: "ahora removemos las dos", mentre amb la seva cullera de fusta pica la cullera que la Carla ha deixat sobre la taula, per poder tocar la farina que hi ha a la taula amb les dues mans esteses. Com que la Carla no respon la Paz repeteix: "ahora removemos las dos, venga!". La Paz comença a remenar i immediatament la Carla s'afegeix i totes dues es posen a remenar la massa amb les culleres. Es miren, es toquen braç amb braç.

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:63 [En Valentín i l'Hugo estan a t..]
(14:187-14:862) (Super)**

Códigos: [2.1. Hacer junto simultáneamente]

Memo:[Hugo (nen) - 1-8-15 - 2a 8 m] [Valentín (nen) - 10-10-14 - 3a 6m]

En Valentín i l'Hugo estan a terra mirant un conte de com es construeix una casa, amb excavadores, grues, etc. L'Hugo diu: "estamos aquí mirando el cuento (mirant-me)" i en Valentín en gira a mirar-me. Immediatament es torna a girar mirant L'Hugo i ell afegeix "este, este, que estan construyendo una casa" i en Valentín repeteix "este, estan construyendo una casa" mentre aixeca els braços amunt i fa picar les mans i fa "Pam". L'Hugo fa el mateix amb els braços, mentre diu "y un pisooo!". En Valentín repeteix "un pio!" mentre tanca el conte i l'Hugo s'aixeca i es deixa caure a la catifa fent uns sons i en Valentín repeteix. Després d'Hugo s'aixeca i marxa.

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:69 [Els dos estirats i amb els pe..]
(16:1397-16:2696) (Super)**

Códigos: [2.1. Hacer junto simultáneamente]

Memo:[Carla (nena) - 16-2-15 - 3a 2 m] [Manel (nen) - 13-12-14 - 3a 4 m] [Marco (nen) - 4-11-14 - 3a 5m]

Els dos estirats i amb els peus a un altre mòdul, piquen de peus. Després parlen una mica, s'abracen, es mouen, s'aixequen i queden de genolls i en Manel dóna instruccions de com s'han de posar i on va el cap, i en Marco s'estira. En Manel va explicant coses mirant-se en Martín i l'altre de l'escolta mentre està estirat, s'incorpora de genolls i parla amb en Manel. Es van movent,, parlant, de genolls, estirats a terra, empenyent mòduls, mirant-se els mitjons, s'acosten altres (Valentín i la Carla) i marxen però ells no els veuen. Quan un troba algun cosa /(una formiga o alguna cosa molt petita que no veig) crida a l'altre. En Manel pica cops a terra i en Marco li aparta la ma i fa el mateix. S'arrosseguen, puguen als mòduls, al banc...en Marco busca una altra formiga i quan la troba en Manel se li acostava però ell agafa la formiga i s'acosta a la Carla que és allà prop a terra i li ensenya, ella la tira a terra i en Manel s'acosta a veure què fan, la Carla marxa caminant. En Marco es troba amb una estoreta cargolada en cilindre entre els peus –l' ha xutat en Valentín-i la va fent rodolar mentre camina i en Manel s'ajup a agafar la formiga. Quan aixeca el cap no hi ha ningú i fa una mirada general al l'aula i comença a caminar deambulant. (6 min uts aprox)

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:73 [Marta, tira la pala dins i la ..] (19:41-19:550) (Super)

Códigos: [2.1. Hacer junto simultáneamente]

Memo:[Galla (nena) - 22-1-15 - 3a 3 m] [Marta (nena) - 1-10-15 - 2a 6 m]

Marta, tira la pala dins i la Marta el comença a arrossegar. La Gal·la ho recull tot ràpid i l'empaita, ho tira dins i agafen una nansa cadascuna i comencen a caminar. La Marta veu una galleda i es desvia una mica d'ela trajectòria estirant el cubell, a la Gal·la se li deix anar de la mà i continua caminant recte i va al tobogan. La Marta recull la galleda de terra, mentre diu. "venga vamos a coger este" agafa el cubell ells sola amb dues mans per les nanses i continua caminant carregada i sola.

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:1 [Al racó de la infusió en José ..]

(2:51-2:218) (Super)

Códigos: [2.1. Hacer junto simultáneamente]

Memo:[Alicia (nena) - 19-11-15 - 2a 5m] [José (nen) - 8-2-16 - 2a 2 m]

Al racó de la infusió en José i l'Alicia es serveixen aigua de la tetera, ella el serveix i beuen alhora, fan xarrups i ell diu "qué buena está!" i riuen. Repeteixen.

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:20 [En Noah i la Judit estan asseg.]

(5:1645-5:1804) (Super)

Códigos: [2.1. Hacer junto simultáneamente]

Memo:[Noah (nen) - 02-9-14 - 3a 7m]

En Noah i la Judit estan asseguts a la seva taula. Un retalla i l'altre no ho veig bé què fa, però parlen entre ells. Té a veure amb les tisores el que diuen.

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:24 [En Noah té el material de nete..]

(6:1329-6:1527) (Super)

Códigos: [2.1. Hacer junto simultáneamente]

Memo:[Galla (nena) - 22-1-15 - 3a 3 m] [Noah (nen) - 02-9-14 - 3a 7m]

En Noah té el material de netejar vidres i els va mullant, la Galla agafa la goma dels vidres i la va passant. No es miren, no es diuen res. Cadascú fa la seva part de l'acció de netejar vidres.

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:39 [La Pau, a la rotllana, parla c..]

(9:1694-9:1764) (Super)

Códigos: [2.1. Hacer junto simultáneamente]

Memo:[Manel (nen) - 13-12-14 - 3a 4 m]

La Pau, a la rotllana, parla continuament al Manel aconstant-se-li molt

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:47 [L'Anna i la Marta assegudes de..]
(11:1506-11:1744) (Super)**

Códigos: [2.1. Hacer junto simultáneamente]

Memo:[Anna (nena) - 22-6-15 - 2a 10 m] [Marta (nena) - 1-10-15 - 2a 6 m]

L'Anna i la Marta assegudes de costat es giren a la cadira de manera que queden cara a cara. De tant en tant es miren mentre llepen i mengen la taronja, amb atenció i determinant. Amb els ulls repassant de dalt a baix. No es diuen res.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:45 [Elles dues porten el cercle ag..] (16:1-16:268) (Super)

Códigos: [2.1. Hacer junto simultáneamente]

Memo:[Anna B. (nena) - 8-1-2016 - 2a 4m] [Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m]

Elles dues porten el cercle agafat amb dues mans totes dues i marxen caminant un bon tros del pati fins que arriben al capdavall i l'Anna es deixa i agafa dos cilindres i se'ls posa als braços com si fos un robot i marxa caminant. La Irina ha marxat amb el cercle.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:46 [L'Eulàlia, dreta a la taula, e..] (16:287-16:561) (Super)

Códigos: [2.1. Hacer junto simultáneamente]

Memo:[Anna B. (nena) - 8-1-2016 - 2a 4m] [Eulàlia (nena) - 21-1-2016 - 2a 4m]

L'Eulàlia, dreta a la taula, està ficant dins una guardiola unes xapes de colors, quan les té totes dins les treu i trona a començar. S'acosta en Marcel i s'afegeix al joc amb ella, ficant

xapes i aplaudint quan les han acabat totes. Repeteixen tres vegades tota l'acció.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:48 [En Marcel està traient unes pe..] (17:153-17:1873) (Super)

Códigos: [2.1. Hacer junto simultáneamente]

Memo:[Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m]

En Marcel està traient unes pedres de vidre d'un motlle de forn amb molts forat i s'acosta en Bernat i s'hi afegeix. Quan tenen totes les peces dins la capsa de fusta la tapen i en Marcel s'adona que se n'han deixat una. Crida alguna cosa que no entenc i en Bernat la torna a obrir perquè en Marcel pugui posar-hi la pedra de vidre. Quan ho fa ell mateix s'aplaudeix i en Bernat se'l mira. En Marcel diu: "ara més" i en Bernat l'obre i comencen a repartir les pedres a cada forat del motlle. En Bernat n'agafa una se la posa a les mans, les ajunta i se les posa al costat de la cara, en Marcel fa el mateix però sense la pedra (no ha vist com l'altre l'agafava perquè estava mirant els motlles). En Marcel li toca la galta al Bernat i torna a posar la pedra al motlle. En Bernat també posa la pedra al motlle. Van fent fins que se'ls hi acaben i en Marcel diu. "ia tà" i en Bernat tapa la caixa. En Marcel diu: "beeeé" mentre sacseja els braços i en Bernat aplaudeix i immediatament trona a obrir la caixa i comença a recollir les pedres de vidre mentre en Marcel les va tocant una per una i després s'afegeix a recollir-les. Quan acaben en Marcel torna a sacsejar els braços dient: "siiibbéé". En Bernat agafa la caixa i fa com si marxés dient: "allà, allà" però en Marcel pica la taula i diu: "aquí, aquí" i en Bernat torna dient: "aquí?", deixa la capsa, l'obre i tornen a començar a omplir els motxes. En Marcel canta. Quan són totes posades les tornen a treure i quan són a la capsa en Marcel a sacsejar els braços dient: "siiibbéé". Tornen a començar. Repeteixen tot el procés sencer tres vegades més. En Bernat s'emporta la capsa i la deixa a un prestatge. En Marcel marxa.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:49 [Asseguts a taula en Marcel, la..] (17:1890-18:1320) (Super)

Códigos: [2.1. Hacer junto simultáneamente]

Memo:[Manel (nen) - 13-12-14 - 3a 4 m] [Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m]

Asseguts a taula en Marcel, la Cèlia, en Nauel, en Bernat, la Irina i en Marc. Tots tenen el pla ple d'arròs i en Marcel mentre menja diu: "no quema" i en Marc se'l mira i respon: "que síii!" i en Marcel li toca el braç amb el mànec de la cullera i diu. "no quema" fent una veu greu i en Marc, també amb veu greu respon: "que síii" i en Marcel li clava copes al braç amb la cullera i somriu mentre fa un petit xiscle agut. En Marc omple la cullera, se l'acosta a la boca i abans de ficar-se l'arròs a dins li apropa a en Marcel i li diu: "pova la meva cullera Marcel", i li posa just davant en Marcel, que es gira i obrint la boca s'acosta a la cullera com si se l'anés a menjar, en Marc la retira i li diu. "quema?" i en Marcel diu. "no", immediatament en Marc diu: "sí" i en Marcel afegeix: "no, no quema" i en Marc repeteix: "no" i es posa la cullerada d'arròs a la boca. Comença a mastegar i acmig fer escup l'arròs al plat i mirant-se en Marcel que va menjant diu: "si quema Marcel" i ell respon "no quema no, (petit silenci) quema, agua!" (perquè veu a la mestra que s'acosta amb l'ampolla) i es mira a en Marc i li assenyala la mestra. La Cèlia que s'ha mirat l'escena d'ells dos parlant i diu: "està calentón, però no crema" i en Nauel negant amb el cap fa que no i en Marc repeteix "calentón no quema" i al Nauel repeteix al mateix temps: "fred" i en Marc repeteix "està fred no lentón". En Marcel es dirigeix a en Nauel dient: "no quema! quema" i en Nauel respon: "fred" en Bernat s'afegeix i dirigintse a en Nauel diu: "no quema Nauel?" i assenteix amb el cap i fa "mmm" i en li assenyala el plat i diu: "menja" en Nauel torna a repetir: "fred" i se'l mira. En Marc toca el plat d'en Bernat i diu: "Bernat". La Mireia (mestra)

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:51 [En Ramon, en Tian i en Pere es..] (18:1652-18:2030) (Super)

Códigos: [2.1. Hacer junto simultáneamente]

Memo:[Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m] [Ramon (nen) - 16-12-2015 - 2a 7m] [Tian (nen) - 7-11-2015 - 2a 6m]

En Ramon, en Tian i en Pere estan drets a dat les tarimes de psicomotricitat. Pugen i baixen de manera seguida per la rampa, cadascú per ell però es miren mútuament si els altres ho fan. En Marc se'ls mira des de l'espai de la caseta. Quan han saltat una estona en Tian marxa i en Pere se'l queda mirant des de dalt dret. En Ramon continua saltant i pujant i baixant sol.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:62 [Han regat i ha quedat un bassa..] (22:216-22:628) (Super)

Códigos: [2.1. Hacer junto simultáneamente]

Memo:[Anna B. (nena) - 8-1-2016 - 2a 4m] [Cèlia (nena) - 11-1-2016 - 2a 4m] [Eulàlia (nena) - 21-1-2016 - 2a 4m] [Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m]

Han regat i ha quedat un bassal fora al jardí. En Marc, l'Anna, la Cèlia i l'Eulàlia s'han descalçat i han passat pel fang. Alguns han quedat nets però en Marc i la Cèlia anaven bruts i la Mireia amb la mànega els rentava. L'Anna ha anat a buscar les sabates de tots i les ha acostat. Un nen d'una altre classe l'ha agafat una i l'Anna ha mirat i li ha dit que no les toqués comunicat fins que l'ha deixat.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:6 [En Marc entra dins la mosquitee..] (2:861-2:1806) (Super)

Códigos: [2.1. Hacer junto simultáneamente]

Memo:[Gabri (nena) - 6-11-2015 - 2a 6m] [Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m] [Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m]

En Marc entra dins la mosquitera, i en Marcel des de fora fa una mena de crit com si digués "yea", riu, i busca el forat d'entrada a la mosquitera. En Marcel entra. En Marc s'asseu a terra d'esquena a en Marcel i va dient "hola" a la Marta, la Mireia i la Silvia quan passen per davant. En Marc surt i en Marcel queda dins. S'apropa l'Irina i es fica dins, amb en Marcel que continua a dins, es miren i riuen. La Gabri sent el "merder" i el veu i s'acosta i riu des

de fora. Es fica dins la mosquitera i l'Irina surt però es queda a prop mirant. En Marcel continua dins i la Gabri li agafa la cara amb les dues mans i li apreta les galtes. L'Irina marxa. En Marcel i la Gabri es toquen l'el cos i es miren, i la Gabri surt de la mosquitera. En Marcel es mira la mosquitera buida i marxa (en sortir la Gabri, la mosquitera s'ha girat i en Marcel ha mig quedat fora, de manera que la mosquitera es buida des de la seva perspectiva).

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:24 [En Marcel està assegut a la ta..] (6:853-6:1236) (Super)

Códigos: [2.1. Hacer junto simultáneamente]

Memo:[Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m] [Ramon (nen) - 16-12-2015 - 2a 7m]

En Marcel està assegut a la tarima només allà amb els peus a la tampa i en Ramon, des de la rampa i de cara a ell li llepa la sabata. En Marcel fa un soroll i aparta el peu. En Ramon s'hi acosta i tots dos mouen els braços a l'altura de la cara (com pegant-se els braços i mans). En Ramon cau enrere i se'l queda mirant. En Marcel també se'l mira i es separen. En Ramon marxa.

Código: 2.2. Hacer después de ti {2-1}~

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:47 [En Marc agafa una de les capse..] (16:578-16:938) (Super)

Códigos: [2.2. Hacer después de ti]

Memo:[Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

En Marc agafa una de les capsetes de música i l'obre, treu la vaca petita de fusta que hi ha dins i en Pere agafa la tapa. Quan intenta tornar-la a posar dins no troba la manera que hi càpiga i en Pere agafa la vaca i la va girant mentre en Marc aguanta la capseta. Quan aconsegueixen ficar-la dins en Pere la tapa i en Marc la torna a dins la caixa gran.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:56 [L'Irina li pren la gallineta (..) (11:1742-11:2101) (Super)

Códigos: [2.2. Hacer después de ti]

Memo:[Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m] [Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m]

L'Irina li pren la gallineta (animal de plàstic) a l'Anna i la Mireia li fa tornar. L'Irina li intenta agafar el llop petit a en Marcel i quan en Marcel l'ha deixat anar, l'Irina no l'ha agafat de terra. I després ha intentat agafar el tigre que tenia en Bernat (no agafa cap dels animals de la tarima, només li interessen els animals que té algú altre).

Código: 2.3. La misma acción, pero con un objeto diferente {7-1}

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:41 [La Rosa i la Gal·la juguen a l..] (8:1326-9:257) (Super)

Códigos: [2.3. La misma acción, pero con un objeto diferente]

Memo:[Galla (nena) - 22-1-15 - 3a 3 m] [Rosa (nena) - 29-4-15 - 3a]

La Rosa i la Gal·la juguen a la caseta de nines i de manera alternativa miren els ninots i els fan fer coses. S'expliquen que fan els seus ninots. Paren i la Gal·la es gira a mirar que fan els de fora. La Rosa continua jugant. La Gal·la s'aixeca i córrer donant voltes per l'espai i la Rosa també. L'Aubry els que diu que si volen córrer han de sortir a fora. La Gal·la s'asseu. La Rosa surt a fora i quan surt la Gal·la li diu: "¿a que no me pillas?"

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:74 [La Rosa (safata d'encolar) i l..] (19:567-19:839) (Super)

Códigos: [2.3. La misma acción, pero con un objeto diferente]

Memo:[Núria (nena) - 23-2-15 - 3a 2 m] [Rosa (nena) - 29-4-15 - 3a]

La Rosa (safata d'encolar) i la Núria (safata de dibuix) seuen davant per davant a una taula. Cadascuna fa la seva safata i no es diuen res però de tant en tant aixequen la vista, es miren a l'altre i també miren la feina que fa. Pocs cops els coincideixen les mirades.

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:6 [La Pau i la Núria s'asseuen ju..]
(3:495-3:718) (Super)**

Códigos: [2.3. La misma acción, pero con un objeto diferente]

Memo:[Núria (nena) - 23-2-15 - 3a 2 m] [Pau (nen) - 24-6-15- 2a 10 m]

La Pau i la Núria s'asseuen juntes una altra vegada. Pau agafa "tallar poma" i és la primera. Després la Núria agafa el del plàtan i s'asseu davant. La Pau va parlant i la Núria es limita a contestar "sí o no" depenent.

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:49 [En Manel i en Valentín porten ..]
(12:430-12:1115) (Super)**

Códigos: [2.3. La misma acción, pero con un objeto diferente]

Memo:[Manel (nen) - 13-12-14 - 3a 4 m] [Valentín (nen) - 10-10-14 - 3a 6m]

En Manel i en Valentín porten una estona al passadís jugant, en Valentín amb el paraigüer i en Manel amb un conte. Cadascú sol, però de costat. No es miren, no es parlen. Quan en Valentín es mou i es desplaça, l'altre s'hi acosta però continua amb el llibre. La mestra avisa a en Valentín que no toqui el paraigüer i en Valentín s'asseu. En Manel no se'l mira. En Valentín s'aixeca i va a buscar una cadira i se la penja al braç i comença a caminar per l'espai. En Manel s'aixeca (deixa el conte a terra) i se'n va a buscar una cadira i fa el mateix. La mestra diu que les cadires són per seure (els pregunta si ho faran de seure) i que sinó la deixin. Ells ho fan

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:34 [La Irina està asseguda a

terra..] (12:1016-12:2003) (Super)

Códigos: [2.3. La misma acción, pero con un objeto diferente]

Memo:[Eulàlia (nena) - 21-1-2016 - 2a 4m] [Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m]

La Irina està asseguda a terra a un racó de la caseta i té una nina a la falda. Entre les mans té un objecte petit (no puc veure què és). L'Àngela està de genolls al seu costat amb una cullera de fusta a les mans. L'Eulàlia està de genolls en un segon pla, darrera l'Àngela i mirant-se les a totes dues. L'Àngela li prova d'agafar l'objecte de les mans mentre diu: "io," i insisteix més fort "io!" i la Irina es resisteix i crida. L'Àngela cedeix i s'aixeca, es posa la cullera de fusta a l'orella com si fos un telèfon i fingeix que parla. L'Eulàlia, es posa dreta i mirant a la Irina li diu "A teva filla?". L'Àngela, es mira a la Irina i s'ajup al racó mateix on hi ha una altra nina dins el bressol, s'asseu a terra i l'agafa. La Irina va tocant la seva nina però té la mirada en l'Àngela que va remenant la roba de la nina mentre l'Eulàlia diu: "ha tacat?" van movent les nines i es miren entre elles i a les nines. L'Eulàlia es mira la Irina i li diu: "ha tacat".

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:39 [En Pere i la Irina estan drets..] (14:611-14:1450) (Super)

Códigos: [2.3. La misma acción, pero con un objeto diferente]

Memo:[Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

En Pere i la Irina estan drets un cada banda d'una taula, mirant-se. En Pere té dues rodanxes de tronc i les mostra i mou els braços, després tira els braços enrere o se les posa a la cara tapant els ulls, la Irina té una rodanxa de tronc i una fusta i mou els braços i després les fa picar dos cops i en Pere les fa picar un cop i se les torna a posar a la cara. La Irina les deixa sobre la taula i mira en Pere i mou els braços i en Pere les fa picar sobre la taula i la Irina ho repeteix. La Mireia (mestra) diu: "Pere, Pere" i li fa un gest amb la mà (no amb el dit índexs). En Pere se la mira i la Irina també. Després en Pere les frega a la taula i la Irina repeteix. La Irina agafa les seves, es gira i marxa amb les fustes. En Pere posa les seves en vertical a la

taula (com si fossin dues rodes) les deixa i marxa.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:22 [En Ramon i en Pere estan de co..] (6:1-6:254) (Super)

Códigos: [2.3. La misma acción, pero con un objeto diferente]

Memo:[Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m] [Ramon (nen) - 16-12-2015 - 2a 7m]

En Ramon i en Pere estan de costat. En Pere té un cotxe i en Ramon n'agafa un altre i el fa córrer agafat amb la mà, i en Pere se'l mira. En Ramon deixa el cotxe i puja i baixa corrent de les tarimes. En Pere sense deixar el seu cotxe se'l va mirant.

Código: 2.4. Repetir la acción {18-1}~

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:14 [En Jose es posa un llibre al c..] (4:80-4:287) (Super)

Códigos: [2.4. Repetir la acción]

Memo:[Alba (nena) - 1-12-15 - 2a 4 m] [José (nen) - 8-2-16 - 2a 2 m]

En Jose es posa un llibre al cap, aguantant-lo amb dues mans i es passeja per la classe en cercles. just en el moment que comença l'Alba s'acosta a ell també amb un llibre al cap, fan 3 voltes a la classe

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:16 [En Jose i l'Alba tornen a dona..] (4:781-4:1143) (Super)

Códigos: [2.4. Repetir la acción]

Memo:[Alba (nena) - 1-12-15 - 2a 4 m] [José (nen) - 8-2-16 - 2a 2 m]

En Jose i l'Alba tornen a donar voltes a la classe amb el llibre al cap. En Jose se l'ha posat i

ha anat caminant davant de l'Alba, ha afluixat la marxa al passar davant seu i se l'ha mirat. L'Alba ha anat a buscar un llibre i se l'ha posat al cap i ha començat a caminar darrera seu. Fan voltes per la classe, una estona fins que la mònica (mestra) ho talla

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:66 [A una espai habilitat per al m..] (15:1823-15:2691) (Super)

Códigos: [2.4. Repetir la acción]

Memo:[Manel (nen) - 13-12-14 - 3a 4 m] [Marco (nen) - 4-11-14 - 3 a 5m] [Mateo (nen) - 13-1-16 - 2a 3 m]

A una espai habilitat per al moviment en Marco està recolzat en un angle de la classe en una mòdul de psicomotricitat mig incorporat i amb els peus a la paret fent com si caminés. No es pot accedir a ell per on té el cap o pel costat. Se li acosta l'Anna se'l mira de prop i s'asseu al costat lliure (a l'altre hi ha la paret) i se'l va mirant (no puc sentir si diu res o no). S'acosta en Manel i veu que el costat lliure d'en Marco està ocupat, fan un lleuger moviment (sembla dubitatiu) i es recolza al mòdul, acosta la cara a en Marco i es deixa caure a terra, es gira panxa enlaire de manera que posa el cap en posició contrària a en Marco i penja els peus en un altre mòdul (en posició simètric a en Marco i comença a fer el mateix moviment com si caminés pel mòdul. Mentre l'Anna decideix estirar-se el costat d'en Martín i copiar el moviment.

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:70 [En Jose porta una safata amb u..] (17:552-17:1868) (Super)

Códigos: [2.4. Repetir la acción]

Memo:[Alba (nena) - 1-12-15 - 2a 4 m] [José (nen) - 8-2-16 - 2a 2 m]

En Jose porta una safata amb una gerreta de transvasar líquids i l'Alba li va darrera amb l'altre gerreta parella a una mà i en pelador a l'altre mà. Es desplacen per la classe. Es creuen amb en Lucas que passeja sense fer res i els fa el gest de picar l'esquena quan els hi passa

pel costat, primer a un i després a l'altre però ni els toca perquè es mouen. Ells continuen sense fer-li cas. En Jose dona la volta als mobles i travessa tota la classe i l'Alba es queda parada a un extrem de la classe picant amb el pelador a la gerreta i mirant cap a una altra banda que hi ha nens. En Jose continua caminant direcció al bany sense adonar-se que l'Alba no el segueix. Al cap d'un moment ella arrenca a caminar i fa el mateix recorregut que ell que entra al bany. Al cap d'un moment ell treu al cap per la porta i la crida, però no pel seu nom: "ieii" i torna a entrar. Ella es gira de cop, i es posa d'esquena a ell, mirant cap a mi i comença a córrer en la meua direcció però em passa de llarg i se'n va cap al mirall. Ell surt de bany dient: "eiie, osh, rshosa" (sons incomprensible per mi) i comença a caminar cap on el l'Alba. S'acosta, se li posa davant i va dient: "ven, ven" mentre fa que sí amb el cap, fins que ella aixeca la mirada i comença a caminar cap al bany i es fica dins

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:2 [S'aixequen i van junts a busca..] (2:222-2:607) (Super)

Códigos: [2.4. Repetir la acción]

Memo:[Alicia (nena) - 19-11-15 - 2a 5m] [José (nen) - 8-2-16 - 2a 2 m]

S'aixequen i van junts a buscar un material cadascún, agafen el dos que estan de costat (dos iguals d'enfilar) i se'n van a una taula, seuen un davant de l'altre. Ell va dient "me llamo papi" i ella diu "que no!" i ell respon "me llamo "enzó"" i fa una mena d'onomatopeia... Acaben el material i el tornen, ahora. La nena va cap a una altra zona de la classe i ell la segueix.

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:23 [En Manel passa mig content i s..] (6:919-6:1311) (Super)

Códigos: [2.4. Repetir la acción]

Memo:[Manel (nen) - 13-12-14 - 3a 4 m] [Noah (nen) - 02-9-14 - 3a 7m]

En Manel passa mig content i somrient pel costat d'en Noah i aquest el veu. Manel el toca i

en Noah diu: “vamos a correr” somrient i van fins a la catifa corrent i s’asseuen. En Manel s’aixeca corrents i en Noah es queda assegut però en Valentín el veu i es posa a córrer darrere en Manel. La Mònica (mestra) talla a en Manel, físicament el para. S’acaba. En Noah no s’ha adonat de res.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:12 [En Pere corre per la classe fe..] (5:817-5:1202) (Super)

Códigos: [2.4. Repetir la acció]

Memo:[Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

En Pere corre per la classe fent sons i en Marcel el segueix sense fer sons. També en Nauel. Comencen fent cercles. Després en Pere es tira de cap al sofà (amb els peus a terra) i va picant fent flexió del cos a l’alçada del maluc i es posa a 90º amb el sofà. S’hi afegeixen els altres dos. Després d’uns quants cop repetint en Pere, ho deixa i s’enfila. Els altres dos marxen.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:26 [Ell ho torna a intentar posant..] (9:1113-9:2148) (Super)

Códigos: [2.4. Repetir la acció]

Memo:[Cèlia (nena) - 11-1-2016 - 2a 4m] [Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m]

Ell ho torna a intentar posant primer els peus aquest cop i torna a repetir: “no quep” i ella diu: “jo sí. Sóc molt molt gran” mentre en Marc s’aparta. I ella afegeix: “el peu” i ajupida intenta posar el cap, que li queda encallat entre el sofà i la paret i afegeix: “no quep a cap”. En Marc que s’ho mira torna a reptar: “no quep” mentre nega amb el cap i ella diu: “no”. Ella s’asseu a terra i entra primers els peus i unamkica el cap i queda mig ficada a dins però no acaba de ficar-s’hi, surt i diu: “io sí, molt gra” i en Marc respon: “i io?” i la fa mig apartar i prova de ficar-s’hi ell mentre la Cèlia diu: “a viam fora?” i ell provant d’empènyer una mica el sofà diu: “io soc gran”, s’aparta i ho prova de nou la Cèlia que drete veu que no pot

i s'asseu a terra i en Marc l'empeny amb les cames per l'esquena i li diu: "passa, passa" i amb la mà li empeny suaument el cap mentre torna a dir: "passa" (el sofà de dalt toca a la part però de baix queda un espai buit per la inclinació del respall).

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:54 [En Ramon està estirat al sofà ..] (19:558-19:1903) (Super)

Códigos: [2.4. Repetir la acció]

Memo:[Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m] [Ramon (nen) - 16-12-2015 - 2a 7m] [Tian (nen) - 7-11-2015 - 2a 6m]

En Ramon està estirat al sofà i en Pere, dret al costat es va tirant de cap al sofà agafat a un coixí, aixafa en Ramon amb el coixí i el Ramon, estirat aixeca la cama, com si li tirés un cop de peu però no el toca i en Pere clava un cop de peu al sofà com si s'hi tornés. En Ramon repeteix el gets i en Pere s'estira al sofà i amb els peus clava cops fluixos al cap d'en Ramon. En Ramon s'aixeca i marxa cap als mòduls d'enfilar. En Tian, que els ha vist d'un tros lluny s'acosta i es tira sobre en Pere. S'aixequen tots dos del sofà, es giren i es miren en Ramon. Els altres dos pugen per la rampa. Quan són a dalt en Ramon pica de peus i mou els braços i en Pere fa el mateix i en Tian baixa per la rampa assegut. Des de dalt se'l miren i fent un moviment de braços diuen: "pim, pim, pim" i en Pere, baixa rampa dret corrents. En Tian i en Pere, corren de la porta cap a la rampa i pugen drets ràpid, en Ramon va a la taula i salta amb peus junts i en Pere el segueix i l'imita. Una vegada a baix en Ramon fa la volta per tornar a pujar per l'esquerra (respecte a i) i en Pere per la dreta i arriba a dalt abans. Des de dalt es mira en Ramon, En Tian se li acosta i el toca de la panxa, amb una lleugera empenta, mentre diu: "tu no" i en Pere es toca la panxa amb les dues mans i amb to rondineta diu:"ioo síí)

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:56 [En Nauel es gira i camina cap ..] (20:493-20:1697) (Super)

Códigos: [2.4. Repetir la acció]

Memo:[Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m] [Ramon (nen) - 16-12-2015 - 2a 7m]

En Nauel es gira i camina cap a la taula de saltar, es posa de quatre grapes i baixa de la taula de recules. En Pere i en Ramon esperen que baixi i drets caminen fens a la vora de la taula. En Pere espera uns segons i salta i després ho fa en Ramon. En Pere es tira al sofà que li ve de cara i s'aixeca i torna a pujar. En Marc que acaba de veure en Pere salta, s'enfila a la taula i als mòduls per la rampa i salta darrera en Pere. En Nauel està jugant sol sota la taula i en Ramon va a veure a la Marta (mestra). En Pere torna a pujar i abans de saltar es gira va veure si en Marc és darrera i estira un braç i fa un crit. En Marc fa el mateix però no salta, queda parat perquè sona el timbre. En Ramon es posa davant seu i li diu. "salta!" "salta!". Mentre en Pere torna a ser a dalt. En Marc recula i en Pere salta. En Ramon puja pel mig de la construcció i abans de saltar diu alguna cosa (no ho puc entendre). En Marc baixa de recules per la rampa. En Pere torna a pujar i es posa darrera en Ramon, ben enganxat esperant que salti. L'altre conta a tres i salta. Després salta en Pere. En Pere continua, en Ramon dona voltes sobre si mateix i en Marc ha marxat a la cuineta.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:58 [En Pere i en Bernat són a terr..] (20:1804-21:682) (Super)

Códigos: [2.4. Repetir la acción]

Memo:[Bernat (nen) - 29-11-2015 - 2a 7m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

En Pere i en Bernat són a terra a quatre grapes fent "miauu, miauuau" i en Pere s'aixeca i diu: "beguem agua?" i va cap al prestatge dels gots i mentre agafa el seu i el d'en Bernat diu: "agafem el got i bevem agua", li ofereix a en Bernat el seu, buit, i li diu: "vols? el got?" i en Bernat l'agafa. Va a l'aixeta es serveix aigua per ell i comença a beure. Quan acaba llença la que li ha sobrat, en Bernat fa el mateix i en Pere marxa i torna a fer de gat i es mira en Bernat que quan ha deixat el got es posa a quatre grapes i segueix en Pere que puja i baixa dels models i les taules de psicomotricitat fent el mateix recorregut dos cops. En Bernat en

una de les voltes continu gatejant per la classe sol sense seguir en Pere. En Pere s'entreté amb en Marc que està estirat a terra ensenyant la panxa. En Pere li fa uns petos a la panxa i uns "pets". En Marc diu: "Pere, Pere" i s'abaixa la brusa. En Pere es gira i torna a amb en Bernat que és als espais de motricitat fent el gat encara. Fan una estona i cadascú va a la seva.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:7 [La Cèlia és dalt de la tarima ..] (2:1826-2:2188) (Super)

Códigos: [2.4. Repetir la acción]

Memo:[Cèlia (nena) - 11-1-2016 - 2a 4m] [Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m]

La Cèlia és dalt de la tarima de psicomotricitat, l'Irina se la mira i puja. La Cèlia sense mirar-la comença a baixar la rampa grossa i l'Irina somriu, se li posa al costat i fa el mateix. La Cèlia quan acaba de baixar, puja altra cop i hi torna ignorant a l'Irina (ni se la mira ni la toca). L'Irina també hi torna. La Cèlia marxa i es dissol la TRAMA PXOT.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:8 [En Pere pica a la taula amb le..] (2:2208-2:2296) (Super)

Códigos: [2.4. Repetir la acción]

Memo:[Eulàlia (nena) - 21-1-2016 - 2a 4m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

En Pere pica a la taula amb les dues mans alhora, amb l'Eulàlia. Piquen dos cops i marxen

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:11 [Fan rotllana i escolten una ca..] (3:835-3:1058) (Super)

Códigos: [2.4. Repetir la acción]

Memo:[Anna B. (nena) - 8-1-2016 - 2a 4m] [Cèlia (nena) - 11-1-2016 - 2a 4m]

Fan rotllana i escolten una cançó. L'Anna es mira la Cèlia. La Cèlia balanceja el cap a dreta i

esquerra recolzant els braços a terra, a dreta i esquerra en el balanceig assegut. L'Anna la immita. Fan $\frac{3}{4}$ balancejos i paren.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:20 [En Marc -dret-, té dues ampoll..] (5:954-5:1468) (Super)

Códigos: [2.4. Repetir la acción]

Memo:[Cèlia (nena) - 11-1-2016 - 2a 4m] [Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m]

En Marc -dret-, té dues ampolles d'aigua de colors 1 i se les posa a les orelles com si fossin auriculars (escoltant pel cul de l'ampolla), la Cèlia-dreta- n'agafa una de terra i repeteix el que ha fet ell, només en un costat del cap. En Marc fingeix que beu amb una d'elles ampolles i ella també. Després en Marc en sacseja una i ella també. S'alternen de manera que quan en Marc fa una acció, la Cèlia repeteix. Seuen a terra i en Marc deixa el joc d'aigua a terra. Després s'aixequen, tornen a seure.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:39 [En Marcel comença a fer flexió..] (8:1872-8:2138) (Super)

Códigos: [2.4. Repetir la acción]

Memo:[Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m] [Ramon (nen) - 16-12-2015 - 2a 7m]

En Marcel comença a fer flexió de cames i a cridar "Aaa!" al ritme dels salts i s'hi enganxa en Ramon, s'afegeix en Pere, en Bernat i l'Anna. L'Irina també fa les flexions però no crida. L'Eulàlia està prop i ignora la situació, com si ni els sentís ni els veiés

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:43 [En Nauel que porta els cabells..] (9:1033-9:1865) (Super)

Códigos: [2.4. Repetir la acción]

Memo:[Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m] [Ramon (nen) - 16-12-2015 - 2a 7m]

En Nael que porta els cabells llargs s'asseu a terra a la catiga i se li asseu en Pere al costat i en Ramon. En Nael comença a moure'l a banda i banda perquè se li moguin els cabells i després riu. En Pere, quan en Nael para, li diu més i en Nael ho fa de nou. En Ramon està assegut al costat però no participa. Després d'unes quantes vegades en Pere es posa dret, gairebé sobre en Nael (amb una cama intercalada amb les d'en Nael que encara està assegut) i comença a saltar recolzat al sofà. Quan ha fet un parell o tres de flexions de cames, s'aixeca en Nael i en Ramon i es posen un a cada costat d'en Pere i salten imitant. Es miren ara un ara l'altre i riuen. En Nael quan ho ha fet un parell o tres de vegades, marxa. En Ramon també i es queda en Pere sol, que també marxa. Cadascú per la seva banda.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:55 [En Bernat està sol jugant amb ..] (11:1315-11:1631) (Super)

Códigos: [2.4. Repetir la acción]

Memo:[Bernat (nen) - 29-11-2015 - 2a 7m] [Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m]

En Bernat està sol jugant amb les ampolles com si omplís la flamera. La resta del grup és amb la Mireia obrint caixetes. Quan en Marc, a l'altra banda de la classe agafa una flamera i una cullera i remena i fa com si mengés, en Bernat agafa una cullera, deixa les ampolles i fa el mateix. En Marc no ho ha vist

Código: 2.5. Repetir con variación {1-1}~

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:71 [En Jose va també cap al bany i..] (17:1871-18:188) (Super)

Códigos: [2.5. Repetir con variación]

Memo:[Alba (nena) - 1-12-15 - 2a 4 m] [José (nen) - 8-2-16 - 2a 2 m]

En Jose va també cap al bany i entra. Van a un raconet que queda darrera un paret molt

baixa i deixen les gerretes al banc i seuen apuntant el cul com poden). En Jose agafa una de les gerres i beu (no sé si hi ha aigua dins o fingeix) i al cap d'un segons s'aixeca, es mira la paret de davant i es gira a mirar l'Alba i somriu fent un so. Es torna a paret oposada d'on estan asseguts (hi ha una aixeta de dutxa a la seva alçada) i després ho fa l'Alba. S'aixequen i mouen els braços endavant com si l'engeguessin però sense les gerretes a les mans, ho fan varies vegades i drets es miren i somriuen. Tornen al banc i seu en Jose i l'Alba agafa la seva gerreta i el pelador i marxa corrents cap a l'altra banda del bany. En Jose e la mira però no la segueix. Ella torna. S'asseu, em mira un instant i després es mira a en Jose que agafa la safata amb la gerreta i s'aixeca poc a poc, mig ajupit se la mira a ella i s'acosta a l'aixeta i fa com si omplís, ella fa el mateix. Ell eixa la gerreta a un prestatge i juga amb la safata com si la fes volar. Ella fa com si begués. Em miren i es queden quietes

Código: 2.6. Dar-agarrar {2-1}~

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:8 [La Judit agafa una pissar i gu..] (3:1052-3:1396) (Super)

Códigos: [2.6. Dar-agarrar]

Memo:[Hugo (nen) - 1-8-15 - 2a 8 m] [Manel (nen) - 13-12-14 - 3a 4 m] [Marco (nen) - 4-11-14 - 3 a 5m]

La Judit agafa una pissar i guix i va a seure. En Marco, en Manel i l'Hugo, s'asseuen a la mateixa taula. Ella va dibuixant a la pissarra, fa piquets donant cops amb el guix i ells la miren. En Manel acosta a l'Hugo i agafa els els cordons del coll de la dessuadora pels exprims i els acosta pe ra fer tocar els extrems. L'Hugo no diu res.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:35 [La Gabri és al raconet de les ..] (13:461-13:741) (Super)

Códigos: [2.6. Dar-agarrar]

Memo:[Gabri (nena) - 6-11-2015 - 2a 6m] [Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m]

La Gabri és al raconet de les nines i en té una a la falda. Té un got i una cullera i li dona menjar. En Marc s'asseu al seu costat i se la mira i ella ex posa a péixer a en Marc que cada vegada que se li acostava la cullera a la boca l'obra. Els criden per anar a fer migdiada.

Código: 2.7. Enseñar-esconder {0-1}~

Código: 3. COLABORACIÓN Y AYUDA {0-6}~

Código: 3.1. Ayudar por iniciativa propia, sin que el niño receptor pida ayuda {11-1}

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:17 [En Marco i en Manel es recolze..]
(4:1160-4:1341) (Super)**

Códigos: [3.1. Ayudar por iniciativa propia, sin que el niño receptor pida ayuda]

Memo:[Manel (nen) - 13-12-14 - 3a 4 m] [Marco (nen) - 4-11-14 - 3 a 5m]

En Marco i en Manel es recolzen a un moble i aixequen tot el seu pes amb els braços, com si fessin flexions. L'Aubry ho talla per perillós ja que el moble es podria bolcar. Marxen.

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:25 [La Paz li explica a la Marta q..]
(5:1868-5:2084) (Super)**

Códigos: [3.1. Ayudar por iniciativa propia, sin que el niño receptor pida ayuda]

Memo:[Julia (nena) - 25-09-14 - 3a 6m] [Marta (nena) - 1-10-15 - 2a 6 m]

La Paz li explica a la Marta que ell no el vol i que segurament està enfadat o trist. Ella insisteix de manera (no sé que diu) i la Paz fins i tot ha de posar la mà suaument per a fer contenció física de la Marta.

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:37 [L'Elena al passadís agafa les ..]
(7:1780-7:1842) (Super)**

Códigos: [3.1. Ayudar por iniciativa propia, sin que el niño receptor pida ayuda]

Memo:[Elena (nena) - 10-5-16 - 1a 11m] [Marta (nena) - 1-10-15 - 2a 6 m]

L'Elena al passadís agafa les sabates de la Marta i diu "Marta"

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:43 [En Lucas agafa la motxilla de ..]

(9:274-9:471) (Super)

Códigos: [3.1. Ayudar por iniciativa propia, sin que el niño receptor pida ayuda]

Memo:[Alicia (nena) - 19-11-15 - 2a 5m] [Marta (nena) - 1-10-15 - 2a 6 m]

En Lucas agafa la motxilla de l'Alicia i la Marta li pren. En Lucas plora però ella no cedeix. La Paz li diu al Lucas i ell la deixa anar. La Marta va a penjar la motxilla al penjador de l'Alicia.

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:30 [Hi ha una sabatilla al mig de ..]

(8:52-8:606) (Super)

Códigos: [3.1. Ayudar por iniciativa propia, sin que el niño receptor pida ayuda]

Memo:[Alicia (nena) - 19-11-15 - 2a 5m] [Elena (nena) - 10-5-16 - 1a 11m] [Pau (nen) - 24-6-15- 2a 10 m]

Hi ha una sabatilla al mig de la classe. L'Elena, que fa tres dies que ha començat, l'assenyala i mira els peus dels nens que té més a prop. S'acosta a la mestra i se n'oblida. La Pau troba la sabatilla i li porta a l'Alicia, que és seva. L'Alicia quan veu que la té s'asseu davant seu. La Pau li intenta posar (un sol intent i amb poc esforç), i quan veu que no pot li deixa a terra davant. L'Alicia l'agafa i se m'acosta ensenyant la sabatilla. La Pau ens mira, quan veu que l'ajudo a posar-se-la, ella s'afegeix i diu "yo la abrocho" i ho fa.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:1 [La Mireia (mestra) i els nens

..] (2:40-2:613) (Super)

Códigos: [3.1. Ayudar por iniciativa propia, sin que el niño receptor pida ayuda]

Memo:[Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

La Mireia (mestra) i els nens i nenes de la classe van a la cuina a buscar fulles de porro per a tallar. Només hi ha 4 tisores i la Mireia les reparteix. En Marc es queda sense i se'n va a l'espai de la plastilina i agafa un tallador de pizza. Se'n torna a la cuineta a tallar porro però no li va bé. Mira a la Mireia i diu "no tallo" i el va a deixar. Quan torna, la Silvia li ofereix un

ganivet però no el vol. En Pere que ho veu li ofereix un ganivet i en Marc l'accepta. Prova de tallar. Al cap d'un moment l'Anna deixa les tisores i la Mireia li hi ofereix

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:6 [La Marta entra i porta fulls d..] (3:988-3:1367) (Super)

Códigos: [3.1. Ayudar por iniciativa propia, sin que el niño receptor pida ayuda]

Memo:[Anna (nena) - 22-6-15 - 2a 10 m] [Eulàlia (nena) - 21-1-2016 - 2a 4m]

La Marta entra i porta fulls de porro. Tots demanen tisores. L'Eulàlia vol unes tisores i les va demanant, l'Anna la sent busca una cullera al calaix dels coberts de la cuineta (però amb dificultat perquè hi ja molts nens davant el calaix). Finalment aconseguix agafar la culler i la porta a l'Eulàlia. L'Eulàlia no la vol, fa un gest de menys preu i diu: "vull tisores"

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:10 [En Pere s'aixeca de la rotllan..] (4:1074-5:196) (Super)

Códigos: [3.1. Ayudar por iniciativa propia, sin que el niño receptor pida ayuda]

Memo:[Gabri (nena) - 6-11-2015 - 2a 6m] [Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m]

En Pere s'aixeca de la rotllana de terra abans que la comencin (quan es preparen) i diu: "Vaig a beure aigua, vale?" (2 cops). El segueix, l'Anna, en Nauel, L'índia, en Marcel, en Bernat i la Gabri que ha arribat més tard. Van tots a beure. En Pere acaba el primer i torna a la rotllana. Tots fan el mateix. En Marcel deixa el got sense endreçar i la Mireia li diu: "Marcel pots anar a endreçar el got?". Ell s'atura al mig de la classe i s'ho mira. La Mireia s'adona que l'està endreçant la Gabriel i li diu: "Marcel que te l'ha endreçat la Gabriel?. Ell treu la llengua i somriu i la Mireia li fa agrair dient-li gràcies a la Gabriel. Ell li diu.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:18 [En Marc està jugant amb una ca..] (6:902-6:1213) (Super)

Códigos: [3.1. Ayudar por iniciativa propia, sin que el niño receptor pida ayuda]

Memo:[Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

En Marc està jugant amb una cadena envoltant la pota de la taula. Se li acosta en Pere i li pregunta: "T'ajudo?". En Marc fa que sí amb el cap (assenteix) i en Pere se m'acosta i em pregunta: "On són les cadenes?". Li responc que no ho sé i li pregunta a la Sílvia. La Sílvia li baixa un bol i n'agafa una.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:34 [(la Mireia ha entrat totes les..)] (7:1850-7:2349) (Super)

Códigos: [3.1. Ayudar por iniciativa propia, sin que el niño receptor pida ayuda]

Memo:[Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m] [Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m]

(la Mireia ha entrat totes les jaquetes de passadís, les deixa a terra i va repartint): En Marc porta el jersei d'en Nauel a la mà, li acosta i el deixa a terra al seu costat. En Nauel no fa cas ni al Marc ni a la jaqueta. En Marc el torna a agafar i va corrent per la classe amb el jersei d'en Nauel a les mans. Passa una estona mentre la Mireia va posant jaquetes. Quan la Mireia obra la porta per sortir, en Marc el tira a terra per marxar al jardí. La Mireia l'agafa i el posa a en Nauel

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:45 [La Mireia entra les jaquetes i..] (10:16-10:202) (Super)

Códigos: [3.1. Ayudar por iniciativa propia, sin que el niño receptor pida ayuda]

Memo:[Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m] [Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m]

La Mireia entra les jaquetes i en Pere les coneix totes. L'Irina n'agafa una i empenta en Marcel (és la seva). En Marcel marxa. La Mireia li diu gràcies a l'Irina i li posa a en Marcel.

Código: 3.2. Mediador/pacificador {2-1}~

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:12 [Arriba en Jose i li assenyala ..] (3:1468-3:1681) (Super)

Códigos: [3.2. Mediador/pacificador]

Memo:[José (nen) - 8-2-16 - 2a 2 m] [Julia (nena) - 25-09-14 - 3a 6m]

Arriba en Jose i li assenyala la motxilla i diu “fuera” dos cops, la Paz diu que té raó però que la Zaida no vol (no li dona explicacions de perquè? i ell torna a repetir “fuera” dos cops i la Paz li diu que sí.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:41 [“Tironero” entre en Pere i en ..] (9:282-9:600) (Super)

Códigos: [3.2. Mediador/pacificador]

Memo:[Anna B. (nena) - 8-1-2016 - 2a 4m] [Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

“Tironero” entre en Pere i en Nauel per un camió. En Pere el tenia primer. En Nauel com que tenia la mare, ha frenat. S’hi afegeix l’Irina i en Pere (tironeo). Mentre la Mireia té el camió a la falda intentant calmar la TRAMA PXOT, l’Anna agafa aigua i en Nauel diu “prou, prou” des de terra al costat del camió.

Código: 3.3. Invitar {7-1}~

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:6 [La Paz està asseguda a una tau..] (2:1304-2:1503) (Super)

Códigos: [3.3. Invitar]

Memo:[Julia (nena) - 25-09-14 - 3a 6m]

La Paz està asseguda a una taula encolant i en Gonzalo ha agafat una safata amb dues flameres, avellanes i pinces per traspassar i busca lloc. La Paz el crida i el convida a anar a la seva taula

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:26 [n Jose espera al Noah al pati ..] (5:2349-5:2439) (Super)

Códigos: [3.3. Invitar]

Memo:[José (nen) - 8-2-16 - 2a 2 m] [Noah (nen) - 02-9-14 - 3a 7m]

Jose espera al Noah al pati a la porta amb una galleda plena de pales i diu “toma alguna”

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:52 [La Paz convida a la Carla a fe..] (11:613-11:798) (Super)

Códigos: [3.3. Invitar]

Memo:[Carla (nena) - 16-2-15 - 3a 2 m]

La Paz convida a la Carla a fer pa amb ella. La va a buscar perquè la Carla està amb la Núria fent cadascuna una Bossa estereognòstica. La Carla accepta i s'aixeca per a anar amb la Paz

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:20 [En Pere està enfilat sobre la ..] (7:558-7:1038) (Super)

Códigos: [3.3. Invitar]

Memo:[Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

En Pere està enfilat sobre la tarima i crida en Nauel perquè hi vagi “Nauel vine!” . En Nauel és lluny a la porta de sortir que dona al jardí i li fa que no amb el cap. En Pere canvia i en comptes de dir-li en imperatiu li fa la pregunta: “Vine Nauel, vols venir?” en Nauel hi va i

s'enfila a la tarima. Pugen i baixen per la banda de la rampa i salten. Tots dos van fent sense esperar l'altre ni imitar però si un està baixant l'altre s'espera fins que la rampa és lliure

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:31 [La Cèlia puja la rampa a quatr..] (11:1314-11:1564) (Super)

Códigos: [3.3. Invitar]

Memo:[Cèlia (nena) - 11-1-2016 - 2a 4m] [Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m]

La Cèlia puja la rampa a quatre grapes, es mira en Marc que és a la tarima del costat i li diu: "T'ho ensenyo" i en Marc l'ignora. Ella repeteix : "t'ensenyo com es fa". En Marc s'acosta a la rampa, baixa de recules i diu a la Cèlia: "Mira en Marc".

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:40 [La Mireia, quan pot, torna a c..] (9:1-9:262) (Super)

Códigos: [3.3. Invitar]

Memo:[Anna B. (nena) - 8-1-2016 - 2a 4m] [Bernat (nen) - 29-11-2015 - 2a 7m] [Cèlia (nena) - 11-1-2016 - 2a 4m] [Eulàlia (nena) - 21-1-2016 - 2a 4m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

La Mireia, quan pot, torna a cantar. Com a grup són dalt la tarima l'Anna, en Pere, en Bernat, l'Irina i la Mireia canta i ells piquen de peus. L'Eulàlia vol pujar i l'Anna la convida: "puja aquí, puja, puja". També puja la Cèlia un moment abans que la Cèlia.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:51 [En Pere ha anat a buscar un co..] (10:1421-10:2027) (Super)

Códigos: [3.3. Invitar]

Memo:[Bernat (nen) - 29-11-2015 - 2a 7m] [Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

En Pere ha anat a buscar un cotxe de fusta a més del camió i en Marcel i en Bernat des de

la tarima se'l miren. En Pere es para a mig arrossegar el cotxe i el camió i, mirant en Marcel, li mostra estirant el braç (oferiment) i diu "Marcel" i li acosta. En Marcel diu "dada" (gràcies). Juguen sols però no es perden de vista. En Bernat els observa. El joc d'anar-se mirant dura una estona. En Pere des de dalt la tarima li diu "puja Marcel" i en Marcel es posa a riure i es miren. En Bernat des de terra els observa. En Marcel deixa el cotxe i en Bernat la flamera. S'ho canvien deixant-ho a terra.

Código: 3.4. Compartir {4-1}~

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:43 [Joc paral·lel entre Manel, Luc..] (10:791-10:1303) (Super)

Códigos: [3.4. Compartir]

Memo:[Lucía (nena) - 18-8-14 - 3a 3m] [Manel (nen) - 13-12-14 - 3a 4 m] [Noah (nen) - 02-9-14 - 3a 7m]

Joc paral·lel entre Manel, Lucía i Noah fent de les pales com si fossin amics i canten cumpleaños feliz. Quan la Judit els sent s'acosta amb una palada de sorra i la tira a terra a l'herba enmig d'ells tres que estaven en "carro" i diu "la tarta" i fingeixen que mengen. Ella amb la pala de costat fa com si tallés. La Pau (mestra) els crida a dinar i es desfa la rotllana dels tres que estaven drets. La Judit es queda un momentet més i escampa la sorra amb la pala fregant o per sobre banda i banda.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:43 [En Marcel està assegut dins un..] (15:313-15:598) (Super)

Códigos: [3.4. Compartir]

Memo:[Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m] [Tian (nen) - 7-11-2015 - 2a 6m]

En Marcel està assegut dins un cercle de psicomotricitat fent una construcció amb fustes i

cons de plàstic, en Tian s'asseu davant i amb algunes peces de fusta fa una construcció fora del cercle posant les peces diferents que en Marcel. Comparteixen les peces que hi havia a terra

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:31 [La Mireia diu que van a veure ..] (7:1083-7:1247) (Super)

Códigos: [3.4. Compartir]

Memo:[Ramon (nen) - 16-12-2015 - 2a 7m]

La Mireia diu que van a veure aigua, en Pere agafa un got i li porta a en Ramon i li diu: "té laiam, té laiam". (aquesta paraula s'assembla al nom original del nen)

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:58 [En Nauel reperteix els gots, e..] (12:278-12:345) (Super)

Códigos: [3.4. Compartir]

Memo:[Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m] [Ramon (nen) - 16-12-2015 - 2a 7m] [Tian (nen) - 7-11-2015 - 2a 6m]

En Nauel reperteix els gots, els hi ha portat a en Ramon i a en Tian

Código: 3.5. Asociar {2-1}~

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:44 [En Marc està assegut dins una ..] (15:616-15:1501) (Super)

Códigos: [3.5. Asociar]

Memo:[Anna (nena) - 22-6-15 - 2a 10 m] [Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m]

En Marc està assegut dins una caixa de fruita (en vertical) amb els peus sobre un rodet gros

de plàstic. L'Anna i en Pere intenten posar anelles de psicomotricitat planes a sobre i no se'ls aguanten. En Marc va mirant com ho fan. La Irina també ho mira a mig metre de distància. En Pere intenta atrapar l'Anna amb el cercle (i ficar-la dins) però ella s'aparta i ell posa el cercle sobre els peus d'en Marc que agafa el cercle però el deixa immediatament. En Pere el torna a posar sobre la caixa, s'acosta l'Anna i posa un got damunt. La Irina també s'acosta i diu: "me'l deixes?" assenyalant el cercle verd i l'Anna li ofereix el seu blau (i una mica més petit). La Irina l'agafa i l'Anna no el deixa anar. La Irina el deixa i aleshores l'Anna li tira i la Irina l'agafa. Mentre en Pere intenta posar el cercle que envolti la caixa però no pot i en Marc surt de dins.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:4 [Es formen de manera natural tr..] (2:504-2:589) (Super)

Códigos: [3.5. Asociar]

No memos

Es formen de manera natural tres grups d'infants, cadascú al voltant d'un dels adults.

Código: 3.6. Cooperar {5-1}~

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:22 [Apareixen més tard en Valentín..] (5:658-5:949) (Super)

Códigos: [3.6. Cooperar]

Memo:[Hugo (nen) - 1-8-15 - 2a 8 m] [Valentín (nen) - 10-10-14 - 3a 6m]

Apareixen més tard en Valentín i Hugo i en Valentín diu "es pan" "hacéis pan" . Degenera força tocant tots la farina, posant-se la cullera bruta a la boca...L'Aubry ho talla. Al final la massa av a terra i la Mónica els diu que com que ha caigut a terra l'han de llençar perquè es brut.

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:64 [En Valentín està assegut en un..]
(14:878-15:121) (Super)**

Códigos: [3.6. Cooperar]

Memo:[Alba (nena) - 1-12-15 - 2a 4 m] [Carla (nena) - 16-2-15 - 3a 2 m] [Elena (nena) - 10-5-16 - 1a 11m] [Valentín (nen) - 10-10-14 - 3a 6m]

En Valentín està assegut en una cadira i té un conte a les mans i va mirant als nens. En Jose i l'Elena agafen una cadira i se li asseuen davant i ell fa el gest d'obrir el conte. En aquest moment s'acosta l'Alba i en Jose diu una cosa semblant a "Alba" mentre si senyala l'espai del costat de l'Elena i un a cadira de les que hi ha a les taules. L'Elena es mira en Jose i assenyala el llibre i va dient "lino, lino" i aleshores en Valentín l'obre del tot i el mostra just davant la cara de l'Elena. L'Alba fa el gest d'acostar-se a mirar. S'acosta la Carlotta i dreta al costat de l'Alba també el mira. L'Elena assenyalant el llibre insisteix "lino, lino, lino"(libro, libro, libro). En Jose assenyala l'Alba i la Carla i diu "mira, mira" i en Valentín manté el llibre obert a la falda de cara al públic. En Valentín assenyala la brusa de la Carla i diu: "eto'son los piatas" dos cops i la Carla respon: "viene de malta" (no sé què vol dir), en Valentín diu alguna cosa que no s'entén. L'Alba dona la volta al petit cercle que s'ha format i es posa al costat del Valentín davant el Jose i es va tocant la panxa i la brusa amb el dit. En Valentín torna a dir "poque es un piata" i la Carla marxa. L'Elena se la mira, l'assenyala i torna a mirar el conte que encara és obert a la falda d'en Valentín. La Carla torna cap al cercle però no se'l mira i es troba amb la Núria, que s'ensenyen els dibuixos de la brusa. El petit cercle se les mira. L'Alba troba una peça a terra i me l'ensenyà. I torna a centrar la mirada al grupet. En Jose es pica la falda i diu alguna cosa. L'Alba va a deixar la peça a una taula on hi ha un material amb peces iguals i la Núria i la Carla marxen.

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:35 [Pau té un cartell de "tarea" i..]
(9:187-9:738) (Super)**

Códigos: [3.6. Cooperar]

Memo:[Carla (nena) - 16-2-15 - 3a 2 m] [Núria (nena) - 23-2-15 - 3a 2 m]

Pau té un cartell de “tarea” i s’interessa per la Carla i la Núria: “qué tarea os ha tocado?”. Com que elles no en tenen, en van a demanar una. Quan els hi dona, la Carla comença a córrer per la classe: “Son iguales” i la Núria i la Pau darrere. Es paren i miren els cartells de tarea i diu la Carla “no son iguales”. Després quan van a fer la feina, dues coincideixen, la Núria i la Carla, a la tarea de plegar tovallons i la Núria diu “son iguales pero no”. En realitat tenen tasques diferents però ho volen fer juntes i l’Aubrey les deixa.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:9 [La Mireia (que arriba a les 10..)] (4:364-4:838) (Super)

Códigos: [3.6. Cooperar]

Memo:[Anna (nena) - 22-6-15 - 2a 10 m] [Eulàlia (nena) - 21-1-2016 - 2a 4m] [Gabri (nena) - 6-11-2015 - 2a 6m] [Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m]

La Mireia (que arriba a les 10) seu a terra i fa Escarabat Bum Bum. Hi ha en Nael, La Gabri, En Marx, l’Anna, l’Eulàlia i la Irina i van fent torns per pujar o baixar, sense que la mestra intervingui i gestionant ells l’ordre. Els que hi ha al seu voltant canten i els que poden arribar li piquen l’esquena al que està estirat seguint el ritme. Quan marxa algú i sembla que queda espai, se n’acosten d’altres de manera ordenada i l’ocupen per incorporar-se al joc.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:23 [En Pere i l’Anna estan de cost..] (8:406-8:1118) (Super)

Códigos: [3.6. Cooperar]

Memo:[Anna (nena) - 22-6-15 - 2a 10 m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

En Pere i l’Anna estan de costat, ella continua amb les dames xineses i ell quan la Mireia (mestra) diu que han d’endreçar per a anar al pati comença a tocar i apilar les peces d’una construcció de mòduls de fusta amb transparències paral·lel a la vidriera. Tots dos van

agafant les peces de les dames xineses que estan dins les peces de les construccions i les van posant al tauler. S'acosta la Cèlia i també s'afegeix. Van fent amb calma. L'Anna assenyala una peça prop d'en Pere i li diu ."aquí" i ell la cull i la posa. L'Anna ho posa al prestatge però està mal posat i cau a terra, en Pere i l'Anna tornen a collir peces i s'acosta en Nael i s'afegeix. En posen algunes i ho deixen per sortir.

Código: 4. CONTACTO Y VÍNCULO {0-6}~

Código: 4.1. Tener cuidado {8-1}~

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:11 [La Paz porta la Zaida (en proc..)] (3:1365-3:1464) (Super)

Códigos: [4.1. Tener cuidado]

Memo:[Julia (nena) - 25-09-14 - 3a 6m]

La Paz porta la Zaida (en procés d'adaptació) de la mà i no es vol treure la jaqueta ni la motxilla.

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:37 [La Marta que és a la porta de ..] (9:1260-9:1560) (Super)

Códigos: [4.1. Tener cuidado]

Memo:[Marta (nena) - 1-10-15 - 2a 6 m]

La Marta que és a la porta de la classe que dóna al passadís (veu a la seva germana) diu "hola!" i li pregunto qui és i no em respon. Li obro la porta i quan surt la saluda, s'agafen de la mà. Li demano que s'acomiadin. ---- em diu "es mi hermana", se la mira a ella i li diu "nos vemos después"

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:25 [Arriba la Cèlia amb la seva ma..] (9:1-9:357) (Super)

Códigos: [4.1. Tener cuidado]

Memo:[Cèlia (nena) - 11-1-2016 - 2a 4m] [Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m] [Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m] [Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m]

Arriba la Cèlia amb la seva mare i la mare es queda a la porta. La Cèlia entre decidida i se li acostava en Marcel a fer-li un petó i en pocs segons s'acosta en Nauel, en Pere, la Irina també a fer-li petons, la Cèlia canvia l'expressió de la cara. S'atabala una mica amb tants nens al voltant i gira les espatlles com si s'espolsés alguna cosa de sobre.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:53 [La Irina, en Marc i en Marcel ..] (19:389-19:541) (Super)

Códigos: [4.1. Tener cuidado]

Memo:[Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m] [Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m] [Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m]

La Irina, en Marc i en Marcel van a rebre a la Gabri. (Es dona sovint que els infants que han arribat primer van als nens i nenes que arriben més tard)

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:57 [En Pere, la Irina, en Marc i e..] (20:1714-20:1787) (Super)

Códigos: [4.1. Tener cuidado]

Memo:[Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m] [Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m] [Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

En Pere, la Irina, en Marc i en Marcel van a rebre a la Cèlia quan arriba.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:59 [Arriba en Pere i l'Anna el

va ..] (21:699-21:1019) (Super)

Códigos: [4.1. Tener cuidado]

Memo:[Anna B. (nena) - 8-1-2016 - 2a 4m] [Bernat (nen) - 29-11-2015 - 2a 7m] [Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

Arriba en Pere i l'Anna el va a veure i el vol abraçar. En Pere corre perquè no l'abraci i s'hi afegeixen en Bernat i en Marcel. La Marta li diu: "digui'ls que no et ve de gust". Ell ho diu. La Marta li diu potser d'aquí una estona li vindrà de gust. I ell li diu a l'Anna que d'aquí a una estona li vindrà de gust.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:2 [Arriba en Tian i gairabé tots ..] (1:1170-1:1351) (Super)

Códigos: [4.1. Tener cuidado]

Memo:[Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m] [Tian (nen) - 7-11-2015 - 2a 6m]

Arriba en Tian i gairabé tots s'acosten a la porta a rebre'l, però a una certa distància, sense posar-se sota el marc. En Pere diu: "a dintre, a dintre" (ho repeteix dues vegades).

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:9 [Arriba en Nauel i uns quants s..] (3:17-3:577) (Super)

Códigos: [4.1. Tener cuidado]

Memo:[Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

Arriba en Nauel i uns quants s'agrupen a la porta. En Pere porta un camió groc de fusta i en Nauel li agafa. En Pere no diu res però la mare d'en Nauel li diu que el tenia en Pere i mentre diu això, li agafa de les mans i el torna a en Pere. Quan marxa la mare, en Nauel li pren a en Pere i hi ha un "tironeo", s'acosta la Sílvia (auxiliar suport) i pregunta: "qui el tenia?", en Nauel respon "en Pere" (en realitat sembla que no respongui a la pregunta sinó que en Nauel li ha pres). La Sílvia agafa el camió i li dona a en Nauel. En Pere es resigna.

Código: 4.2. Hacer/buscar compañía {6-1}~

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:7 [En Lucas dret troba un encaix ..] (3:1-3:218) (Super)

Códigos: [4.2. Hacer/buscar compañía]

Memo:[Alba (nena) - 1-12-15 - 2a 4 m] [Noah (nen) - 02-9-14 - 3a 7m]

En Lucas dret troba un encaix desfet i lliure (no l'està fent cap altre nen) al prestatge i agafa una peça per a posar-la, passa l'Alba corrent per davant, se la mira i ho deixa i la segueix un moment per la classe.

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:10 [Alguns nens i nenes han marxat..] (3:786-3:1040) (Super)

Códigos: [4.2. Hacer/buscar compañía]

Memo:[Galla (nena) - 22-1-15 - 3a 3 m] [Manel (nen) - 13-12-14 - 3a 4 m]

Alguns nens i nenes han marxat a dinar i altres s'estan rentant les mans. En Manel i la Gal·la surten del bany i van cap a la porta i els pregunto si van a dinar. En Manel respon: "Yo espero a mi amigo Hugo" i la Gal·la diu: "Yo espero a mi amiga Marta"

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:67 [En Manel acosta el cap entre m..] (16:1-16:598) (Super)

Códigos: [4.2. Hacer/buscar compañía]

Memo:[Anna (nena) - 22-6-15 - 2a 10 m] [Manel (nen) - 13-12-14 - 3a 4 m] [Marco (nen) - 4-11-14 - 3 a 5m]

En Manel acosta el cap entre mig del d'en Marco i l'Anna i després s'aixeca, s'acosta a

l'Anna, li agafa les cames pel peus i intenta fer-la marxar. Com que no pot es posa de genolls i li agafa el xandall per el pit, després la prem i ella rondina. Quan veu que no se'n pot desempallegar em mira i crida. Ell desisteix, s'aixeca, em mira i marxa. En Marco s'incorpora i li diu alguna cosa a l'Anna i ella s'estira en xandall de davant el pit (no puc sentir què diuen) i en Marco aixeca la mirada cap on hi ha en Manel, després l'Anna es gira com un caneló i també mira cap on hi ha en Manel.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:30 [En Bernat passeja per la class..] (11:1130-11:1297) (Super)

Códigos: [4.2. Hacer/buscar compañía]

Memo:[Bernat (nen) - 29-11-2015 - 2a 7m]

En Bernat passeja per la classe i es va parant a davant de cada nen que fa alguna cosa o davant de cada grupet. Es posa a fer alguna cosa diferent però al seu costat.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:32 [En Bernat està de genolls dava..] (11:1582-12:135) (Super)

Códigos: [4.2. Hacer/buscar compañía]

Memo:[Bernat (nen) - 29-11-2015 - 2a 7m] [Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m]

En Bernat està de genolls davant la Irina, que està asseguda a terra a un racó de la caseta i té una nina a la falda. En Bernat va amb el davantal posat i es va distraient mirant-lo, s'aixeca i va a buscar un àlbum de fotografies dels nens de la classe i dret amb les fotografies a els mans dóna una mirada general a la classe. Veu un grup de tres nenes a terra la caseta amb nines i torna l'àlbum al cistell dels contes, prop d'elles i s'asseu davant del grup sense dir res i se les mira.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:33 [Des del mateix lloc mira la cl..] (12:139-12:998) (Super)

Códigos: [4.2. Hacer/buscar compañía]

Memo:[Bernat (nen) - 29-11-2015 - 2a 7m] [Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

Des del mateix lloc mira la classe i veu a en Pere assegut a la taula de la cuineta, s'aixeca i s'asseu al seu costat. En Pere toca un gerret amb flors que hi ha a la taula i diu: "això és d'aquí a la taula", en Bernat se'l mira i després abaixa la vista i es distreu tocant el davantal. En Perel se'l mira i s'aixeca a agafar un plat amb un tomàquet i es torna a asseure i en Bernat canvia de lloc de la taula. En Perel li posa un plat davant amb un pebrot. En Bernat toca les flors del gerret del mig i en Pere li retira el plat de davant. En Bernat s'aixeca i deambula per la classe i quan és al costat d'en Marcel es deixa caure a terra amb la llengua fora, assegut. En Marcel se'l mira i es deixa caure a terra també amb la llengua fora però estirat a terra i va fent la croqueta. En Bernat s'aixeca i marxa. En Marcel, s'aixeca i marxa.

Código: 4.3. Acariciar {14-1}

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:8 [L'Alba, passa pel costat d'en ..]
(3:235-3:416) (Super)**

Códigos: [4.3. Acariciar]

Memo:[Alba (nena) - 1-12-15 - 2a 4 m]

L'Alba, passa pel costat d'en Jose que està dret treballant un prestatge, estira el braç i el toca amb la ma a l'esquena mentre camina sense parar. Fa el mateix a l'Anna i la Rosa.

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:24 [La Paz està asseguda omplint a..]
(5:1694-5:1866) (Super)**

Códigos: [4.3. Acariciar]

Memo:[Marta (nena) - 1-10-15 - 2a 6 m]

La Paz està asseguda omplint agendes i té en Lucas al seu costat. S'acosta la Marta amb la intenció de fer un petó cap a la seva cara i en Lucas es posa a cridar i plorar.

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:47 [En Marco és al WC sense pantal..]
(10:708-10:978) (Super)**

Códigos: [4.3. Acariciar]

Memo:[Galla (nena) - 22-1-15 - 3a 3 m] [Marco (nen) - 4-11-14 - 3 a 5m]

En Marco és al WC sense pantalons, en Lucas entra on és ell i se'l mira, s'asseu al banc baix on la Paula (mestra) ajuda a en Marco a posar-se els pantalons. Entra la Gal·la i s'enfila al banc. En Lucas s'aixeca dret i la Gal·la l'agafa per l'espatlla i li fa un petó

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:60 [La Gal·la està asseguda en una..]
(13:770-13:1336) (Super)**

Códigos: [4.3. Acariciar]

Memo:[Galla (nena) - 22-1-15 - 3a 3 m] [Valentín (nen) - 10-10-14 - 3a 6m]

La Gal·la està asseguda en una cadira mirant la classe sense observar res concret. En Valentín està dret darrera d'ella i li va tocant els cabells amb unes pinces com si la pentinés o els hi tallés. En Valentín fa uns sons "meec, meeec, meeec" i la Mònica (mestra) d'un tros enllà diu els hi diu: "Gal·la, Valentín, podéis hacer una tarea si queréis...¿Os apetece ahora?" . En Valentín se separa de la Gal·la i diu "esoeaua eeepeo" i s'acosta a la Mònica i li diu "te voy acotar epeo", tocant-li els cabells amb les pinces. Mentre la Gal·la s'aixeca i se'n va

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:4 [Ha començat avui per primer di..]
(2:1259-2:1621) (Super)**

Códigos: [4.3. Acariciar]

Memo:[Elena (nena) - 10-5-16 - 1a 11m] [Núria (nena) - 23-2-15 - 3a 2 m] [Pau (nen) - 24-

6-15- 2a 10 m]

Ha començat avui per primer dia l'Elena; la Pau i Núria, quan la veuen asseguda en una taula, s'hi acosten. És petita i menuda en comparació a elles i li toquen les galtes. La practicant els diu que es diu "Elena" i elles li pregunten què hi fa a l'ambient. La practicant respon que comença nova al grup. L'Elena està a l'espectativa però es deixa tocar

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:10 [La Judit i en Manel estan molt..]
(4:14-4:267) (Super)**

Códigos: [4.3. Acariciar]

Memo:[Manel (nen) - 13-12-14 - 3a 4 m]

La Judit i en Manel estan molta estona parlant. Ell assegut a la cadira i ella de genolls a terra davant seu. Ella li toca de les galtes, la dessuadora, etc. Ell s'ho deixa fer i s'expliquen coses alternant el ritme de conversa, ara un, ara l'altre.

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:15 [A la classe només hi ha la Pau..]
(5:34-5:258) (Super)**

Códigos: [4.3. Acariciar]

Memo:[Lucía (nena) - 18-8-14 - 3a 3m] [Núria (nena) - 23-2-15 - 3a 2 m] [Pau (nen) - 24-6-15- 2a 10 m]

A la classe només hi ha la Pau, la Lucía i la Núria. Arriba l'Elena i la Pau i la Núria s'acosten a la porta a rebre-la i la Núria li acaricia les galtes suau amb les dues mans. Després marxen cap a dins a buscar materials

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:25 [A la rotllana es canta un cont..]
(7:273-7:500) (Super)**

Códigos: [4.3. Acariciar]

Memo:[José (nen) - 8-2-16 - 2a 2 m] [Valentín (nen) - 10-10-14 - 3a 6m]

A la rotllana es canta un conte contat que acaba en petons que mentre els fan es toquen les galtes. En Valentín quan acaba de fer-s'ho a ell mateix, li fa a en José que seu al seu costat i somriu. L'altre se'l mira i somriu.

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:26 [Després de la cançó dels peton..]
(7:517-7:682) (Super)**

Códigos: [4.3. Acariciar]

Memo:[Alicia (nena) - 19-11-15 - 2a 5m] [Anna (nena) - 22-6-15 - 2a 10 m]

Després de la cançó dels petons, l'Anna li fa un petó a l'Alicia a la galta. Surten al passadís. Es canvien el calçat i es posen la jaqueta. Surten a fora al pati.

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:28 [Valentín abraça a la Carla i a..]
(7:1022-7:1207) (Super)**

Códigos: [4.3. Acariciar]

Memo:[Anna (nena) - 22-6-15 - 2a 10 m] [Carla (nena) - 16-2-15 - 3a 2 m] [Valentín (nen) - 10-10-14 - 3a 6m]

Valentín abraça a la Carla i a Anna, somriuen tots tres (passa mentre esperen per baixar al play time). La mestra els separa per fer-los baixar per l'escala perquè ho fan escalonats.

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:31 [La Carla i la Núria estan asse..]
(8:623-8:869) (Super)**

Códigos: [4.3. Acariciar]

Memo:[Carla (nena) - 16-2-15 - 3a 2 m] [Núria (nena) - 23-2-15 - 3a 2 m]

La Carla i la Núria estan assegudes a una taula. La Carla té un material i la Núria el té a terra,

mira a la Carla i somriu, de tant en tant es diuen alguna cosa i de manera alternada una de les dues s'aixeca i li toca els cabells, l'orella...

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:36 [José Luis i Carla es toquen la..] (9:755-9:925) (Super)

Códigos: [4.3. Acariciar]

Memo:[Carla (nena) - 16-2-15 - 3a 2 m] [José Luis (nen) - 24-5-14 - 3a 5m]

José Luis i Carla es toquen la cara amb les dues mans i diuen "te ayudo" o alguna cosa que se li assembla. Quan se les destapen, riuen i repeteixen. Ho fan 3 o 4 vegades

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:52 [En Marcel està estirat als coi..] (19:15-19:372) (Super)

Códigos: [4.3. Acariciar]

Memo:[Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m] [Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m]

En Marcel està estirat als coixins amb el xumet posat i la Irina està al seu costat estirada. S'asseu, li agafa el cap per sota com si li aguantés i li treu i li posa el xumet dues vegades. En Marcel no diu res. Li desenganxa la pinça del xumet de la roba i li torna a posar. En Marcel s'ho mira i està quiet. La Marta li diu a la Irina que no molesti.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:12 [A la mateixa rotllana, la Gabr..] (3:1079-3:1375) (Super)

Códigos: [4.3. Acariciar]

Memo:[Gabri (nena) - 6-11-2015 - 2a 6m] [Rosa (nena) - 29-4-15 - 3a]

A la mateixa rotllana, la Gabri "fa maco" a la galta d'en Tian quan la Mireia (mestra) li diu bon dia (els saluda un per un quan són asseguts a la rotllana). Després d'acariciar-li la galta li fa un petó. Al mateix moment, en Pere li fa la carícia de "maca" a la Gabri i també li fa un

petó.

Código: 4.4. Sonreír y reír juntos {16-1}

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:21 [La frase de tant en tant és “m..] (5:576-5:655) (Super)

Códigos: [4.4. Sonreír y reír juntos]

No memos

La frase de tant en tant és “me toca”. Porten ½ hora i amassen, riuen i parlen

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:27 [En Manel i en Marco Després de..] (6:15-6:277) (Super)

Códigos: [4.4. Sonreír y reír juntos]

Memo:[Manel (nen) - 13-12-14 - 3a 4 m] [Marco (nen) - 4-11-14 - 3 a 5m]

En Manel i en Marco Després de la TRAMA M012P: 12 han donat un parell de voltes junts per la classe caminant. A la segona volta s’han parat al prestatge dels materials d’enfilar i agafant les peces fan veure que mengen. Riuen molta estona i tornen a marxar.

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:39 [En Marco i l’Alba juguen a les..] (8:372-8:457) (Super)

Códigos: [4.4. Sonreír y reír juntos]

Memo:[Alba (nena) - 1-12-15 - 2a 4 m] [Marco (nen) - 4-11-14 - 3 a 5m]

En Marco i l’Alba juguen a les canyes de bambú a amagar-se i a retrobar-se. Riuen molt

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:42 [La Gal·la s’asseu. La Rosa sur..]

(9:166-9:257) (Super)

Códigos: [4.4. Sonreír y reír juntos]

Memo:[Galla (nena) - 22-1-15 - 3a 3 m] [Rosa (nena) - 29-4-15 - 3a]

La Gal·la s'asseu. La Rosa surt a fora i quan surt la Gal·la li diu: "¿a que no me pillas?"

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:61 [En Valentín està estirat a ter..]

(13:1353-13:1575) (Super)

Códigos: [4.4. Sonreír y reír juntos]

Memo:[Galla (nena) - 22-1-15 - 3a 3 m] [Valentín (nen) - 10-10-14 - 3a 6m]

En Valentín està estirat a terra fent la croqueta i la Gal·la s'hi acosta i s'estira a sobre d'ell per a fer la croqueta. Riuen. La Mònica s'acosta i els diu que poden anar a fer una feina. Ells paren i la Mònica marxa.

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:68 [En Marco s'aixeca i fa un salt..]

(16:602-16:1066) (Super)

Códigos: [4.4. Sonreír y reír juntos]

Memo:[Marco (nen) - 4-11-14 - 3 a 5m]

En Marco s'aixeca i fa un salt damunt del mòdul –on tenia el cap- i després salta cap a l'altre mòdul -on en Manel tenia els peus- i a una escala de foam. Apareix en Manel, i enfilat al primer mòdul, es deixa lliscar i ocupa l'espai que tenia en Marco que quan ho veu s'acosta i es deixa caure de genolls darrera en Manel, que quan el sent es gira i s'agenolla i s'agafen de les mans, es deixen i un d'ells diu." Eh!, amigo" i s'abracen mig estirats a terra

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:56 [(Al pati) Lucía i Marco estan ..]

(14:1349-14:1596) (Super)

Códigos: [4.4. Sonreír y reír juntos]

Memo:[Lucía (nena) - 18-8-14 - 3a 3m] [Marco (nen) - 4-11-14 - 3 a 5m]

(Al pati) Lucía i Marco estan molta estona jugant junts. El joc és picar amb el pit un contra l'altre i riure. Alguns cops s'acosta molt a la cara i riuen. Es mouen per diferents llocs del pati. Quan fa una estona es separen i es dissol el joc.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:2 [L'Eulàlia i l'Anna estan asseg..] (2:632-2:1066) (Super)

Códigos: [4.4. Sonreír y reír juntos]

Memo:[Anna B. (nena) - 8-1-2016 - 2a 4m] [Eulàlia (nena) - 21-1-2016 - 2a 4m]

L'Eulàlia i l'Anna estan assegudes a la taula rodona petita de la cuineta, davant per davant, l'Anna frega la cullera al plat de porcellana i l'Eulàliariu i es tapa la boca mentre la mira i després em mira a mi. L'Anna gira el cap cap a un grup de nens i després cap a mi. No obté cap resposta. L'Eulàlia se la ma mirant mentre fingeix que menja. L'Anna es mira a l'Eulàlia i sense dir res van fingint que mengen i es somriuen

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:3 [En Marcel està baixant bocater..] (2:1085-2:2026) (Super)

Códigos: [4.4. Sonreír y reír juntos]

Memo:[Bernat (nen) - 29-11-2015 - 2a 7m] [Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m]

En Marcel està baixant bocaterrosa per la rampa de la classe dels mòduls de construcció. La Irina està a terra panxa enlaire arrossegant-se i mirant a diferents punts. Quan en Marcel arriba a baix de la rampa, queda prop de la Irina, es posa en posició de gateig i s'acosta a ella, ella es gira boca terrosa i ell se li posa al damunt, amb les cames al cap i el cap del Marcel sobre el cul de la Irina, ella crida i immediatament ell baixa, se li posa al costat i se de la mira. Ella es gira, fent la croqueta, panxa enlaire, es mira en Marcel i li somriu, en Marcel somriu. Ella s'aixeca i marxa. Mentrestant en Bernat ha pujat a la construcció i des

de dalt i a quatre grapes, es mira tota l'escena d'en Marcel amb la Irina. Quan s'acaba comença a baixar la rampa bocaterrosa i en Marcel la puja, dret, es passen pel costat repartint-se l'espai. En Bernat baixa i en Marcel queda a dalt assegut. No es miren. No s'imiten

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:27 [Ella s'aparta i en Marc ho pro..] (9:2152-10:1188) (Super)

Códigos: [4.4. Sonreír y reír juntos]

Memo:[Cèlia (nena) - 11-1-2016 - 2a 4m] [Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m] [Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m]

Ella s'aparta i en Marc ho prova dret d'esquena a la paret i se li mou el sofà una mica endavant i ella diu: "no, així no". Ha arribat en Nauel i s'ho mira atent. La Cèlia diu: "a cul a cara, s'ha culat a cara" (o alguna cosa semblant que no entenc) i en Marc aconsegueix desarraconar una mica el sofà. En Nauel s'afegeix a fer força per moure el sofà i en Marc diu. "a tu quí, aquí" mentre empeny i en Nauel s'ha agafa pel reposabraços i fan força tots dos. En Noha s'apuntala d'epeu a la paret i el sofà es mou força, la Cèlia que se'ls mira diu: "aviam nois, haig de passar io, vale?" i en Nauel s'ela mura i diu: "no!" i en Marc des de darrera diu. "vale, un moment" i surt ajupit per entre el sofà i les cames d'en Nauel que es fica més endins, al lloc on era en Marc. En Marc acaba de sortir i diu: "ment, tu, " i es posa a empènyer mentre diu: "vale", la Cèlia diu: i afegeix: "momet tu, vale, adeu!" i es queda fora. En Marc es posa darrere el sofà amb en Nauel i s'apuntalen amb l'esquena a la paret i amb els braços empenyen el sofà endavant fins que aconsegueixen arrossegar-lo endavant. Quan està separat de la paret la Cèlia diu: "què hi ha aquí dins?" i hi entra i diu: "no hi ha ningú aquí", "no hi ha ningú" i es posa a empènyer amb ells. Quan el sofà està ben desarraconat en Nauel surt de darrera es posa davant el sofà i salta dient (mirant-me a mi): "Taaant!" I aixeca els braços. En Marc fa exactament el mateix. La Cèlia també diu el mateix però sense saltar ni aixecar els braços. Riuen

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:36 [L'Àngela està dreta a l'alça d..] (13:758-13:1743) (Super)

Códigos: [4.4. Sonreír y reír juntos]

Memo:[Eulàlia (nena) - 21-1-2016 - 2a 4m]

L'Àngela està dreta a l'alça dels animals i els troncs se li acosta l'Eulàlia i s'agenolla davant i se la mira. L'Àngela porta un animal a una mà i diu :”aquest és un lleó, vale?” mentre li ensenya a l'Eulàlia, dóna la volta a l'alça per agafar un tronc i completar una construcció de troncs començada i mentre ho fa diu: “ara agafaré aquesta fusta, necessito aquesta fusta” la posa sobre i l'Eulàlia n'agafa una altra i quan la posa damunt de la de l'Àngela se'ls tomba la torre. Riuen fort. L'Àngela crida: “Marcii!” i ell respon. “”Quèee?” d'un tros enllà. Ella respon rient: “vine a veure aquesta que s'ha estrompat!” i l'Eulàlia repeteix: “estompat”, en Marc respon: “vale!” mirant des de la cuineta que dret fa un gest amb la mà (com dient vine) i diu :”cap aquí” i afegeix.” Tira al costat”. L'Eulàlia es posa a reconstruir la torre i en Pere que s'ha acostat li ha fet caure les tres peces que l'Eulàlia ha posat, ella es gira i ben fort li diu: “hoomeee!”.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:41 [Es posen a parlar entre ells, ..] (14:1664-14:1865) (Super)

Códigos: [4.4. Sonreír y reír juntos]

Memo:[Cèlia (nena) - 11-1-2016 - 2a 4m]

Es posen a parlar entre ells, la Cèlia explica que va menjar un gelat i els altres dos escolten. Es toquen el cap, riuen, enraonen. No es despullen fins que la Mireia s'asseu a terra davant d'ells.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:60 [La Irina i l'Anna són dins la ..] (21:1037-21:2010) (Super)

Códigos: [4.4. Sonreír y reír juntos]

Memo:[Anna B. (nena) - 8-1-2016 - 2a 4m] [Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m] [Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m]

La Irina i l'Anna són dins la mosquitera, riuen, i es deixen caure a terra de cul. L'Irina comença a caminar i surt deixant que la mosquitera se li arrossegui pel cap. En Nauel se les mira. L'Anna, sola, dona voltes mentre crida rient. Surt de la mosquitera rient i tapant-se la boca (com qui ha fet una malifeta o alguna cosa a amagar) i en Nauel comença a donar voltes dins la mosquitera cargolant el teixit, després surt i agafat a la roba va voltant. L'Anna crida a la Marta (mestra) i li diu: "Marta, Marta mira" mentre assenyala a en Nauel. La Marta diu: "diga'm, diga'm" i l'Anna afegeix: "mira com estira en Nauel" i la Marta diu. "Nauel té raó l'àngels, si estires això caurà tot. Ens amaguem aquí dintre però no tibem". En Nauel surt. Quan la mosquitera és lliure l'Anna s'acosta dona una volta però no hi entra. Entra dins la mosquitera en Nauel i l'Anna s'ho mira i vol entrar amb ell però finalment es desdiu (com si no gosés) i ell marxa.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:5 [L'Eulàlia agafa una joguina en..] (2:609-2:814) (Super)

Códigos: [4.4. Sonreír y reír juntos]

Memo:[Eulàlia (nena) - 21-1-2016 - 2a 4m] [Ramon (nen) - 16-12-2015 - 2a 7m]

L'Eulàlia agafa una joguina en forma de caseta de peces transparents imantades colors i en Ramon prova d'agafar-li. Ella li tira a terra abans de donar-li. Es desmonta/trenca, es miren i riuen tots dos.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:18 [En Marc està assegut a la taul..] (5:105-5:571) (Super)

Códigos: [4.4. Sonreír y reír juntos]

Memo:[Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m] [Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m]

En Marc està assegut a la taula amb tres pots de llauna com si fossin guardioles. Se li acosta l'India i ell li fa un discurs incompreensible. Ella es posa un tub a la cara i se li acosta molt fins tocar-li la cara amb l'altre extrem del tub. Ell somriu. Ella agafa un tub prim per ficar-lo dins d'un dels pots però ell posa les mans perquè no ho faci. Un tros més enllà un altre fa sorolls amb el tub i es para l'acció perquè en Marc s'ho mira. L'Irina marxa.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:50 [En Marcel està dret al costat ..] (10:1017-10:1387) (Super)

Códigos: [4.4. Sonreír y reír juntos]

Memo:[Bernat (nen) - 29-11-2015 - 2a 7m] [Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

En Marcel està dret al costat de les tarimes, s'acosta en Pere amb el camió de fusta i en Marcel diu alguns cosa que no s'entén. En Pere respon "tinc jo camió" i en Marcel riu. S'acosta en Bernat amb una flamera a una mà i una cullera remenant i diu alguns cosa a en Marcel. En Pere marxa arrossegant el camió i en Bernat i en Marcel es separen sobre les tarimes.

Código: 4.5. Tejer complicidad {3-1}~

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:59 [Cada vegada tiren la massa amb..] (13:296-13:754) (Super)

Códigos: [4.5. Tejer complicidad]

Memo:[Carla (nena) - 16-2-15 - 3a 2 m]

Cada vegada tiren la massa amb més força fins que a la Carla li cau a terra. Queden mudes mirant a terra i no diuen res, amb cara sorpresa i somriuen. S'acosta l'adult i pregunta "¿qué pasa' ?que ha pasado hoy otra vez?". Queden serioses i per requeriment de la mestra

cullenla massa de terra entre totes dues i portant-la entre totes dues la van a llençar mirant-se de tant en tant. Es posen a recollir i netejar juntes. L'adult les va supervisant.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:11 [L'Anna agafa el seu got amb un..] (5:651-5:800) (Super)

Códigos: [4.5. Tejer complicidad]

Memo:[Anna (nena) - 22-6-15 - 2a 10 m] [Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m]

L'Anna agafa el seu got amb una ma i amb l'altre el d'en Marcel i el crida per donar-li. Mentre en Marc agafa aigua i ella li diu: "Vigila, vigila."

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:15 [A la rotllana tots es tapen el..] (6:478-6:687) (Super)

Códigos: [4.5. Tejer complicidad]

Memo:[Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m] [Tian (nen) - 7-11-2015 - 2a 6m]

A la rotllana tots es tapen els ulls amb les mans (com a gesticulació d'una cançó) i en Tian, i també la Irina es treuen les mans de la cara, miren als altres nens com ho fan, es miren entre ells i somriuen

Código: 4.6. Conversar y hablar {5-1}~

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:23 [L'Elena es prepara un full a l..] (5:1197-5:1487) (Super)

Códigos: [4.6. Conversar y hablar]

Memo:[Elena (nena) - 10-5-16 - 1a 11m] [Manel (nen) - 13-12-14 - 3a 4 m]

L'Elena es prepara un full a la pissarra magnètica per a fer pintura i es posa el davantal.

S'acosta en Manel i em diu "esta no puede es demasiado pequeña" jo li dic que això ho han de dir la Paz o la Mónica (mentre ell ja li va traient el davantal pel cap) i l'Elena intenta resistirse.

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:12 [Al mig de la rotllana se sent ..] (4:696-4:800) (Super)

Códigos: [4.6. Conversar y hablar]

Memo:[Carla (nena) - 16-2-15 - 3a 2 m] [Pau (nen) - 24-6-15- 2a 10 m]

Al mig de la rotllana se sent "Oye eres mi amiga?". Crec que són la Pau i la Carla que seuen de costat.

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:41 [La Lucíali explica al Noah, es..] (10:250-10:405) (Super)

Códigos: [4.6. Conversar y hablar]

Memo:[Lucía (nena) - 18-8-14 - 3a 3m] [Noah (nen) - 02-9-14 - 3a 7m]

La Lucíali explica al Noah, estaven drets. Lucíali explica al Noah on anirà avui sortint de l'escola (a casa els avis...), l'altre no respon res. Monòleg.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:14 [L'Anna es mira la Cèliacom men..] (3:1770-3:1829) (Super)

Códigos: [4.6. Conversar y hablar]

Memo:[Anna B. (nena) - 8-1-2016 - 2a 4m] [Cèlia (nena) - 11-1-2016 - 2a 4m]

L'Anna es mira la Cèliacom menja el pa i li diu "bon profit"

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:30 [A la rotllana la Mireia intent..] (7:615-7:1062) (Super)

Códigos: [4.6. Conversar y hablar]

Memo:[Eulàlia (nena) - 21-1-2016 - 2a 4m] [Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m]

A la rotllana la Mireia intenta que es saludin entre ells. Insisteix a l'Eulàlia i ella es mira en Marcel, però l'Eulàlia respon a la pressió de la Mireia saludant a en Marc. La Mireia insisteix que saludi a en Marcel (és el que li toca per ordre) però l'Eulàlia repeteix la salutació a en Marc. L'Eulàlia després de mirar-se a la Mireia es posa a moure el cap a dreta i esquerra fent que no amb en Marc (no sé quin dels dos ha començat).

Código: 5. CONSUELO {0-7}~

Código: 5.1. Buscar la mirada {0-1}

Código: 5.2. Acercarse {2-1}~

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:14 [En Nael té un mal a la cara i..] (6:166-6:460) (Super)

Códigos: [5.2. Acercarse]

Memo:[Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m] [Nael (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m]

En Nael té un mal a la cara i se l'ha rascat. La Mireia li ha dit: "No te'l rasquis Nael que et farà mal! Si et toques el mal et faràs sang! (en el context de la rotllana). La Irina ques'asseu al seu costat (d'en Nael) s'acosta, se'l mira i amb cara de tristesa diu: "Té mal en Nael".

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:53 [En Marc no es troba bé i li ha..] (11:598-11:739) (Super)

Códigos: [5.2. Acercarse]

Memo:[Anna B. (nena) - 8-1-2016 - 2a 4m] [Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m] [Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

En Marc no es troba bé i li han ofert estirar-se a la tombona. De tant en tant algú passa i el gronxa (ho ha fet l'Anna, l'Irina i en Pere).

Código: 5.3. Tocar {3-1}~

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:8 [Arriba la Gabri i quan fa esca..] (4:153-4:345) (Super)

Códigos: [5.3. Tocar]

Memo:[Gabri (nena) - 6-11-2015 - 2a 6m] [Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m]

Arriba la Gabri i quan fa escassos minuts que és a classe comença a estossegar. S'acosta en Nauel i li diu a la Gabri: "estàs bé?, estàs bé?". Ella sense mirar-se'l li fa que sí amb el cap.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:21 [La Irina porta un ganivet de p..] (7:1056-7:1808) (Super)

Códigos: [5.3. Tocar]

Memo:[Eulàlia (nena) - 21-1-2016 - 2a 4m] [Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m] [Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

La Irina porta un ganivet de plàstic a la mà. La Cristina arriba a la classe després que l'hagin operat i la Marta i la Mireia li pregunten com està. Ella s'arremanga la brusca i els ensenya les cicatrius i també l'embolicat del melic. En Marc que està mirant i escoltant s'arremanga la brusa i es mira la panxa: se la toca. La Irina se li acosta i li mira la panxa i parlen(no els sento bé). En Marc s'estira sobre una taula i l'Eulàlia s'hi acosta i també la Irina. Ell s'arremanga i la Irina fa com si li tallés la panxa, l'Eulàlia li agafa els peus. S'acosta en Pere a mirar. Fan un joc simbòlic, "et tallo la panxa" .En Pere s'ajup i li fa un petó a la panxa al Marc. La Irina marxa i en Marc es posa la brusa bé, s'aixeca i marxa.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:55 [En Nauel, davant en Pere es to..] (20:1-20:491) (Super)

Códigos: [5.3. Tocar]

Memo:[Noah (nen) - 02-9-14 - 3a 7m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m] [Ramon (nen) - 16-12-2015 - 2a 7m]

En Nauel, davant en Pere es toca una ferida que té al costat esquerra de la cara i li diu: "mira una pupa Pere", "tinc una pupa", en Pere respon "a on?" i en Nauel diu: "aquí" i en Pere diu: "sí" entre assenteix amb el cap. En Pere li torna a dir. "amb a què vas caure?" mentre s'acosta en Ramon i se'ls mira en Noha se n'adona però mirant en Pere respon: " amb la gespa". En Pere respon. "ah!" i en Ramon estira el braç i fa el gest de tocar en Nauel però no arriba a tocar-lo.

Código: 5.4. Acariciar y/o abrazar {4-1}~

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:30 [La Zaida s'acosta a les meves ..] (6:990-6:1175) (Super)

Códigos: [5.4. Acariciar y/o abrazar]

Memo:[Marta (nena) - 1-10-15 - 2a 6 m] [Zaida (nena) - 29-6-16 - 1a 10m]

La Zaida s'acosta a les meves cames i demana pel papa i la mama (va començar ahir) li dic que després la vindran a buscar. S'acosta la Marta i l'agafa de la cara, li fa un petó i marxa

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:25 [La Cèlia porta una bossa de ro..] (6:1257-6:1806) (Super)

Códigos: [5.4. Acariciar y/o abrazar]

Memo:[Cèlia (nena) - 11-1-2016 - 2a 4m] [Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m]

La Cèlia porta una bossa de roba petita amb pes i la penja a un dels mànecs del balancí, en Nauel li pren i comença a córrer per la classe. La Cèlia busca ajuda de la mestra mentre plora/rabia. Cap de les mestres ha vist què ha passat i la Marta li diu: "Cèlia, i doncs?" però no s'hi acosta. Després va deambulant per la classe i la Mireia (mestra) s'ajup i li diu si vol abraçades i petons. Els hi fa. Es separen. La Cèlia continua rabiant i la Mireia per distreure-la i calmar-la li dóna un conte per endreçar i ella ho fa mentre rabia.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:27 [Com que la Cèlia encara va ron..] (6:2005-6:2336) (Super)

Códigos: [5.4. Acariciar y/o abrazar]

Memo:[Cèlia (nena) - 11-1-2016 - 2a 4m] [Gabri (nena) - 6-11-2015 - 2a 6m]

Com que la Cèlia encara va rondinant, la Gabri s'acosta i l'acaricia i la Cèlia s'enfada més. La Gabri marxa a buscar un mocador i la Cèlia aprofita a aixecar-se i marxar. La Gabri torna amb el mocador, i al no trobar-la la busca i quan la veu li frega el nas. La Cèlia no diu res i la Gabri somrient va a llençar el mocador brut.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:48 [En Nael baixa i se'n va on hi..] (10:583-10:787) (Super)

Códigos: [5.4. Acariciar y/o abrazar]

No memos

En Nael baixa i se'n va on hi ha la Mireia (mestra) que el consola. La Gabri baixa de la rampa on estava estirada i se'n va on hi ha en Nael i li toca la cara i els cabells acariciant-lo com a consol.

Código: 5.5. Obsequiar {0-1}~

Código: 5.6. Hablarle {0-1}~

Código: 5.7. Defender un compañero {0-1}

Código: 6. CONFLICTO INSTRUMENTAL {0-16}~

Código: 6.1. Competir {1-1}~

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:57 [L'acció va continuant, amassen..]
(12:798-12:1606) (Super)**

Códigos: [6.1. Competir]

Memo:[Carla (nena) - 16-2-15 - 3a 2 m]

L'acció va continuant, amassen. Parlen cadascuna amb ella mateixa, la Carla mentre gira la massa diu: "hay que darle una vueltita..." i la Paz mentre es va traient trossets de massa enganxats als dit i cantusseja alguna cosa incompressible amb la mirada absorta. Retorna a la situació quan té els dits força nets i diu : "echamos mas harina" i la Carla li respon que no). En un moment que la Carla agafa pessiguets de farina de sobre la taula la Paz agafa la bola de pa i amassa una estona ella, tira la massa i li cau un tros enllà de la taula. La Carla aprofita per dir. "Así no se hace". La Paz continua amassant i la Carla s'interposa entre la massa i la Paz, empenyent amb el colze i dient "yo, yo", i com que la Paz lo afluixa la diu "y yo...? me tocaaa" amb una mirada a la cara directa.

Código: 6.2. Amenazar {1-1}~

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:50 [L'Alicia agafa un material d'e..]
(11:200-11:405) (Super)**

Códigos: [6.2. Amenazar]

Memo:[Alicia (nena) - 19-11-15 - 2a 5m] [Iris (nena) - 27-7-16 - 1a 9m]

L'Alicia agafa un material d'enfilar i la Irisse la mira i n'agafa un de similar i s'asseu a la mateixa taula. L'Alicia rondina i li escampa. Li diu: "este no" no li deixa fer el mateix tipus

d'activitat.

Código: 6.3. Quejarse, rabiarse {2-1}~

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:65 [En Valentín posa el conte pla ..]
(15:125-15:1807) (Super)**

Códigos: [6.3. Quejarse, rabiarse]

Memo:[Alba (nena) - 1-12-15 - 2a 4 m] [Valentín (nen) - 10-10-14 - 3a 6m]

En Valentín posa el conte pla a la seva falda, passa pàgina i l'aixeca i el posa davant els ulls de l'Elena i en Jose, en Jose l'aparta una mica. EN Valentín toca la pàgina en vertical i diu : "un castillo" "eto e un catillo i en Jose riu. Després passa pàgina i diu: "eto e una vaca, eto e un arcoiris" i va mostrant. S'aixeca i va a deixar el llibre i en Jose el segueix. L'Elena va mirant altres nens de la classe. Tornen, en Valentín amb un altre llibre i en Jose sense i seuen tal i com estaven. S'acosta l'Alba amb una cadira i la posa al costat de l'Elena. Abans de seure canvi d'opinió i torna a agafar la cadira i la posa al costat d'en Jose, fent un semicercle de cara a en Valentín. L'Elena se'ls mira a tots tres i s'aixeca, agafa la cadira i la trona a una taula. Els altres tres miren el conte mentre en Valentín el va ensenyant dient alguna paraula picant les pàgines. L'Alba es posa les mans al coll i en Jose també. L'Alba comença a picar-se la falda i en Jose repeteix. En Valentín pica més fort les pàgines i pica de peus a terra. Li cau el llibre i s'aixeca. Al mateix temps els altres os piquen de peus a terra i amb les mans a la falda. En Valentín comença a saltar i picar amb el llibre a la taula. Els altres dos s'aixequen i piquen a la taula amb les mans. En Valentín saltant amb el llibre sobre el cap marxa. I en Jose marxa saltironant l'Alba li va darrera. Seu en un lloc on només hi ha una cadira i l'Alba i vol asseure' però no hi cap i no n'hi ha cap més. Comença a rondinar/ploriquejar i la Paz (mestra) ho sent i s'acosta dient amb veu suau: "Alba, Alba" i li xiuxiueja alguna cosa que no sento. En Jose se les mira.

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:33 [La Mònica (prof) està ajudant ..]
(8:1186-8:1703) (Super)**

Códigos: [6.3. Quejarse, rabiar]

Memo:[Hugo (nen) - 1-8-15 - 2a 8 m] [José (nen) - 8-2-16 - 2a 2 m]

La Mònica (prof) està ajudant a l'Hugo a recollir i tornar-ho a l'estanteria. En José se'ls mira i assegut al costat de l'estanteria -----, abans que les col·loquin (la mestra i l'Hugo és ben a prop). En José l'agafa i estira un a mica. La mestra li diu "quieres trabajar con esto?" i ell continua estirant. La mestra li cedeix i l'Hugo s'enfada, "es mío". La mestra li diu "tu ya has trabajado y ahora lo hace José". En José va a la taula i la mestra i l'Hugo marxen. En José ho deixa a la taula sense jugar.

Código: 6.4. Agredir {14-1}~

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:28 [L'Hugo, en Manel, en Marco, en..] (6:294-6:625) (Super)

Códigos: [6.4. Agredir]

Memo:[Hugo (nen) - 1-8-15 - 2a 8 m] [Manel (nen) - 13-12-14 - 3a 4 m] [Marco (nen) - 4-11-14 - 3 a 5m] [Valentín (nen) - 10-10-14 - 3a 6m]

L'Hugo, en Manel, en Marco, en Valentín i en Jose estan en un grupet parlant i tocant-se, joc força motriu. En Marco s'ajup una mica (s'inclina endavant) i en Jose li clava un bolet a la cara, ell es reincorpora sense plorar, es torna a ajupir i en Jose li torna a clavar. Una tercera vegada i ni ells ni els altres s'immuten.

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:38 [En Jose ha tirat una peça fora..]
(8:15-8:222) (Super)**

Códigos: [6.4. Agredir]

Memo:[José (nen) - 8-2-16 - 2a 2 m] [Mateo (nen) - 13-1-16 - 2a 3 m]

En Jose ha tirat una peça fora de la reixa i l'Alba, en Mateo i l'Elena miren. En Mateo intenta agafar-la a través dels barrots, com en Jose discuteixen i hi ha baralla, físicament en Jose empeny en Mateo.

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:49 [En Mateo i l'Hugo estan a la t..]
(10:1322-10:1868) (Super)**

Códigos: [6.4. Agredir]

Memo:[Carla (nena) - 16-2-15 - 3a 2 m] [Hugo (nen) - 1-8-15 - 2a 8 m] [Mateo (nen) - 13-1-16 - 2a 3 m]

En Mateo i l'Hugo estan a la taula. Tenen les bosses estereognòstiques, una cadascun i van parlant. L'Hugo li mostra uns rulls. S'acosta la Carla i d'un cop amb la mà, expressament tira a terra un regla d'en Mateo i marxa. L'Hugo s'aixeca li cull, li dona i diu "toma" En Mateo es gira a mirar a la Carla, s'aixeca i amb més rulls com si li disparés. L'Hugo s'apunta a fer el mateix i ella marxa caminant. La van seguint per la classe fins que ella para i mentre ells li van fent "sht sht" i ella s'encara fent el mateix i fent mala cara

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:13 [La Marta fa una estirada del j..]
(4:817-4:919) (Super)**

Códigos: [6.4. Agredir]

Memo:[Marta (nena) - 1-10-15 - 2a 6 m]

La Marta fa una estirada del jersei a una altra nena. Aquesta altre fa un xisclé i la Marta se la mira

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:14 [Hugo és dret al passadís recol..]
(4:936-4:1237) (Super)**

Códigos: [6.4. Agredir]

Memo:[Hugo (nen) - 1-8-15 - 2a 8 m] [José (nen) - 8-2-16 - 2a 2 m]

Hugo és dret al passadís recolzat a la paret. José li va clavant cops amb la mà plana davant el cap. L'Hugo no li fa res però després li dona dos cops al José. En silenci sense enfadar-se i sense riure. En José s'aguanta i es va a enfilars als calaixos del penjador. L'Hugo no el segueix. S'acaba

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:42 [La Núria va per darrere i li p..]
(10:430-10:764) (Super)**

Códigos: [6.4. Agredir]

Memo:[Anna (nena) - 22-6-15 - 2a 10 m] [Núria (nena) - 23-2-15 - 3a 2 m]

La Núria va per darrere i li passa un aro pel cap a l'Anna, aqueta es posa a cridar (perquè té l'aro a l'alçada de la cintura no pot caminar i fugir). La mestra intervé i la Núria treu l'aro. Al cap d'un moment en Manel li fa el mateix fins que la mestra intervé (per tant, l'Anna no ha après a resoldre-ho sola treient-se l'aro)

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:48 [La Pau i la Núria estan assegues..]
(12:16-12:378) (Super)**

Códigos: [6.4. Agredir]

Memo:[Núria (nena) - 23-2-15 - 3a 2 m] [Pau (nen) - 24-6-15- 2a 10 m]

La Pau i la Núria estan assegudes de costat. La Núria s'acosta molt com si li anés a fer un petó o una mossegada i la Pau també obra la boca. Després, alternant-se fan: "ammm", el soroll de menjar i ara una ara l'altra s'acosten amb la cara (8-9 vegades) fins que la Núria li clava un cop a la cara a la Pau amb la mà i la Pau s'hi torna. Intervé la mestra.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:17 [Fem una rotllana asseguts

a te..] (4:1840-4:2425) (Super)

Códigos: [6.4. Agredir] [6.6. Fijación conductual]

Memo:[Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m] [Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m]

Fem una rotllana asseguts a terra i la Mireia canta, fa un titella... Quan la mestra acaba amb les “distraccions” que proposa, en Nauel torna a prendre la pipa a l’Irina. En Marcel ho veu i li estira amb força el xumet a en Nauel, l’altre no cedeix i hi ha un “tironeo” amb força. Quan en Marcel ho aconsegueix, es mira bé la pipa i li posa a la boca de l’Irina. Es mantenen a prop i en Marcel li torna a treure de la boca, se la mira i li torna a posar a l’Irina. S’aixequen tots tres per anar a dinar i en Nauel empeny a l’Irina, que porta la pipa a la boca, per l’esquena.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:21 [S’acosta en Pere i aprofita qu..] (5:1472-5:2500) (Super)

Códigos: [6.4. Agredir]

Memo:[Cèlia (nena) - 11-1-2016 - 2a 4m] [Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

S’acosta en Pere i aprofita que la Cèlia, quan s’aixeca, deixa el joc a terra i li pren l’ampolla. La Cèlia rabia i agafa un dels dos jocs d’en Marc que eren a terra. En Marc se n’adona i la Cèlia quan veu que ell se la mira, comença a córrer per la classe i en Marc l’empaita i l’empenta. S’acosten a la Marta (mestra), sembla que per demanar ajuda i ella ofereix més ampolles –diu que n’hi ha moltes i en poden agafar més-. En Pere de lluny es mira en Marc i la Cèlia. En Pere deixa caure l’ampolla a terra des de lluny d’ells i s’acosta a la taula de jocs d’aigua, n’agafa una altra i s’asseu al costat del Marc que ha tornat allà. En Pere n’agafa una altra (ara ja en té dues) però no fa joc paral·lel amb en Marc. Simplement té les ampolles a les mans. Em mira a mi. En Marc continua jugant amb les ampolles d’aigua de colors (sacseja, mira, se les posa a les orelles, a la boca com si begués, etc.). La Cèlia és fora del joc. Una ampolla queda abandonada a terra la classe una mica lluny del seu lloc

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:26 [En Tian es posa una transperèn..] (6:1826-6:1984) (Super)

Códigos: [6.4. Agredir]

Memo:[Anna B. (nena) - 8-1-2016 - 2a 4m] [Tian (nen) - 7-11-2015 - 2a 6m]

En Tian es posa una transperència a la cara i l'India i l'Anna li piquen el plàstic que té a la cara. Ell després de rebre 3 o 4 cops s'aparta d'on són elles

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:28 [L'Irina està de 4 grapes damun..] (7:18-7:294) (Super)

Códigos: [6.4. Agredir]

Memo:[Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m] [Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m]

L'Irina està de 4 grapes damunt la tarima baixa i en Nauel li empeny el cul i ella rondina. Cansada canvia de posició i s'asseu, ell l'empeny amb les dues mans i ella esclata a plorar fort. Ell es queda indiferent. La Mireia li diu a l'Irina que vagi a seuse a la rotllana.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:33 [En Nauel s'acosta a en Pere qu..] (7:1462-7:1830) (Super)

Códigos: [6.4. Agredir]

Memo:[Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

En Nauel s'acosta a en Pere que està bevent aigua amb el got i li pega el cap repetidament amb una fusta. En Pere plora i la Mireia intervé parant amb la mà físicament els cops i li explica que fa mal si pica. Li demana a en Nauel que li faci un petó a en Pere. La mestra es mira en Pere i diu: "va Nauel fes-me un petó (tocant-se la galta)" -fa modelatge-

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:36 [L'Anna es posa dins d'un

prest..] (8:306-8:628) (Super)

Códigos: [6.4. Agredir]

No memos

L'Anna es posa dins d'un prestatge i l'Irina es posa al prestatge de sota, en Pere se les mira. L'Anna des del prestatge de dalt treu el cap mirant a baix i crida a l'India. En Pere intenta posar-se sota, al mateix prestatge que l'Irina, però aquesta rabia. L'Anna s'aixeca i empeny en Pere cau de cul a terra i rabia.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:44 [En Marcel assegut a terra al c..] (9:1884-9:2355) (Super)

Códigos: [6.4. Agredir]

Memo:[Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

En Marcel assegut a terra al costat d'en Pere comença a riure i a moure els dos braços amunt i avalls mirant en Pere. En Pere mou un braç i toca en Marcel com si pegués, però en Marcel riu i li torna movent els braços com si pegués però sense tocar-lo. El joc dura una estona rient fins que el contacte és més fort i en Marcel s'ofèn i comença a rabiar. La Mireia se'ls mira. Han anat fent i en Marcel s'ha tirat enrere i en Pere ha desviat l'atenció mirant a ..

Código: 6.5. Excluir {8-1}~

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:15 [Es forma un cercle a la catifa..] (4:400-4:762) (Super)

Códigos: [6.5. Excluir] [6.15. Discutir]

Memo:[Hugo (nen) - 1-8-15 - 2a 8 m] [Manel (nen) - 13-12-14 - 3a 4 m] [Marco (nen) - 4-11-14 - 3 a 5m] [Valentín (nen) - 10-10-14 - 3a 6m]

Es forma un cercle a la catifa amb en Valentín, en Manuel, l'Hugo i en Marco al voltant d'un llibre que ha portat en Valentín de construcció (grues, excavadores). Cadascun va parlant i dient què veu i discuteixen. Valentín: "Es una casa, la estan construyendo con una excavadora" Marco: "No os dejamos mirar (referint-se a ell)" En Manel i en Marco marxen

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:45 [La Núria i la Paz estan trebal..]
(9:657-9:1080) (Super)**

Códigos: [6.5. Excluir]

Memo:[Núria (nena) - 23-2-15 - 3a 2 m]

La Núria i la Paz estan treballant a la taula cadascuna amb una cosa i van parlant. En un moment de la conversa la Paz diu: "¿Me vas a invitar a tu casa?" Núria: No. P: ¡Yo quiero que me invites! N: Pero te estás poniendo eso en la boca (el pinzell) P: (se'l treu)¿Y ahora? Núria no respon i la Paz insisteix un cop més. Deixen de parlar-ne. Van al WC totes dues, deixen la feina per endreçar i van a la taula del tè

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:55 [En Valentín que s'ho estava mi..]
(11:1975-12:271) (Super)**

Códigos: [6.5. Excluir]

Memo:[Carla (nena) - 16-2-15 - 3a 2 m] [Valentín (nen) - 10-10-14 - 3a 6m]

En Valentín que s'ho estava mirant sense dir res diu, parlant per a ell mateix: "ahora echamos agüita..." i agafa unes pinces que hi a la taula, quan la Paz ho veu diu: "noo...estamos haciendo el pan nosotras" i en Valentín afegeix: "po~que, po~que, ...po~que yo...este pan está ~ico y yo lo voy a cortar con las pinzas y este pan está muy ~ico". De fet, la Paz que era qui volia fer l'activitat des de bon principi, és qui està parlant amb en Valentín i mentrestant la Carla que comença a barrejar tots els altres ingredients que són a punt damunt la taula: la farina, la sal i el llevat... La Paz es reincorpora. I quan veu que els bols petits son buits n'agafa un i l'esposa sobre la farina, fent caure les quatre engrunes de llevat

que queden.

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:11 [Hi ha quatre nenes assegudes a..] (4:284-4:680) (Super)

Códigos: [6.5. Excluir]

No memos

Hi ha quatre nenes assegudes a una taula i un nen, en Martín. Una pica amb el pa de pessic al plat i les altres imiten. Riuen. Joc paral·lel. En Martín que sembla que no està dins el joc però se les mira i repeteix. Elles no el miren. Entre elles tres són conscients de fer la mateixa cosa i imitar però no que ell ho faci, no el miren, no el veuen. Per elles en Martín no és dins el grup.

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:16 [La Núria i Pau es posen a fer ..] (5:278-5:448) (Super)

Códigos: [6.5. Excluir]

Memo:[Núria (nena) - 23-2-15 - 3a 2 m] [Pau (nen) - 24-6-15- 2a 10 m]

La Núria i Pau es posen a fer el pa. Noah s'acosta i se les va a mirar i elles li diuen que són elles que faran el pa. En Noah no diu res, es queda uns instants i marxa.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:28 [En Marc torna cap a darrera el..] (10:1192-10:2549) (Super)

Códigos: [6.5. Excluir]

Memo:[Cèlia (nena) - 11-1-2016 - 2a 4m] [Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m] [Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m]

En Marc torna cap a darrera el sofà dient: "més" i posant-se a empènyer. La Cèlia i en Nauel el segueixen però s'asseuen a terra i en Marc també. En Nauel i en Marcxiuxiuegen alguna

cosa “aquí , aquí” i la Cèlia diu: “així la cama, vale?” i es posa l’índex a la boca fent: “shhhh”. En Marc intenta acostar el sofà per fer l’espoai més petit, però no pot i s’aixeca i estira. La Cèlia quan ho veu s’aixeca i s’afegeix i en Nauel també s’aixeca però surt cap a davant el sofà i es posa a empènyer. El sofà no es mou. Des de la cuineta en Marcel ho veu, s’acosta corrent i diu: “ttaaah” i en Marc i la Cèlia responen amb un crit com si mosseguessin “aaaamb” i en Marcel respon igual. La Cèlia s’acosta i repeteix el crit però més a prop d’en Marcel i afegeix: “no tu no” amb una gest del braç i l’empeny no gaire fort. Es retira i s’acosta amb en Marc i riuen. Arramben el cos a la paret i en Marcel entra a fa el mateix i riuen tots tres. En Nauel que era davant amb els coixins també entra i xiuxiueja alguna cosa que no sento, en Marc també respon xiuxiuejant. No sé què ha dit en Nauel però la Cèlia diu: “una vareta màgica” i van tots tres a davant i aixequen els coixins. En Marcel que es queda darrera va per una banda del sofà i fa tat però els altres estan enfeinats aixecant coixins. No el miren, no el responen.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:37 [L’Àngela porta una fusta a cad..] (13:1745-14:451) (Super)

Códigos: [6.5. Excluir]

Memo:[Anna B. (nena) - 8-1-2016 - 2a 4m] [Eulàlia (nena) - 21-1-2016 - 2a 4m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

L’Àngela porta una fusta a cada mà i quan sent que l’Eulàlia renya a en Pere ella també diu: “home!” (però no crec que hagi vist perquè li diu). En Pere diu: “jo també vull fer la torree...”. I la Irina s’acosta a mirar i quan en Pere diu que vol participar ella diu: “tu no, tu no, tu no”. L’Eulàlia està ajupida s’aixeca i encongeix les espatlles i no diu res i i ell torna a repetir: “jo també vull fer la torre, l’Eulàlia respon “siii”. L’Àngela drete comença la torre però no li responen res. En Marcel s’acosta a mirar de genolls ben a prop i en Marc mira l’escena assegut a la tauleta des de la cuineta. L’Eulàlia diu. “io tinc una torre molt maca” i en Pere s’ajup i li diu a l’Anna: “io vull fer la torre Anna”, ella va fent, agafant peces i apilant-

les. L'ignoren. Ell afegeix: "ho faig jo solet" i tomba tres peces (la meitat) de la torre que tenen feta. En Marcel agafa l'elefant i fa: "Ahahhaggg". Elles dues se'ls miren i l'Àngela diu: "Pere, Pere, Pere" i carregada amb dues fustes marxa. L'Eulàlia també marxa. En Pere marxa de genolls i en Marcel es queda mirant com marxa en Pere.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:54 [En Marc s'ha aixecat de la cad..] (11:759-11:917) (Super)

Códigos: [6.5. Excluir]

No memos

En Marc s'ha aixecat de la cadireta i quan l'Irina intenta seure, la Cina els fa fora. Finalment, l'Irina s'asseu quan la Cèliaes gira. La Cina no s'enfada.

Código: 6.6. Fijación conductual {7-1}~

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:5 [La Núria s'ha hagut d'asseure ..] (2:1783-3:479) (Super)

Códigos: [6.6. Fijación conductual]

Memo:[Elena (nena) - 10-5-16 - 1a 11m] [Núria (nena) - 23-2-15 - 3a 2 m]

La Núria s'ha hagut d'asseure a una altra taula i quan l'Elena ha marxat, la Núria endreça el seu material i s'asseu al lloc de l'Elena. Quan agafa el material que l'Elena a deixat a mig fer, la Pau li treu i diu "este es trabajo de Elena". Núria insitxeix i li agafa. Fan un estira i arronsa i rabien. Intervé la practlicant i quan s'acosta i la Pau li diu: " es el trabajo de Elena". Al final, la Núria diu "Elena no està aquí", endrecen totes dues els materials i van on és l'Elena.

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:38 [Estira i arronsa entre l'Alba ..] (9:1594-9:1660) (Super)

Códigos: [6.6. Fijación conductual]

Memo:[Alba (nena) - 1-12-15 - 2a 4 m] [José (nen) - 8-2-16 - 2a 2 m]

Estira i arronsa entre l'Alba i en José per un coixí a la rotllana.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:5 [Totes les 4 cadires estan para..] (3:365-3:970) (Super)

Códigos: [6.6. Fijación conductual]

Memo:[Cèlia (nena) - 11-1-2016 - 2a 4m] [Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

Totes les 4 cadires estan parades al voltant de la taula de la cuineta. Al cap d'una estona s'acosten l'Anna i la Cèlia i les posen de costat (4 en fila). S'acosten en Pere, en Nauel i en Marc i la Irina i es creen petites discussions per seure. Hi ha algun estira i arrosa pels objectes de la cuineta però són curts i sempre hi ha algú que cedeix. La situació de grup tot plegat implica 3, 4 o 5 nens i nenes. Es fan grups i es desfan amb facilitat per les cadires, pels estris de la cuineta... Moltes vegades que hi ha algú que fa una acció i algú que imita (per exemple: seure a les cadires

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:17 [Fem una rotllana asseguts a te..] (4:1840-4:2425) (Super)

Códigos: [6.4. Agredir] [6.6. Fijación conductual]

Memo:[Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m] [Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m]

Fem una rotllana asseguts a terra i la Mireia canta, fa un titella... Quan la mestra acaba amb les "distraccions" que proposa, en Nauel torna a prendre la pipa a l'Irina. En Marcel ho veu i li estira amb força el xumet a en Nauel, l'altre no cedeix i hi ha un "tironeo" amb força. Quan en Marcel ho aconsegueix, es mira bé la pipa i li posa a la boca de l'Irina. Es mantenen a prop i en Marcel li torna a treure de la boca, se la mira i li torna a posar a l'Irina. S'aixequen

tots tres per anar a dinar i en Nael empeny a l'Irina, que porta la pipa a la boca, per l'esquena.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:32 [En Bernat està assegut bevent ..] (7:1268-7:1443) (Super)

Códigos: [6.6. Fijación conductual]

Memo:[Bernat (nen) - 29-11-2015 - 2a 7m] [Tian (nen) - 7-11-2015 - 2a 6m]

En Bernat està assegut bevent aigua i en Tian li estira una --- de la terra ("tironeo"). En Bernat no cedeix. La Mireia demana a en Tian que no ho faci i ell deixa d'estirar.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:49 [Irina i Anna estira i arronsa ..] (10:922-10:997) (Super)

Códigos: [6.6. Fijación conductual]

Memo:[Anna B. (nena) - 8-1-2016 - 2a 4m] [Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m]

Irina i Anna estira i arronsa per una nina. Es resol quan la Mireia intervé.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:52 [En Ramon entra al joc amb una ..] (11:1-11:434) (Super)

Códigos: [6.6. Fijación conductual]

Memo:[Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m] [Ramon (nen) - 16-12-2015 - 2a 7m]

En Ramon entra al joc amb una flamera i una cullera. En Marcel ha deixat la seva cullera sobre el moble i en Ramon l'agafa, en té dues i n'ofereix una a en Marcel. Aquest no ho veu i una de les culleres cau a terra. Fan un tironeo per la cullera però en Ramon veu la de terra i cedeix. En Marcel marxa. En Ramon agafa una altra flamera i busca en Marcel, però no el veu. Li ofereix a l'Irina, que no li fa cas. Ho deia córrer.

Código: 6.7. Ceder {2-1}~

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:18 [La Núria es cAlba i tasta la f..]
(5:796-5:1201) (Super)**

Códigos: [6.7. Ceder]

Memo:[Alba (nena) - 1-12-15 - 2a 4 m] [Núria (nena) - 23-2-15 - 3a 2 m] [Pau (nen) - 24-6-15- 2a 10 m]

La Núria es cAlba i tasta la farina, però el problema és la cullera. Quan torna la Pau, li torna a estirar. Finalment, al deixar la cullera i barrejar tots els ingredients i posar-se a amassar amb les mans, no hi ha problema. Ho fan a tres mans. La Pau tira l'aigua. Tornen a tenir "raons" per la cullera. D'un tros lluny la Lola, que està amb un altre material, diu "tienen que tener paciència".

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:19 [Mentre van amassant tenen algu..] (5:1205-5:1626) (Super)

Códigos: [6.7. Ceder]

Memo:[Noah (nen) - 02-9-14 - 3a 7m] [Pau (nen) - 24-6-15- 2a 10 m]

Mentre van amassant tenen alguna discrepància. S'acosta en Noah que també feia "trasvassar aigua" i els fa un comentari sobre la farina. Marxa en Noah. Elles dues ho deixen empantanegat a mig fer i van a rentar-se les mans. Tornen i toquen la farina, per separat però només amb un dit. Es toquen el davantal, també per separat com a gest paral·lel però no imitat i ho deixen tot a mitges. Queda el pa sense fer.

Código: 6.8. Esperar que termine de utilizar el objeto/lugar {1-1}

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:32 [En Jose es passeja per la clas..]
(7:271-7:669) (Super)**

Códigos: [6.8. Esperar que termine de utilizar el objeto/lugar]

Memo:[Alba (nena) - 1-12-15 - 2a 4 m] [José (nen) - 8-2-16 - 2a 2 m]

En Jose es passeja per la classe amb una palangana que li tapa tota la cara. Quan la mestra l'avisava, l'Alba, que estava prop, se n'adona i li intenta prendre i pegar-lo. Ell es resisteix. La mestra diu "Alba" i ella automàticament cedeix. En Jose porta la palangana al seu lloc i l'Alba de lluny el va seguint. Quan ell deixa la palangana ella l'aplaudeix sense dir-li res. Ell no se n'adona

Código: 6.9. Tomar {6-1}~

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:44 [L'Iris agafa una jaqueta que n..]
(9:488-9:639) (Super)**

Códigos: [6.9. Tomar]

Memo:[Iris (nena) - 27-7-16 - 1a 9m] [Marta (nena) - 1-10-15 - 2a 6 m]

L'Iris agafa una jaqueta que no és seva. La Marta li estira de les mans i l'Iris plora. Una mestra consola a la Iris i la Marta va a penjar la jaqueta

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:51 [En Gonzalo y la Rosa parlen de..]
(11:422-11:595) (Super)**

Códigos: [6.9. Tomar]

Memo:[Marta (nena) - 1-10-15 - 2a 6 m] [Rosa (nena) - 29-4-15 - 3a]

En Gonzalo y la Rosa parlen de fer pa i en Gonzalo es posa el barret. La Marta que és allà al costat i se'ls mira i escolta li pren el barret al Gonzalo i li dona a la Rosa

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:46 [La Judit està dinant a una tau..]
(11:1153-11:1476) (Super)**

Códigos: [6.9. Tomar]

Memo:[Marta (nena) - 1-10-15 - 2a 6 m]

La Judit està dinant a una taula i com que s'ha acabat el pa, la cuinera l'hi porta ½ llesca de pa de motlle. La Marta des d'una altre taula, i mentre menja la taronja, va observant els altres. Quan veu el pa de la Judit s'acosta a tocar-lo i intenta prendre-li (però de manera suau). La Judit li aguanta i ella marxa.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:19 [En Tian porta posat un barret ..] (7:15-7:540) (Super)

Códigos: [6.9. Tomar]

Memo:[Bernat (nen) - 29-11-2015 - 2a 7m] [Tian (nen) - 7-11-2015 - 2a 6m]

En Tian porta posat un barret de palla i va jugant. Tot plegat s'acosta a en Bernat que està assegut a la taula de la cuineta jugant amb un got i un ganivet i li posa. En Bernat se'l treu i es mou. En Tian hi torna i en Bernat es deixa però quan l'ha tingut posat pocs segons se'l treu. En Tian insisteix i el Bernat tira el cap endarrere de manera que no li pot posar sobre el sap sinó a la cara. En Tian abandona i es gira. Intenta posar-li a en Marc que no es deixa. En Tian se'l posa ell mateix i se'n va a jugar.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:16 [Passen uns moments i en Nael ..] (4:1030-4:1822) (Super)

Códigos: [6.9. Tomar]

Memo:[Anna B. (nena) - 8-1-2016 - 2a 4m] [Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m] [Nael (nen) -

30-11-2015 - 2a 7m]

Passen uns moments i en Nauel li torna a prendre, l'Irina es mira la Mireia diu "pete", en Nauel se'l mira i no sembla que li vulgui tornar. Apareix l'Anna a l'escena i li estira la pipa i la cadenenta i la pipa i diu: "Irina", i es mira l'Irina. L'àngels s'aparta físicament de la situació. Va caminant per la classe ràpid (sembla que es vol deslliurar d'en Nauel) que la segueix. Quan en Nauel es despista amb una joguina a la tarmina de psicomotricitat, l'Anna s'acosta a l'Irina, es mira el xumet però no li torna ni li posa. L'India no ha vist l'Anna, ni el xumet, tot i que la té al davant. No es troben les mirades. Finalment l'Anna li posa la pipa a l'Irina però s'acosta en Pere i li torna a treure, es mira el xumet i li torna a l'Irina. L'Anna s'ho mira i no intervé.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:42 [En Nauel està amb el camió i l..] (9:906-9:1014) (Super)

Códigos: [6.9. Tomar]

Memo:[Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m] [Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m]

En Nauel està amb el camió i l'Irina li prova de prendre. Tironeo curt i sense conflicte. L'Irina abandona.

Código: 6.10. Pedir ayuda al adulto {2-1}

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:9 [La Lucíaagafa "pelar ou" i l'A..] (3:1413-3:1922) (Super)

Códigos: [6.10. Pedir ayuda al adulto]

Memo:[Anna (nena) - 22-6-15 - 2a 10 m] [Lucía (nena) - 18-8-14 - 3a 3m]

La Lucíaagafa "pelar ou" i l'Anna està observant tot el procés. A mig fer em ve a demanar

que “quiere huevo”. Mentre, la Lucíava fent concentrada i atenta, ignorant-la. Quan la Lucíava a posar l’ou a la taula del menjar, l’Anna s’asseu al seu lloc i va dient “quiero otro huevo”. Quan la Lucíava a agafar la safata per endreçar-la, després d’haver posat tots els estris buits i bruts per rentar, l’Anna estira la safata. Estira i arronsa. Intervé l’adult que li explica a l’Anna que no hi ha més ous.

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:17 [La Núria és la que té el culle..]
(5:450-5:792) (Super)**

Códigos: [6.10. Pedir ayuda al adulto]

No memos

La Núria és la que té el cullerot i hi ha conflicte amb la Pau que, de tant en tant, li estira la cullera. Però l’altre no cedeix. La Núria està neguitosa perquè li han estirat la cullera. Quan la mestra s’acosta a donar una ullada de supervisió però a una certa distància prudencial la Pau la veu, se li acosta i li diu: “no me deja”.

Código: 6.11. Negociar/seducir {1-1}~

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:7 [Arriba en Nael i entra sense ..] (3:1385-4:76) (Super)

Códigos: [6.11. Negociar/seducir]

Memo:[Marta (nena) - 1-10-15 - 2a 6 m] [Nael (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m]

Arriba en Nael i entra sense dir res i passa de llarg de la Marta perquè veu que tallen verdures i va directe a l’Eulàlia. Intenta agafar-li les tisores i ella no es deixa. En Nael troba una cullera i li ofereix mentre diu “tu això, tu això” i intentant canviar la cullera per les tisores. L’Eulàlia no ho vol i en Nael que no ho aconsegueix marxa.

Código: 6.12. Llorar {2-1}

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:53 [A la catifa: en Mateo dóna un ..] (14:413-14:981) (Super)

Códigos: [6.12. Llorar]

Memo:[Alicia (nena) - 19-11-15 - 2a 5m] [Mateo (nen) - 13-1-16 - 2a 3 m]

A la catifa: en Mateo dóna un cop al cap amb un conte a l'Alicia i aquesta s'aixeca plorant cap a la Pau mestra. Quan la mestra li pregunta qui li ha donat el cop, ella es mira a en Mateo però com que està amb una certa desviació davant la Pau, aquesta no veu on mira i li diu "te has dado en la cabeza con un estante?". L'acaricia i li diu "ya está". L'Alicia marxa d'on hi ha la Pau en direcció a la catifa dels contes, on encara hi ha en Mateo amb un conte. En el trajecte no li treu la mirada de sobre i quan arriba a la catifa el pega. En Matin R plora.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:29 [En Tian li vol prendre el pelu..] (7:315-7:595) (Super)

Códigos: [6.12. Llorar]

Memo:[Anna B. (nena) - 8-1-2016 - 2a 4m] [Tian (nen) - 7-11-2015 - 2a 6m]

En Tian li vol prendre el peluix a l'Anna i ella plora. En Tian insisteix encara que ella plori. La Mireia intervé i s'acaba la disputa però l'Anna continua rabiant. La Mireia inicia el ritual de la llum i la música i s'acaba la disputa. Durant la rotllana es miren entre ells.

Código: 6.13. Moverse/contorneado/desplazarse {1-1}~

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:35 [La Gabri intenta empènyer a l'..] (8:17-8:185) (Super)

Códigos: [6.13. Moverse/contorneado/desplazarse]

Memo:[Eulàlia (nena) - 21-1-2016 - 2a 4m] [Gabri (nena) - 6-11-2015 - 2a 6m]

La Gabri intenta empènyer a l'Eulàlia perquè surti al jardí. L'Eulàlia s'aferra a terra com pot fent resistència però no diu res. La Gabri es canvia i ho deixa córrer.

Código: 6.14. Silenciar al otro {0-1}~

Código: 6.15. Discutir {13-1}

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:15 [Es forma un cercle a la catifa..]
(4:400-4:762) (Super)**

Códigos: [6.5. Excluir] [6.15. Discutir]

Memo:[Hugo (nen) - 1-8-15 - 2a 8 m] [Manel (nen) - 13-12-14 - 3a 4 m] [Marco (nen) - 4-11-14 - 3 a 5m] [Valentín (nen) - 10-10-14 - 3a 6m]

Es forma un cercle a la catifa amb en Valentín, en Manuel, l'Hugo i en Marco al voltant d'un llibre que ha portat en Valentín de construcció (grues, excavadores). Cadascun va parlant i dient què veu i discuteixen. Valentín: "Es una casa, la estan construyendo con una excavadora" Marco: "No os dejamos mirar (referint-se a ell)" En Manel i en Marco marxen

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:58 [Després tocant de l'espatlla a..]
(12:1608-13:147) (Super)**

Códigos: [6.15. Discutir]

Memo:[Carla (nena) - 16-2-15 - 3a 2 m]

Després tocant de l'espatlla afegeix: ¿cuando me va a tocar a mi?" es miren, s'empenyen suau lateralment cos amb cos i la Carla torna a insistir "me toca a mi (imperativament)". La

Paz que continua picant diu, assenyalant la punta del costat de la Carla :”tu por este lao y yo por este vale?”. La Carla agafa la massa i l’estira cap al seu costat fins que l’aconsegueix. La Paz pressiona la massa de pa sobre la taula i la Carla fa l’intent de partir la massa (tot i que no acaba passant). La Paz s’ho mira i diu: ”¿me lo das?” La Carla continua amassant i respon: “espeeera” i la Paz afegeix: “¿cuando me lo das? ¿cuándo me toca?” i mentre diu això agafa les dues culleres de fusta brutes de massa i comença a picarles entre i a dir amb cantarella:” cambiamos de cuchara, cambiamos de cuchara” i en tira una sobre la massa que té la Carla entre les mans. La Carla l’agafa i la tira lluny i la Paz pica amb la seva cullera a sobre la taula varies vegades mentre diu alguna cosa que no sento bé. La Carla es posa a picar la massa amb les dues mans al mateix ritme que la Paz . HI ha una intervenció de la mestra perquè surten trossets de massa de la cullera volant i estan totes dues atentes al què diu l’adult. Després continuen amb el que feien. La Paz diu: ”va a salir muy güeno, va a salir muy güeno” fluixet i després més alt “va a salir muy güeno...¿cuándo me toca a mí?” i la Carla continua amassant i donant la volta al pa.

P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:72 [Al porxo del pati. La Gusi la ..] (18:259-18:1227) (Super)

Códigos: [6.15. Discutir]

Memo:[Gus (nen) - 7-8-16 - 1a 8m] [Marta (nena) - 1-10-15 - 2a 6 m]

Al porxo del pati. La Gusi la Marta estan assegudes a una galleda girada, una davant de l’altra, i amb una pala cadascuna piquen un cubell gros girat com si fos un timbal. Comença la Marta fent tres o quatre cops i aparta la pala i pica la Gal·la. Després altra cop la Marta un sol cop i una sol la cop la Gal·la, fort. Cada cop que una pica l’altre s’encongeix. A la segona tercera ronda la Gal·la pica unes quantes vegades seguides i la Marta posa els braços com si abracés el cubell, la Gal·la para i ella comença a picar. Després para i es mira a la Gabriela que torna a picar. Quan s’envala la Marta aixeca la pala i li acosta, com fent-la parar i pica ella. S’acosten la Lola i en Jose Carlos, ella passa de llarg i ell es para a mirar. La Marta s’aixeca i mentre marxa diu:”otra vez a la pala”, la Gal·la s’ela mira i s’aixeca darrera d’ella i

marxa. Quan l'espai queda lliure en Jose Carlos amb la ma pica tres o quatre cops els cubell i marxa

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:7 [S'ha organitzat una mica d'enr..] (3:824-3:1035) (Super)

Códigos: [6.15. Discutir]

No memos

S'ha organitzat una mica d'enrenou entre un grup 5 de nens i nenes per decidir qui feia pa. Hi ha moviments de braços, paraules, tot legat una mica de soroll però des d'on sóc no ho puc seguir bé, amb detall.

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:22 [La Judit fa "pelar ou" i la Nú..] (6:180-6:787) (Super)

Códigos: [6.15. Discutir]

Memo:[José (nen) - 8-2-16 - 2a 2 m] [Núria (nena) - 23-2-15 - 3a 2 m]

La Judit fa "pelar ou" i la Núria s'asseu al seu costat i ho mira. Després s'agenolla, s'aixeca... sense perdre-la de vista, se la va mirant. Al seu davant hi té la safata de "pelar plàtan" que haa agafat fa una estona. S'acosta en José, dret, i li pregunta alguna cosa que no entenc mentre se la mira. Discuteixen sobre "si el huevo se come o no", ell diu: "no se come" i elles que "sí". La Núria ha tornat la safata del plàtan sense fer la tasca i torna a seure al costat de la Judit a mirar. Discuteixen que sí que no sobre l'ou i en José marxa. Quan la Judit recull, la Núria també marxa.

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:32 [La Pau i l'Anna comparteixen t..] (8:885-8:1168) (Super)

Códigos: [6.15. Discutir]

Memo:[Anna (nena) - 22-6-15 - 2a 10 m] [Pau (nen) - 24-6-15- 2a 10 m]

La Pau i l'Anna comparteixen taula, cadascú amb el seu material. La Pau li comença a tocar i a dir com ho ha de fer. Li agafa la safata i diu "es mía". Tironeo. L'Anna la deixa. Va a buscar a un altre material i s'asseu a la taula del costat. Deixa l'altre material per endreçar

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:34 [Conflicte pel lloc de seure, e..]

(9:1-9:170) (Super)

Códigos: [6.15. Discutir]

Memo:[José Luis (nen) - 24-5-14 - 3a 5m]

Conflicte pel lloc de seure, en José Luis vol el lloc on hi ha en Martín. Canvi de taula i s'asseu al costat de la Judit. Es discuteixen pel tovalló. Intervé la mestra.

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:52 [Hi ha una altra filmació de l'..]

(13:905-13:1981) (Super)

Códigos: [6.15. Discutir]

Memo:[Alba (nena) - 1-12-15 - 2a 4 m] [Hugo (nen) - 1-8-15 - 2a 8 m]

Hi ha una altra filmació de l'Hugo i l'Alba. L'acció comença quan estan fent vidres, un amb el drap moll i l'altre amb la goma. De costat però no junts. La filmació comença quan l'Alba es comença a acostar i a recolzar amb l'Hugo (filmo). S'acaba la bateria quan encara s'empaiten. La persecució dura força estona i les mestres intervenen per pararla però no s'acaba de tallar. De fet, l'Hugo empaita l'Alba perquè li ha agafat tot. Quan la mestra li diu que li torni, ella li vol donar i ell no ho agafa i es gira la persecució, perquè l'Alba li intenta donar la goma a ell i ell no l'agafa i marxa corrents (crec que ell tenia l'esponja i ella la goma, però no ho sé segur). Després, no sé com, es torna a girar la persecució i l'Hugo empaita l'Alba fins que passant per davant d'una estanteria li crida l'atenció un material i es queda allà jugant. L'Alba, al cap d'una estona se n'adona i para de córrer. La mestra li diu que guardi el material quan la veu divagant per l'aula. No sembla una persecució de joc perquè

fan expressió de disgust, no riuen.

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:55 [A l'hora d'esmorzar hi ha conf..]
(14:1095-14:1237) (Super)**

Códigos: [6.15. Discutir]

Memo:[Alicia (nena) - 19-11-15 - 2a 5m] [José (nen) - 8-2-16 - 2a 2 m] [Marta (nena) - 1-10-15 - 2a 6 m]

A l'hora d'esmorzar hi ha conflictees entre la Marta i l'Alicia, en Jose, la Carla i la Judit degut a un canvi de norma en el lloc de seure.

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:57 [José Luis i la Judit ho han ac..]
(15:1-15:234) (Super)**

Códigos: [6.15. Discutir]

Memo:[José Luis (nen) - 24-5-14 - 3a 5m]

José Luis i la Judit ho han acaparat tot avui al pati i hi ha hagut força disputa pel material. La Núria, la Pau, i la Mirada els hi agafaven quan es despistaven, ells dos quan se n'aadonaven les seguien fins que els hi prenién.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:10 [Al cap d'un estona continua el..] (3:581-3:815) (Super)

Códigos: [6.15. Discutir]

Memo:[Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m] [Tian (nen) - 7-11-2015 - 2a 6m]

Al cap d'un estona continua el conflicte amb el camió. En Tian s'acosta. En Nauel quan veu que se li acostem (encara no l'hem tocat) diu: "no, no, és meu!" (les mestres expliquen que en Nauel s'ha fet propi aquest camió de l'aula).

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:19 [L'Anna té uns gots que són gua..] (5:591-5:935) (Super)

Códigos: [6.15. Discutir]

Memo:[Anna B. (nena) - 8-1-2016 - 2a 4m] [Ramon (nen) - 16-12-2015 - 2a 7m]

L'Anna té uns gots que són guardioles i en Ramon n'agafa un i marxa. Ella no li deixa i mentre amb un braç protegeix un des pots, reclama l'altre amb llenguatge. La Marta (profe) intervé i intenta que comparteixin. L'Anna al final agafa un peluix petit i un coixinet i en Ramon agafa els pots i marxa cap a un altre espai de la classe sol.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:46 [En Nauel té una jaqueta que és..] (10:223-10:483) (Super)

Códigos: [6.15. Discutir]

Memo:[Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

En Nauel té una jaqueta que és seva i s'acosta l'Irina i li estira i diu "Pere" (li vol prendre) i en Nauel no es deixa. Estira i arronsa. La Mireia li diu a l'Irina que la jaqueta és d'en Nauel i ella automàticament la deixa amb cara "d'haver-se equivocat"

Código: 6.16. Insultar {0-1}

Código: 7. CONFLICTO NO INSTRUMENTAL {0-10}~

Código: 7.1. Amenazar {0-1}~

Código: 7.2. Agredir/volver a ello {9-1}~

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:29 [L'Alba està al mig del pas amb..]
(6:660-6:971) (Super)**

Códigos: [7.2. Agredir/volver a ello]

Memo:[Alba (nena) - 1-12-15 - 2a 4 m] [Alicia (nena) - 19-11-15 - 2a 5m]

L'Alba està al mig del pas amb un drap a la mà. Diu alguna cosa a la mestra. L'Alicia passa pel costat cantant i movent els braços com si digués música i al passar per davant de l'Alba gairebé li toca la cara i quan veu que aquesta crida una mica la pega i l'Alba comença a plorar i cridar. La Paz intervé

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:36 [En Jose està recolzat al taule..]
(7:1408-7:1763) (Super)**

Códigos: [7.2. Agredir/volver a ello]

Memo:[José (nen) - 8-2-16 - 2a 2 m] [Mateo (nen) - 13-1-16 - 2a 3 m]

En Jose està recolzat al taulell de l'snak passa per allà en Martin R i li clava una empenta empenyent per la panxa. Dos cop en Mateo que he vist que els miro es toca la panxa i gemegant i en Jose em mira a mi. Li dic que a en Mateo no li agrada segurament i li pregunto. En Mateo diu que no li agrada. Li demano a en Jose si li fa més i diu que no.

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:21 [L'Alicia agafa a l'Elena pel b..]

(5:1823-5:1897) (Super)

Códigos: [7.2. Agredir/volver a ello]

Memo:[Alicia (nena) - 19-11-15 - 2a 5m] [Elena (nena) - 10-5-16 - 1a 11m]

L'Alicia agafa a l'Elena pel braç i la Elena se la treu de sobre amb força.

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:45 [S'asseu al costat de l'Anna la..]

(11:778-11:1123) (Super)

Códigos: [7.2. Agredir/volver a ello]

Memo:[Anna (nena) - 22-6-15 - 2a 10 m] [Marta (nena) - 1-10-15 - 2a 6 m]

S'asseu al costat de l'Anna la Marta, els altres dos nens han marxat. Quan fa una mica que hi és, l'Anna estira del braç de la Marta, també es toquen de les mans. Es deixen per menjar. L'Anna mira la Marta, aquesta s'aixeca i li estira els cabells i l'Anna prova d'apartar-se. La mestra intervé i quan ja ho ha fet, l'Anna diu "Marta no!".

P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:54 [La Marta passa pel costat de l..]

(14:998-14:1079) (Super)

Códigos: [7.2. Agredir/volver a ello]

Memo:[Marta (nena) - 1-10-15 - 2a 6 m]

La Marta passa pel costat de la Núria i li clava un cop al costat amb la mà oberta

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:63 [(A la pèrgola) En Marc està

as..] (22:646-22:993) (Super)

Códigos: [7.2. Agredir/volver a ello]

Memo:[Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m]

(A la pèrgola) En Marc està assegut dins una caixa de fruita i amb un tros de roba intenta

tapar la caixa de la part on ell i té les cames. S'acosta la Cèlia i en Marc li clava un cop a la panxa mentre li diu: "malament". Em mira. La Cèlia s'acosta i s'ajup per dir-li alguna cosa dues vegades (no ho sento bé). En Marc l'ignora i ella marxa.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:13 [En Pere s'aixeca de la rotllan..] (3:1395-3:1749) (Super)

Códigos: [7.2. Agredir/volver a ello]

Memo:[Eulàlia (nena) - 21-1-2016 - 2a 4m] [Pere (nen) - 27-12-2015 - 2a 9m]

En Pere s'aixeca de la rotllana quan la Mireia diu que repartirà bastonets de pa. S'asseu perquè la Mireia l'ha convidat a fer-ho. S'asseu prop de l'Eulàlia, ben a prop, tocant-la, gairebé a sobre i l'Eulàlia diu: "no, no, no!" i li fa un cop amb la mà. Es reajusten el lloc sense problemes. S'acomoden el repartiment de l'espai. No hi ha conflicte.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:15 [En Marcel s'acosta a en Nauel ..] (4:31-4:1027) (Super)

Códigos: [7.2. Agredir/volver a ello]

Memo:[Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m] [Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m]

En Marcel s'acosta a en Nauel i aquest el pega tres cops amb la ma plana al mig de la cara. Quan en Marcel crida (sense plorar) en Nauel li diu: "no cridis". Estan asseguts a terra. En Nauel s'aixeca i va a empènyer la porta del WC, l'Irina que és sota el marc de la porta impedeix amb el peu que la tanqui sense intenció, només pel fet físic de ser allà col·locada. En Nauel, al no poder tancar la porta, l'obre del tot i al fixar-se amb l'Irina – que porta la pipa posada- li estira. L'Irina canvia l'expressió de cara i sembla que comença a plorar però surt de sota el marc de la porta, es miren i es posen a riure. En Nauel li intenta posar la pipa a la boca i agafa la pinça que penja de la cadeneta del xumet i intenta pinsar el jersei. Com que no pot li posa la pinça sota l'aixella (no sap pinçar la brusa). L'Irina s'està quieta i quan veu que ell no pot, li agafa la pinça de les mans, es pinça la brusa perquè faci un plec a mitja

panxa i es posa la pinça de la pipa.

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:47 [La Gabri és a la rampa i en Na..] (10:503-10:581) (Super)

Códigos: [7.2. Agredir/volver a ello]

Memo:[Gabri (nena) - 6-11-2015 - 2a 6m] [Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m]

La Gabri és a la rampa i en Nauel puja al cub i la Gabri li estira els cabells.

Código: 7.3. Resignarse {0-1}~

Código: 7.4. Pedir que pare la agresión {0-1}

Código: 7.5. Destruir {0-1}~

Código: 7.6. Silenciar al otro {0-1}~

Código: 7.7. Hacer burla {0-1}~

Código: 7.8. Insultar {0-1}

Código: 7.9. Hacer el vacío {0-1}

Código: 7.10 Pedir ayuda a un tercero para que de fin la agresión {0-1}

Código: 8. RELACIONES ASIMÉTRICAS {0-4}~

Código: 8.1. Pedir ayuda a un compañero {1-1}

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:48 [La situació d'en Jose i l'Alba..]
(10:1019-10:1303) (Super)**

Códigos: [8.1. Pedir ayuda a un compañero]

Memo:[Alba (nena) - 1-12-15 - 2a 4 m]

La situació d'en Jose i l'Alba voltant per la classe amb un llibre al cap es dona de tant en tant. Passen per davant de la pintura i veuen pintura al terra. J: "Ai, ai, ai" l'Alba repeteix. Quan arriba ho veu la Monica va a buscar en Lucas perquè reculli i els altres dos marxen.

Código: 8.2. "Hacer de adulto/experto" {2-1}~

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:16 [A la rotllana, l'Anna es mira ..] (6:706-6:781) (Super)

Códigos: [8.2. "Hacer de adulto/experto"]

Memo:[Anna (nena) - 22-6-15 - 2a 10 m] [Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m]

A la rotllana, l'Anna es mira a la Irina i li diu que té que té mocs al nas.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:64 [La Cèlia amagada dins la caixa..] (22:1010-22:1665) (Super)

Códigos: [8.2. "Hacer de adulto/experto"]

Memo:[Cèlia (nena) - 11-1-2016 - 2a 4m] [Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m]

La Cèlia amagada dins la caixa que està dreta com si fos un cotxe i en Marc la volia empenyer. Jugant junts. La Irina volia fer fora en Marc per fer-ho ella però en Marc li diu que no i la apartat tocant-la, sense empenta i la Irina ho ha acceptat. La Cèlia surt i en Marc obra la caixa i es fica dins i s'asseu. En Marc es vol posar la roba al voltant de la caixa, però no es volia tapar. La Cèlia ha intentat ajudar i tapar-li les cames i en Marc l'ha pegat des de dins de la caixa. La Cèlia ha marxat però li ha dit abans de marxar: "Marc això no es fa". S'acosta la Irina es mira en Marc, s'asseu i després de mirar-se'l, s'aixeca i marxa

Código: 8.3. Realizar la labor del otro sin que el otro participe {1-1}

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:33 [La Iris ha vist que la Núria i..]
(7:687-7:875) (Super)**

Códigos: [8.3. Realizar la labor del otro sin que el otro participe]

No memos

La Iris ha vist que la Núria i la la Gal·la han fet pa. Quan elles pleguen la feina hi va ella i sense dir res comença a recollir les engrunes. (Sovint recull coses quan els altres acaben

Código: 8.4. Organizar y mandar {8-1}

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:20 [Després el de la sal. Quan la ..]
(5:276-5:574) (Super)**

Códigos: [8.4. Organizar y mandar]

Memo:[Carla (nena) - 16-2-15 - 3a 2 m] [Galla (nena) - 22-1-15 - 3a 3 m]

Després el de la sal. Quan la Gal·la vol remenar la Carla li diu que no i ella (que és la que va

amb davantal i barret) comença a remenar. Parlen i comenten la farina i el pa. La mestra els dona l'últim cop de mà perquè la massa lligui i quan la treuen del bol i l'amassen ara una ara l'altra.

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:35 [La Zaida em ve a veure per dir..]
(7:893-7:1255) (Super)**

Códigos: [8.4. Organizar y mandar]

Memo:[Marta (nena) - 1-10-15 - 2a 6 m] [Zaida (nena) - 29-6-16 - 1a 10m]

La Zaida em ve a veure per dir-me "puerta, puerta" li dic que vagi al "circulo a cantar un poco", la Marta apareix "del no res" i l'agafa de la mà i li diu "ven a cantar" i arrossega. Com que la Zaida a la mà porta una ampolla de sabó del WC i abans d'anar a la rotllana li fa anar a tornar al bany acompanyant/arrossegant fins allà i després van al cercle.

**P 2: Obs. MONTESSORI Prim. Noms nous. DEF.pdf - 2:53 [Núria està mirant als nens de ..]
(11:1009-11:1232) (Super)**

Códigos: [8.4. Organizar y mandar]

Memo:[Carla (nena) - 16-2-15 - 3a 2 m] [Núria (nena) - 23-2-15 - 3a 2 m]

Núria està mirant als nens de la classe i els diu que s'han de rentar les mans. Soles i juntes es van a rentar les mans i parlen de si s'ha d'arremangar o no perquè la Carla porta màniga curta i Paz va amb màniga llarga.

**P 3: Obs. MONTESSORI Tard. Noms nous. DEF.pdf - 3:29 [S'asseuen a la taula José Luis..]
(7:1236-7:1416) (Super)**

Códigos: [8.4. Organizar y mandar]

Memo:[Carla (nena) - 16-2-15 - 3a 2 m] [José Luis (nen) - 24-5-14 - 3a 5m] [Noah (nen) - 02-9-14 - 3a 7m] [Núria (nena) - 23-2-15 - 3a 2 m] [Pau (nen) - 24-6-15- 2a 10 m]

S'asseuen a la taula José Luis, Julio, Noah, Pau, Manel, Núria, Carla. La Julia explica "haremos un trabajo" i comença a dir els noms de tots i a assenyalar "somos diecisiete".

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:24 [(A la pèrgola) En Marc s'estir..] (8:1136-8:1723) (Super)

Códigos: [8.4. Organizar y mandar]

Memo:[Cèlia (nena) - 11-1-2016 - 2a 4m] [Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m] [Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m]

(A la pèrgola) En Marc s'estira a un futon i juga amb la mosquitera, la Cèlia s'acosta i parla amb ell i li pregunta: "que fas?". En Marc se la mira i riu i la Cèlia comença a cantar: "Bim bom, bim bom, les campanes de salom, toquen a festa i fan bim bom, bim, bom...", i el toca. S'acosta en Nauel i s'agenolla al costat de la Cèlia. En Marc es treu les sabates i després la Cèlia i en Nauel. S'acosta l'Anna i els diu: "Per dormir ens traiem les sabates" i se les treu ella també. Es toquen, riuen, la Cèlia canta i en Nauel marxa descalç cap a la gespa. Es desfà el grup.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:29 [La Cèlia diu: "aquí dumim, eh?..] (11:1-11:1113) (Super)

Códigos: [8.4. Organizar y mandar]

Memo:[Cèlia (nena) - 11-1-2016 - 2a 4m] [Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m] [Nauel (nen) - 30-11-2015 - 2a 7m]

La Cèlia diu: "aquí dumim, eh?!" s'enfilen, es recolzen als coixins...els tiren a terra. En Marcel surt de darrera el sofà se'ls mira i marxa. S'acosta en Bernat i s'ho mira, puja a un dels coixins, La Sílvia (ajudant) crida a en Nauel i com que no hi va el ve a buscar. En Bernat marxa. La Cèlia i en Marc juguen amb els coixins, salten, els treuen i els posen i la Mireia d'un tros lluny diu: "nois, nois, i si posem bé el sofà que anirem a dormir?" ells continuen i s'acosta en Bernat i s'enfila al sofà amb la Cèlia que diu. "Marc què fas?" i afegeix ara posem

el llit i en Marc comença a posar algun des coixins de terra a sobre. La Cèlia li diu al Bernat: “ anem al llit, bona nit” i li tova el genoll i diu: “aquí tens mal” ei en Bernat respon: “si un mal”. La Cèlia se’n busca un al colze i li diu. “mira aquí, mal al braç” i en Bernat se’l mira. Ella insisteix: “el veus?”. Mentre en Marcel torna a arribar i agafa i treu cuixens amb en Marc l sofà. S’acosta la Mireia (mestra) i diu: “ ei posem bé els coixins? I el sofà...i anirem a dormir”. Comença a endreçar fent que l’ajudin.

P 4: Obs. PA AMB XOCOLATA Prim. Noms nous. DEF.pdf - 4:40 [En Marcel, en Marc i la Cèlia ..] (14:1467-14:1660) (Super)

Códigos: [8.4. Organizar y mandar]

Memo:[Cèlia (nena) - 11-1-2016 - 2a 4m] [Marc (nen) - 23-1-2016 - 2a 3m] [Marcel (nen) - 10-3-2016 - 2a 1m]

En Marcel, en Marc i la Cèlia s’asseuen a terra per treure’s la roba abans d’anar a dormir. La Mireia de lluny els demana que es treguin la roba (està ajudant a acabar el dinar a en Nael).

P 5: Obs. PA AMB XOCOLATA Tard. Noms nous. DEF.pdf - 5:37 [L’Irina surt de sota i l’Anna ..] (8:630-8:1184) (Super)

Códigos: [8.4. Organizar y mandar]

Memo:[Irina (nena) - 31-1-2016 - 2a 3m] [Ramon (nen) - 16-12-2015 - 2a 7m]

L’Irina surt de sota i l’Anna que s’ha troant a ficar dins del prestatge li diu “amaga, amaga” però l’Irina agafa un got guardiola i li dóna. L’Anna, encara estirada dins el moble, el deixa caure a terra. S’acosta en Ramon i li torna a oferir el pot i ella no el vol. En Ramon el deixa caure. L’Angels diu a en Ramon: “Què fas tu a aquí? Marxa, marxa” i després crida a la Irina:” Irina”. S’acosta en Ramon i deixa guardioles i objectes sobre el moble que elles estaven amagades i l’Anna diu amb to imperatiu (mana): “no deixis, no deixis”.

