



Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

La vida quotidiana, una ocasió per aprendre i desenvolupar-se

Lurdes Molina

FEBRER 1984

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

Volem manifestar el nostre agraïment a:

M. González	}	que han fet les entrevistes a les escoles;
N. Molina		
L. Serra		

Els equips de les escoles Bressol que han estat entrevistats;

L'Escola Bressol "Guinbó"	}	on s'han realitzat les observacions;
"Llar d'Infants"		
"Plançons"		
"Pit-Roig"		
"Verge de Montserrat"		

L'Escola Bressol "Cargol"	}	on s'ha completat material audiovisual;
"Pla de Fornells"		
"St. Pau"		
L'Escola "Pompeu Fabra"		
"Xabec"		

Tots els infants que han estat observats, així com les seves famílies;

M. Balaguer	}	que ens han assessorat i han participat en tècniques audiovisuals;
X. Rosselló		
J.M. Pejó		

L'Escola de Mestres de la U.A.B. (St. Cugat) que ha facilitat aparells i ha donat suport a la tasca;

./..

E. Cassany que ha fet la correcció lingüística;

Tots aquells — adults, infants i institucions — que
ens han animat, ofert recursos, fet suggeriments,
resolt dificultats.

INDEX

pàgs.

VOLUM I

0. PRESENTACIÓ	1
1. MARC CONCEPTUAL	8
1.1. <u>Concepte d'evolució</u>	9
1.2. <u>Concepte d'educació</u>	18
1.3. <u>L'anàlisi de la realitat, un estri</u> <u>de l'acció educativa</u>	21
1.4. Vida quotidiana i evolució	31
2. ANÀLISI DE L'ENFOC PSICOPEDAGÒGIC A LES ESCOLES BRESSOL DE LA CIUTAT DE BARCELONA .	43
2.1. <u>Justificació i objectius</u>	44
2.2. <u>Hipòtesis de treball</u>	50
2.3. <u>Metodologia</u>	51
- Població	52
- Guió de l'entrevista	66
- Sistema de recull de dades	98
- Entrevistadors	101
- Elaboració de les dades	103
- Anàlisi de resultats	175

VOLUM II

3. EXPLORACIÓ DE LES INTERACCIONS EXISTENTS ENTRE LES ACTIVITATS QUOTIDIANES I L'EVO- LUCIÓ	201
3.1. <u>Justificació i objectius</u>	202
3.2. <u>Hipòtesis de treball</u>	205

	pàgs.
3.3. <u>Metodologia</u>	206
- Població	207
- Guió d'Observació	209
- Sistema de recull de dades	228
- Observador	240
- Elaboració de les dades	243
- Anàlisi de resultats	265
3.4. <u>Material audiovisual</u>	287

VOLUM III

4. CONCLUSIONS	288
5. CONSEQUÈNCIES	351
BIBLIOGRAFIA	387

0. PRESENTACIÓ

PRESENTACIÓ

El treball que presentem es centra en un aspecte de l'educació de l'infant de 0 a 3 anys : la incidència en l'evolució de les situacions de la vida quotidiana.

Quan parlem de situacions de la vida quotidiana ens referim a totes aquelles activitats que tenen com a finalitat primària cobrir les necessitats bàsiques de l'infant. L'enunciat inclou totes aquelles activitats que I. Lézine anomena "rutines de la vida quotidiana" (1) i algunes altres que, si bé no es fan amb una periodicitat i uns rites concrets, són també indispensables per garantir un creixement i un desenvolupament satisfactoris.

Imperatius d'organització i precisió ens han portat a agrupar aquesta mena d'activitats en vuit blocs amb els quals hem pretès abastar-les totes :

- alimentació
- descans
- neteja i control d'esfínters
- vestir /despullar
- participació a la vida del grup

(1) LÉZINE, I. - Psychopédagogie du premier âge, Paris, P.U.F., 1964 (11-90)

- airejament
- esplai
- relació / coneixement del medi

Són blocs que presenten encavalcaments, incusions, complementacions, conseqüents a la unitat de la vida. La divisió és només un recurs per a l'anàlisi; en l'acció pedagògica que se'n pugui deduir, inexcusablement, s'haurà de globalitzar.

Quan parlem d'aspectes evolutius ens referim a les transformacions, els progressos, que va realitzant l'infant.

Tot i entendre que l'evolució és un fet global, i es produeix en situacions globals, necessitats d'estudi ens han exigit agrupar en aspectes - separats damunt del paper, però indisociables en la realitat - les manifestacions del progrés evolutiu de l'infant. Hem estudiat quatre blocs :

- aspectes psicomotrius
- aspectes conceptuals i lingüístics
- aspectes afectivo-emocionals
- aspectes relacionals

Aquesta divisió feta per a l'anàlisi, en la vida real, necessàriament, s'haurà d'invalidar i partir de la interfuncionalitat.

Aquest estudi tracta sobre els punts de convergència, la interacció, d'aquests dos conceptes (solució de les necessitats bàsiques i evolució) a l'escola Bressol.

La progressiva industrialització i les transformacions socio-econòmiques que porta associades, el canvi de l'estructura familiar que ha passat dels grans clans a les petites cèl·lules, la incorporació de la dona al món del treball, la vida en un medi urbà, són motius entre altres que han fet que progressivament s'hagi ampliat, al nostre país, la xarxa d'escoles que atenen infants de 0 a 3 anys i que hi hagi un moviment d'opinió i actuació per acabar amb la idea que la institució adreçada a aquestes edats és una institució benèfico-assistencial i per considerar-la una institució educativa.

No és la intenció d'aquest treball qüestionar, ni analitzar, aquest fet socio-pedagògic, ni estudiar la conveniència, o no, de l'assistència del nen/a de pocs mesos - o pocs anys - a l'escola, així com tampoc fer l'estudi de les repercussions que aquesta circumstància pot produir en el seu desenvolupament, ni reflexionar sobre la deixadesa administrativa en aquest afer.

Ben segur que aquestes són temàtiques sobre les quals, si bé s'han fet estudis seriosos (veure els es-

tudis del CRESAS, M. David i G. Appel, E. Goldschmied, I. Lézine, Seminario de Aggiornamento Per un nido educativo a Castelfiorentino, Itàlia, 1981, Séminaire sur les Crèches a Paris, França, 1960), cal aprofundir-hi molt més i fer-ne investigacions en el nostre context cultural concret.

Aquest és un treball que parteix del fet (sense voluntat de qüestionar-se'l) de l'existència de la Institució "Escola Bressol", amb el propòsit de contribuir a què la tasca que es realitza en aquests centres sigui veritablement educativa.

És obvi que hom no pot pretendre esgotar la temàtica. Ans al contrari. Tant de bo la reflexió sobre les conclusions que d'aquest estudi s'extreuen incités a educadors i institucions a aprofundir sobre els criteris i mitjans per millorar la qualitat de vida a l'Escola Bressol.

El treball es pot considerar dividit en tres blocs que corresponen a tres fases de l'estudi:

1er. Anàlisi de les interaccions entre "situació quotidiana" i "aspectes evolutius" segons criteri dels mestres.

Aquesta anàlisi és complementada amb un estudi dels mètodes emprats pels mestres per analitzar la realitat educativa (infants i medi).

S'ha realitzat per mitjà d'entrevistes directes a escoles Bressol de la ciutat de Barcelona. Les conclusions que se n'extreuen es refereixen, doncs, a aquesta ciutat; no es pretén fer-les traslladables a altres realitats.

2on. Exploració de les interaccions existents entre "vida quotidiana" i "evolució". Anàlisi de les zones de desenvolupament que crea l'acció quotidiana.

El treball s'ha realitzat per mitjà d'observacions directes de la realitat en el context natural.

3er. Reorganització i complementació del material audiovisual realitzat per al recull de dades, amb l'objectiu de donar-li forma de material útil per a cursos de formació inicial, reciclatge i formació de mestres, així com per a formació i informació a famílies.

El desenvolupament i conclusions d'aquest estudi és presentat en 3 volums i un conjunt de materials complementaris

VOLUM I

- . Definició del marc conceptual en què es desenvolupa l'estudi;
- . Anàlisi de l'enfoc psicopedagògic a les Escoles Bres-

sol de la ciutat de Barcelona.

VOLUM II

- . Exploració de les interaccions existents entre les "activitats quotidianes" i l'"evolució";

VOLUM III

- . Conclusions de l'estudi i conseqüències que se n'extreuen;
- . Bibliografia.

MATERIALS COMPLEMENTARIS

- . Sèries de diapositives amb les corresponents guies didàctiques:
 - la vida quotidiana, una ocasió per aprendre i desenvolupar-se;
 - alimentar-se;
 - vestir-se;
 - "jo sol"/"jo sola";
 - esplai
- . Vídeo amb la corresponent guia didàctica
 - la psicomotricitat en l'infant

Aquest treball es situa dins d'una visió de l'infant com a ésser social, condició que fa que es produeixin modificacions recíproques entre ell i el seu entorn; modificacions que són susceptibles de ser analitzades i enriquides.

1. MARC CONCEPTUAL

CONCEPTE D'EVOLUCIÓ

Freqüent i clàssica ha esdevingut la polèmica sobre els factors que intervenen en el desenvolupament humà. Factors biològics, factors socials ? Factors hereditaris, factors ambientals ? Factors innats, factors adquirits ? ...

Diverses dades aportades per l'antropologia, la neurologia, la biologia, la psicologia, l'anàlisi de la realitat, ... ens porten a situar-nos dins d'una concepció interaccionista, tant en l'aspecte de la comprensió del procés d'hominització i de la història de les civilitzacions (Leontiev, Luria, Wallon) com en la comprensió de la gènesi i desenvolupament del psiquisme individual (Piaget, Wallon i els seus col·laboradors i seguidors).

Els processos psíquics superiors de l'home són fruit d'un desenvolupament, d'unes transformacions, d'unes reestructuracions; no són "facultats" o "atributs" existents ja des de l'inici, sinó que són la resultant d'un llarg procés formatiu, d'una interacció entre l'individu i el seu medi específic, que en el cas de l'home és un medi físico-químic, biològic i social.

L'home actual ha rebut , per herència, dels

seus avantpassats unes estructures orgàniques (estructura del sistema nerviós, estructura òssia, organització muscular, sistema sensorial, ...) que permeten un nivell d'acció, en el medi en què viu, creadora, productiva i selectiva.

És difícil, però, - per no dir impossible - diferenciar què hi ha de biològic i què hi ha de social en aquestes característiques. En l'home allò que és biològic i allò que és social forma sempre una unitat indissociable. No és possible tractar-los per separat.

No pot ser, per exemple, que l'estructura bipedesta del sistema osi humà - que avui hom diria que és un caràcter evidentment biològic - tingués en els seus inicis un origen social en la necessitat d'alliberar les mans per treballar ? No podria ser a l'inrevés : que el fet de tenir lliures les mans, per un factor d'origen biològic - l'estructura bipedesta -, fos allò que permeté un factor social, el treball a través de la utilització d'eines ?

Conclusions d'autors reconeguts (Leontiev, Luria, Wallon) ens fa posar en dubte qualsevol intent de separació entre factors biològics i factors socials.

Wallon deia : "Mai no he pogut distingir allò

que és biològic d'allò que és social, no perquè cregui que són reductibles un a l'altre, sinó perquè en l'home en semblen tan estretament complementaris des de la naixença que és impossible enfocar la vida psíquica d'altra forma que sota la forma de les seves relacions recíproques" (1).

Així doncs, l'estructura orgànica de l'home d'avui sembla ser la resultant d'un llarg procés de formació biològico-social.

Però no sols és això. L'home actual ha rebut també una herència sòcio-cultural que s'ha anat construint en un llarg procés sòcio-històric d'intercanvi entre l'home i el medi. Aquesta herència sòcio-cultural conformarà, també, la seva evolució psicològica.

"En la vida cada generació comença en un món d'objectes i fenòmens creats per les generacions precedents (...). Pot dir-se que cada individu aprèn a convertir-se en home. Per viure en societat no en té prou amb allò que la naturalesa li dona en néixer. Ha d'assimilar allò que la humanitat ha obtingut en el curs del seu desenvolupament històric" (2).

(1) WALLON, H. - "Post-scriptum en réponse à J. Piaget" Cahiers Internationaux de Sociologie, Paris, 1951, 10 (175-177)

(2) LEONTIEV, A. - "El hombre y la cultura", KOSIK, LEONTIEV, A., LURIA, A.R. - El hombre nuevo, Barcelona, Martínez Roca, 1973 (60-84)

També Luria insisteix en aquesta herència sòcio-cultural : "La immensa majoria dels coneixements, arts i formes de comportament de què disposa l'home no són el resultat de la pròpia experiència, sinó que s'adquireixen mitjançant l'assimilació de l'experiència sòcio-històrica de les generacions" (1).

Wallon afirma : "En cada època i per cada generació de nens, les primeres dades de l'experiència canvien : el punt de partida és diferent. No solament el punt de partida material, sinó també les formes d'intuïció i les tendències de la imaginació que en cada un de nosaltres estan dominades pels primers objectes o les primeres situacions en les quals ha hagut d'inscrir-se la nostra activitat" (2).

Un home de la nostra època i context cultural rep per herència social l'existència de la TV, la utilització dels coberts, els mobles, les joguines, els costums, els valors socials, etc. El seu psiquisme es conforma dins d'aquest medi, amb el qual interacciona per anar creant les seves estructures funcionals, els seus comportaments, per anar construint la seva personalitat.

(1) LURIA, A.R. - Introducción Evolucionista a la Psicología, Barcelona, Fontanella, 1977 (99-118)

(2) WALLON, H. - "El niño y el medio social". Discurs pronunciat en honor de O. Decroly, a Brusel·les; publicat a Pour l'Ère Nouvelle, 1933, 91 (221-223)
Reproduït a : WALLON, H. - Psicología y Educación, Ed. a cargo de J. Palacios, Pablo del Río, 1981

Encara més. Cada infant neix en un context familiar, en un petit nucli humà; un grup constituït per unes quantes persones que tenen la seva personalitat, les seves relacions, els seus costums, els seus valors, els seus hàbits, ...; un grup que viu en una vivenda amb unes característiques espacials determinades, en la qual hi ha uns objectes, ... etc.

Així doncs, cada infant en el moment de la concepció rep per herència biològica, uns caràcters individuals - únics i intransferibles - que inclouen les característiques adquirides per l'espècie (biològico-socials) i els caràcters familiars (també biològico-socials) : esquelet, musculatura, sistema nerviós, capacitat per crear estructures funcionals, sexe, tipologia tònico-muscular, grau d'excitabilitat neuronal, tipus somàtic, ...

Rep també una herència social - així mateix única i intransferible - resultant de la combinació entre factors físico-sòcio-històrico-culturals i factors familiars : organització del territori, factors socio-econòmics, avenç tecnològic, sistema educatiu, objectes, costums, tradicions, valors, creences, actituds, ...

Malgrat tot, en néixer el procés no s'ha completat, tot just s'ha iniciat. El sistema ha de créi-

xer, ha de madurar, s'ha de desenvolupar. Les possibilitats inicials han de posar-se en marxa. Per fer-ho no n'hi ha prou amb els estímuls interns, és imprescindible a més a més la confluència de factors externs (físico-químics, biològics i socials), la combinació dels quals és també única i intransferible. Factors externs que inclouen elements col·lectius i elements particulars : situació geogràfica, context socio-cultural, escales de valors, pertinença a una classe, pertinença a un grup familiar, alimentació, vivenda, escolaritat, constel·lació familiar, tracte rebut, ...

"Aquí intervé el medi. És el complement indispensable de la funció. Sense aquest, la funció no tindria objecte i es quedaria en un estat virtual o atrofiat" (1).

Tot aquest procés no és de direcció única. És a dir, no és sols el medi extern el que incideix en l'home, contribuint al seu desenvolupament. És també l'home que organitza el seu comportament en, i sobre, un medi.

Ha estat aquesta interacció home/medi la que ha possibilitat el procés d'evolució socio-històrica.

(1) WALLON, H. - "La psicologia genética", Bulletin de Psychologie, X, 1956, 1

Reeditat a : Enfance, 1959, 3-4 (220-234)

Reproduït a : MERANI, A. - Psicología y Pedagogía, México, Grijalbo, 1969 (273-287)

És aquesta interacció home/medi que possibilita el procés d'evolució individual.

L'acció de l'home en el medi produeix unes modificacions en aquest medi, de manera que els nous estímuls que en rebrà estaran influenciats per la pròpia acció. La descoberta del foc, o de la roda, o de l'aeroplà, o del sistema de comunicació per cable, o de l'ordinador electrònic, ... són mostres d'acció de l'home sobre el medi que han repercutit en el comportament del propi home.

El plor de l'infant de pocs mesos en el seu bressol és susceptible de desencadenar la mobilització dels adults que se'n cuiden per intentar calmar-lo; és probable que l'agafin, o el canviïn de postura, o el bressolin, o li donin de menjar, ..., actituds que potser no haguessin pres si l'infant no hagués plorat. Fets semblants ocorren amb diverses modificacions tècniques, posturals, vocals, emeses pel nen, que són interpretades pel medi com a demandes, o comunicacions, concretes (gana, malestar, dolor, joia, ...). "En efecte, la hipertonicitat, la hipotonicitat i la "datente" corporal de l'infant poden veure's com expressions apel·latives (en qualsevol dels casos així és com són sentides per la mare), així com els crits, plors, somriures, mirades" (1).

(1) AJURIAGUERRA, J. de - "Organización Neuropsicológica de algunos funcionamientos : de los movimientos espontáneos al diálogo tónico-postural y ...", Discurs de Recepció d'Investidura de Dr. Honoris Causa, Univ. de Barcelona, 1983

Fins i tot el mateix fet d'actuar incideix en la maduració, en el desenvolupament.

La importància del paper de l'acció en el desenvolupament ha estat sobradament destacat, i demostrat, per diversos autors entre els quals cal remarcar Piaget, Vygotski, Wallon, i els seus seguidors i col·laboradors.

Des d'aquest punt de mira interaccionista, l'evolució és la recerca d'equilibri resultant de l'acció conjunta - entrelligada - entre l'infant i el seu entorn. Acció en la qual ambdós (nen i medi) s'influencien i modifiquen mútuament de forma continuada.

Des d'aquest punt de mira interaccionista, el desenvolupament és considerat com quelcom dinàmic. "Al mateix temps que les possibilitats actuals i les corresponents condicions de vida arriben a un equilibri estable, també es fa present la tendència al canvi, la causa de la qual és aliena a aquesta exacta relació funcional (...). El fonament del desenvolupament està a la vegada en el futur i en el present" (1). Deixa de tenir importància el dilucidar si quelcom és

(1) WALLON, H. - La evolución psicológica del niño, Cap. III, México, Grijalbo, 1974 (33-43)
(París, 1941)

aprs o innat i pren relleu l'anàlisi d'aquesta tendència al canvi, la significació funcional de l'acció.

Així doncs, el desenvolupament és una construcció mancomunada entre les característiques del genotip i la projecció del desenvolupament "efectiu" a una zona de desenvolupament "pròxim" (1), immediat que es desvetlla gràcies a l'acció, als aprenentatges. L'acció dona indicis, no sols d'allò que ja s'ha desenvolupat, sinó també d'allò que està en vies de desenvolupament.

Cada home, en cada moment, té el seu nivell de desenvolupament - únic i intransferible - resultant de la seva pròpia interacció amb el medi al llarg de la seva història personal. És a partir d'aquest nivell de desenvolupament que exercirà noves accions i sobre el qual actuaran els següents estímuls interns i externs; es projecta, així, a nivells de desenvolupament posterior. És sobre cada moment del desenvolupament que es construeix la continuïtat del mateix.

(1) terminologia de VYGOTSKI, L.S. - El desarrollo de los procesos psicológicos superiores,

Barcelona, Grijalbo, 1979 (123-140)

CONCEPTE D'EDUCACIÓ

L'acció educativa, com a acció conscient que exerceix un grup social sobre els seus infants, sempre està fonamentada, d'una forma més o menys explícita, en una concepció de l'evolució.

Quan es concep el desenvolupament com una interacció entre l'infant i el seu medi, l'educació esdevé complement necessari d'aquest desenvolupament.

L'infant, amb el seu cabal de possibilitats inherents al genotip, entra en contacte des del primer moment de la seva existència amb els costums, els valors, els hàbits, les tradicions, els objectes, ... de la seva època, el seu context cultural, el seu grup familiar. Aquesta connexió amb l'herència sòcio-cultural de la comunitat, d'entrada es fa a través del seu grup familiar que li proporciona unes atencions, una afectes, unes exigències, uns objectes, uns espais, uns desplaçaments, un/s cercle/s humà/ns, un marge d'acció, ...

L'educació, doncs, no és quelcom administratiu que s'inicia quan la llei ho reglementa; l'educació comença des que s'inicia la interacció entre el nen/a i el medi, és a dir des de la naixença i, fins i tot,

des d'abans en el procés de gestació, període en el qual el fetus rep per via bioquímica i mecànica els estímuls transmesos a través de la seva mare.

L'educació és el procés que - vertebrant el conjunt d'estímuls accessibles - anirà afavorint/entorpint l'apropiació, per part de l'infant, de l'herència sòcio-cultural, l'adaptació a les característiques del medi físico-químic-biològic-social en què està immers, la participació en la modificació de les característiques d'aquest medi i en la creació de nova cultura.

Quan hom es planteja els objectius i mitjans de l'educació entesa d'aquesta manera no relege el nen/a a ser només un receptor passiu de les influències exteriors (que serien, d'aquesta manera, amotlladores absolutes de la seva personalitat), ni sotmet el procés educatiu al determinisme de l'herència o a l'espontaneïsmo inhibicionista.

L'educació és, entesa així, un procés creador, dinàmic, que exigeix la participació activa dels educadors i dels infants. Un procés en el qual, si bé són útils i imprescindibles les tècniques i mètodes pedagògic-didàctics, han de ser aplicats d'una forma personalitzada, partint dels infants i del grup-classe concrets a qui van adreçats.

És un procés en el qual no es tracta d'educar infants tots iguals, tallats del mateix patró, sinó individus amb ritmes diversos - i canviants - de creixement i d'apropiació de la realitat ; nens/es amb històries personals individuals, amb condicionaments particulars, amb interessos específics, amb marges de desenvolupament pròxim distints. És un procés que ha de tenir en compte la unicitat evolutiva (garantida per l'espècie) i, al mateix temps, la singularitat, la peculiaritat, la diversitat.

És un procés que no ha de partir d'un prototípu de nen/a ideal, sinó d'una realitat present, dinàmica, d'uns infants concrets, amb unes característiques, unes necessitats, unes respostes i un impuls evolutiu propie. És un procés que ha de potenciar la participació activa de tots els qui hi estan immersos.

Des d'aquesta òptica, la funció de l'educador serà organitzar i canalitzar els estímuls ambientals perquè - en interacció amb les característiques, projecció evolutiva, vivències, necessitats de l'infant o del grup - es creïn situacions d'aprenentatge, de comunicació, d'intercanvi, de creació, ... en definitiva de progrés individual i col·lectiu.

L'ANÀLISI DE LA REALITAT, UN ESTRI DE L'ACCIÓ EDUCATIVA

El mestre que es situa en una perspectiva interaccionista sap que és partícep de l'educació dels infants de qui té cura, però també sap que no n'és l'artífex màxim, ni únic. Sap que ha de conèixer les lleis del desenvolupament infantil, els avenços psicopedagògics, els recursos instrumentals, sap, així mateix, que ha de :

- conèixer i comprendre la història personal, el nivell de desenvolupament obtingut, les necessitats concretes, les transformacions dinàmiques que s'estan realitzant a cada moment en el desenvolupament de cada infant i del grup,
- conèixer i comprendre el medi físic, social, històric, cultural, en que l'escola, els infants, els familiars d'aquests, i ell mateix, estan immersos,
- conèixer i comprendre les característiques, els hàbits, les valoracions, ... del grup familiar i cultural al qual pertany cada un dels seus alumnes,
- analitzar els mitjans (materials i humans) de què disposa l'escola i l'entorn : edificis, jardí, pati, equip pedagògic, altre personal que participa a

l'escola, joguines, materials, parcs, carrers, mercats, centres culturals, centres sanitaris, ...,

- autoanalitzar la pròpia acció com educador - canalitzador i vertebrador d'estímuls ambientals - present en consideració que ell mateix constitueix un estímul ambiental que entra en interacció educativa amb els infants,

- analitzar l'acció educativa de la institució escolar,

- analitzar, aprofitar - i si convé neutralitzar, compensar - la influència d'altres agents intencionadament, o no, educatius : contes, televisió, ...,

- analitzar i comprendre el comportament, l'activitat, les necessitats, les demandes, ... de cada un dels infants i del conjunt del grup-classe. Analitzar i comprendre la dinàmica que es crea,

- tenir enginy i flexibilitat per saber organitzar els recursos disponibles, adequant-los al grup humà i a les situacions concretes en què seran utilitzats. Qualsevol "bon mètode" pot deixar de ser-ho si no té en compte els infants i/o les situacions en què és aplicat,

- reivindicar sempre que calgui, a qui correspongui, els recursos i condicions que manquin; per això cal haver analitzat rigurosament tots els elements disponibles i les necessitats que es tenen, per poder justificar i argumentar les demandes,

- saber elaborar estratègies educatives conjuntes amb altres adults que intervenen en l'educació dels infants de qui té cura : equip de mestres, altre personal del centre, familiara, ...

L'anàlisi, la investigació psicopedagògica - atès que s'ocupa d'una realitat rica, dinàmica, complexa, específica, teixida com una xarxa d'interrelacions - precisa d'uns mètodes d'aproximació a la realitat propis, adequats a la necessitat de captar les relacions existents entre els diversos elements que intervenen en la realitat educativa.

Aquests sistemes d'aproximació a la realitat educativa presenten, encara avui, molts interrogants metodològics. Si aquesta anàlisi ha de ser efectuada pel propi mestre (implicat en la mateixa realitat que ha d'analitzar), si bé poden donar-se avantatges evidents i resoldre's alguns dels interrogants metodològics, es poden crear limitacions i dificultats específiques difícilment salvables en les condicions actuals.

No és la nostra intenció analitzar aquesta problemàtica. Fer-ho reclamaria un estudi específic. Voldríem, però, avançar uns punts de reflexió sobre l'estat de la qüestió.

A l'escola, l'aproximació al coneixement de la interacció educativa que es crea entre l'infant i el medi s'ha de realitzar amb tots els infants; no ha de limitar-se a aquells nens/es que destaquem perquè intuïm que presenten dificultats d'evolució o de relació, o perquè mostren una especial habilitat, simpatia o capacitat de comunicació.

L'anàlisi no podem centrar-la només en el nen/a, hem d'extendre-la a les seves condicions d'existència : condicions familiars, condicions socio-culturals, espais escolars, materials, acció del propi mestre, acció dels companys, ...

Si volem aproximar-nos al coneixement dels elements de la interacció no és per curiositat o tafaneria, sinó per relacionar-los, comprendre el procés i actuar en conseqüència : introduint objectes, materials, actituds, innovacions, reorientacions, canvis.

És important que l'obtenció de dades no es re-

duïxi a una simple descripció, o màxim a una interpretació, sinó que ha de servir de base per a una comprensió i per a una actuació educativa estimuladora de l'evolució de cada un dels components del grup, i del grup en conjunt.

Per aconseguir una anàlisi eficaç, útil - sigui quin sigui el mitjà metodològic elegit (entrevistes, buidatge de documents, enquestes, observació, experimentació, estudi dels productes de l'activitat, tests, escales de desenvolupament, ...) - és imprescindible seguir un procés rigorós, sistemàtic.

No està a l'abast d'aquest estudi definir quin és el procés científic aplicable a l'escola Bressol. Considerem que això hauria de ser objecte d'una recerca-acció (feta conjuntament amb mestres). Podem, però, posar l'accent en uns requisits de tipus genèric per a què l'anàlisi de la interacció psicopedagògica sigui fructuosa per comprendre i actuar en conseqüència.

Cal definir amb precisió quins són els objectius i el tema a tractar.

Posem per cas, es vol : controlar aquella metodologia que hom està emprant; elaborar un programa psicopedagògic que parteixi de les característiques, necessitats i projecció evolutiva dels infants; resoldre un

conflicte concret (agressivitat, gelosia, inseguretat, imposició, inapetència, inestabilitat, malestar, ...); estimular l'establiment de relacions afectivo-emocionals; contrastar amb la realitat coses que hom ha llegit o que hom ha sentit a dir; fer un estudi/investigació sobre una temàtica concreta; etc.

Cal observar tot allò que estigui relacionat amb l'infant i la seva evolució dins d'un marc social :

- . l'infant i la seva acció, demandes, intents : conductes alimentícies, control d'esfínters, acció lúdica, descans, higiene, condicions físiques, salut, motricitat, lateralitat, observació, gesticulació, nocions espacio-temporals, llenguatge oral, llenguatge plàstic, llenguatge corporal, funció simbòlica, atenció, emotivitat, comunicació, relacions socials, ...
- . l'entorn de l'infant i de l'escola : condicions ecològiques, sanitàries, econòmiques, ideològiques, polítiques, lingüístiques, geogràfiques, demogràfiques, familiars, sistema educatiu, tradicions, costums, vivenda, urbanisme, ...
- . l'escola i les seves condicions : edifici, espais a l'aire lliure, material, organització, plantejament pedagògic, recursos materials i humans, ...

- . la pròpia acció com a mestre : criteris, valors, participació en la vida col·lectiva, actituds, relació amb els infants i els seus familiars,...

Cal concretar bé quin és l'aspecte/s que s'analitzarà i amb quina finalitat.

S'ha de recopilar la documentació coneguda sobre el tema i prendre consciència de quin és l'univers significatiu que es té respecte allò que es pretén analitzar.

Cal explicitar, també, sempre que sigui necessari quines són les hipòtesis de treball.

S'haurà de preveure la metodologia i els procediments a emprar, és a dir, planificar com abordarem el coneixement d'aquella realitat que hom ha decidit analitzar per aconseguir els objectius que ens hem proposat. En aquest sentit és necessari decidir respecte :

- . el mitjà que s'emprarà per recollir les dades : entrevistes, enquestes, buidatge de documents, observació directa, aplicació de proves, tests, escales de desenvolupament, autoobservació, ...

- . les ocasions més apropiades per fer aquest recull : reunions de pares, estones d'activitat lliure, l'hora de dinar, quan hi ha la presència simultània de dos educadors, quan els familiars van a portar o a recollir els infants, ...
- . les pautes, formularis, guions de treball.
- . la tècnica i el moment de registre de les dades : tècniques audiovisuals, recull de produccions dels infants, anotacions simultànies, anotacions memoritzades immediates; ...
- . les actituds, precaucions, a prendre per part de qui recull les dades : participant, neutra, l'habitual, ...
- . quines seran les dades complementàries a què caldrà recórrer per interpretar-ho.
- . el sistema d'elaboració, codificació i valoració-interpretació de les dades recollides.

L'elecció de tots aquests elements metodològics està en estreta relació amb els objectius i tema que hom s'ha proposat i amb les condicions materials de què es disposa.

Voldríem remarcar que quan es vol centrar l'anà-

lisi en l'acció dels infants, és convenient fer-ho en un ambient de naturalitat i confiança, defugint la creació de situacions fíctícies i/o no habituals per evitar distorsionar l'acció que hom vol recollir. És per això que considerem el marc de l'escola com un dels bons marcs per a la investigació psicopedagògica, i la metodologia d'observació de l'activitat natural com una metodologia idònia (sense que això vulgui dir que rebutgem la utilitat d'altres metodologies en relació a determinats objectius/temes).

Una vegada planificat tot el procés es recolliran les dades i/o el material utilitzant el sistema previst.

Es tracta de mirar, escoltar, tocar, preguntar, recopilar, ... amb una atenció rigurosa, continuada. Es tracta de registrar tot allò que es veu, s'ansuma se sent, ens diuen, ... L'elaboració prèvia de pautes de treball, guions, qüestionaris, ... ens facilitarà aquesta tasca.

Quan calgui es faran retocs a la metodologia prevista.

Seguidament, hom classificarà i ordenarà tot el material recollit per fer-ne una anàlisi valorativa-interpretativa.

És en aquesta fase que es relacionaran entre si totes les dades que es disposen : coneixements teòrico-pràctics, dades d'altres anàlisis, material recollit, informacions complementàries, ...

D'aquestes relacions hom n'extraurà unes conclusions i unes implicacions educatives.

Sols a partir d'un coneixement i comprensió de tots els elements que intervenen en la interacció educativa, el mestre pot fer la selecció dels estímuls útils, necessaris, idonis, per afavorir el progrés global, harmònic i satisfactori de cada infant i del grup que estan al seu càrrec.

Si bé, de bon principi, tenir aquesta actitud d'anàlisi de la realitat pot semblar una càrrega feixuga, es converteix, en un termini no excessivament llarg, en un alleugeriment de la tasca, atès que suposa una millor comprensió de la situació educativa i una major confiança d'acció.

VIDA QUOTIDIANA I EVOLUCIÓ

En considerar l'evolució de l'infant com un procés que es fa a través dels intercanvis, les relacions amb el medi, qualsevol element del medi ha de ser valorat com a susceptible d'incidir en aquest desenvolupament orientant-lo, potenciant-lo, bloquejant-lo.

El nou nat depèn - per a la resolució de les seves necessitats bàsiques, tant orgàniques com emocionals - d'una forma quasi absoluta de les atencions que li procura l'entorn social més immediat. És la resolució d'aquestes necessitats bàsiques - i la interacció que crea - allò que fa que el medi i les accions que l'infant hi fa vagin adquirint significat per a ell. És a partir d'aquest intercanvi que es van produint les diferenciacions, les aproximacions, els distanciaments, les discriminacions, els reconeixements, la conscienciació, el diàleg tònic-afectiu-emocional, les primeres autonomies, ...

L'harmoniositat i qualitat del desenvolupament estarà en estreta relació a com s'hagi organitzat la resolució d'aquestes necessitats.

Aquest és un procés que ha estat molt ben expli-

citat per Wallon, qui donava una importància capital a aquests intercanvis tònic-emocionals i posturals que es donen des dels primers dies de la vida extra-uterina (1),(2) i (3).

La importància de la qualitat de les relacions humanes en la resolució de les necessitats bàsiques ha estat posada de manifest, també, pels treballs de R. Spitz, J. Bowlby, J. Roudinesco-Aubry, M. David i G. Appell - citats per I. Lézine (4) - que han constatat la nocivitat per a l'evolució de l'infant de règims col·lectius despersonalitzats, mecanitzats, mal adaptats a les necessitats dels nens/es.

I. Lézine mateixa, a partir dels seus estudis sistemàtics (4) i (5), ens remarca la importància de la qualitat d'aquestes relacions infant/medi a través

-
- (1) WALLON, H. - "La importancia del movimiento" (1956)
a WALLON, H. - Psicología del niño, Edición
a cargo de J. Palacios, Madrid, Pablo del Río,
1980 (128-132); París, Enfance, 1956, nº 2 -
1959, nº 3-4 (235-239)
 - (2) WALLON, H. - "Les étapes de la sociabilité chez
l'enfant" (1952) - Enfance, 1959, nº 3-4 (309-323)
 - (3) WALLON, H. - Les origines du caractère chez l'enfant
París, P.U.F., 1973 (1ª edició, 1949)
 - (4) LÉZINE, I. - Psychopédagogie du premier âge, París,
P.U.F., 1969 (p. 3) (1ª edició 1964)
 - (5) LÉZINE, I. - La primera infancia, Barcelona,
GEDISA, 1979

de la solució de les necessitats elementals.

Aquest nostre treball parteix de la base d'aquesta importància de la vida de cada dia com a estimuladora, estancadora, entorpidora, o fins i tot provocadora de regressions, en l'evolució del nen/a.

Com ja hem fet notar en la presentació, aquest estudi no és més que una primera fase d'una recerca en curs que, en última instància, pretén col·laborar en la millora de la intervenció educativa a l'escola Bressol.

Necessitats d'organització i precisió en l'estudi ens han exigit seccionar la "vida quotidiana" en situacions diverses i l'"evolució" en aspectes diferenciats. Com hem esmentat a la presentació, som conscients de l'artificialitat d'aquestes divisions; la vida quotidiana del nen/a no presenta compartiments estancs, sinó que té una unitat, un encadenament; la personalitat l'infant i el seu desenvolupament són globals; la seva captació de la realitat és plurisensorial i les seves accions són manifestacions multifuncionals, multimodals.

Malgrat aquesta concepció globalitzadora de la personalitat i la vida de l'infant, les dificultats

per analitzar una realitat tan complexa i rica ens obliguen a compartimentar-la.

Situacions de la vida quotidiana

Es refereixen a activitats que resolen les necessitats bàsiques de l'infant :

- nutrició : menjar, digerir, assimilar/desassimilar substàncies, defecar, recuperar energies, respirar,
- salut : nodrir-se, airejar-se, anar net, adaptar-se climàticament,
- relació : desplaçar-se, conèixer el medi, esplaïar-se, participar a la vida del grup,
- plaer : totes les activitats són susceptibles de produir-ne en determinades condicions

Hem seleccionat 8 situacions susceptibles de donar-se en el transcurs de la vida a l'Escola Bressol. Algunes de les accions que componen aquestes situacions són fetes per l'adult i altres per l'infant. Algunes accions poden correspondre a més d'una situació.

Menjar

- . accions de preparació : cuinar, parar la taula, posar el pitet/tovalló rentar mans, servir els aliments, ...
 - . accions de realització : portar el menjar a la boca, ingerir, mastegar, empassar, utilitzar els coberts, tallar, destriar pinyols, destriar espines, ...
 - . accions de recollida : arreplegar els atuellis, llençar les deixalles, treure el pitet/tovalló, plegar el pitet/tovalló, guardar el pitet/tovalló, netejar i endreçar taules i cadires, escombrar i/o fregar el terra, rentar els atuellis, rentar mans i cara, ...
- prendre medecines

Descans

- . accions de preparació : parar els llits/hamacs/matalassos, netejar/canviar gasses, anar al WC, alleugerir de roba, descalçar, prendre objectes que faran companyia, demandes prèvies, ...
- . accions de realització : anar a jeure, tapar, relació amb el món despert, procés d'endormiscament, son, desvellament, ...
- . accions de recollida : aixecar-se, endreçar el llit/hamaca/matalàs, vestir, ...

Neteja i control d'esfínters

- . accions de preparació : omplir d'aigua el recipient (banyera, lavabo, palangana), preveure que es disposi de la atrella i productes necessaris, treure les peces de roba que convinguin, arremangar mànigues, ...// moment previ a l'alliberament d'esfínters
- . accions de realització : obrir i tancar aixetes, obrir i tancar pots, ensabonar, esbandir, deixar anar l'aigua, eixugar, pentinar, posar colònia, posar pomades/crema, posar talc, ... // moment d'alliberació d'esfínters
- . accions de recollida : endreçar atrelles i productes, recollir l'aigua s'hi n'ha caigut, vestir // moment posterior a l'alliberament d'esfínters

Vestir / despullar

- . accions de preparació : anar a cercar la roba, elegir-la, posar-la del dret, ...
- . accions de realització : posar i treure roba, calçar/descalçar, posar i treure cinturó, cordar/descordar (botons, sivelles, cordons, ...), ...
- . accions de recollida : posar la roba a la pila de la roba bruta, endreçar peces de vestir, plegar roba, ...

Participació a la vida del grup

Es refereix a totes les activitats de col.laboració en les tasques del grup o en les tasques de l'adult.

S'hi inclouen :

- . tasques de preparació i recollida d'activitats col.lectives : parar/desparar taula, preparar/endreçar les joguines, parar/recollir els llits, preparar/recollir els materials i atuell per a activitats plàstiques, psicomotores, ...
- . accions de respecte i participació en l'acció dels altres : esperar el torn, compartir joguines, jocs col.lectius, donar a un cop de mà a un altre nen/a (que està menjant, obrint una porta, ...) o a l'adult (que està endreçant, cuinant, rentant, arreglant una joguina, decorant, vestint a un altre nen, ...), ...

Aireació

Es refereix a totes les activitats d'oxigenació i aprofitament dels recursos climàtics i del medi natural : prendre el sol, banyar-se al mar o a un riu, rebèlcar-se per la pineda, l'herba, la sorra, prendre l'aire, notar el vent, notar la pluja, ...

Esplai

- . accions de preparació : elegir i prendre els objectes i/o materials, cercar l'espai on situar-se, ...
- . accions de realització : mirar contes, pastar fang, pintar, córrer, saltar, banyar-se, manipular/observar el propi cos, jugar a pilota, jugar amb cotxes, jugar amb nines, ...
- . accions de recollida : ordenar, endreçar, netejar l'espai, arreglar quelcom que s'ha trencat, ...

Relació amb el medi

Es refereix a totes aquelles activitats d'observació, exploració, investigació en el medi que no s'incloquin a "esplai" : relacions amb animals, relacions amb plantes, contacte amb el carrer, contacte amb les feines de la gent, contacte amb les botigues, contacte amb els vehicles, contacte amb els mitjans de comunicació, ...

Sovint es cavalquen amb activitats d'"esplai" o amb activitats d'"airejament".

No podem oblidar que les necessitats humanes i les situacions adoptades per resoldre-les no poden comprendre's sinó és en referència al seu substracte cultural, específic i diferenciat per a cada època i grup social concrets.

És a dir, cada una d'elles se'ns presenta com una manifestació cultural resultant de tot un procés de relació sòcio-històrica entre l'home i el medi; manifestació que recull les experiències acumulades referents a cada una d'aquestes necessitats i situacions i sobre la qual incideixen, al mateix temps, les variables culturals actuals i específiques de cada grup social: innovacions tecnològiques, valors, ideologia, organització sòcio-política, modes, etc.

Pensem, per exemple, en les modificacions hagudes al nostre país en cultura "alimentícia" de cinquanta anys ençà: modificacions en els sistemes de producció, manufacturació i difusió dels productes (adobs, pinsos, maquinària agrícola, enllaunats, congelats, mercats, supers, frigorífics, editius, ...) amb les variacions de tipus i qualitat que han portat associades; introducció i distribució de productes estrangers; canvis efectuats en els costums i tècniques culinàries; transformacions en els hàbits horaris i en les normes de cortesia i urbanitat; canvis en la utilització dels productes, etc.

Modificacions paral·leles podríem enunciar referents a la cultura del "vestir", o de l'"esplai", o del "repòs", o de la "neteja".

No entrarem ara a analitzar les causes i conseqüències de totes aquestes modificacions, però sí voldríem fer esment del fet que el nen/a entra en contacte amb una "manera de fer" concreta respecte a aquestes necessitats i les situacions que les resolen. Aquesta "manera de fer" que és la del seu grup socio-familiar concret li ofereix unes possibilitats d'intercanvi específiques.

Aquests intercanvis i la seva incidència en el desenvolupament/aprenentatge són susceptibles de ser analitzats i optimitzats.

Aspectes evolutius

Ens referim a les manifestacions psíquiques dels infants com a resposta als estímuls multisensorials (pròpioceptius, interoceptius i exteroceptius) que reben.

Les hem agrupat en 4 blocs :

Aspectes psicomotrius

Moviment, postura, to muscular, lateralitat, prensió, noció del propi cos, estructuració perceptivo-espacio-temporal, ...

Aspectes lingüístico-conceptuals

Comunicació a través del gest, de la paraula, de les postures, imatges mentals, funció simbòlica, ...

Aspectes afectivo-emocionals

Comunicació, estats d'ànim, desigs, reacció davant les contrarietats, ...

Aspectes relacionals

Comunicació, compartir, participació, col·laboració, acceptació de propostes, acceptació de normes, prendre decisions en comú, ...

L'infant, com ja hem assenyalat anteriorment, va progressant en aquests diversos camps d'una manera conjunta, construint la seva personalitat gràcies als intercanvis mutus amb el medi concret en què viu.

2. ANÀLISI DE L'ENFOC PSICOPEDAGÒGIC A

LES E. BRESSOL DE LA CIUTAT DE BARCELONA

JUSTIFICACIÓ I OBJECTIUS

La decisió d'abordar aquest estudi té les seves arrels en el fet d'haver apreciat repetides vegades i en diversos educadors, d'infants de 0 a 3 anys, una inquietud : les dificultats per trobar el moment, i les condicions adequades, per treballar els aspectes lingüístics, psicomotrius, conceptuals, afectivo-emocionals, ... dels nens/es de qui tenen cura.

La nostra pràctica professional ens ha portat a tenir contactes freqüents amb pares i mestres d'Escoles Bressol a través de conferències, cursets i seminaris sobre els coneixements i avenços de la Psicologia Genètica, sobre el desenvolupament de les funcions bàsiques i dels aspectes afectivo-emocionals i relacionals, sobre la importància de la interacció nen/medi, sobre l'acció educativa, ...

Habitualment, a aquesta mena de trobades - adreçades a pares i/o mestres d'infants de 0 a 3 anys - hi acuden aquells pares i educadors que estan motivats per participar activament i intencionada en el desenvolupament dels nens/es. Pares i mestres que són conscients que l'escola Bressol no és només un lloc on "guardar", "entretenir" i/o "tenir cura" de la mainada mentre els familiars treballen; no és un lloc on "aparcar" l'infant quan es té quelcom de "més important" a fer; ni

tampoc un lloc on iniciar precoçment els infants en les habilitats, aprenentatges i hàbits que més tard els seran útils o necessaris al parvulari, sinó que és un centre educatiu en si mateix; un centre que es proposa atendre uns infants amb un nivell de desenvolupament, unes característiques i necessitats pròpies; un centre educatiu on la quitxalla, en interacció amb el medi físic i humà, ha de tenir l'oportunitat de cobrir les seves necessitats fisiològiques, de desenvolupament neuropsicològic, afectivo-emocional i relacional; un lloc on es tinguin en compte les peculiaritats de cada infant i situació, i on s'organitzin els estímuls de la forma més adequada a cada peculiaritat; un lloc on el nen/a té ocasió d'entrar en relació amb altres infants i amb uns adults que no són els seus familiars; un lloc que garanteixi la igualtat d'oportunitats, que contribueixi a compensar les desigualtats i les condicions entorpidores del desenvolupament.

És en aquestes trobades on els mestres - després d'informar-se i treballar sobre els coneixements i avenços de la Psicopedagogia, d'analitzar i fer-se conscients de la importància de treballar les funcions neuropsicològiques des de les primeres edats, de reafirmar la seva opinió que l'etapa de 0-3 anys és una etapa educativa, després d'un treball d'aprofundiment en el paper de les emocions i de l'afectivitat, de contrastament de la pròpia pràctica amb els continguts teòrico-pràctics que s'estan estudiant - ha explicitat diverses vegades la impossibilitat de treballar les

funcions neuropsicològiques i els aspectes emocionals i relacionals, atès que han d'emprar la majoria del temps de què disposen a cobrir les necessitats bàsiques dels infants : alimentació, descans, neteja, ... Les poques estones que els queden no són suficients - en la seva opinió - per poder estimular la motricitat, la noció del propi cos, la noció d'espai exterior, la funció simbòlica, les relacions emotives, ...

Expressen, així, una mena de sentiment d'impotència, una mena de bloqueig.

A alguns educadors aquesta realitat els porta a témer aprofundir en els coneixements psicopedagògics i/o a menysvalorar la seva utilitat. A témer-los perquè els provoca l'angoixa de la seva impotència; a menysvalorar la seva utilitat perquè els queden només com un coixí de coneixements teòrics dels quals no en veuen unes traduccions pràctiques immediates. A altres educadors els porta a mitificar els coneixements psicopedagògics i a idealitzar les condicions materials i humanes desitjables a l'escola, amb el risc de desaproveitar - o almenys no explotar suficientment - els recursos reals de que disposen. A molts altres educadors els porta a la constància en la recerca de possibilitats, a l'enginy d'aprofitar les insuficients condicions amb que es troben. Tots, finalment, senten el neguit de no donar l'abast, de veure's desbordats.

La constatació d'aquest neguit per part dels mestres i el convenciment que és justament a partir de les activitats per a la resolució de les necessitats bàsiques com millor es pot incidir en el desenvolupament neuropsicològic, afectivo-emocional i relacional del nen petit, són els elements que ens motivaren a iniciar un estudi sobre aquesta temàtica, en el ben entès que no hi ha res més lluny de la nostra intenció que defensar que cal conformar-se a aprofitar condicions deficitàries. Ben al contrari, cal reivindicar les millors condicions (materials i humanes) perquè, a les nostres escoles Bressol, els infants puguin cobrir les seves necessitats bàsiques i a partir d'aquesta satisfacció - la més significativa per a ells - el desenvolupament de la seva personalitat sigui global, harmònic i satisfactori.

No és que es defensi el conformisme amb allò que es té. El que pretenem amb aquest estudi, és remarcar la importància de no fer compartiments estancs, de no crear dicotomies en la vida de l'infant.

El treball que es presenta aquí es centra a la ciutat de Barcelona i té el propòsit de cercar les dades que permetin comprovar si la inquietud esmentada més amunt, pot ser basada en el fet que els educadors veuen les "activitats quotidianes" i els "aspectes evolutius" com dos elements paral·lels, si no en oposició, que difícilment - o sols ocasionalment - te-

nen punts de convergència.

L'estudi no es limita a pulsar l'actitud i acció dels mestres assistents a curssets, sinó que s'ha ampliat a un grup que pogués ser representatiu de la ciutat de Barcelona i inclou, per tant, mestres als quals els ha preocupat explícitament la temàtica i altres mestres dels quals a priori no en coneixíem la postura.

Al mateix temps, es vol fer un sondeig sobre els sistemes de valoració emprats pels propis mestres per constatat, comprendre i estimular les accions, actitud i evolució dels infants; els sistemes que utilitzen per conèixer la incidència de la seva tasca educativa en el progrés de la mainada i els sistemes emprats per comprendre quin, i com, és el conjunt de circumstàncies que emmarquen tots aquests processos.

Entenem que és aquesta anàlisi, contrastada amb els objectius pedagògics, la que pot aproximar l'educador a la verificació de la qualitat i adequació de la pròpia tasca educativa. Li pot fer constatar com explotar al màxim les possibilitats que ofereix la vida diària per a desenvolupar-se harmònicament i satisfactòriament i, en conseqüència, engrèscar-lo a trobar els mitjans per enriquir aquesta vida quotidiana.

Així doncs, en aquesta part del treball, ens

plantejem els següents objectius bàsics :

- Pulsar quin és l'enfoc psicopedagògic que els mestres donen a les "activitats de la vida diària" i com es plantegen pedagògicament l'estimulació dels "aspectes evolutius".
- Vaure quins són els nexos que els educadors estableixen entre aquests dos elements.
- Explorar quins són els mètodes d'anàlisi de la realitat que s'estan emprant, a les nostres escoles, per comprendre trets evolutius i comportamentals dels infants, així com per analitzar les característiques del medi socio-familiar i escolar.
- Analitzar el nivell de sistematització i rigor metodològic en aquests mitjans d'anàlisi emprats pels educadors.

Els resultats d'aquest treball es referiran a la ciutat de Barcelona. No pretenem que siguin extensibles a altres realitats.

Nota: Per facilitar la consulta del material hem emprat paper de color BLAU per als quions d'entrevista i paper de color GROC per als quadres i gràfics de resultats.

HIPÒTESIS DE TREBALL

Les converses hagudes amb mestres sobre la temàtica objecte d'aquest treball, l'intercanvi professional a través de cursats, seminaris, les visites a escoles Bressol, són fets que ens indueixen a formular les següents hipòtesis de treball :

- . els educadors no han pres consciència que, ultra treballar específicament i d'una manera expressa els aspectes evolutius, poden i han d'incidir - i de fet ho fan - en l'evolució dels infants a través de les activitats quotidianes.
- . els educadors veuen "activitat quotidiana" i "estimulació evolutiva" com dues tasques superposades, paral·leles, a vegades en contradicció, cosa que fa que sovint s'interfereixin o s'oposin mútuament.
- . aquesta dicotomització probablement va aparellada a un desconeixement, o desorientació, sobre els mètodes d'anàlisi de la realitat, els quals s'apliquen parcialment o asistemàtica. Hi ha també una incertesa sobre la possible utilitat de les conclusions que s'extreguin de les anàlisis portades a terme.

METODOLOGIA

S'ha emprat el mètode d'entrevista directa, amb guió elaborat prèviament.

S'han fet entrevistes a 84 escoles de la ciutat de Barcelona. Les escoles entrevistades atenen a infants de 0 a 3 anys. Les entrevistes han estat efectuades durant el curs escolar 1982-83. A aquest any i població, doncs, es refereixen els resultats; descontextualitzats podrien perdre validesa.

L'entrevista podia ser contestada per un educador, un grup d'educadors, el director o l'equip complet de l'escola. La decisió de com fer-ho ha estat presa per cada equip d'escola o pel director/a.

En les pàgines següents s'explica amb detall aquesta metodologia.

Població

L'estudi es centra a les escoles Bressol de la ciutat de Barcelona.

La selecció de la mostra s'ha fet prenent com a document base el Catàleg-Guia sobre l'ensenyament pre-escolar a Barcelona elaborat pel G.I.P. de la Universitat de Barcelona durant els cursos 1977-78 i 1978-79 (1)

S'ha considerat com a elegible tota escola que acceptés nens/es de 0 a 3 anys, independentment de si tenia continuïtat de parvulari, o no.

Per elegir les escoles s'han tingut en compte 4 criteris :

- a) la distribució de les escoles per districtes municipals.
- b) el nombre d'infants de 0 a 3 anys censats a cada districte l'any 1975.
- c) la tenència jurídica dels centres.
- d) que el nombre total d'escoles fos suficient per poder garantir uns resultats suficientment il·lustratius i, al mateix temps, que es tractés d'una quantitat abastable amb els recursos humans amb què era possible comptar.

(1) La enseñanza pre-escolar en Barcelona. Catálogo-Guia

Grupo de Investigaciones Psicopedagógicas.
Dpto. de Psicología Evolutiva y Diferencial
de la Universidad de Barcelona, Publ. del
I.C.E., 1978

Considerem que hi ha, encara, un altre criteri que s'hauria d'haver emprat : la procedència socio-econòmica-cultural dels alumnes.

La selecció per aquest criteri és pràcticament impossible si no és regint-nos per índexs arbitraris.

Ens ha semblat que aquesta dimensió podia ser recollida d'una manera aproximativa a través dels criteris "a)" i "c)" (districte on està ubicat i tenència jurídica del centre). Aquests són dos criteris que hom ha emprat tradicionalment, en aquesta mena de treballs, com a indicadors suficientment acceptables de la dimensió que ens ocupa. També han estat aquests mateixos criteris els que han orientat, en aquest particular, la confecció del Catàleg-Guia que ens serveix de punt de partida. Per aquestes dues raons ens ha semblat suficientment pràctic, i coherent, emprar aquests mateixos conceptes com a definidors aproximats de les característiques socio-econòmico-culturals.

Criteri a) - Districtes

Aquest criteri s'ha utilitzat per tenir la certesa que el treball es referia al conjunt de Barcelona-ciutat.

Indirectament, garantint que hi hagi la representació de tots els districtes, s'assegura també que hi hagi la presència de diverses procedències socio-econòmico-culturals a la mostra.

Hem donat prioritat al criteri de distribució per districtes urbans en comptes d'utilitzar la divisió per barris, no per raons conceptuales, sinó per raons operatives.

Conceptualment hagués estat potser més oportú fer la selecció de les escoles prenent com a unitat geogràfica la distribució per barris, atès que són aquests, i no els districtes administratius, els que representen les unitats naturals i/o tradicionals de convivència, serveis, etc.

Molts deuen ser els criteris susceptibles d'influenciar als pares quan trien escola Bressol per als seus fills: qualitat pedagògica, proximitat de la vivenda, proximitat del lloc de treball, horaris que ofereix l'escola, ... No estem autoritzats per afirmar res en aquest sentit (és un aspecte que caldria estudiar abans d'afirmar-ne res), però allò que creiem que podem arriscar-nos a assegurar és que aquells pares que optin per prendre en consideració que l'escola estigui dins del seu nucli de convivència sòcio-cultural-econòmica, o fins i tot de veïnatge geogràfic, no se'ls acudirà mirar el plànol de districtes urbans; més aviat tendiran a posar-se uns límits geogràfics en relació a allò que ells considerin el seu espai de vida. És a dir, un espai que pot incloure : la placeta on van a prendre el sol, les botigues i el mercat, els centres culturals si n'hi ha (c. cívic, c. parroquial, ateneu, casal de joves, ...), els carrers als quals surten a passejar, l'església, etc.

D'altra banda, la distribució actual per districtes a Barcelona no respecta la unitat d'aquests nuclis de vida. Molts d'ells queden repartits entre dos o més districtes. Així per exemple, segons el criteri de barri emprat per J. Fabré i J.M. Huertas Clavería (1), un barri de forta tradició com és El Clot queda repartit entre dos districtes, el IX i el X; no menys espectacular és el cas del barri de la Sgda. Família que queda repartit entre el IV, el VIII, el X i el XII. Trenaments semblants es donen a altres nuclis com La Sagrera, El Carmel, ... com es pot comprovar en la relació de barris que componen cada districte (segons dades extretes de J. Fabré i J. M. Huertas Clavería (1)):

Districte I - La Barceloneta, La Mercè, La Ribera.

II - St. Antoni, Cases Barates d'Eduard Aunós, Montjuïc, El Poble Sec.

III - Bonanova (St. Gervasi), Pedralbes, Putxet, Sarrià, Vallvidrera.

IV - Dreta de l'Eixample, St. Pere, Sgda. Família.

V - Districte Vè

VI - St. Antoni, Dreta de l'Eixample, Esquerra de l'Eixample.

VII - La Bordeta, Collblanc (Sants), Les Corts, Hostafrancs.

(1) FABRÉ, J., HUERTAS CLAVERÍA, J.M. - Tots els barris de Barcelona, Barcelona, Ed. 62, 1976

Districte VIII - El Carmel, El Coll, St. Genís, Gràcia, Penitents, Sgda. Família, La Salut, La Teixoneta, Vallcarca.

IX - St. Andreu, P. Canyelles, Cases Barates, Bon Pastor, El Clot, Congrés, El Guinardó, Guineueta, C. Meridiana, La Perona, Prosperitat, Roquetes, La Sagrera, Torre Baró, Trinitat, Verdun, La Verneda, Vilapicina.

X - El Clot, El Besòs, Camp de la Bóta, La Maresma, La Pau, El Poble Nou, Sgda. Família, La Sagrera, Somorrostro, La Verneda.

XI - Les Corts, Esquerra de l'Eixample, Pedralbes, Sarrià.

XII - Can Baró, El Carmel, El Clot, St. Genís, El Guinardó, Horta, Montbau, Sgda. Família, La Teixonera, Vall d'Hebron.

Malgrat tot això, la distribució per districtes, ara per ara, és l'única base organitzada que existeix (malgrat els assajos de modificació). A més, estava fora de l'abast d'aquest estudi un treball a priori de distribució de les escoles per barris. En primer lloc, per les dificultats de definir un criteri de barri aplicable equivalentment a tota l'àrea de Barcelona. Cal tenir present que aquesta és una tasca no desprovista d'elements ideològics i conceptuals i en la qual l'Ajuntament de Barcelona ha estat esmerçant temps i esforços i no se n'ha sortit satisfactòriament encara. En segon lloc

perquè, en el supòsit d'haver partit d'alguna caracterització ja feta i suficientment fiable, fer-ho per barris implicava una tasca feixuga de localitzar a cada barri les adreces que en el Catàleg-Guia estan ubicades per districtes.

Així doncs, deixàrem de banda el criteri "barri" i optàrem pel criteri operatiu que ens permetia utilitzar directament les dades de què disposàvem.

Criteri b) - Cens de la població de 0 a 3 anys l'any 1975

Aquest criteri s'ha fet servir per decidir el nombre d'escoles per districte que havien d'estar presents en el conjunt de la mostra.

Per fer aquesta tria hi havia dues possibilitats : fer-la en proporció al nombre de places escolars que, per a nens/es d'aquestes edats, disposa el districte, o bé fer-la en proporció al nombre d'infants d'aquestes edats que viuen en el districte.

Creiem que la tria en funció de les places escolars disponibles a cada districte sols hagués estat un criteri lògic en el cas que aquestes representessin el resultat de l'aplicació d'uns criteris de planificació escolar coherents. Això, a la nostra ciutat, no és així.

En la creació i localització de les escoles ac-

tuals no s'ha fet una planificació global que tingués en compte cap mena criteri.

Un dels fets que ha condicionat l'arbitrarietat en la creació de centres és la deixadesa administrativa de planificació social en aquest sentit, que ha deixat camp lliure a la iniciativa privada. L'any 1978 en aquest nivell educatiu - segons dades extretes del Catàleg- Guia que ens ha servit de font de documentació - sols hi havia a Barcelona un 3,36% de places escolars estatals. L'any 1979 - segons dades extretes d'un estudi realitzat pel Departament de Sociologia de "Rosa Sensat" (1) - hi havia un 2,3% de nens escolaritzats en places estatals i un 10,7% de nens escolaritzats en places depenents del Municipi o de Patronats. En aquests moments el precentatge de places públiques pot haver augmentat un xic (no espectacularment) degut a la recent municipalització d'algunes escoles fins fa poc privades.

Aquesta preponderància absoluta de centres privats ha portat de bracet el fet que la localització geogràfica no sigui ponderada. Sense donar-se el cas d'haver-hi cap districte que tingui superàvit de places, hi ha desigualtat evident de serveis en els diversos districtes.

(1) "ROSA SENSAT" - Departament de Sociologia - "L'escolaritat del nen dels 0 als 36 mesos a Barcelona", Perspectiva Escolar, Set. 1979, nº 37 (39-41)

QUADRE nr 1

RELACIÓ DE PLACES ESCOLARS / NOMBRE D'INFANTS DE 0 a 3 ANYS

(Quadre extret del Catàleg-Guia elaborat pel
G.I.P. (1))

	<u>Places escolars</u> (1'any 1978)	<u>Població de 0-3 anys</u> (1'any 1975)	<u>% Dèficit places</u>
I	597	1.616	-63,06
II	888	3.647	-75,65
III	2.896	3.944	-26,57
IV	688	1.686	-59,19
V	158	1.048	-84,92
VI	702	1.662	-57,76
VII	1.289	3.387	-61,94
VIII	2.343	4.103	-42,90
IX	2.773	17.202	-83,88
X	1.012	6.923	-85,38
XI	1.087	2.551	-57,39
XII	2.722	11.318	-75,95
TOTAL	17.155	59.087	-70,97

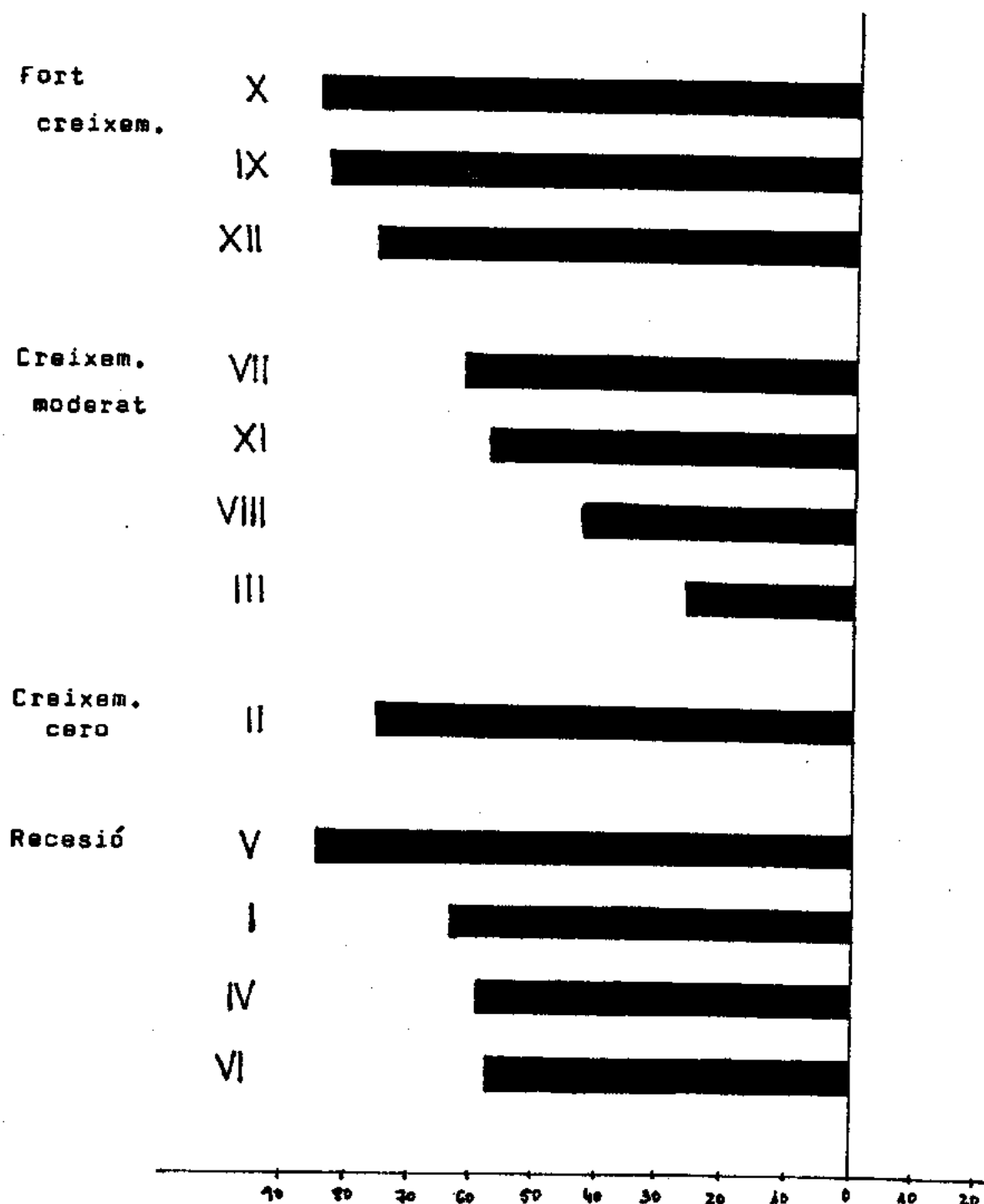
(1) G.I.P. - La Enseñanza Pre-escolar en Barcelona.

Catálogo-Guia, Universidad de Barcelona,

I.C.E., 1978 (164-165)

GRÀFIC nº 1

DÈFICIT DE PLACES ESCOLARS DE 0 a 3 ANYS (dades extre-
tes del Catàleg-Guia elaborat pel G.I.P. (1))



(1) G.I.P. - La Enseñanza Pre-escolar en Barcelona.
Catálogo-Guia, Universidad de Barcelona,
I.C.E., 1978 (p. 171)

Com es pot constatar, el tant per cent de dèficit és prou desigual com per a no poder utilitzar el criteri de places existents; si ho féssim així prioritzaríem el dret d'opinió d'uns districtes sobre altres, la qual cosa donaria com a resultat un esbiaix suficientment significatiu dels resultats de l'entrevista a favor dels districtes amb menys dèficit escolar, ja que serien aquests els qui estarien més ben representats a la mostra.

A tall d'exemple compararem els districtes III i IX que tenen un nombre similar de places escolars (dades extretes del Catàleg-Guia (1)) :

- districte	III	2.896 places	3.944 nens/es
- districte	IX	2.773 "	17.202 "

Aplicant el criteri proporcional al nombre de places - a raó d'una escola a la mostra per cada 200 places al districte - seleccionariem 14 escoles per cada un d'aquests dos districtes, de manera que :

3.944 infants estarien representats per 14 escoles
17.202 " " " " 14 "

Cada infant del districte III estaria representat 4,3 vegades més que cada infant del districte IX.

(1) G.I.P. - La Enseñanza Pre-escolar en Barcelona.
Catálogo-Guia, Universidad de Barcelona,
 I.C.E., 1978

Es a fi d'evitar aquestes desigualtats en la mostra que hem pres com a referència el nombre de nens/es censats a cada districte. Així, per cada 700 infants censats al districte hem adjudicat una escola a la mostra, tenint en compte que a cada districte hi hagi almenys 3 escoles (veure criteri "d")).

Criteri c) - Tenència jurídica del centre

Hem contemplat aquest aspecte per poder fer una aproximació al criteri esmentat més amunt sobre la procedència socio-econòmica i cultural dels alumnes.

No és que es pugui establir sempre una relació directa entre el tipus de propietat del centre i el tipus d'alumnat o de pedagogia que s'hi fa; en aquest sentit cal ser cautelós i no arribar a conclusions precipitades (caldría fer-ne un estudi actualitzat). Però com que aquest treball no tracta de comparar els diversos grups de centres, sinó de recollir la visió i la manera de fer en determinat aspecte pedagògic, ens ha semblat convenient fer que totes les menes de centre hi fossin representats, la qual cosa, lluny de desfigurar o esbiaixar els resultats, podria garantir la presència d'un ampli ventall de procedències.

Així doncs, s'han fet 4 blocs d'escola en funció de la seva tenència jurídica (la que ha estat recollida en el Catàleg-Guia) :

- pública - escoles depenents de qualsevol mena d'organisme públic (Ajuntament, Generalitat, Departament d'Assistència Social d'algun Ministeri)
- privada religiosa - escoles depenents d'una comunitat religiosa (representa un percentatge molt petit)
- privada particular - empreses absolutament privades
- privada de grup - cooperatives, associacions, patronats no municipals, tutelades pel municipi

S'ha intentat que tots els blocs estiguin presents a cada districte dins de la mostra. Amb tot, aquesta representació no ha estat sempre possible atès que hi ha districtes on no hi ha ni una sola escola d'algun dels blocs. Així per exemple : en el districte V no hi ha cap escola Bressol religiosa, en el districte VII no n'hi ha ni de religioses ni de públiques.

Criteri d) - Nombre total d'escoles de la mostra

El nombre total d'escoles de la mostra havia de ser suficientment alt per poder-nos fiar que els resultats no eren només l'expressió d'una manera de fer, o opinar, sinó il·lustratiu dels criteris usuals.

Al mateix temps, havia de ser suficientment baix perquè la tasca de recull de dades pogués ser abastada (cal tenir en compte que es preveia fer entrevistes personals directes).

Hem agafat com a mòdul una escola per a cada 700 infants censats a cada districte.

Aquest criteri l'hem fet interaccionar amb altres dos :

- que sempre que fos factible estiguessin representats els quatre blocs de tipus d'escola definits al criteri "c)", i
- que a la mostra hi hagués com a mínim 3 escoles per districte.

L'aplicació dels quatre criteris exposats ("a)", "b)", "c)" i "d)") ha donat lloc a una mostra de 84 escoles distribuïdes de la següent manera :

Districte	I	-	3	escoles
	II	-	5	"
	III	-	5	"
	IV	-	3	"
	V	-	3	"
	VI	-	3	"
	VII	-	4	"

Districts VIII - 6 escoles

IX - 24 "

X - 9 "

XI - 3 "

XII - 16 "

TOTAL 84 escoles

més un grup pilot compost per
9 escoles elegides a l'atzar

Totes aquelles escoles que, per qualsevol raó,
han estat invalidades han estat substituïdes per unes
altres de coincidents característiques i situades en
el mateix districte.

Guió de l'entrevista

L'entrevista anava adreçada a escoles. Cada escola podia decidir si seria contestada per un mestre, un grup de mestres, pel director o per tot l'equip.

Per complir els seus objectius, el guió de l'entrevista s'havia de confeccionar preveient que inclogués preguntes - directes o indirectes - sobre l'enfoc pedagògic de les "activitats quotidianes", sobre l'enfoc pedagògic dels "aspectes evolutius" i sobre els "mètodes d'anàlisi de la realitat". Calia introduir-hi també un apartat suplementari corresponent a la "fitxa del centre".

Amb aquestes previsions s'elaborà el primer guió d'entrevista (guió provisional - veure'l a les pàgs. 68 a 75). Constava de dos grans apartats :

apartat A - FITXA DEL CENTRE. Inclou :

- . dades administratives
- . característiques del centre (ítems 1 a 4)
- . alumnat (ítems 5 a 11)
- . personal (ítems 12 a 18)
- . edifici (ítems 19 i 20)
- . programació pedagògica (ítems 21 a 38)
- . assistència mèdica, etc (ítems 39 i 40)

apartat B - ANÀLISI DE LA REALITAT (ítems 41 a 50)

Les preguntes eren obertes; els entrevistats podien respondre lliurement, segons la seva manera de veure, a allò que se'ls pregunta.

Es féu d'aquesta manera - i no oferint categories de respostes ja establertes per endavant - per copsar quina és l'actitud conscienciada dels mestres enfront de cada qüestió investigada.

Es tingué en compte que era probable que allò que els mestres formulessin en aquesta mena de respostes obertes no correspongués exactament a allò que fan en la realitat (per excés o per defecte). Es considerava, però, que com a mínim correspondria aproximadament a allò que alguna vegada s'han formulat explícitament, allò de què tenen més consciència.

Si se'ls oferien respostes tancades en categories definides es corria el risc de suggerir-los les respostes. Els mestres - tot i respondre sincerament - podien tenir tendència a seleccionar aquella formulació que els semblés s'ajustava a allò que és més desitjable, o que creuen que s'hauria de fer, en lloc de triar aquella formulació que s'acostés a allò que fan realment.

Aquesta forma oberta presenta uns desavantatges per fer la tabulació, però es preferiren aquesta a disposar d'unes respostes només teòriques.

FITXA DEL CENTRE*quió provisional*

Nom :

Adreça :

D.P.: Tf.:

(barri :

)

persona entrevistada :

càrrec :

entrevistador :

data d'avui :

CARACTERÍSTIQUES DEL CENTRE

1. Estatal ☐ Municipal ☐ Generalitat ☐
 Ministeri del Treball ☐ tutelatge municipal ☐
 Privada ☐ religiosa ☐
 particular ☐
 de patronat ☐
 d'empresa ☐
 cooperativa de pares ☐
 " de mestres ☐
 Altres :
 (especificar)

2. Anys que fa que funciona :

3. Escola catalana (?) :

4. Sistema de finançament i promig de quotes :

ALUMNES

5. Edats que abasta :

6. Nombre total de nens/es :

Capada màxima :

7. Procedència socio-econòmica dels nens/es :

8. Procedència geogràfica :

- % del mateix barri/població:

- % de barris semblants:

- % de barris/poblacions molt diferents:

9. Procedència lingüística :

- % catalano-parlants :

- % castellano-parlants :

- % altres :

(quines?) :

10. L'organització dels grups de nens/es es fa per criteri de :

- edat ☐ - nivell evolutiu ☐ - altres ☐
(quins?)

11. nombre de grups

edats nº de nens nº de nenes cabuda màxima nº mestres

2. PERSONAL (pedagògic, d'administració i de serveis)

edat sexe feina que fa estudis anys exper. reciclatge

3. Organització del personal pedagògic :

14. Organització del personal d'administració i serveis :

15. Relacions entre personal pedagògic i personal d'admin. i serveis:

16. Llengua dels educadors

- % catalano-parlants: - % castellano-parlants :
- % altres : (quines?) :

17. Llengua del personal d'administració i serveis

- % catalano-parlants: - % castellano-parlants :
- % altres : (quines?) :

18. Contacte entre els nens/es i la resta d'adults que no són els seus educadors :

EDIFICI19. construït especialment per a escola ☐barracó habilitat ☐aprofitant: una casa senyorial ☐una torre ☐uns baixos ☐un pis ☐una casa pairal ☐altres ☐ (quins?) :

20. distribució de les aules i altres estàncies destinades a activitats pedagògiques. Característiques bàsiques, espais, instal·lacions, ...

(si és possible descriure'n les característiques bàsiques i incloure'n un plànol)

- despatxos :

- corredors :

- serveis lavabos i WC (adaptats?) :
- cuina i menjador :
- patis, terrasses, ... (terreny, vegetació, entorn, espais, instal·lacions, ...)

PROGRAMACIÓ PEDAGÒGICA (fer fotocòpia de tot el que es tingui escrit)

21. Objectius :

22. Planificació/metodologies :

23. Distribució del temps :

24. Sortides fora de l'escola :

25. Enfoc de les menjades :

26. Enfoc de les migdiades :

27. Enfoc del treball de control d'esfínters :

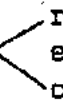
28. Tipus i utilització de material :
(fotografier-ne)

29. Tractament de la llengua :

30. Sistemes de valoració dels progressos dels nens/es :

31. Sistemes de control dels programes i metodologies :

32. Dossier psicopedagògic  dels nens/es
del grup-classe

33. Contactes amb les famílies  reunions
entrevistes
cont. quotidians

34. Celebracions, festes :

35. Relacions amb el barri i/o població :

36. Relacions amb altres escoles i/o organitzacions infantils :

37. Continuïtat escolar :

- dins de l'escola ☐ fins a :
- fora de l'escola ☐ no ☐ ☐ sí ☐ tipus de centre :

38. Gestió pedagògica, econòmica i administrativa :

39. ASSISTÈNCIA MÈDICA, PEDIÀTRICA, DIETÈTICA (característiques, àrees que cobreix) :

permanent ☐ ocasional ☐

40. ASSISTÈNCIA PSICOPEDAGÒGICA (característiques, àrees)

permanent ☐ ocasional ☐

ANÀLISI DE LA REALITAT- dels nens ☐

- del medi

pedagògic ☐físic ☐social ☐

41. objectius :

42. temes i/o activitats :

43. moments i/o activitats :

44. passos a seguir :

45. guions (fotocòpia dels que hi hagi)

46. sistemes de registre (escrit al moment, memoritzat, fotografies, magnetofon, ...)

47. anàlisi i conclusions :

48. utilització de les conclusions :

49. sistemes de comunicació a les famílies, a altres mestres, ...

50. Dificultats :

=====

51. SUGGERIMENTS :

Aquest "guió provisional" s'utilitzà per fer les 9 entrevistes pilot que serviren de base per construir el guió definitiu (veure'l a les pàgs. 81 a 97) que s'aplicaria a les 84 escoles de la mostra.

El guió definitiu consta de 3 grans apartats :

Apartat A - PROGRAMACIÓ PEDAGÒGICA (ítems 1 a 25)

Apartat B - SISTEMES D'ANÀLISI DE LA REALITAT
(ítems 26 a 37)

Apartat C - FITXA DEL CENTRE (ítems "a)" a "u)")

Apartat A - PROGRAMACIÓ PEDAGÒGICA

A través dels ítems d'aquest apartat és vol conèixer el plantejament i acció pedagògica de cada escola.

Malgrat que l'objectiu de l'estudi apunti cap a uns aspectes concrets d'aquesta programació, es formulen una colla de preguntes sobre objectius, metodologia, tractament de la llengua, ... de caire global. La recollida d'aquests aspectes globals pretén permetre filar més prim quan s'elaborin i interpretin les respostes.

Dins d'aquest apartat de "programació pedagò-

gica", i en el lloc que ha semblat adient col·locar-los per mantenir la coherència interna del guió, s'hi han situat els ítems referents al tema sobre el qual ens interessa aprofundir formulant-los d'una manera més específica que la resta (ítems 5 a 16).

En el guió provisional aquestes qüestions - referides a l'"estimulació del desenvolupament" i a l'"enfoc de les activitats quotidianes" - eren formulades amb un caire general de la mateixa manera que altres aspectes de la programació pedagògica.

En realitzar les entrevistes pilot ens adonàrem que calia concretar molt més aquests aspectes si és que realment volíem treure'n partit respecte a l'objectiu que ens proposàvem; els mestres - probablement portats pel propi plantejament de la pregunta - amb el guió provisional responien generalitats o elements excessivament concrets. Això ens féu suposar que, si seguíem formulant aquests ítems de la mateixa manera, en elaborar els resultats de les entrevistes ens veuríem obligats a inferir un nombre d'elements tan elevat que corríem el risc d'haver d'invalidar molts protocols.

Reelaboràrem, doncs, els ítems d'aquesta mena. Introduírem una doble entrada que recollís més explícitament cada una de les activitats i cada un dels aspectes que es volien investigar. D'aquesta manera en el guió definitiu trobem :

- un bloc de preguntes sobre l'"enfoc pedagògic de les activitats quotidianes" (ítems 5 a 12)
- un bloc sobre l'"enfoc pedagògic dels aspectes evolutius" (ítems 13 a 16)

Malgrat introduir aquesta doble entrada, es volgué garantir que unes preguntes d'aquesta mena no ens portessin de nou a unes respostes ambigües, o excessivament generals. Per evitar-ho s'inclogueren dos nivells de pregunta a cada ítem : el nivell "a)" i el nivell "a)bis".

Ambdues formulacions, "a)" i "a)bis", són preguntes obertes i versen sobre el mateix; la diferència radica en la canalització de la resposta. Els ítems "a)bis" condueixen molt més a l'entrevistat que els "a)", és a dir, orienten molt més la resposta cap als elements que vol investigar el treball. En fer la formulació "a)bis" s'indueix d'alguna manera a l'entrevistat a passar del bloc "activitats quotidianes" al bloc "aspectes evolutius", i viceversa.

Per exemple :

"5. Enfoc pedagògic de les menjades :

5 bis. Quins són els aspectes evolutius dels infants que es treballen a partir de la situació de menjar ?"

Aquesta inducció era intencionada. L'objectiu bàsic era fer precisar les respostes i garantir la comprensió de la pregunta. Volíem assegurar-nos que, sigui a "a)" o a "a)bis", l'entrevistat ha tingut l'oportunitat d'establir un nexa entre "activitats quotidianes" i "aspectes evolutius".

Per evitar la contaminació del tipus de formulació "a)bis" sobre les respostes naturals dels entrevistats a les preguntes del tipus "a)", s'establí un ordre de formulació dels ítems en el desenvolupament de l'entrevista :

Ítems 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12, seguidament els ítems 5bis - 6bis - 7bis - 8bis - 9bis - 10bis - 11bis - 12bis; a continuació els ítems 13 - 14 - 15 - 16, seguidament els ítems 13bis - 14bis - 15bis - 16bis.

Aquest ordre minimitzava les influències de les preguntes "a)bis" sobre les altres.

Apartat B - SISTEMES D'ANÀLISI DE LA REALITAT

Totes les preguntes d'aquest apartat es centren en les metodologies emprades pel mestre per conèixer la realitat.

En l'elaboració dels resultats, les contestes

d'aquest apartat es veuran completades i matisades per les respostes a les preguntes sobre "avaluació" i "relacions amb el medi sòcio-cultural" de l'apartat de programació pedagògica (ítems 19 a 25).

Respecte al guió original, no hi ha hagut modificacions essencials en aquest apartat; sols retocs de precisió en algunes preguntes. Per exemple : els ítems 49 i 50 del guió provisional - que corresponen al 36 i 37 del guió definitiu - solien aportar respostes peregrines en les entrevistes pilot; és per això que s'han concretat més.

Apartat C - FITXA DEL CENTRE

És la que ens aporta les característiques administratives, espacials, organitzatives i de gestió del centre.

En el guió original estava en primer lloc i incloïa també les característiques pedagògiques.

En el guió definitiu ens semblà millor passar aquesta FITXA DEL CENTRE a l'últim terme perquè en les entrevistes pilot observàrem que el fet de posar-les en primer lloc feia que els mestres s'hi estenguessin molt, donant-ne profussió de detalls, i que quan s'arribava a les dades bàsiques per a l'objectiu de l'entrevista ja hi havia un cert cansament susceptible de reduir la precisió en les respostes.

guio definitiu

QUESTIONARI / ENTREVISTA sobre :

CONDICIONS EDUCATIVES A L'ESCOLA BRESSOL

PROGRAMACIÓ PEDAGÒGICA

(fer fotocòpies de tot allò que hi hagi per escrit)

1. Objectius :

2. Planificació / Metodologies :

3. Distribució del temps :

4. Sortides fora de l'escola :

5. Enfoc pedagògic de les menjades :

5 bis. Quins són els aspectes de l'evolució
(1) dels nens/es treballats a partir de
la situació de menjar ?

6. Enfoc pedagògic del descans / migdiades

6 bis. Quins són els aspectes de l'evolució
dels nens/es treballats a partir de
la situació de descans?

(1) Les preguntes 5bis, 6bis, 7bis, ..., 12bis han de
ser formulades després de la pregunta 12. És a
dir : 5, 6, 7, ..., 12, 5bis, 6bis, ..., 12bis

7. Enfoc pedagògic de la neteja personal i del control d'esfínters :

7 bis. Quins són els aspectes de l'evolució dels nens/es treballats a partir de la situació de neteja personal i del control d'esfínters ?

8. Enfoc pedagògic del "vestir" :

8 bis. Quins són els aspectes de l'evolució dels nens/es treballats a partir de la situació de vestir-los i/o vestir-se ?

9. Enfoc pedagògic del fet de "preparar", "recollir", "endreçar", "decorar", ... (col.laboració en la vida del grup) :

9 bis. Quins són els aspectes de l'evolució dels nens/es treballats a partir d'aquestes situacions ? :

10. Enfoc pedagògic de l'"airejar-se" :

10 bis. Quins són els aspectes de l'evolució dels nens/es treballats a partir d'aquestes situacions ? :

11. Enfoc pedagògic de l'esplai : joc, mirar contes, manipulació, observació, ...

11 bis. Quins són els aspectes de l'evolució dels nens/es treballats a partir d'aquestes situacions ?

12. Enfoc pedagògic del "contacte amb el medi" :

12 bis. Quins són els aspectes de l'evolució dels nens/es treballats a partir d'aquestes situacions ?

13. Com es treballa la motricitat, el coneixement del propi cos, el coneixement de les altres persones, el coneixement de l'espai-temps, ... ?

13 bis. Concretar a partir de quins moments
(1) i/o activitats :

14. Com es treballa el llenguatge (gestual i oral) i el pensament ?

14 bis. Concretar a partir de quins moments
i/o activitats :

(1) Les preguntes 13bis, 14bis, 15bis i 16bis han de ser formulades després de la pregunta 16. Així :
13, 14, 15, 16, 13bis, 14bis, ...

15. Com es treballen els aspectes afectivo-emocionals ?

15 bis. Concretar a partir de quins moments
i/o activitats :

16. Com es treballa la sociabilitat ?

16 bis. Concretar a partir de quins moments
i/o activitats :

17. Tipus i utilització de material :
(fotografiar-ne)

18. Tractament de la llengua :

19. Sistemes d'anàlisi i valoració dels progressos dels
nens/es :

20. Sistemes d'anàlisi i valoració dels objectius, pro-
grames, metodologies, recursos :

21. Dossier psicopedagògic

de cada nen/a

del grup-classe

21 bis. Què inclou ?

Nen/a

Grup-classe

22. Contactes amb les famílies :

23. Celebracions, festes :

24. Relacions amb el barri :

25. Relacions amb altres escoles, organitzacions infantils:

SISTEMES D'ANÀLISI DE LA REALITAT

26. Què s'analitza ?

27. Amb quins objectius ?

28. Temes que s'estiguin analitzant actualment :

29. Quins solen ser els moments i/o activitats en què es recullen les dades ?

30. Passos a seguir :

31. Tipus de guions :
(fotocopiar allò que hi hagi)

32. Sistemes de registre :

33. Com s'elaboren les dades ?

34. Com s'analitzen i es treuen conclusions ?

35. Per a què s'utilitzen les conclusions ?

36. Sistemes de comunicació de les anàlisi fetes a les famílies, a altres mestres, ...

37. Dificultats que hi ha per fer aquesta anàlisi de la realitat :

FITXA DEL CENTRE

Nom :

Adreça :

D.P. Tf. :

(barri :

)

Persona entrevistada

Càrrec :

Entrevistador :

Data d'avui :

CARACTERÍSTIQUES DEL CENTREa) Estatal ☐ Municipal ☐ Generalitat ☐Ministeri del Treball ☐

Privada ☐	tutelatge municipal ☐
	religiosa ☐
	particular ☐
	de patronat ☐
	d'empresa ☐
	cooperativa de pares ☐
	cooperativa de mestres ☐

Altres (especificar) :

b) Anys que fa que funcione :

c) Llengua de l'escola :

d) Sistema de finançament i promig de quotes :

ALUMNES

e) Edats que abasta :

f) Nombre total de nens/es :

Capada màxima :

g) Procedència socio-econòmica dels nens/es

h) Procedència geogràfica dels nens/es :

-% del mateix barri: -% barris semblants:

-% barris molt diferents :

i) Procedència lingüística :

-% catalano-parl.: -% castellano-parl. :

-% altres : Quines? :

j) L'organització dels grups es fa per criteri de :

- edat ☐ -nivell evolutiu ☐

- altres ☐ Quins? :

k) Nombre de grups :

edats nº de nens nº de nenes cabuda màx. nº mestres

l) Continuitat escolar

- dins de l'escola ☐ fins a :

- fora de l'escola ☐ no ☐
 sí ☐ tipus de centre :

PERSONAL (pedagògic, d'administració i de serveis)

m) edat sexe feina que fa estudis anys exp. recicl.

n) Gestió pedagògica, econòmica i administrativa :

o) Llengua dels educadors:

-% catal.- parl :

-% castell.-parl.:

-% altres :

Quines? :

p) Llengua del personal d'administració i serveis :

-% catal.-parl.:

-% castell.-parl. :

-% altres :

Quines ? :

q) Contacte entre els infants i la resta d'adults que no són els seus educadors :

r) Assistència mèdica, pediàtrica, dietètica (característiques, àrees que cobreix, ...) :

permanent ☐

ocasional ☐

s) Assistència psicopedagògica (característiques, ...) :

permanent ☐

ocasional ☐

dins de l'escola ☐

forani ☐

EDIFICI

t) Construït especialment per a escola ☐

Barracó habilitat ☐

Aprofitant : casa senyorial ☐

torre ☐

baixos ☐

pis ☐

casa pairal ☐

altres ☐

Quina ?

u) Distribució de les aules i altres espais destinats a activitats pedagògiques. Característiques bàsiques, espais, instal·lacions, ...

(Interessar-se per les estàncies que els mestres no esmenten com d'utilitat pedagògica)

=====

OBSERVACIONS, SUGGERIMENTS, ...

Sistema de recull de les dades

Es va tenir un primer contacte amb les escoles de la mostra a través d'una carta personal en la qual se'ls presentava a grans trets els objectius de l'estudi, se'ls demanava la seva col.laboració i se'ls garantia la discreció professional en la utilització de les dades.

Després els entrevistadors feien el contacte telefònic per concertar l'entrevista.

Tant en el cas de la carta com en la trucada telefònica, se'ls presentava el treball com un estudi sobre les "condicions educatives a l'escola Bressol". Aquesta formulació genèrica era per defugir la possibilitat que els educadors intentessin deduir, a partir de les nostres explicacions, quin tipus de resposta podia ser considerada com a "bona resposta"; posàrem tots els mitjans per assegurar als mestres que sols s'estava fent una constatació de la realitat i que, per nosaltres, no hi havia "respostes bones" i "respostes dolentes", sols hi havia "respostes".

Cal fer constar que la gran majoria d'escoles ens han rebut molt positivament; no sols no han mostrat cap reticència, sinó tot el contrari, ens han facilitat enormement la tasca contestant detalladament i amb interès totes les nostres preguntes; deixant-nos consultar els arxius; facilitant-nos la visita i, fins

i tot, la permanència a l'escola; permetent-nos fer fotocòpies de programes, guions de treball.

Sols algunes escoles han presentat objeccions a respondre determinades preguntes, manifestant que aquells aspectes eren patrimoni privat del centre o que no ho podien exposar per respecte a la discreció professional. Aquestes entrevistes no han estat tabulades i les escoles s'han substituït per altres del mateix districte i característiques equivalents.

Només 5 escoles han preferit no rebre'ns. També aquestes han estat substituïdes a la mostra.

Habitualment l'entrevista s'ha portat a terme en una sola sessió; en determinats casos s'ha preferit repartir-ho en dues.

L'eix de l'entrevista consistia a respondre les qüestions assenyalades en el guió; com a aspectes complementaris s'han recollit fotocòpies de programes, guions de treball, d'aquelles escoles que ho permetien o ho tenien.

Inicialment es demanà als entrevistadors que anessin proveïts d'una gravadora per recollir les respostes amb millor precisió. Després, una vegada buidades unes quantes entrevistes, es considerà que no pagava la pena ja que representava una tasca peno-

sa de buidatge i no aportava massa més elements que allò que l'entrevistador havia recollit per escrit. Així doncs, es desestimà la gravació i es recolliren les respostes únicament prenent notes simultànies que, d'immediat, eren refetes pel mateix entrevistador.

Els entrevistadors anotaven sempre les respostes directes dels entrevistats; no havien de fer cap inferència.

La puntuació de les respostes per categories era tasca de l'autora de l'estudi; en el cas de necessitar algun aclariment de les anotacions preses per un entrevistador, s'ha demanat. Malgrat tot, això no ha passat més que en molt comptats casos.

Entrevistadors

Les entrevistes han estat fetes per 3 entrevistadors : dos mestres en atur i un psicòleg en atur.

Un dels entrevistadors havia treballat anteriorment en una Escola Bressol.

El primer entrevistador que es va incorporar a la tasca mantingué una entrevista amb l'autora de l'estudi, per assabentar-se de quins eren els objectius del treball, conèixer les característiques internes del guió provisional i orientar-se respecte quina havia de ser la seva actitud com a entrevistador.

Fou aquest entrevistador el qui va aplicar les entrevistes pilot.

Prenent com a base el guió provisional, es passà a 9 escoles i se'n féu el buidatge exploratiu. A partir de l'anàlisi qualitativa de les respostes d'aquestes primeres 9 escoles, l'autora del treball, amb els suggeriments de l'entrevistador, confeccionà el guió definitiu.

Un cop elaborat aquest guió definitiu, es tingué una entrevista informativa amb els altres dos entrevistadors a fi de fer-los conèixer els objectius del treball, presentar-los les característiques del guió

i indicar-los la forma d'aplicació.

En aquesta entrevista foren advertits de la necessitat d'establir un contacte positiu amb els entrevistats, de ser clars però prudents en les demandes concretes - fotocopiar documents, fer fotografies, passar-se per l'escola - d'acceptar com a legítima i comprensible qualsevol reticència, de no suggerir les respostes més d'allò que el mateix guió indica, de ser minuciosos en el recull de respostes, d'anotar les contestes directament sense fer-ne inferències, de recollir tots els suggeriments, demandes i observacions que els fessin els entrevistats.

La tasca dels entrevistadors es limitava al recull de dades. La tabulació, elaboració i interpretació han estat fetes per l'autora del treball.

Elaboració de les dades

Les tasques de discriminació, codificació i tabulació de les dades han estat fetes per l'autora del treball. Els entrevistadors s'han limitat a recollir el material.

Discriminació

En un primer moment es verificà el rigor en el compliment de les normes d'aplicació del guió d'entrevista per part de cada un dels col.laboradors. Aquest control es féu a la 4a o 5a entrevista realitzada per cadascun d'ells. Això ens garantia una homogeneïtat de les dades que n'obtindríem.

Un cop recollida tota la informació, i comprovada la seva uniformitat, valent-nos dels criteris que ens guiaren en fer el qüestionari per a l'entrevista, discriminàrem les dades obtingudes en tres grans blocs :

Bloc A - qüestions adreçades directament a investigar les "activitats quotidianes" en relació als "aspectes evolutius" (dades extretes de les respostes als ítems 5 a 16).

Aquest bloc estava compost per preguntes de contrastació.

Tal com s'ha exposat en explicar els criteris

de confecció del guió, la resposta als ítems 5 a 12, i els seus corresponents "a)bis", eren susceptibles de fer referència a les variables sobre les quals després es qüestionaria en els ítems 13 a 16 (i els seus corresponents "a)bis"), i viceversa.

Era possible, i necessari, establir un sistema de codificació en què s'ancreuessin els aspectes investigats en cada un dels apartats : "activitats quotidianes" i "aspectes evolutius".

Aquests criteri havia de ser (i podia ser-ho) unificat per tots els ítems de cada apartat.

Un primer cop d'ull a les respostes d'unes quantes entrevistes ens confirmà la bonesa d'aquest cànon de codificació creuada.

Bloc 8 - qüestions adreçades directament a investigar els "mètodes d'anàlisi de la realitat" emprats pels mestres (dades extretes de les respostes als ítems 26 a 37)

Dins d'aquest bloc, les preguntes del qüestionari són lineals, és a dir : cerquen informació sobre un mateix problema, sense contrastació entre uns grups d'ítems i altres. Per tant, en aquest apartat no ens era factible, ni imprescindible, establir cap creuament;

ens calia només establir un sistema de codificació que ens permetés analitzar d'una forma pràctica quina és la realitat en aquesta temàtica.

Així doncs, les rúbriques s'han fet d'acord amb cada ítem per si mateix. El conjunt té una forma lineal.

Bloc C - qüestions complementàries referents tant al bloc A com al bloc B (extretes de les respostes als ítems 1 a 4 i 17 a 25).

Aquestes preguntes han servit per contrastar les respostes amb els resultats obtinguts en els blocs A i B. D'aquesta manera confirmem, reforcem, o posem en dubte, les conclusions a què ens fan arribar els altres dos blocs.

Hí ha un quart bloc - el de les "dades del centre" - que no s'ha buidat.

No era l'objecte d'aquest treball analitzar les diferents tipologies escolars, ni tampoc la relació entre aquestes tipologies i els elements que s'estan investigant (treball de les funcions bàsiques a través de les activitats quotidianes i recursos metodològics d'anàlisi de la realitat).

Pot semblar doncs una beneiteria, una despesa

inútil, haver recollit aquestes dades. S'ha fet per dues raons :

- l'observació qualitativa d'aquestes dades ens servia de control de què realment havíem obtingut respostes d'escoles de diverses menes.
- justament per treure el màxim profit de la despesa i l'esforç que suposava endegar una empresa de recull d'informacions a base d'entrevistes directes.

Havent recollit aquestes dades disposem - almenys per un termini breu - d'unes dades per a altres estudis, siguin sobre tipologia escolar, siguin sobre la incidència d'aquesta tipologia a components del quefer pedagògic.

Codi per a fer el buidatge dels blocs A, B i C

Bloc A - investigació de les activitats quotidianes en relació als aspectes evolutius (ítems 5 a 16 i els seus corresponents "a)bis").

S'ha assignat una lletra arbitrària a cada "activitat quotidiana" i a cada "aspecte evolutiu". Sempre que ha estat factible, s'ha intentat que aquesta "lletra" fos suggeridora de l'apartat que representa.

ACTIVITATS QUOTIDIANES

(veure exposició sobre allò que inclou cadascuna
a les pàgs. 34 a 40)

- M - alimentació
- D - descans
- C - neteja personal i control d'esfínters
- V - vestir / despullar
- G - participació en la vida del grup
- X - airejament
- J - esplai
- T - relació amb el medi

ASPECTES EVOLUTIUS

(veure exposició sobre allò que inclou cadascun
a la pàgs. 41 i 42).

- P - aspectes psicomotrius
- L - aspectes conceptuals i lingüístics
- E - aspectes afectivo-emocionals
- S - aspectes relacionals

Per a les preguntes 5 a 12, i les seves corres-
ponents "a)bis", s'han classificat les respostes en 8
rúbriques entre les quals s'inclouen cada un dels aspec-
tes evolutius :

- N - no especifica, no respon, ambigüitat, respostes excessivament generals.
- O - respon assenyalant només aspectes "organitzatius" ("els elements que es preveuen", "com es preparen", "qui se'n cuida", "com es disposen")
- H - es refereix a l'adquisició d'uns "hàbits".
- P - fa referència a l'evolució d'aspectes "motors", "espacials", "noció del propi cos", ...
- L - fa referència a l'evolució d'aspectes "lingüístics", el "pensament", la "funció simbòlica", la "memòria", ...
- E - fa referència a l'evolució de l'"afectivitat", les "emocions", la "sensibilitat", ...
- S - fa referència a l'evolució de la "sociabilitat", la "comunicació", la "cooperació"
- A - fa referència a "altres" aspectes no recollits a les rúbriques anteriors.

S'ha parat compte d'establir unes rúbriques iguals per a les 8 situacions quotidianes, de manera que fos comparable la seva anàlisi.

S'ha vigilat també que el conjunt de rúbriques abracés el nombre màxim de respostes possibles, de manera que sols haguéssim de classificar com a N o A casos excepcionals. Això ha estat així per totes les

activitats quotidianes menys per X (airejament) i per T (relació amb el medi), en les quals la rúbrica A ("altres") conté força respostes.

Les A ("altres") de X (airejament), en la seva gran majoria, es refereixen a "aspectes de salut".

Les A ("altres") de T (relació amb el medi), en la seva gran majoria, es refereixen a una explicitació del tipus : "això no ho fem".

Per a les preguntes 13 a 16, i les seves corresponents "a)bis)", s'ha establert 11 rúbriques entre les quals s'inclouen cada una de les activitats quotidianes estudiades :

N - no específica, no contesta, ambigüitats, generalitats.

P/L/E/S- es refereix a activitats pròpiament de l'aspecte evolutiu sobre el qual és preguntat.

Per exemple, a la pregunta 13 o a la 13bis respon citant activitats pròpiament "psicomotores" : "fent passar boles", "fent rodolar una pilota", "arrossegant objectes", "fent saltar d'un tamboret", ...

M - fa referència a l'activitat "alimentícia" en el seu conjunt o en alguns aspectes.

- D - fa referència a l'activitat de "descans", en el seu conjunt o en alguns aspectes.
- C - fa referència a l'activitat de "neteja / control d'esfínters", en el seu conjunt o en alguns aspectes.
- V - fa referència a l'activitat de "vestir / desvestir", en el seu conjunt o en determinats aspectes
- G - fa referència a l'activitat de "participar en la vida del grup", en el seu conjunt o en alguns aspectes.
- X - fa referència a l'activitat d'"airejar-se", en el seu conjunt o en determinats aspectes.
- J - fa referència a l'activitat d'"esplai", en el seu conjunt o en determinats aspectes.
- T - fa referència a l'activitat de "relació amb el medi", en el seu conjunt o en determinats aspectes.

En seleccionar el contingut de les rúbriques s'han cuidat els mateixos elements que per les "activitats quotidianes".

Per a la codificació s'han emprat uns protocols (dels quals se'n pot veure un exemplar a les pàgs. 113 i 114) en què es consignava la 1ª resposta donada (columna "a"), la resposta donada en ser preguntat so-

bre el mateix d'una manera més específica (columna "a)bis") i el conjunt de "a" i "a)bis" (columna "b").

La columna "b" no és la suma de les respostes "a" i "a)bis", sinó que és la constància de què aquella escola ha respost amb aquella rúbrica, sigui a "a" o a "a)bis", o en totes dues ocasions.

A tall d'exemple presentem les contestes d'una escola a les preguntes 5 i 5bis, així com la seva codificació i consignació en la part corresponent del protocol :

5. Enfoc pedagògic de les menjades :

H "Que s'acostumin a rentar-se les mans abans de dinar, a seure bé a les cadires, a no embrutar-se massa.

E Procurem que estiguin tranquils, que mengin de gust, que trobin plaer en el fet de menjar".

5 bis. Quins són els aspectes de l'evolució dels nens/es treballats a partir de la situació de menjar ?

H "També que mengin sols, que aprenguin a
P utilitzar els coberts; agafant els coberts treballen la motricitat fina".

"Parlant sobre el menjar aprenen els noms dels aliments i dels estris; *L*
diferencien que no és el mateix salat, que dolç, que àcid. Han d'orientar la cullera per portar-la a la boca".

"Passen d'estar neguitosos perquè tenen gana a estar contents, satisfets". *E*

"Procurem parlar-los dolçament". *E*

Act. QUOTIDIANES

p-l escala n: 27

	M				
	a	a bi	b	a	a
N					
O				X	
H	X	X	X		
P		X	X		
L		X	X		
E	X	X	X		>
S					
A					

Així doncs, en el conjunt de les dues respostes ens han parlat d'"hàbits" (H), d'"aspectes psicomotrius" (P), d'"aspectes lingüístico-conceptuals" (L) i d'"aspectes afectivo-emocionals" (E).

Com es pot comprovar, les diferents rúbriques no són excloents. Cada resposta és susceptible de ser classificada en més d'una rúbrica.

Allò que no s'ha comptabilitzat és quantes vegades era esmentada una mateixa rúbrica en una resposta. Ens ha semblat suficient fer constar que s'havia esmentat com a element que es treballa. Només es comptabilitza, així, la presència, o no, de la rúbrica.

Bloc 8 - investigació dels mètodes d'anàlisi de la realitat emprats pels mestres (ítems 26 a 37).

En ser un conjunt de preguntes lineals, no encruades, s'ha fet un codi peculiar per a cada pregunta.

Per elaborar aquest codi s'ha partit del buidatge d'unes quantes entrevistes i de l'univers significatiu al respecte de l'autora de l'estudi.

El codi ha quedat establert de la següent manera :

26. Què s'analitza ?

N - no especifica, no respon, ambigüitats, ...

1 - els infants

2 - el propi mestre

3 - el medi escolar

4 - el medi social

5 - el medi familiar

6 - els objectes i/o les situacions

7 - l'acció educativa (objectius, programes, praxis pedagògica)

A - altres

27. Amb quins objectius ?

N - no especifica, ambigüitats, generalitats,...

0 - manifesta que "no n'hi ha"

1 - avaluar progressos i característiques dels infants

2 - conèixer les característiques i/o l'evolució del grup

3 - avaluar les accions educatives, la tasca del mestre

4 - detectar i resoldre problemes

5 - formar-se, reciclar-se

6 - fer recerca pedagògica

A - altres

28. Temes que s'estiguin analitzant actualment :

N - no especifica, ambigüitats, no contesta, ...

0 - "tot s'analitza"

1 - concreta temes :

a) joc

b) dificultats dels nens/es

c) l'alimentació

d) el control d'esfínters

- e) agressivitat
- f) psicomotricitat, llenguatge
- g) altres

29. Quins solen ser els moments/activitats en què es recullen les dades ?

N - no concreta, diu que "sempre s'observa"

1 - omprevist, ocasional

2 - concreta moments o activitats

- a) al pati
- b) menjant
- c) neteja, canvi
- d) entrada i sortida de l'escola
- e) quan hi ha els dos educadors presents
- f) productes de l'activitat (treballs)
- g) altres

30. Passos a seguir :

0 - no n'hi ha, no els especifica

1 - esmenta el "recull de dades"

2 - esmenta l'"anàlisi de les dades"

3 - "fer alguna cosa després" (aplicació de les conclusions)

4 - esmenta la "definició d'objectius", la "planificació/metodologia", la "generalització de resultats"

- . fan tots els passos
- . fan tres passos

31. Tipus de guions :

0 - no en tenen, diuen tenir-ne però ni els faciliten ni saben especificar

1 - en tenen :

- a) de categories
- b) de signes
- c) escales d'apreciació
- d) formats de camp
- e) qüestionaris/enquestes a les famílies
- f) consulta de documents
- g) el programa d'activitats
- h) altres

32. Sistemes de registre :

0 - no n'hi ha

1 - memoritzen i, "quan s'ha de fer l'informe", recorden

2 - memoritzen i ho escriuen tan aviat com poden

3 - escrit al mateix moment

4 - s'utilitza material audiovisual

33. Com s'elaboren les dades ?

N - no especifica, generalitats, ...

0 - afirma que "no s'elaboren"

1 - es fa una gràfica d'allò que fa el nen/a

2 - a les reunions d'equip

34. Com s'a alitzen les dades i es treuen conclusions ?

N - no especifica, ambigüitats, ...

1 - es relacionen amb : els objectius de l'anàlisi, les lleis de desenvolupament, el programa educatiu, allò que s'ha parlat amb les famílies, l'informe anterior de l'infant, allò que ja es coneix del nen/a

? - en equip

A - altres

K. manifesten que tenen moltes dificultats

35. Com s'utilitzen les conclusions?

N - no especifica, generalitats, ambigüitats,...

O - "per res"

1 - "per arxivar"

2 - és material per a les entrevistes, per als informes, per als mestres de l'any següent

3 - per resoldre problemes

4 - per modificar quelcom d'actituds, programes, metodologia

5 - per conèixer la trajectòria evolutiva dels nens

6 - per a la recerca pedagògica, fer publicacions

A - altres

36. Sistemes de comunicació de les anàlisis fetes, a les famílies, a altres mestres, ...

N - no especifica

1 - entrevistes

2 - a l'entrada o sortida de l'escola

3 - full diari

4 - mural amb informacions

A - altres

37. Dificultats que hi ha per fer una anàlisi de la realitat

N - no especifica, parlen de dificultats d'altres coses

1 - trobar el moment per registrar les dades

2 - saber recollir les dades, emprar els guions

3 - treure conclusions

4 - sistematització (en general)

5 - aplicar-ho a quelcom

6 - col.laboració dels pares

7 - precarietat material i econòmica

8 - horaris del personal

9 - inestabilitat de l'equip

10 - entesa entre els membres de l'equip

Bloc C - Qüestions complementàries (ítems 1 a 4 i 17 a 25)

Els ítems 1 a 4 ens han aportat material molt dispers, ja que els mestres entenen coses diverses per "objectius", "metodologia", "planificació".

D'altra banda, poques escoles han concretat; diuen generalitats. Potser hi ha, també, un efecte degut al tipus de formulació de les qüestions que són excessivament àmplies.

Amb tot, se'ls demanava fotocòpia d'allò que tenien per escrit i sols 14 escoles pogueren facilitar-nos quelcom. Per l'actitud general amb què hem estat rebuts, considerem que això no és degut a què s'amaguessin allò que tenien, sinó que en realitat no ho tenien escrit.

Els 14 que ens han estat facilitats en realitat són llistats de recursos concrets barrejats amb objectius generals.

Vist tot això, s'ha desestimat la possibilitat de buidar-los sistemàticament; sols s'han emprat les dades que ens aporten per matisar conclusions.

Els ítems 17, 18, 23, 24 i 25 també han estat utilitzats només d'una forma complementària i qualitativa.

Els ítems 19 a 22 han estat buidats per contrastar-los amb els del bloc 8. El codi ha estat :

19. Sistemes d'anàlisi i valoració dels progressos dels infants :

N - no especifica, ambigüitats, ...

1 - observació

2 - treball en equip

3 - informes, dossier psicopedagògic

4 - full diari, diari de classe

5 - contactes amb la/es família/es

A - altres

20. Sistemes d'anàlisi i valoració dels objectius, programes, metodologies, recursos :

N - no especifica, ambigüitats, ...

1 - observació

2 - treball en equip

3 - informes, dossier del grup-classe

4 - diari de classe

5 - contactes amb les famílies

A - altres

21. Dossier psicopedagògic :

InfantsGrup- classe

0 - no n'hi ha

0 - no n'hi ha

1 - desestructurat

1 - desestructurat

2 - estructurat

2 - estructurat

3 - el full de matriculació

4 - l'informe

A - altres (fitxa administrativa, ...)

22. Contactes amb les famílies :

N - no especifica

1 - quotidians

2 - entrevistes :

a) habitualment

b) només si els pares ho demanen

c) només si hi ha problemes amb el nen/a

B. els mestres visiten la casa del nen/a

3 - reunions :

a) de classe

b) d'escola

4 - full diari

5 - informes

6 - els familiars poden estar-se a la classe

A - altres (excursions, mural, ...)

Tabulació i representació gràfica

Bloc A - investigació de les activitats quotidianes en relació als aspectes evolutius (ítems 5 a 16 i els seus corresponents "a)bis").

S'ha confeccionat un quadre per cada ítem (quadres 4 a 15 - pàgs. 128 a 133) on s'han comptabilitzat les respostes corresponents a cada rúbrica i se n'ha calculat el percentatge sobre el nombre total de vegades que era possible que fos esmentada aquella rúbrica (84 - nombre total d'escoles).

Cal tenir en compte que cada resposta pot ser codificada en una, dos o més rúbriques, ja que aquestes no són excloents. És per aquesta raó que la suma de percentatges no ha de ser necessàriament igual a 100.

A cada columna del protocol s'hi consignen les sumes de respostes en nombres absoluts i el corresponent tant per cent sobre el total de 84 escoles.

(Veure mostra de protocol a la pàgina següent.

És una còpia del quadre nº 6, corresponent a "neteja i control d'esfínters)

En la columna "a)bis" es fa constar - amb una xifra entre parèntesi - el nombre d'escoles que ja havien respost en aquesta mateixa categoria a la pregunta "a" i la repeteixen en ser preguntats de nou sobre el mateix aspecte.

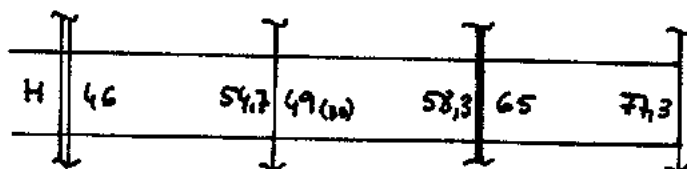
La columna "b" no és - com ja s'ha dit quan parlàvem de la codificació - la suma de "a" + "a)bis", sinó el fet que en una de les dues ocasions (o en totes dues) aquell aspecte ha estat anomenat.

	a	%	a bis	%	b	%
N	2	2,3	8	9,5	0	0
O	25	29,7	8(6)	9,5	6+8+2	19
H	46	54,7	49(30)	58,3	65	77,3
P	5	5,9	8(4)	9,5	9	10,7
L	0	0	1	1,1	1	1,1
E	10	11,9	25(2)	29,7	28	33,3
S	0	0	2	2,3	2	2,3
A	—	—	—	—	—	—

Exemple de lectura de les caselles corresponents a la categoria "hàbits" (H) del quadre posat com a model ;

46 escoles han anomenat els "hàbits" en una primera resposta ("a"); 49 els han esmentat

en una segona resposta ("a)bis"); d'aquests 49, 30 ja havien apel·lat a aquest criteri ("hàbits" - H) la primera vegada ("a")



Així: $46 + (49 - 30) = 65$ escoles han anomenat l'aspecte d'"hàbits" (H) entre les dues vegades ("b").

A cada casella, la xifra de la dreta representa el percentatge sobre 84 (nombre total d'escoles).

Entre els criteris N i O algunes vegades hi trobem una sageta que indica el nombre d'escoles que, a la segona resposta, no fan altra cosa que passar d'un a l'altre entre aquests dos criteris.

Encara que per aquestes rúbriques - N i O - la columna "b)" tampoc expressa la suma de "a" i "a)bis", no expressa el mateix que la columna "b)" per la resta de rúbriques; en aquest cas indica que només ha estat nomenada aquesta rúbrica en el conjunt de les dues respostes.

Exemple de lectura de les caselles N i O del

quadre posat com a model a la pàgina 125 :

	a	%	ab	%	b	%
N	2	2,3	8	7,5	0	0
O	25	29,7	8(6)	7,5	6+8+2	19

Les dues escoles que "no han especificat" (N) la primera vegada que se'ls ha preguntat sobre la qüestió, la segona vegada han respost referint-se sols a "aspectes organitzatius" (O) . Columna "b" del criteri N : $2 - 2 = 0$. No hi ha cap escola que en el conjunt de les dues respostes "no hagi especificat res".

De les 25 escoles que han contestat només referint-se a aspectes "organitzatius" (O) a la primera volta : 8 "no han especificat" (N) la segona vegada que se'ls pregunta, 6 han tornat a contestar referint-se només a "aspectes organitzatius" (6) i les 11 restants han contestant al·ludint a altres rúbriques.

Així doncs, a la columna "b" : $6 + 8 + 2 = 16$ escoles que el màxim que han fet ha estat referir-se a aspectes "organitzatius"

QUADRE Nº 4

AC. QUOTIDIANES

M (alimentació)

	a	%	a b/a	%	b	%
N	3	3,5	5 (2)	5,9	2	2,3
O	10	11,9	2 (2)		3+2+5	5,9
H	70	83,3	69 (58)	82,1	81	96,4
P	5	5,9	13 (4)	15,4	14	16,6
L	0	0	2	2,3	2	2,3
E	4	4,7	25 (8)	29,7	26	30,9
S	1	1,1	3 (1)	3,5	3	3,5
A	—	—	—	—	—	—

7
8,3%

QUADRE Nº 5

AC. QUOTIDIANES

D (descans)

	a	%	a b/a	%	b	%
N	1	1,1	13 (1)	15,4	1	1,1
O	62	73,8	20 (20)	23,8	20+12	33
H	18	21,4	44 (10)	52,3	52	61,9
P	0	0	2	2,3	2	2,3
L	0	0	0	0	0	0
E	5	5,9	20 (4)	23,8	21	25
S	3	3,5	6 (2)	7,1	7	8,3
A	3	3,5	3 (3)	3,5	3	3,5

33
37,5%

Les respostes A corresponen a escoles que no fan al·ludada ni tampoc es plantegen el repòs de la cuixalla de cap altre manera

QUADRE nº 6

AC. QUOTIDIANES

C (neteja i control d'esfinters)

	a	%	a bis	%	b	%
N	2	2,3	8	9,5	0	0
O	25	29,7	8 (6)	9,5	6+8+2	19
H	46	54,7	49 (30)	58,3	65	77,3
P	5	5,9	8 (4)	9,5	9	10,7
L	0	0	1	1,1	1	1,1
E	10	11,9	25 (3)	29,7	28	33,3
S	0	0	2	2,3	2	2,3
A	—	—	—	—	—	—

16
19,2

QUADRE nº 7

AC. QUOTIDIANES

V (vestir / despullar)

	a	%	a bis	%	b	%
N	12	14,2	14 (2)	16,6	2	2,3
O	52	61,9	34 (30)	40,4	30+12+4	54,2
H	19	22,6	30 (15)	35,7	34	40,4
P	3	3,5	7 (2)	8,3	8	9,5
L	0	0	8	9,5	8	9,5
E	0	0	5	5,9	5	5,9
S	0	0	1	1,1	1	1,1
A	—	—	—	—	—	—

98
57,12

QUADRE nº 8
AC. QUOTIDIANES

G (participar a la vida del grup)

	a	%	a bis	%	b	%
N	1	1,1	0	0	0	0
O	10	11,9	5 (4)	5,9	4+1	5,9
H	70	83,3	64 (52)	76,1	77	91,6
P	5	5,9	15 (1)	17,8	17	20,2
L	0	0	5	5,9	5	5,9
E	0	0	0	0	0	0
S	3	3,5	10 (2)	11,9	11	13
A	—	—	—	—	—	—

QUADRE nº 9
AC. QUOTIDIANES

X (airejar-se)

	a	%	a bis	%	b	%
N	6	7,1	0	0	0	0
O	35	41,6	19 (4)	22,6	0+3	3,5
H	5	5,9	0	0	5	5,9
P	12	14,2	33 (10)	39,5	35	41,6
L	0	0	4	4,7	4	4,7
E	2	2,3	6 (1)	7,1	7	8,3
S	4	4,7	7 (2)	8,3	9	10,7
A	22	26,1	40 (4)	47,6	58	69

S'han codificat com a A totes les respostes que faien referència a aspectes de "salut"

QUADRE nº 10

AL. QUOTIDIANES

J (escolars)

	a	%	a b ₁	%	b	%
N	0	0	0	0	0	0
O	2	2,3	0	0	0	0
H	6	7,1	5	5,9	11	13
P	55	65,4	36 (12)	42,8	79	94
L	12	14,2	12 (2)	14,2	22	26,1
E	5	5,9	18 (3)	21,4	20	23,8
S	21	25	8 (5)	9,5	24	28,5
A	10	11,9	11 (2)	13	19	22,6

Les respostes A fan referència al treball de la "imaginació", la "inventiva", la "creativitat"

QUADRE nº 11

AL. QUOTIDIANES

T (relació amb el medi)

	a	%	a b ₁	%	b	%
N	18	21,4	7 (3)	8,3	7	8,3
O	26	30,9	18 (5)	21,4	3+15	21,4
H	5	5,9	7 (2)	8,3	10	11,9
P	7	8,3	12 (4)	14,2	15	17,8
L	0	0	6	7,1	6	7,1
E	6	7,1	5 (2)	5,9	9	10,7
S	4	4,7	2 (1)	2,3	5	5,9
A	29	34,7	29	34,7	29	34,7

Han estat codificades com A totes aquelles escoles que manifesten no fer aquesta mena d'activitats.

A. EVOLUTIVUS

P (psicomotricitat)

	a	%	a b	%	b	%
N	1	1,1	0	0	0	0
(P)	63	75	67 (80)	79,7	80	95,2
M	5	5,9	9 (3)	10,7	11	13
D	2	2,3	3	3,5	5	5,9
C	7	8,3	10 (13)	11,9	14	16,6
V	0	0	7	8,3	7	8,3
G	2	2,3	7	8,3	9	10,7
X	5	5,9	3 (1)	3,5	7	8,3
J	28	33,3	60 (14)	71,4	69	82,1
T	0		3	3,5	3	3,5
A	2		0		0	

A. EVOLUTIVUS

L (espectes lingüístico-conceptuals)

	a	%	a b	%	b	%
N	12	14,2	2 (2)	2,3	2	2,3
(L)	34	40,4	35 (11)	41,6	47	55,9
M	1	1,1	3 (1)	3,5	3	3,5
D	0	0	0	0	0	0
C	0	0	1	1,1	1	1,1
V	0	0	3	3,5	3	3,5
G	0	0	2	2,3	2	2,3
X	0	0	0	0	0	0
J	5	5,9	21 (2)	25	24	28,5
T	0	0	2	2,3	2	2,3
A	35	41,6	20 (18)	23,8	13	15,4

A. EVOLUTIVUS

E (aspectes afectiu-emocionals)

	a	%	abs	%	b	%
N	31	36,9	21(21)	25	21	25
⑤	17	20,2	8(3)	9,5	23	26,1
M	9	10,7	3(1)	3,5	11	13
D	1	1,1	2	2,3	3	3,5
C	5	5,9	11(4)	13	12	14,2
V	3	3,5	4(2)	4,7	5	5,9
G	0	0	1	1,1	1	1,1
X	0	0	0	0	0	0
J	5	5,9	9(1)	10,7	13	15,4
T	0	0	0	0	0	0
A	13	15,4	12(5)	14,2	5	5,9

A. EVOLUTIVUS

S (sociabilitat)

	a	%	abs	%	b	%
N	37	44	26(26)	30,9	26	30,9
⑤	4	4,7	2(2)	2,3	4	4,7
M	2	2,3	2(2)	2,3	2	2,3
D	1	1,1	0	0	1	1,1
C	0	0	0	0	0	0
V	0	0	0	0	0	0
G	4	4,7	4(2)	4,7	6	7,1
X	0	0	0	0	0	0
J	23	27,3	26(12)	30,9	32	38
T	0	0	0	0	0	0
A	15	17,8	17(4)	20,2	9	10,7

Confecció d'un quadre de creuament dels ítems referents a "activitats quotidianes" i els ítems referents a "aspectes evolutius" (quadres nº 16 i 17, a la pàg. 135).

En aquests quadres podem evidenciar si les respostes dels mestres coincideixen quan se'ls qüestiona sobre les "activitats quotidianes" i quan se'ls qüestiona sobre l'"evolució".

El quadre nº 16 es refereix a la pregunta "a" i el quadre nº 17 es refereix a l'acumulació de "a" i "a)bis", és a dir "b".

Exemple de lectura : casella que relaciona l'"alimentació" (M) amb els aspectes "afectivo-emocionals" (E) a la resposta "a" :

		M
E		

Un 4,7 % d'escoles responen que treballen els aspectes "afectivo-emocionals" a l'hora de menjar (ítems 5 i 5bis)

Un 10,7% d'escoles responen que els aspectes afectivo-emocionals poden ser treballats a l'hora de "menjar" (ítems 15 i 15bis).

Aquests quadres de creuament han estat confeccionats a partir de les columnes "a" i "b" dels quadres nº 4 a 15 (pàgs. 128 a 133).

QUADRE n° 16
resposta "a" (percentatges)

	M	D	C	V	G	X	J	T
P	5,9	0	8,3	0	2,3	14,2	66,4	8,3
L	1,1	0	0	0	0	0	14,2	0
E	10,7	1,1	5,9	3,5	0	2,3	5,9	7,1
S	2,3	1,1	0	0	4,7	0	25	4,7

QUADRE n° 17
resposta conjunt "a" i "abx" ("b") (percentatges)

	M	D	C	V	G	X	J	T
P	13	5,9	16,6	8,3	10,7	8,3	82,1	3,5
L	3,5	0	1,1	3,5	2,3	0	28,5	2,3
E	13	3,5	14,2	5,9	1,1	0	16,4	0
S	2,3	1,1	0	0	7,1	0	38	0

S'ha confeccionat una gràfica sobre quins són els aspectes que els mestres esmenten com a elements educatius presents a cada situació quotidiana (gràfiques 2 a 9 - pàgs. 137 a 144).

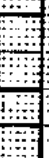
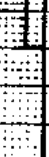
De la mateixa manera s'ha confeccionat, també, una gràfica en la qual es mostra quins són els moments i/o activitats que els mestres manifesten utilitzar per a treballar les funcions bàsiques (gràfiques 10 a 13 - pàgs. 145 a 148).

En ambdós casos la columna de l'esquerra indica els percentatges corresponents a la resposta "a" i la columna de la dreta el conjunt de respostes entre "a" i "a)bis", és a dir : "b".

Gr n° 2

AC. QUOTIDIANES

meter - M



Nq

H

P

L

E

S

a

b

3,5%

2,3%

11,1%

5,9%

83,3%

96,4%

5,9%

16,6%

0%

23%

4,1%

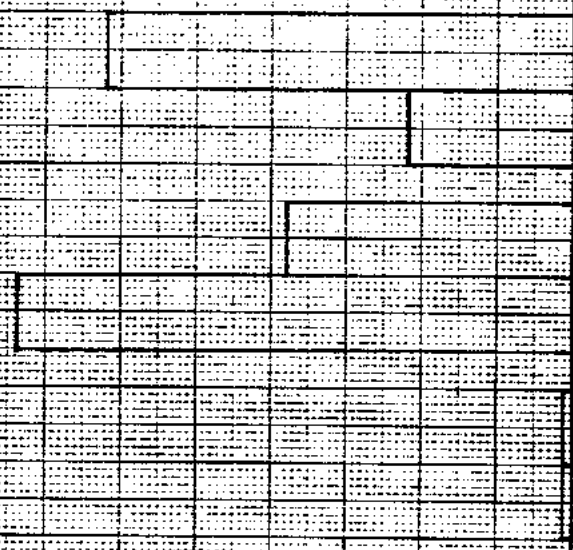
30,9%

4,1%

35%

Ac. QUOTIDIANES
descans - D

Gr n° 3



	Nq	O	H	P	L	E	S	A
a	11%	33%	21.4%	0%	0%	5.9%	3.5%	3.5%
b	11%	58.2%	61.9%	2.3%	0%	25%	8.3%	3.5%

AC. QUOTIDIANES

1981-1982

Cf. n° 4

	Nº	O	H	P	L	E	S
a	23%	29,7%	59,7%	5,9%	0%	11,9%	0%
b	0%	19%	77,3%	10,7%	1,1%	33,3%	23%

AC. QUOTIDIANES

vestir = V

Gr. n° 5

	N	O	H	P	L	E	S
a	14,2%	61,9%	22,6%	3,5%	0%	0%	0%
b	2,3%	54,7%	40,4%	9,5%	9,5%	5,9%	1,1%

Gf n° 6

AC. QUOTIDIENNES
participer = G

	N	D	H	P	L	E	S
a	1,12%	34,9%	83,3%	5,9%	0%	0%	3,5%
b	0%	5,9%	91,6%	20,2%	5,9%	0%	13%

AC. QUITIDANES

sortir - X

Gr. n° 7

142

	N	O	H	P	L	E	S	A
a	71%	41.4%	59%	14.2%	0%	2.3%	47%	26.1%
b	0%	3.5%	5.9%	41.6%	4.7%	8.3%	10.3%	69%

ACTUOTIDIANES

100. - J

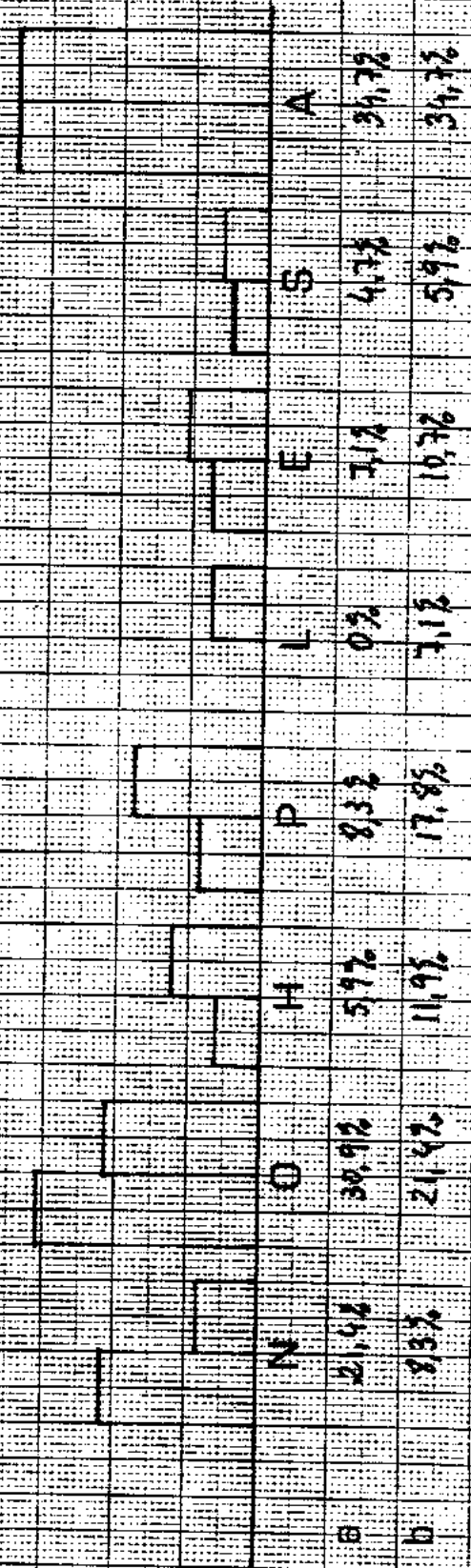
Gr. n. 8

	N	O	H	P	L	E	S	A
a	07	23%	7.1%	65.4%	14.2%	5.1%	25%	1.1%
b	0%	0%	13%	94.2	24%	23.8%	28.5%	22.6%

ex n° 9

AC. QUOTIDIANES

C. med - T



A. EVOLUTUS

psicomor total, - P

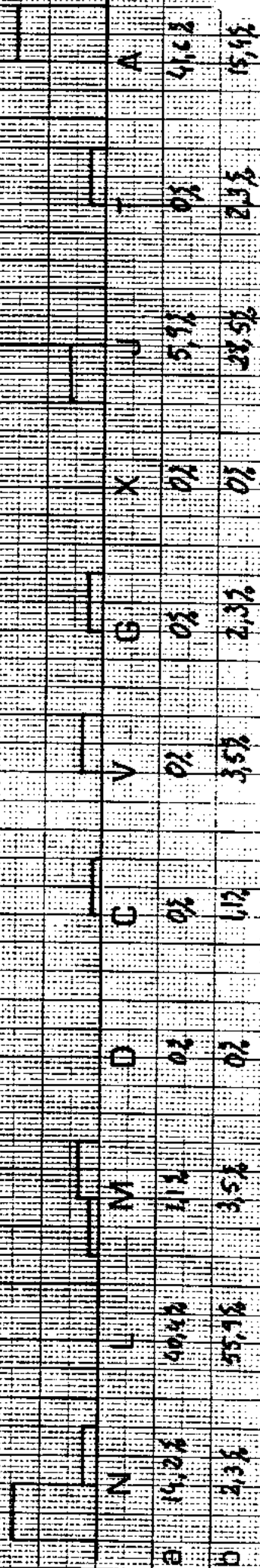
Gf. n° 10

	N	P	M	D	C	V	G	X	J	T	A
a	142	752	592	232	832	02	232	592	3332	02	22
b	02	9527	132	592	1662	832	1072	932	8212	352	02

A. EVOLUTUS

Language + L

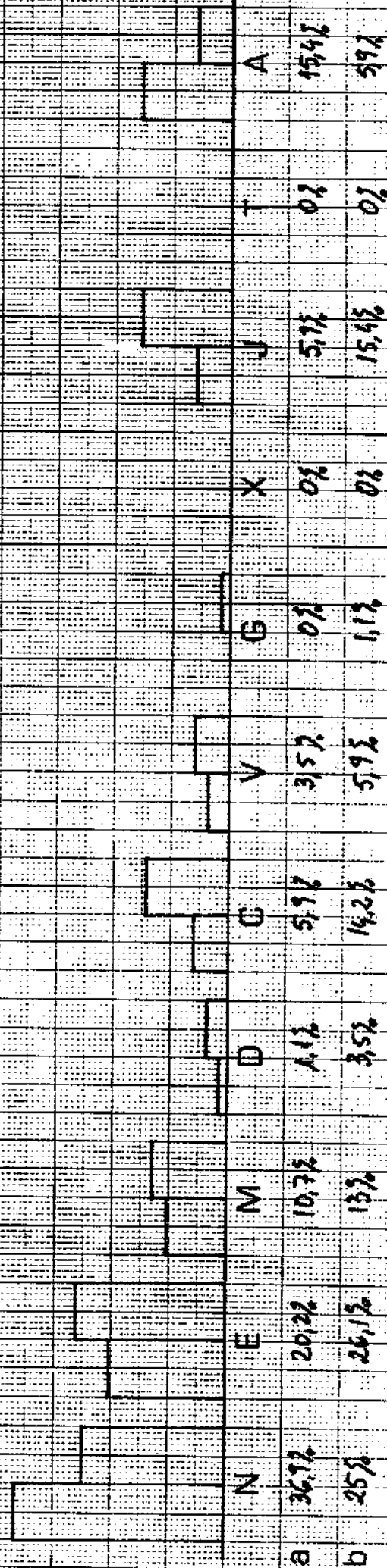
6. 11



A. EVOLUTUS

Emissions-Aktivität - E

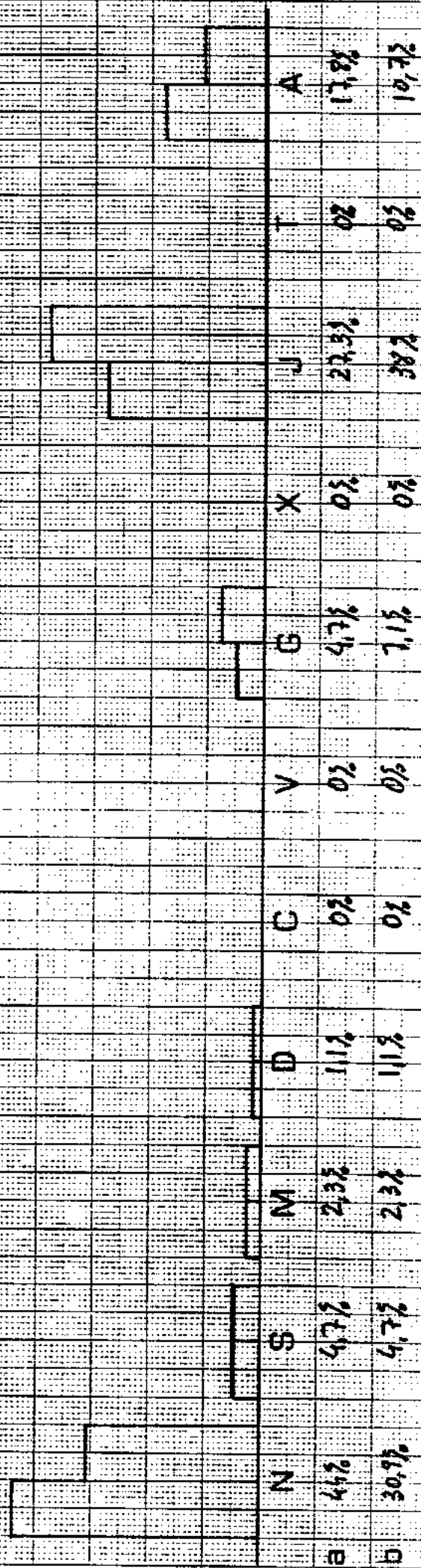
Gf. 12



A. EVOLUTUS

Sociabilitat - S

Gf n° 13



S'ha confeccionat un quadre (quadre nº 18) que recull el nombre de vegades que cada "aspecte evolutiu" ha estat esmentat en el conjunt de les activitats quotidianes. Percentatges sobre 672 (84 escoles per 8 activitats).

A través d'aquest quadre (que podem provar a la pàg. 151) podem valorar com els mestres tenen presents cada un dels "aspectes evolutius" quan estan desenvolupant-se les activitats diàries.

Quelcom paral·lel s'ha fet prenent com a punt de partida la intenció de treballar els aspectes evolutius. Així en el quadre nº 19 podem constatar com es fa cap a les "activitats quotidianes" en pretendre treballar els aspectes evolutius.

Per cada un d'aquests quadres s'ha confeccionat una gràfica (gràfiques 14 i 15 a les pàgs. 152 i 153)

En la pàgina 154 podem trobar els gràfics dels tants per cent de creixement que representa "b" sobre "a" en cada uns dels aspectes estudiats (gràfiques 16 i 17).

Per exemple :

La "psicomotricitat" (P) és anomena-

92 vegades a les "activitats quotidianes"
a la resposta "a" i 179 vegades a la "b".
La diferència es de 87 vegades

$$\frac{87 \times 100}{92} = 94,5 \%$$

S'indica amb un interrogant (?) els casos en què no podem conèixer quin és aquest percentatge atès que a "a" no hi ha cap escola que hagi contestat amb aquesta rúbrica.

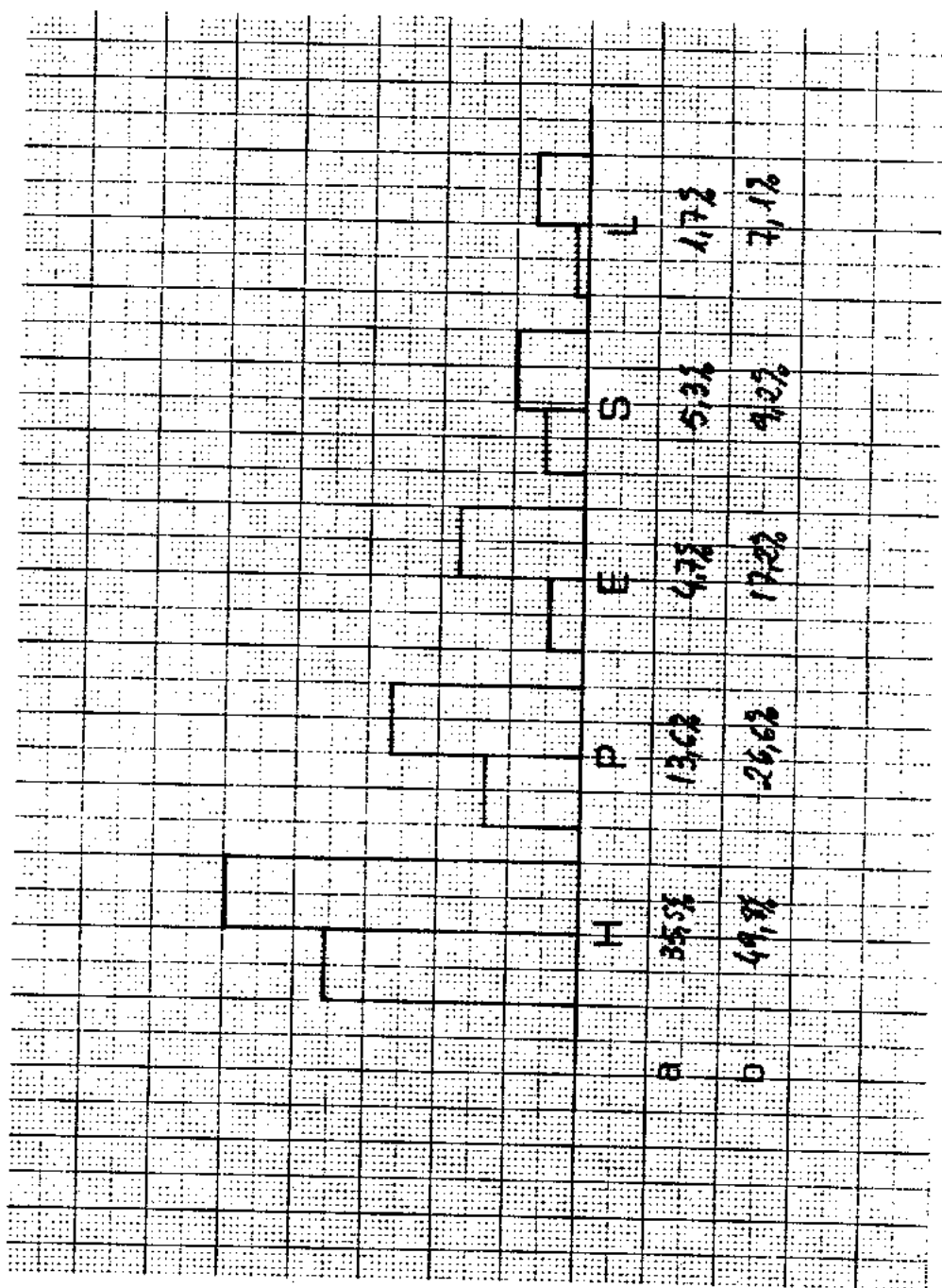
QUADRE n° 18		H	%	P	%	L	%	E	%	S	%
«Aspèctes evolutius»											
a	239	35,5	92	13,6	12	1,7	32	4,7	36	5,3	
abís	268	39,8	126	18,7	38	5,6	104	15,4	39	5,8	
b	335	49,8	179	26,6	48	7,1	116	17,2	62	9,2	
TOTAL - 672 (84 x 8)											

esmentats en el
conjunt d'activitats
quotidianes

QUADRE n° 19 «Activitats quotidianes» en el conjunt d'aspectes evolutius. TOTAL - 336
(84 x 4)

	M	%	D	%	C	%	V	%	G	%	X	%	J	%	T	%
a	17	5	4	1,1	12	3,5	3	0,8	6	1,7	5	1,4	61	18,1	0	0
abís	17	5	5	1,4	22	6,5	14	4,1	14	4,1	3	0,8	116	34,5	5	1,4
b	27	8	9	2,6	27	8	15	4,4	18	5,3	7	2	138	41	5	1,4

GRÀFIC n° 14



GRÁFIC n° 15

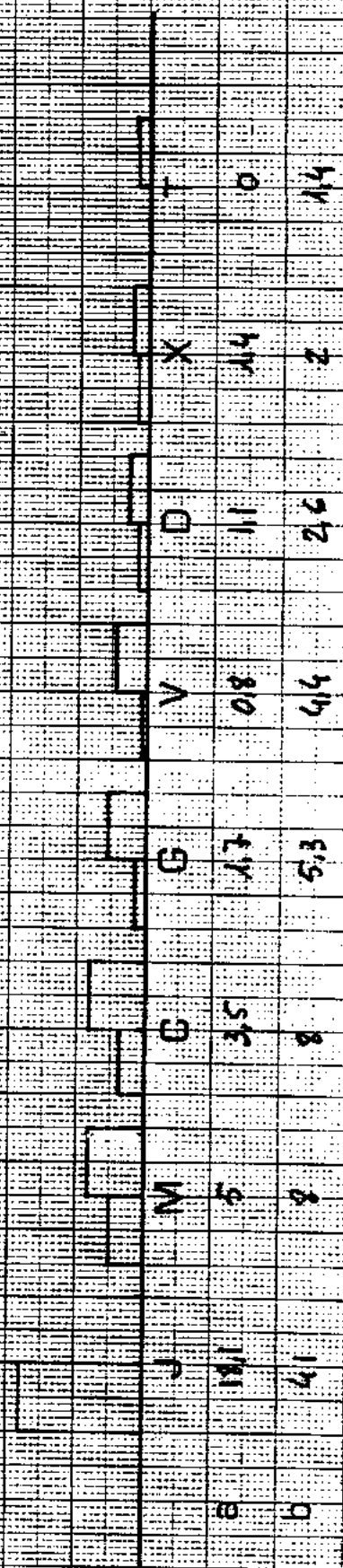


GRÁFICO n.º 17

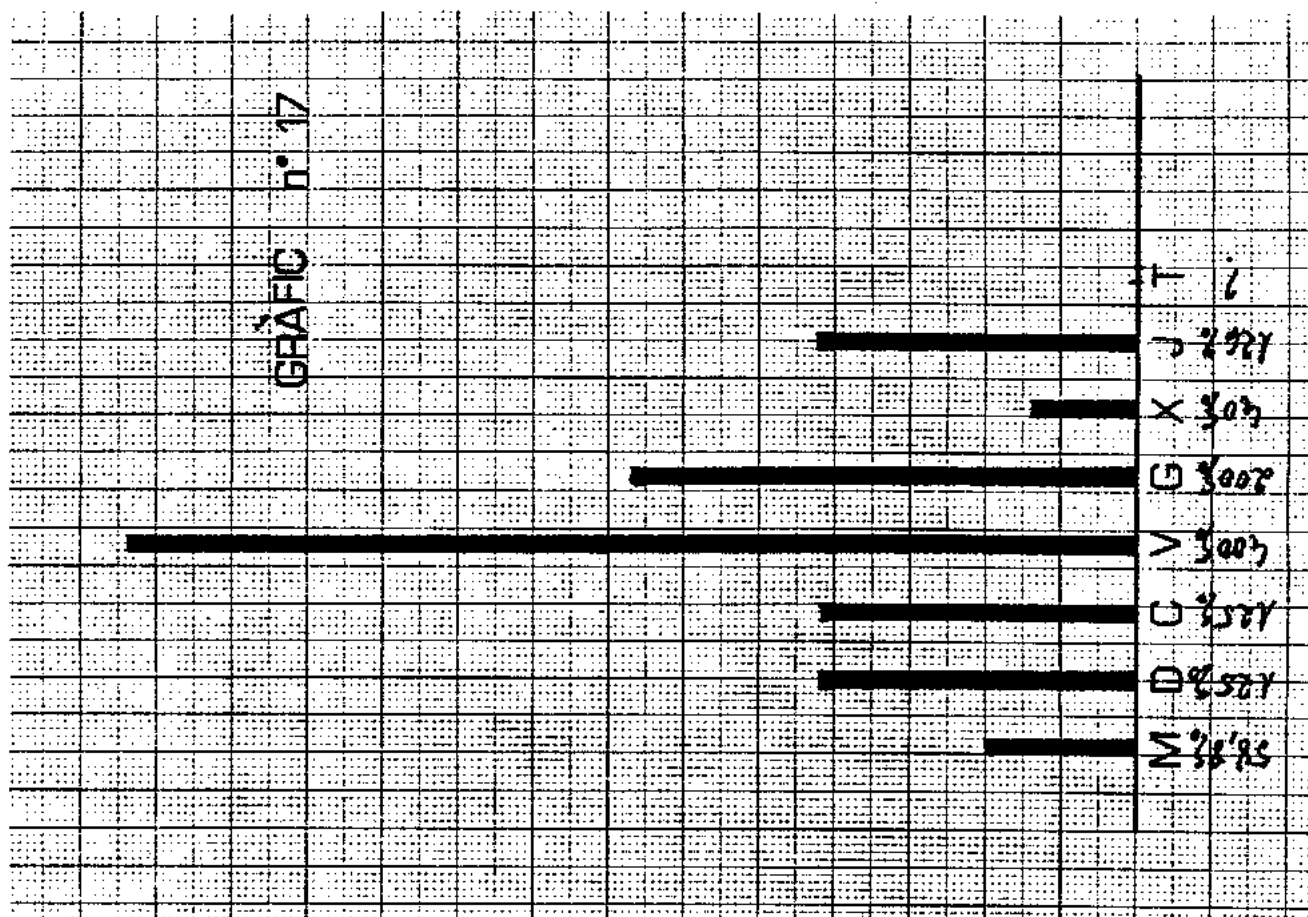
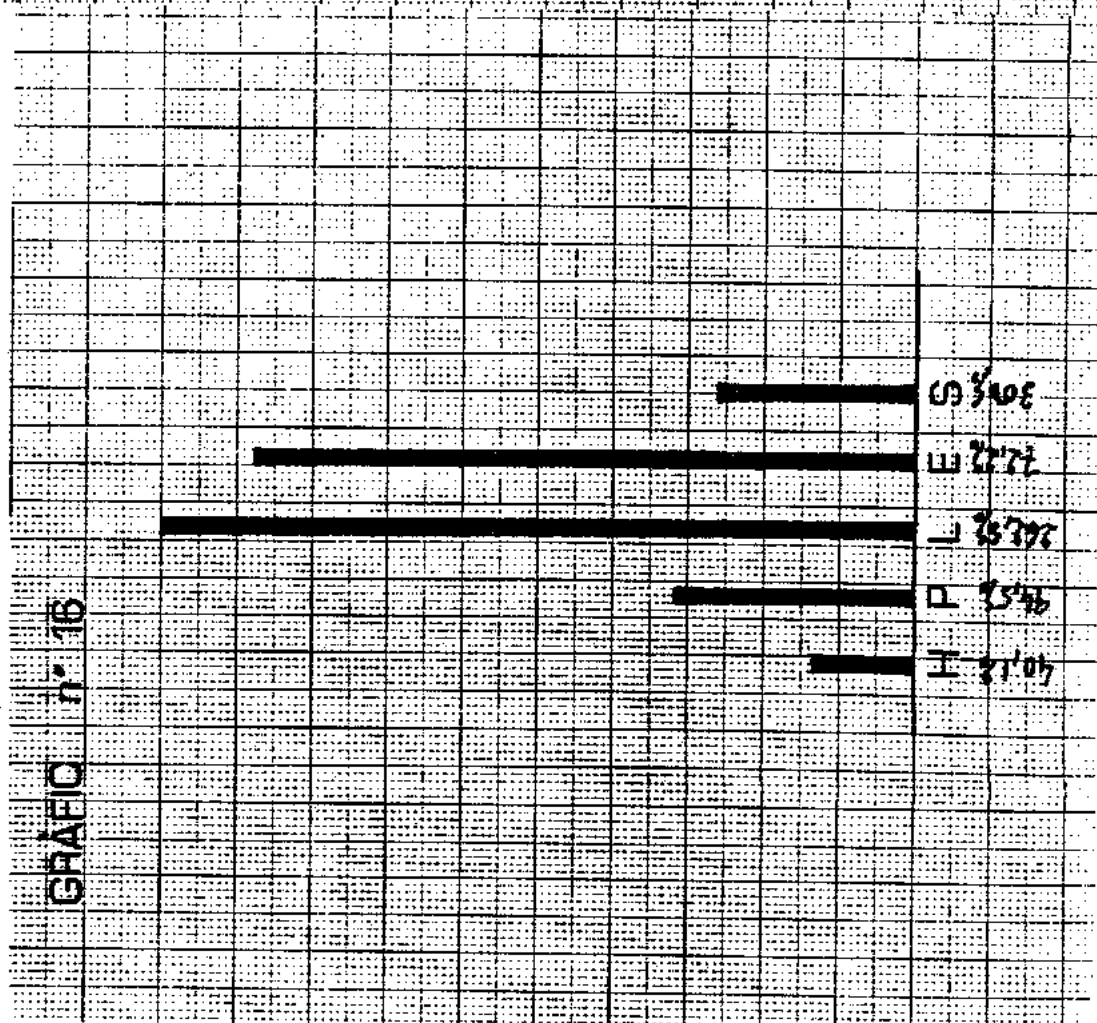


GRÁFICO n.º 16



Gràfiques de com cada un dels "aspectes evolutius" és anomenat com un element que es treballa a cada una de les diverses activitats quotidianes

(gràfics 18 a 22 a les pàgs. 156 a 160)

Gràfiques de com cada una de les "activitats quotidianes" és al·ludida pels mestres quan se'ls demana com treballen cada un dels aspectes evolutius

(gràfics 28 a 35 a les pàgs. 163 a 165)

Gràfiques del "tant per cent de creixement" que ha sofert, entre la resposta "a" i la "b", cada "aspecte evolutiu" dins de cada situació quotidiana

(gràfics 23 a 27 a les pàgs. 161 i 162)

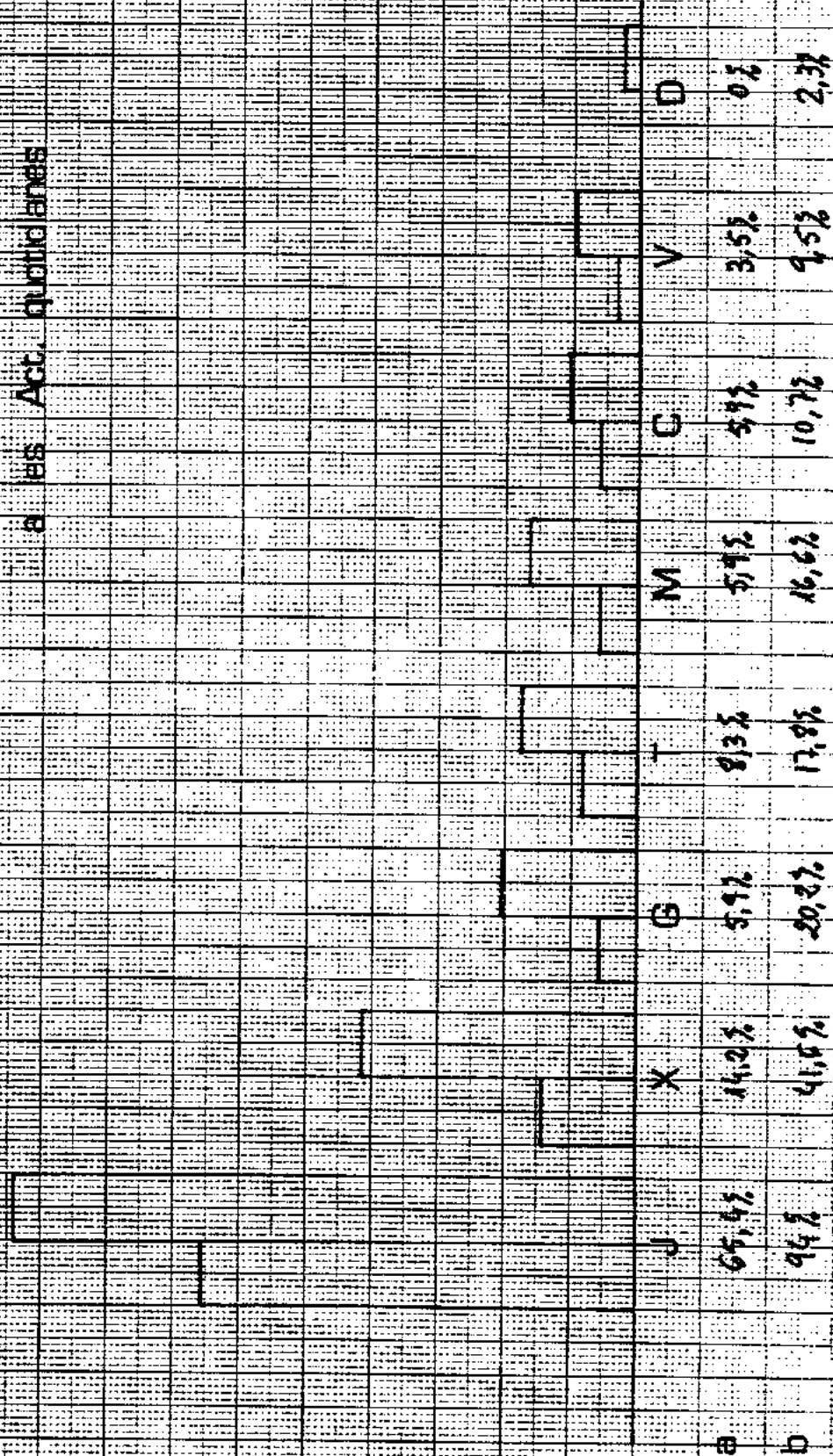
Gràfiques del "tant per cent de creixement" que ha sofert cada "situació quotidiana" en ser anomenada per treballar cada un dels aspectes evolutius

(gràfics 36 a 43 a la pàg. 166)

Gf n° 18

PSYCOMETRICITY - P

LES Act. quotidiennes



a

b

Gr. n° 19

LIENGLATGE - I

a les Act. quotidiennes

V	T	G	X	M	C	D
0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
9,5%	3,1%	5,9%	4,7%	2,3%	1,1%	0%

a

b

14,2%

26,1%

Gr. n° 20

EMOCCIONS - AFFECTIVITAT - E

a les Act. quotidianes

	C	M	D	J	T	X	V	G
a	11,9%	4,7%	5,9%	5,9%	7,1%	2,3%	0%	0%
b	33,3%	30,9%	25%	23,8%	10,7%	8,3%	5,9%	0%

SOCIABILITAT S

a les Act. quotidianes

Gf n: 21

159

a

b

J

G

X

D

T

M

C

V

25%

285%

3,5%

13%

4,7%

10,7%

3,5%

8,3%

4,7%

5,9%

1,1%

3,5%

0%

2,3%

0%

1,1%

Gf. n° 23

161

P

30%

280

M D C V G X J T

?

13

156

240

191,8

43,7

114

?

?

?

?

?

83,3

?

Gf. n° 24

F

Gf. n° 25

Gf. n° 26

M D C V G X J T

540

320

130

?

?

250

340

50

200

133,3

?

?

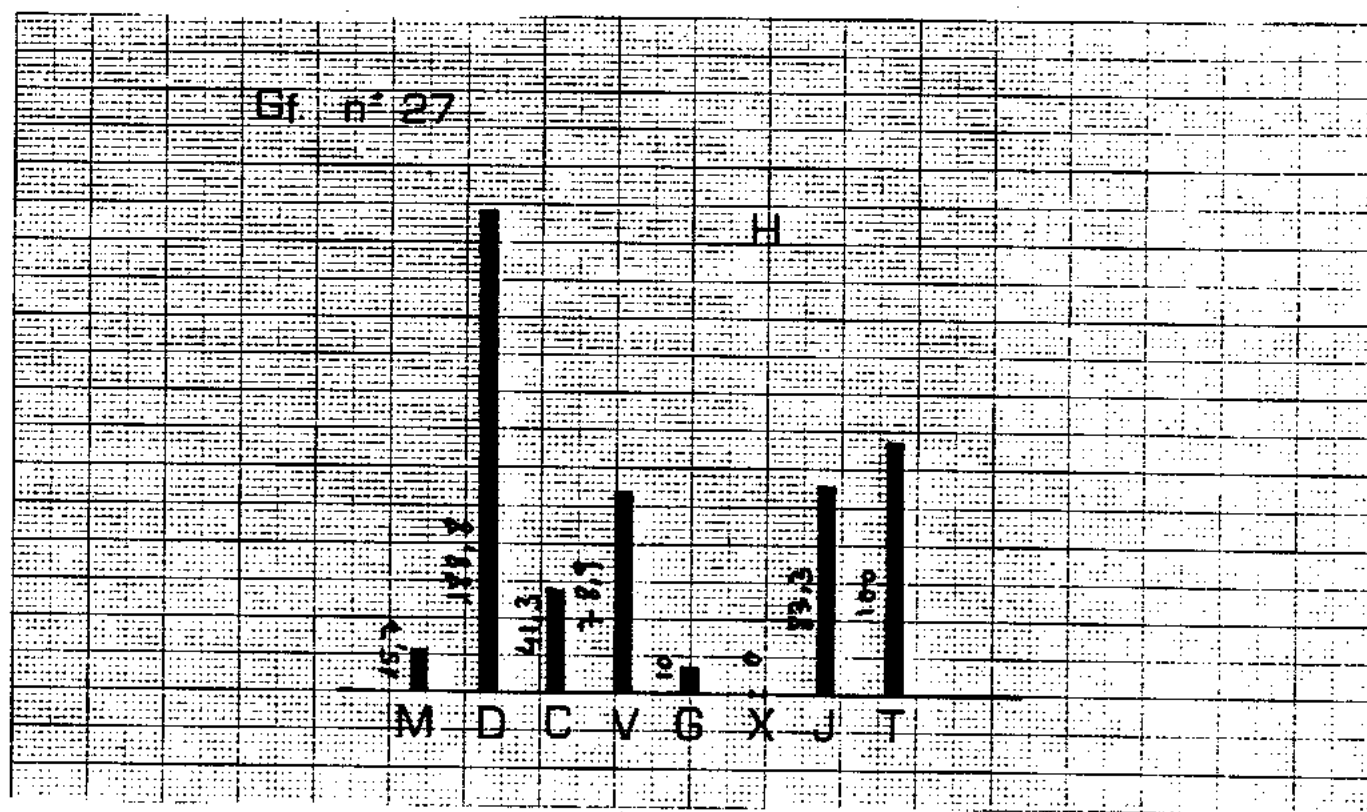
266,6

125

14,2

65

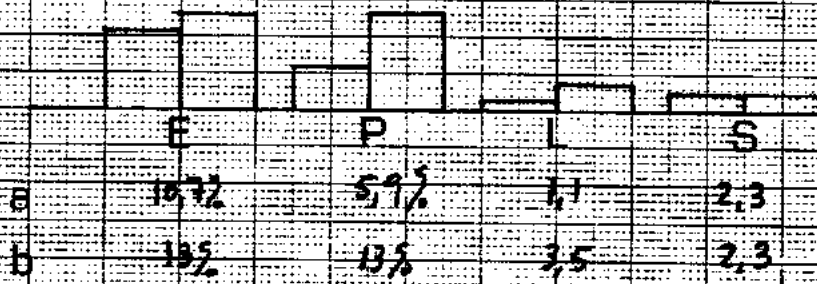
S



MENJAR

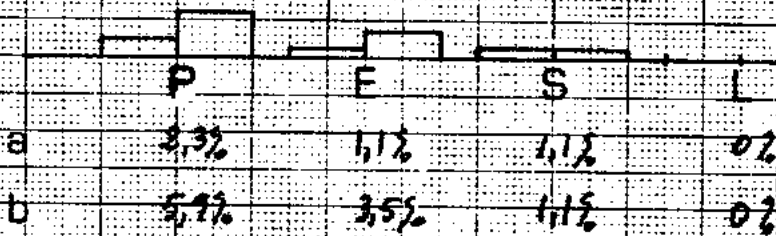
Gf. n° 28

+M-



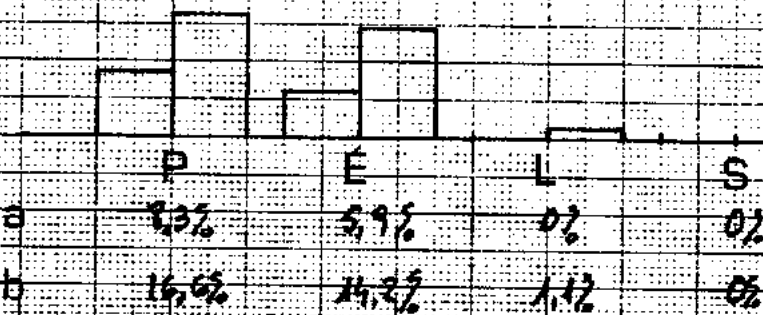
Gf. n° 29

DESCANS - D



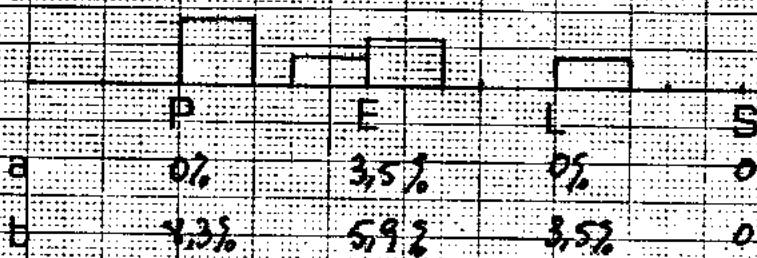
Gf. n° 30

NETEJA - C



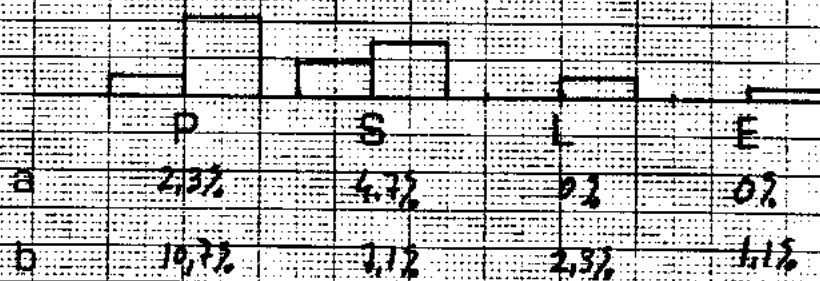
Gf. n° 31

VESTIR - V



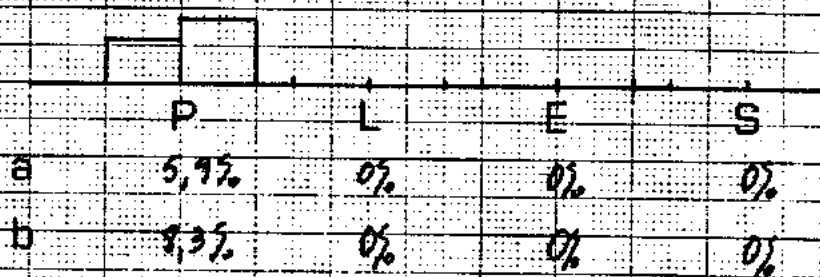
Gf. n° 32

PARTICIPAR - G



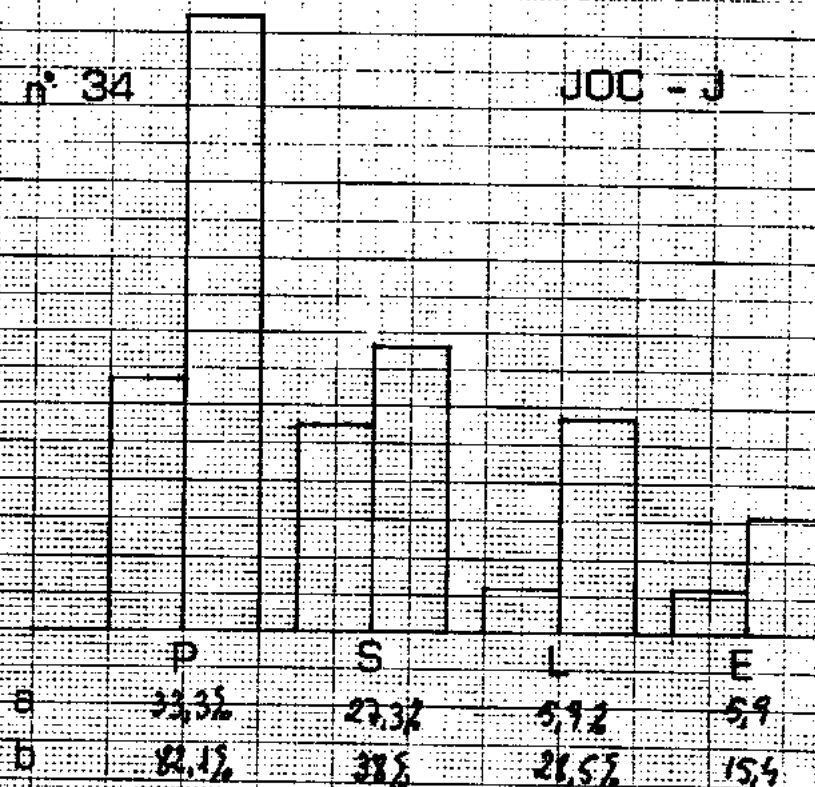
Gf. n° 33

SORTIR X



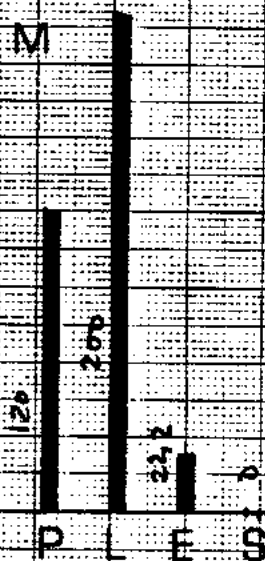
Gf. n° 34

JOC - J

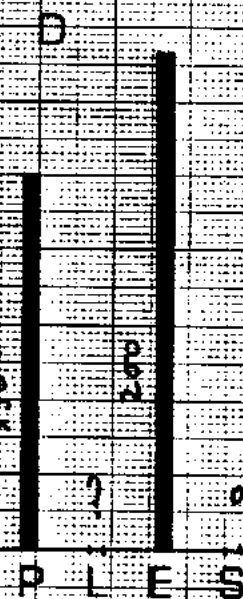


Gf n° 35				C. MEDI - T			

Gf. n° 36

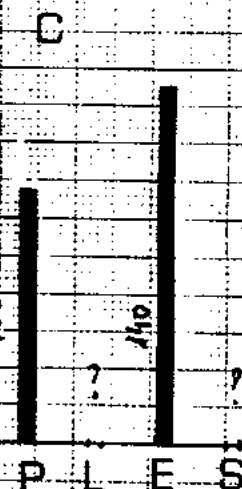


Gf. n° 37

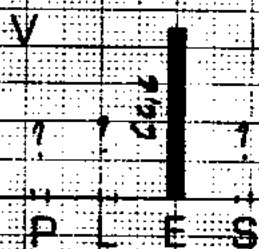


30%

Gf. n° 38

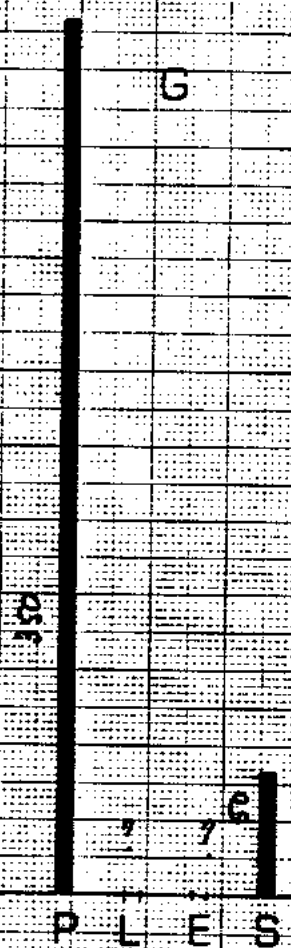


Gf. n° 39



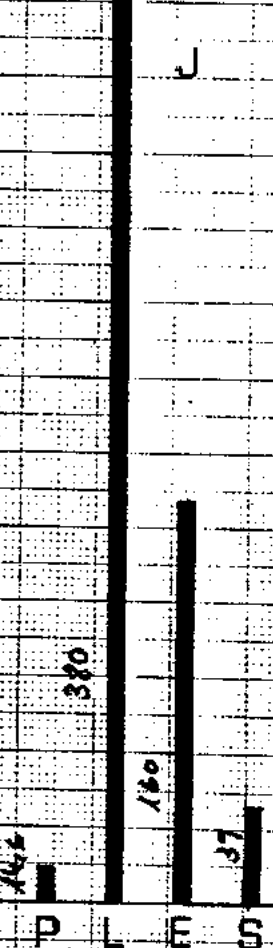
Gf. n° 40

G



Gf. n° 42

J



Gf. n° 41

X



Gf. n° 43

T



Bloc 8 - investigació dels mètodes d'anàlisi de
la realitat emprats pels mestres (ítems
26 a 37)

Atès que la relació entre els ítems d'aquest apartat és una relació lineal, s'ha fet una tabulació d'aquest tipus.

Un cop comptabilitzades el nombre d'escoles que responen amb cada una de les rúbriques, se n'ha calculat el percentatge i s'han relacionat tots aquells ítems que tenen alguna mena de vincle.

26. Què s'analitza ?

%

1,1 N - no especifica, no respon, ambigüitats, ... 1

97,6 1 - els infants 83

2,3 2 - el propi mestre 2

8,3 3 - el medi escolar 7

2,3 4 - el medi social 2

33,3 5 - el medi familiar 28

0 6 - els objectes i/o les situacions 0

0 7 - l'acció educativa (objectius, programes, praxi pedagògica) 0

0 A - altres 0

27. Amb quins objectius ?

%

2,3 N - no especifica, ambigüitats, generalitats, ... 2

29,7 O - manifesta que "no n'hi ha" 25

53,5 1 - avaluar progressos i característiques dels infants 45

15,4 2 - conèixer les característiques i/o l'evolució del grup 13

5,9 3 - avaluar les accions educatives, la tasca del mestre 5

48,8 4 - detectar i resoldre problemes 41

2,3 5 - formar-se, reciclar-se 2

0 6 - fer recerca pedagògica 0

2,3 A - altres 2

28. Temes que s'estiguin analitzant actualment :

%

3,5 N - no especifica, ambigüitats, no contesta, ... 3

54,7 O - "tot s'analitza" 46

45,2 1 - concreta temes : 38

11,9 a) joc 10

8,3 b) dificultats dels nens/es 7

9,5 c) l'alimentació 8

7,1 d) el control d'esfínters 6

14,2 e) agressivitat 12

26,1 f) psicomotricitat, llenguatge 22

2,3 g) altres 2

29. Quins solen ser els moments/activitats en què es recullen les dades ?

%

47,6 N - no concreta, diu que "sempre s'observa" 40

17,8 1 - imprevist, ocasional 15

36,6 2 - concreta moments o activitats

17,8 a) al pati 15

14,2 b) menjant 12

3,5 c) neteja, canvi 3

2,3 d) entrada i sortida de l'escola 2

29,7 e) quan hi ha els dos educadors presents 25

5,9 f) productes de l'activitat (treballs) 5

- g) altres

30. Passos a seguir :

%

69 0 - no n'hi ha, no els especifica 58

34,7 1 - esmenta el "recull de dades" 29

8,3 2 - esmenta l'"anàlisi de les dades" 7

4,7 3 - "fer alguna cosa després" (aplicació de les conclusions) 4

0 4 - esmenta la "definició d'objectius", la "planificació/metodologia", la "generalització de resultats" 0

0% K. fan tots els passos 0

2,3% R. fan tres passos 2

31. Tipus de guions :

%

76,1 ☐ - no en tenen, diuen tenir-ne però ni els faciliten ni saben especificar 64

21,4 1 - en tenen : 18

5,9 a) de categories 5

15,4 b) de signes 13

3,5 c) escales d'apreciació 3

1,1 d) formats de camp 1

29,7 e) qüestionaris/enquestes a les famílies 25

0 f) consulta de documents 0

2,3 g) el programa d'activitats 2

- h) altres

32. Sistemes de registre :

%

8,3 ☐ - no n'hi ha 7

53,5 1 - memoritzen i, "quan s'ha de fer l'informe", recorden 45

22,3 2 - memoritzen i ho escriuen tan aviat com poden 23

8,3 3 - escrit al mateix moment 7

11,9 4 - s'utilitza material audiovisual 10

33. Com s'elaboren les dades ?

%

72,6 N - no especifica, generalitats, ... 61

3,5 ☐ - afirma que "no s'elaboren" 3

9,5 1 - es fa una gràfica d'allò que fa el nen/a 8

17,8 ? - a les reunions d'equip 15

34. Com s'a alitzen les dades i es treuen conclusions ?

2

33,3 N - no especifica, ambigüitats, ... 28

9,5 1 - es relacionen amb : els objectius de l'anàlisi, les lleis de desenvolupament, el programa educatiu, allò que s'ha parlat amb les famílies, l'informe anterior de l'infant, allò que ja es coneix del nen/a 8

57,1 ? - en equip 48 → N - 30
→ 1 - 18

2,3 A - altres 2

10,7% K. manifesten que tenen moltes dificultats 7

35. Com s'utilitzen les conclusions?

2

22,6 N - no especifica, generalitats, ambigüitats, ... 19

8,3 O - "per res" 7

21,4 1 - "per arxivar" 18

50 2 - és material per a les entrevistes, per als informes, per als mestres de l'any següent 42

45 3 - per resoldre problemes 38

27,7 4 - per modificar quelcom d'actituds, programes, metodologia 25

32 5 - per conèixer la trajectòria evolutiva dels nens 27

0 6 - per a la recerca pedagògica, fer publicacions 0

1,1 A - altres 1

36. Sistemes de comunicació de les anàlisis fetes, a les famílies, a altres mestres, ...

%
41,6 N - no especifica 25

17,8 1 - entrevistes 15

34,7 2 - a l'entrada o sortida de l'escola 29

45,2 3 - full diari 38

5,9 4 - mural amb informacions 5

1,1 A - altres 1

37. Dificultats que hi ha per fer una anàlisi de la realitat.

%
34,7 N - no especifica, parlen de dificultats d'altres coses 21

25 1 - trobar el moment per registrar les dades 21

14,2 2 - saber recollir les dades, emprar els guions 12

17,8 3 - treure conclusions 15

5,9 4 - sistematització (en general) 5

20,2 5 - aplicar-ho a quelcom 17

28,5 6 - col.laboració dels pares 24

26,1 7 - precarietat material i econòmica 22

14,2 8 - horaris del personal 12

7,1 9 - inestabilitat de l'equip 6

8,3 10 - entesa entre els membres de l'equip 7

Bloc C - qüestions complementàries (ítems 19-22)

19. Sistemes d'anàlisi i valoració dels progressos
dels infants :

%

3,5 N - no especifica, ambigüitats, ... 3

41,6 1 - observació 35

29,7 2 - treball en equip 25

35,7 3 - informes, dossier psicopedagògic 30

17,8 4 - full diari, diari de classe 15

0 5 - contactes amb la/es família/es 0

5,9 A - altres 5

20. Sistemes d'anàlisi i valoració dels objectius, pro-
grames, metodologies, recursos :

%

9,5 N - no especifica, ambigüitats, ... 8

2,3 1 - observació 2

84,5 2 - treball en equip 71

0 3 - informes, dossier del grup-classe 0

14,2 4 - diari de classe 12

3,5 5 - contactes amb les famílies 3

8,3 A - altres 7

21. Dossier psicopedagògic :

<u>Infants</u>		<u>Grup- classe</u>	
<u>2</u>		<u>2</u>	
29,7	0 - no n'hi ha	25	77,3 0 - no n'hi ha 65
26,1	1 - desestructurat	22	10,7 1 - desestructurat 9
10,7	2 - estructurat	9	0 2 - estructurat 0
8,3	3 - el full de matriculació	7	
21,4	4 - l'informe	18	
3,5	A - altres (fitxa administrativa, ...)	3	

22. Contactes amb les famílies :

<u>2</u>	
0	N - no especifica 0
71,4	1 - quotidians 60
2	- entrevistes :
41,6	a) habitualment 35
14,2	b) només si els pares ho demanen 12
25	c) només si hi ha problemes amb el nen/a 21
23,8	B. els mestres visiten la casa del nen/a 20
3	- reunions :
52,3	a) de classe 44
32,1	b) d'escola 27
21,4	4 - full diari 18
35,7	5 - informes 30
29,7	6 - els familiars poden estar-se a la classe 25
9,5	A - altres (excursions, mural, ...) 8

Anàlisi de resultats

Activitats quotidianes en relació a aspectes evolutius

(Bloc A)

(elaboració de les dades a les pàgs. 103 a 106)

Observant els gràfics que recullen les respostes dels mestres en ser preguntats sobre l'"enfoc pedagògic que donen a les activitats quotidianes", podem distingir dos grans blocs :

★ Activitats que els mestres bàsicament associen a resolució de necessitats i obtenció d'uns hàbits, costums, mecanismes, pautes d'adaptació a les normes socials :

- . menjar - M
- . descansar - D
- . neteja i control d'esfínters - C
- . vestir/despullar - V
- . participació en les tasques del grup - G

Quan els mestres són preguntats sobre com enfocquen pedagògicament aquestes activitats (veure gràfics nº 2 i 9 a les pàgs. 137-140) molt rarament (sempre per sota del 10%) tenen presents les oportu-

nitats que aquestes accions ofereixen per treballar les funcions neuropsicològiques i els aspectes relacionals.

Generalment manifesten preocupar-se per aspectes "organitzatius" i creuen que eduquen els "hàbits"

Per exemple :

Responent a l'ítem sobre "neteja i control d'esfínters" són freqüents afirmacions com les següents :

- "tenim la roba preparada abans de posar el nen damunt de la taula de canvi"
- "tenim una esponja particular per a cada nen/a i, evidentment, la mantenim sempre neta"
- "previnc que, mentre canvia un nen, la resta tingui amb què entretenir-se"
- "mirem de canviar-los de seguida que els trobem mullats; així s'acostumen a anar nets"
- "els fem asseure a la gibrelleta a períodes fixos de temps perquè s'hi habituïn i agafin un ritme"
- "hem fet posar els lavabos baixos perquè hi arribin"
- "obrim i tanquem l'aigua nosaltres; si no, fan molt mullader"

.....

Són molt poc habituals respostes com :

- "és un moment que aprofitem per fer-los moure les cames, fer-los massatges, pessigolles, ..."
- "és un moment de contacte individual, d'atenció personalitzada; jugo amb ells, els acaricio, els canto alguna coseta, ..."
- "fer que s'adonin que aquells excrements provenen del seu cos; que notin quan tenen necessitat de fer pipí; crec que això els deu fer parar atenció en parts del seu cos, no?"
- "que s'arremanguin ells sols les mànigues; així fan exercicis d'orientació espacial del seu cos"

.....

Quan, insistent, se'ls demana que precisin quins són els aspectes evolutius que es poden potenciar, enriquir, orientar, ..., a través d'aquestes situacions (preguntes "a)bis"), els mestres - en bona part de les activitats - asseguren tenir present l'evolució "afectivo-emocional". Sol ser un tant per cent molt reduït (prop del 25-30%) però suficientment significatiu si tenim en compte el creixement que suposa respecte la resposta obtinguda en una primera pregunta ("a"). Segueix en ordre d'importància l'aspecte "psicomotor" : a l'entorn d'un 10-20% en algunes activitats i més baix en altres.

És molt insignificant el percentatge de respos-

tes referents a aspectes "lingüístics" i "relacionals". Aquesta insignificància es pot veure més clarament reflexada a les gràfiques 19 i 21 (pàgs. 157 i 159) que versen sobre com són esmentats aquests aspectes evolutius a les diverses situacions quotidianes estudiades.

En el conjunt de respostes "a" i "a)bís" - és a dir "b" - el "llenguatge" no supera el 10%, i la "sociabilitat" sols el supera en l'activitat de "participació en la vida del grup".

Aquesta poca - en alguns casos nul·la - consciència de la possibilitat d'incidir en el desenvolupament a través de les activitats diàries, podem considerar-la bastant arrelada. Afirmem això perquè, malgrat l'alt percentatge d'augment que ha suposat que fèssim les preguntes "a)bís", els percentatges de la columna "b" són molt minses.

★ Activitats en les quals els mestres veuen unes possibilitats de treballar alguns aspectes evolutius (bàsicament "psicomotrius")

. esplai - J

En insistir : . airejament - X

En aquestes dues activitats són freqüents respostes com :

- "cantant aprenen vocabulari, agafen un ritme,..."
- "per exemple : els mòbils. Els observen, els donen cops, els més grans els bufen, ..."

.....

Aquesta mena d'activitats no són associades, en canvi, a qüestions d'"habitució" més que en un percentatge molt reduït.

L'activitat "contacte amb el medi" considerem que no pot ser valorada, vist l'alt percentatge de respostes que "no especifiquen" o que manifesten explícitament que és quelcom que "no tenen en compte".

En contrastar aquests resultats amb les respostes quan se'ls fa la pregunta a l'inrevés, és a dir, quan són qüestionats sobre l'"enfoc educatiu que donen als aspectes evolutius" (veure gràfics 10 a 13 a les pàgs. 145 a 148), podem constatar :

→ Respecte a la "psicomotricitat", el "llenguatge" i la "funció simbòlica", a part d'esmentar exercicis i/o actituds específicament adreçats al treball del corresponent aspecte evolutiu, l'esplai és certament

l'activitat més anomenada com a mitjà per treballar aquests aspectes psicomotors, conceptuals i lingüístics. En canvi, no se'ls acudeix que en la vida diària hi ha tota una colla de moments i situacions que podrien ser aprofitats.

Per exemple :

Quan se'ls demana com treballen la "psicomotricitat", són freqüents respostes com :

- "posem uns tacs a terra i els nen/es han de desplaçar-se per la sala procurant no tocar-ne cap"
- "tenim pilotes de diferents mides, colors, tactes, pressions, ... els nens/es les piquen, les fan rodolar, les palpen, les apreten, les mosseguen, s'hi posen damunt, ..."
- "vestint les nines aprenen com és un cos"
- "juguem amb aigua, amb sorra, amb farina, amb pintura de dits, ... Ho manipules, omplen i buiden galledes, ..."
- "jugant al pati"
- "mirant contes"

.....

Com es pot comprovar, totes aquestes respostes són, o bé exercicis específicament pensats per treballar la psicomotricitat, o bé aprofitar les activitats d'èspai.

Moltes escoles sols consideren activitats "psicomotores", "lingüístiques" i "conceptuals" aquelles específicament adreçades a això. No consideren ni tan sols l'"esplai" com una situació susceptible d'incidir en aquestes funcions evolutives.

Podem observar la diferència de percentatges entre P i J al gràfic nº 10 de la pàg. 145 (42% a la resposta "a" i 13% a la resposta "b"), i entre L i J al gràfic nº 11 de la pàg. 146 (36% a la resposta "a" i 27% a "b").

Ben poques vegades anomenen accions presents en les situacions de "menjar", "descans", ... com és per exemple :

- "aprofitem l'aprenentatge d'agafar la cullera per treballar la motricitat fina, l'orientació espacial, ..."
- "quan s'han d'arremangar les mànigues, treure i posar la bata, o el jersei, o les sabates, ..."
- "en canviar-los les gasses"

.....

→ Respecte als aspectes "afectivo-emocionals", els mestres es refereixen a alguna de les situacions quoti-

dianes estudiades. Cada escola en destaca una o altra. No hi ha cap activitat que sigui considerada pel conjunt d'escoles com essencial. Alguna situació no és mai esmentada i la resta de percentatges estan força equilibrats (del 5% al 15%) (veure gràfic nº 12 a la pàg. 147)

→ Respecte als "aspectes relacionals" la situació més freqüentment esmentada - encara que poc - és la d'esplai (un 38%) (veure gràfic nº 13 a la pàg. 148)

Les activitats de menjar, reposar, vestir-se/ desvestir-se (o ser vestit/despullat), ... no arriben a ser esmentades ni en un 15% dels casos en cap dels aspectes evolutius. Això ens confirma que són activitats que els mestres no relacionen gens amb el desenvolupament neuropsicològic/ relacional.

Quan els mestres es plantegen com incidir en el desenvolupament pensen en activitats d'esplai (i més concretament de "joc") i en exercicis específics per l'aspecte sobre el qual volen influenciar.

La dicotomia entre "incidir en l'evolució" dels infants i "resoldre les seves necessitats" es dedueix també de l'anàlisi dels quadres 16 i 17 (pàg. 154)

que pretenen evidenciar si les respostes dels mestres coincideixen quan se'ls pregunta sobre aspectes evolutius i quan se'ls pregunta sobre activitats quotidianes.

La coincidència, o no coincidència, - com podem veure en els quadres esmentats - no és regular. De tota manera, sovint és més elevat el percentatge de respostes que apel·len a aspectes evolutius quan se'ls pregunta com enfoquen pedagògicament les situacions quotidianes que a la inversa, tot i que l'ordre de posició de les preguntes sembla que hauria de condicionar el percentatge invers.

És tan marcada la separació entre aquests dos elements (ambdós importants a l'escola Bressol) que les preguntes d'un qüestionari com el nostre - que quasi condueixen als entrevistats a passar d'un element a l'altre - no són capaces de provocar unes respostes d'interrelació.

Per complementar les dades que ens ofereix aquest buidatge del bloc A de l'entrevista (ítems referits a les activitats quotidianes en relació als aspectes evolutius) hem fet un buidatge qualitatiu de les preguntes 1 i 2 de l'entrevista (referides als "objectius", "planificació" i "metodologies" pedagògics), així com de 14 programacions que hem pogut recopilar.

En aquests aspectes de la programació pedagògica (objectius, metodologies, planificació) els mestres, per regla general, o diuen frases excessivament genèriques o, tot al contrari, es refereixen a recursos excessivament concrets, aïllats, sense lligams interns dins d'un plantejament pedagògic coherent.

S'observa, també, un confusionisme absolut respecte els conceptes: "objectius", "programa", "metodologia", "pla de treball", "actitud a prendre per part del mestre", "recursos concrets", "material a emprar". Ho posen, o ho expliquen, tot barrejat. Fins i tot, per a alguns mestres tot es resumeix en un llistat d'activitats o a uns horaris.

S'utilitzen també com a conceptes barrejats, confusos, indiscriminats, contraposats, termes com: "creixement", "maduració", "desenvolupament", "aprenentatge", "adaptació", "educació".

Per il·lustrar-ho mostrem una selecció - feta a l'atzar - de respostes a l'ítem 1 referit als "objectius pedagògics" de l'escola (respostes espigolades de diversos protocols i de "programacions" facilitades pels mestres):

- "que els nens siguin feliços"

- "fer que els infants creixin sans"
- "treballar la conversa individual"
- "adquisició de l'autonomia"
- "saltar amb els peus junts"
- "contribuir a la maduració del seu desenvolupament"
- "que tinguin sensibilitat"
- "que s'adaptin als horaris de l'escola"
- "és una escola laica"
- "que el nen evolucioni en les diverses postures que es donen en aquesta etapa"
- "constatar l'existència d'estacions de l'any"
- "fer exercicis de retallar"
- "córrer"
- "rentar-se les dents després de dinar"
- "desenvolupament de la creativitat"
- "aprendre a caminar"
- "utilitzar el joc com a medi d'educació"

.....

Com podem constatar, en aquest llistat-mostra hi ha : principis generals, objectius generals, objectius concrets, mitjans, eines, recursos, exercicis, frases sense sentit.

Aquests "objectius" (?) han estat espigolats de contestes de diverses escoles, però, analitzant escola per escola, en la majoria ens trobem amb barreges d'aquesta mena. Sols una de les "programacions" entregades (entre les 14 que ho han fet), malgrat no

sigui exhaustiva, podem dir que manté una coherència interna.

En la definició d'Objectius d'aquestes "programacions" és freqüent trobar tres epígrafs clarament diferenciats :

- . objectius respecte la "salut"
- . " " els "hàbits"
- . " "educatius"

la qual cosa ens mostra, una vegada més, que en la consciència dels mestres no està gens clar que el tenir cura de la salut i l'adquisició d'hàbits siguin aspectes EDUCATIUS.

Aquests elements que els mestres inclouen entre els "objectius" - i que sovint no són altra cosa que recursos, mitjans, exercicis - són prioritàriament de dues menes :

- .. activitats directament relacionades amb el treball d'alguna funció neuropsicològica o d'algun aspecte relacional
- .. activitats d'"esplai"

Aquest fet coincideix amb allò que havíem observat en el buidatge del bloc A : només en ser pregun-

tats sobre les activitats d'"esplai" i d'"airejament" els mestres es refereixen significativament a aspectes evolutius; en ser preguntats sobre com treballen els "aspectes evolutius", ben poques vegades anomenen cap altra activitat quotidiana que no sigui la d'esplai. En aquest segon cas són també habituals les respostes que esmenten exercicis específics per treballar l'aspecte evolutiu sobre el qual han estat interrogats.

Exemples de "recursos", "estrís", "mitjans", "exercicis", inclosos entre els objectius :

- "córrer"
- "mirar contes"
- "aprendre el nom de tots els nens"
- "anar en tricicle"
- "fer tamborelles"
- "classificar objectes"
- "passar boles"
- "quan hi ha una baralla, fer-los raonar els motius"
- "repetir paraules difícils"
- "imitar animals"
- "cargolar i descargolar"
- "jugar a cuinetes, nines, cotxes, ..."
- "fer ball manetes"
- "jocs de rotllana"

.....

Quan s'anomenen activitats relacionades amb la resolució de les necessitats bàsiques d'alimentació,

son, neteja, control d'esfínters, vestir/despullar, col.laborar, es col.loquen gairebé sempre sota un epígraf anomenat "objectius d'habitació" (algunes vegades a "salut")

Per exemple :

HABITUACIÓ :

- "crear l'hàbit de menjar sols i bé"
- "valorar el material de l'escola"
- "pujar-se les mànigues sol"
- "penjar i despenjar el pitet"
- "recollir les joguines quan es deixa de jugar"
- "saber quin és el seu lloc a taula"

.....

Les activitats referides a la necessitat d'airejar-se. - quan són esmentades, que és poques vegades - se solen situar en un apartat de "salut física" en el qual s'hi integren sovint aspectes d'alimentació i neteja.

Per exemple

SALUT FÍSICA

- "prendre el sol"
- "sortir al pati"

- "anar nets"
- "vigilar que no mengin sorra o altres materials o objectes"
- "tenir les joguines netes"
- "fer el pipí a la gibrelleta"
- "fer excursions d'un dia"

En tots els programes que diferencien entre "objectius" i "mitjans", en l'apartat de "mitjats - en un lloc o altre - s'hi troba una frase igual o equivalent a aquestes :

- "fer jocs"
- "treballar-ho tot com si fos un joc"
- "utilitzar el joc com a mitja bàsic d'educació"

Aquesta referència expressa al "joc" com a mitjà educatiu la relacionem també amb els resultats a les preguntes 5 a 12 de l'entrevista (referides a l'enfoc pedagògic de les activitats quotidianes) i les 13 a 16 (referides a l'enfoc pedagògic de l'evolució. Com ja hem remarcat, l'activitat d'"esplaiar-se" obté percentatges alts d'interacció amb aspectes evolutius (veure gràfics 2 a 13 a les pàgs. 134 a 145)

Mètodes d'anàlisi de la realitat emprats pels mestres

(Bloc B i ítems 19 a 22 del Bloc C)

(elaboració de les dades a la pàg. 167 i ss)

En fer la lectura de les respostes a aquest apartat trobem explicitada molt freqüentment la preocupació dels mestres per les dificultats que troben en aquesta tasca :

Per exemple :

- "pensem que s'hauria de fer observació periòdica de tots els nens, però no donem l'abast; ens passa per alt. Bé la veritat és que és molt difícil. Les coses passen molt ràpides i tu has d'estar simultàniament per moltes coses (...)"
- "tenim una fitxa d'historial mèdic, però mai les tenim totes plenes. No sé ..., després no sabem per a què utilitzar-les. Se'ne queden a la carpeta (...)"
- "segurament hauríem de conèixer millor les famílies, ... La veritat és que no sabem com fer-ho"

Sovint - un cop acabada l'entrevista - ens demanen que els facilitem guions de treball, diuen que troben a faltar trobades d'intercanvi entre mestres.

També manifesten freqüentment la sensació d'inutilitat de les temptatives d'anàlisi que han emprès.

Per exemple :

- "donem un full diari a les famílies amb les anotacions sobre l'estada del seu fill a l'escola. Moltes vegades a l'endemà, quan el nen ve a l'escola, el full torna amb ell; ningú no l'ha llegit"
- "va haver-hi una temporada que vam decidir fer observacions sistemàtiques; cada dia observàvem un nen a l'hora de l'entrada a l'escola. Ens en vam cansar. Allà estan totes les observacions. No han servit per a res "

Creiem que aquesta mena de manifestacions són un índex que aquesta no és una temàtica senzilla.

Analitzant el contingut de les respostes, ens adonem que també en aquest aspecte els educadors tenen un confusionisme respecte als conceptes.

Per exemple :

Quan se'ls qüestiona sobre com analitzen i treuen conclusions de les dades que recullen (ítem 34), la resposta immediata d'un 29,7% d'escoles no ha estat relacionada amb això que els preguntàvem, sinó amb "com utilitzen les conclusions" :

- "és per al mestre de l'any següent"
- "ho apuntem al diari de la classe"

Aquesta confusió, o desconexença, va relacionada amb el fet que són absolutament asistemàtics metodològicament.

Si observem els resultats en el conjunt de tots els ítems d'aquest apartat ens adonem que, en general, no hi ha un/s mètode/s d'anàlisi de la realitat que tingui una coherència i rigor metodològics.

Fixant-nos en concret en l'ítem 30 que s'interessa pels passos que es segueixen - sigui quin sigui el tipus de metodologia d'anàlisi de la realitat que s'hagi triat - ens adonem que :

- + no hi ha ni una sola escola que tingui consciència que, abans d'iniciar un procés de recull de dades, cal tenir clar què és això que es pretén en fer aquest recull.

Si tenim en compte que poc abans se'ls havia

preguntat sobre quins solen ser els "objectius" de les seves anàlisis (ítem 27) i sobre quins "temes" acostumen a versar (ítem 28), sembla sorprenent aquesta inconsciència; més si tenim en compte que totes les escoles, excepte quatre, havien esmentat "objectius" i "temes" concrets.

Haurà estat la nostra pregunta allò que els ha suggerit que cal tenir uns "temes" i uns "objectius" per fer una anàlisi?

Ens decantem a interpretar-ho així, ja que si no - per mínima que fos la consciència que els educadors tinguessin de que la definició d'objectius i del tema són passos importants en iniciar un procés d'anàlisi - els haguessin esmentat a la pregunta 30.

Amb això no volem dir que creguem que ens hagin fet frau en denominar-nos alguns objectius i temes; estem segurs que les respostes corresponen a la realitat. D'allò que no estem tan segurs és que aquests objectius i tema els definixin a priori. Probablement es tracti d'una conscienciació a posteriori.

Si analitzem el contingut de les respostes a aquests dos ítems (27 i 28) veiem que - en comparació a la "funció educadora" (percentatges al voltant de 3-5%) - es concedeix un pes im-

portant a l'objectiu d'analitzar el procés evolutiu dels infants (53,5%) i al de detectar i resoldre problemes (48,8%).

Aquest mateix fet el podem constatar en les respostes a la pregunta 26. Hi ha un 97,6% d'escoles que manifesten que el contingut de les seves anàlisis són els "infants"; un 33% que anomena el "medi familiar"; en canvi, els tants per cent referits a l'"acció educativa" són molt baixos (0%, 2%, 8%).

Volen dir aquests resultats que el mestre sempre para atenció a l'acció del nen/a i les seves circumstàncies extraescolars i no s'atura mai a analitzar la pròpia acció i tota l'orquestració pedagògica ?

Referent als temes (hi ha un 45,2% d'escoles que en concreten) citen tant "activitats de la vida quotidiana" com "aspectes evolutius" i en una proporció bastant equiparable. Això ens fa pensar que - sortosament - encara que els mestres els visquin dicotomitzadament (com hem analitzat més amunt) no prioritzen cap d'aquests dos aspectes.

+ no hi ha tampoc cap escola que esmenti com a pas necessari, per fer una anàlisi de la realitat, la planificació.

Pot això indicar-nos que, en bona part d'ocasions, s'inicia l'anàlisi fent un recull de dades? Nosaltres creiem que, en certa manera, és així.

Inferim això fonamentant-nos en l'anàlisi de les respostes a les preguntes 29 i 31 ("moments" en què es recullen les dades i tipus de "guions").

Hi ha un 36,6% d'escoles que ens concreten en quins moments/activitats recullen les dades.

Podríem deduir que almenys per a aquest 36,6% és imprescindible haver planificat prèviament quan recollir-les. Pensem, però, que no és així. Atès que hi ha un bon nombre d'escoles que veuen la necessitat de fer l'anàlisi de la realitat, pot passar que, sense haver planificat rigorosament quan ho faran, ho facin sempre que tinguin oportunitat. En preguntar-los quan ho fan, pot ser que responguin basant-se en l'experiència de quan "ho han fet". Per tant, això no ens nega la possibilitat que sovint el primer pas que es fa és el del recull de dades.

I l'existència de guions?

És veritat que hi ha un 21,4% que tenen guions i els faciliten. Aquests sí sembla que han d'haver planificat; han hagut de pensar que és allò que els interessava recollir, com recollir-ho.

Analitzant el contingut dels guions que ens han facilitat, ens adonem que són tota prefabricats. És a dir, els mestres els han extret d'alguna font de documentació forània a l'escola: cursos, lectures, institucions, ... No han estat elaborats específicament per a unes necessitats concretes d'aquella escola, ni tampoc triats en funció d'aquestes necessitats. Han estat recollits, o triats, d'una forma genèrica i s'utilitzen també d'una manera genèrica.

És evident que "un dia" es va triar, o arrebregar. No obstant, això no és "planificar" una anàlisi d'una realitat concreta; això, si de cas, és preveure disposar d'uns recursos metodològics que poden ser útils en un futur més o menys immediat, però que per utilitzar-los d'una manera eficaç caldrà adequar a les circumstàncies, necessitats i objectius d'estudi.

No neguem que hi hagi escoles que facin tot el procés i que - fins i tot emprant un guió prefabricat - l'elecció del guió hagi estat un element de la planificació. Afirmen que aquesta situació no és la generalitzada. En la major part de casos els guions que s'empren són elements aïllats, sense relació amb tot un sistema d'anàlisi sistemàtic.

D'altra banda, ens acaba de confirmar aquesta manera d'interpretar les dades que hem recollit, el fet que molts educadors que estan emprant aquests

guions prefabricats, són els que ens comentaven que un cop recollides les dades no els serveixen de massa, que els queden en un arxiu o carpeta, o que tenen el guió però ja no l'utilitzen .

Per exemple :

- "tenim aquest, però no el fem servir perquè és massa llarg i totes les coses que demana no tenim oportunitat de recollir-les. El trobem molt interessant; ens el van donar en un curs de l'Escola d'Estiu i està molt bé perquè recull tot allò que aquell neuròleg ens va explicar com a important en l'evolució dels nens. És impossible d'emplenar-lo"

Ens donen un guió de "signes" que recull exhaustivament un reguitzell d'elements de l'evolució neuropsicològica. Comprenem que els desbordi i sols els sigui útil d'una manera genèrica.

+ sols un 8,3% manifesta que cal fer una anàlisi de les dades un cop recollides.

Si comparem aquest tant per cent amb les respostes dels ítems 33 i 34 (referits a l'elaboració, anàlisi de les dades i extracció de conclusions) veiem que aquestes corroboren aquell percentatge.

Un 72,6% no especifica la seva resposta i un

3,5% afirma que no s'elaboren les dades. En total un 76 % que no tenen un sistema concret d'elaboració de dades.

Respecte a l'anàlisi hi ha un 57,1% que respon que es fa en reunions d'equip, però en fer-los precisar de quina manera ho fan, hi ha un 62,5% d'aquests que són incapaços d'especificar-ho, amb la qual cosa hi ha un 69% del total de les 84 escoles que no saben explicitar com s'ho fan per "treure conclusions". Un 30,9% manifesta relacionar allò que ha recollit amb alguna altra cosa.

+ el percentatge més elevat és el referent al recull de dades (34,7%).

Sembla lògic que sigui un pas que no es descuidin, ja que cau pel seu propi pes que si es vol analitzar quelcom cal informar-se'n.

Malgrat tot, tampoc podem dir que sigui un percentatge alt. Cal tenir en compte que hi ha un 69% d'escoles que afirmen que "no hi ha passos concrets", que es fa "segons ve".

Si comparem els resultats de la pregunta 30 amb els de la 37 ("dificultats"), veiem que els passos que no han estat esmentats a la 30 tampoc són tinguts en compte a la 37 en comentar les dificultats que

valorar els progressos dels infants, i sols un 2,3% la utilitzen per a fer l'anàlisi i valoració del quefer pedagògic.

La constant d'aquests resultats - en dona d'equivalents a les preguntes 26 i 27) ens suggereix preguntar-nos si es que alguna vegada es fa l'anàlisi i valoració de l'acció educativa, de la interacció nen/medi en el doble sentit, en lloc de fer-la només de les accions, reaccions, actituds, nivell evolutiu, circumstàncies familiars, dels infants.

La freqüència de l'oblit ens fa sospitar que no és casual, sinó que correspon a una manca d'anàlisi de l'acció pedagògica i del context en que és desenvolupada.

3. EXPLORACIÓ DE LES INTERACCIONS EXISTENTS ENTRE LES "ACTIVITATS QUOTIDIANES" I L'"EVOLUCIÓ"

JUSTIFICACIÓ I OBJECTIUS

Amb el present apartat d'aquest treball ens hem proposat fer una observació exploratòria sobre les possibilitats d'interacció entre les "activitats de resolució de les necessitats bàsiques" dels infants i la "incidència en l'evolució" psicomotora, psicolingüística, afectivo-emocional i relacional.

Com que partim de la base de la globalitat i unitat de la persona, de la interfuncionalitat, de l'evolució com a interacció d'aquell qui evoluciona amb el medi, refusem tota dicotomització de l'activitat de l'infant. Refusem que la vida de l'infant estigui dividida en uns moments d'adaptació i aprenentatge i una altres moments d'evolució.

Per nosaltres, com per Vygotski (1), "desenvolupament i aprenentatge" estan interrelacionats des dels primers moments de la vida del nen. Tota acció, tot aprenentatge crea un àrea de desenvolupament. Aquesta interacció es dona encara que, per comoditat d'estudi o d'organització pràctica, ens esforcem a fer-ne classificacions, distincions, divisions.

(1) VYGOTSKI, L. S. - El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Grijalbo, 1979, (123-140)

Amb l'interès - i el convenciment que és factible - hem iniciat un treball de recull de dades per posar en evidència les interrelacions existents entre les "activitats quotidianes" i els "aspectes evolutius". L'objectiu d'aquesta recerca és ajudar als mestres a veure - i a posar-ho en pràctica - com en incidir en l'aprenentatge d'uns hàbits, d'uns ritmes, d'unes destreses, es pot incidir adequadament en el desenvolupament. Es tracta d'enriquir, precisar, estimular, aquest aprenentatge. Es tracta doncs, també, d'analitzar-lo amb cura.

Aprofitar les situacions que ofereix la vida quotidiana no vol dir menystenir, ni desestimar, les tècniques d'educació psicomotora, psicolingüística, ... Ans al contrari, en el marc de referències i recursos de l'educador hi ha d'haver un coneixement, com més ampli millor, d'aquestes tècniques. Sols coneixent-les amb precisió i profunditat, es poden integrar en la pràctica quotidiana d'una forma naturalitzada, no sobreposada ni fícticia.

En síntesi els objectius d'aquesta observació exploratòria han estat :

- fer un recull d'observacions que permetin il·lustrar com les "activitats quotidianes" donen oportunitats de treballar els "aspectes evolutius".

- Recopilar un material audiovisual que - una vegada reelaborat i amb una guiona de contingut i utilització - sigui útil per a la formació inicial i permanent dels mestres, així com per a la formació/informació a les famílies.

Considerem que els resultats d'aquesta observació exploratòria no han de ser unes tècniques aplicables a diferents realitats. Si ho consideréssim així traïríem l'esperit bàsic de l'estudi. La intenció és posar en evidència la interacció i la necessitat que els mestres, dotats d'un cosí de coneixements amplis, sàpiguem analitzar la seva realitat concreta i actuar en conseqüència.

Nota: Per facilitar la consulta del material hem emprat paper de color BLAU per als guions d'observació i paper de color GROC per als quadres i gràfics de resultats.

HIPÒTESIS DE TREBALL

El nostre marc de referència conceptual, la nostra pràctica educativa, ens fan sentir la següent hipòtesi de treball :

- . Totes les situacions de resolució de les necessitats bàsiques ofereixen oportunitats de treballar, amb major o menor intensitat, l'evolució de la personalitat global de l'infant.

METODOLOGIA

S'ha emprat el mètode d'observació directa en el context natural. Les observacions han estat realitzades per un observador extern al grup observat.

L'actitud per part de l'observador ha estat participant, o no-participant, en funció de les característiques de la situació i del mitjà de registre de dades emprat.

S'ha efectuat en 5 escoles Bressol, a raó d'un promig de 10 sessions repartides en un mes o mes i mig.

En les pàgines següents s'explica amb detall la metodologia emprada.

Població

Cinc escoles Bressol elegides a l'atzar entre aquelles els educadors de les quals s'oferiren a rebre l'observador.

Es sol·licità la col·laboració de les escoles a través d'uns cursets de mestres on s'havia posat de manifest la preocupació per les limitacions que hi ha per treballar els aspectes evolutius i per analitzar sistemàticament el comportament dels infants.

Com s'ha dit en l'altra part d'aquest estudi, els mestres que acudeixen a aquesta mena de trobades solen ser educadors/es que consideren l'etapa de 0 a 3 anys com una etapa educativa i que estan sensibilitzats per intervenir activament en l'evolució de la quitzalla de qui tenen cura.

Així doncs, sense voler entrar en valoracions sobre l'eficiència educativa dels cinc centres on hem fet les nostres observacions, podem afirmar amb certesa que es tracta de centres on hi ha una preocupació pedagògica, en els quals es depassa el nivell assistencial i/o de vigilància.

La proposta de participació en aquest estudi

fou rebuda molt positivament per les escoles presents a la reunió en què fou presentada. Moltes s'oferiren sense reserves a parlar-ne més a fons tan aviat com estigués dissenyat el projecte de treball.

En la selecció no s'utilitzaren altres criteris que alguns de tipus pràctic com, per exemple, el grau d'il·luminació de les aules; es volien utilitzar mètodes audiovisuals com a sistema de registre de dades i no consideràvem convenient la intel·lecció de torxes. Així doncs, elements d'aquesta mena - i el fet de ser cinc escoles entre les moltes que es plantegen la seva tasca com una tasca educativa - han estat decisius per triar-les entre les moltes que gentilmente s'havien ofert.

Aquests criteris - així com el nombre de 5 - ens semblaren suficients, atès que la finalitat d'aquest recull no era fer un treball comparatiu i/o estadístic, sinó tan sols fer un inventari d'elements psicomotrius, psicolingüístics, conceptuals, afectivo-emocionals i relacionals presents a les situacions quotidianes.

Guió d'observació

Molts són els interrogants metodològics que presenta encara avui aquest mètode d'anàlisi de la realitat. Interrogants centrats bàsicament en el "sistema de recull de dades" i en la "valoració i interpretació d'allò que s'ha recollit". Per tant, encara que sigui d'una forma indirecta, hi ha interrogants sobre les exigències científiques per a la confecció de guions de treball.

Com compaginar la necessària objectivitat amb l'imprescindible requisit de seleccionar comportaments?

Com aconseguir l'objectiu que es proposa un estudi i, al mateix temps, no desfigurar l'acció que s'està produint ?

Com trobar el punt d'equilibri per recollir el nombre suficient, però no desbordant, de dades ?

Com aconseguir recollir la realitat tal i com es dona, amb el conjunt d'elements que la influencien, i simultàniament minimitzar la interpretació prematura per part de l'observador ?

Com vèncer les imprecisions de percepció senso-

rial de l'observador ?

Com arbitrar un sistema de registre àgil - i de buidatge planer - que permeti recollir el màxim de dades ?

Quina ha de ser la qualitat - molar o molecular - de les unitats de comportament a consignar ?

Com evitar - o almenys atenuar al màxim - que la presència de l'observador distorsioni o interfereixi la situació ?

Quin és el nivell de descripció - "ètica" o "èmica" (segons terminologia de Pike (1), citat per Gillieron (2)) - que cal adoptar ?

Com passar les dades brutes a categories significatives ?

Com, i quan, podem deixar intervenir l'univers significatiu de l'observador i de qui confecciona el guió ?

(1) PIKE, K.K. - Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior, The Hague, Mouton, 1967

(2) GILLIERON, Ch. - "El psicopedagogo como observador : por qué y cómo ?", Infancia y Aprendizaje, 1980 nº 9 (7-21)

Com preveure la possible modificació de l'univers significatiu de l'observador segons que va ampliant el nombre d'observacions recollides ? I en conseqüència, com evitar la contaminació de les observacions ja fetes sobre les vinents, susceptible de produir-se com a resultat d'aquestes modificacions ?

Tenint presents tots aquests interrogants s'ha intentat confeccionar un guió que permetés fer una observació/interpretació de l'acció del nen/a en el seu context habitual, en interacció amb l'entorn. En conseqüència, calia recollir també les característiques i accions d'aquest entorn.

Teníem qualcom al nostre favor : la finalitat primordial de l'estudi no és analitzar la qualitat d'aquesta interacció esmentada en el paràgraf anterior, sinó fer un inventari dels aspectes evolutius presents a les situacions quotidianes. Aquest fet representa un avantatge respecte algunes de les dificultats metodològiques que hem apuntat, tot i que en manté - o fins i tot n'agreuja - altres.

En el buidatge de les dades recollides, és menys arriscat concloure que una acció/interacció és un fet motriu, espacial, lingüístic, conceptual, afectivo-emocional, relacional, ... que haver-ne de buscar la motivació, el significat.

En canvi, hi havia un gran desavantatge : la dificultat de concretar. Calia recollir "tot" allò que s'esdevingués, la qual cosa és pràcticament impossible.

S'ha elaborat un guió que fos prou general per permetre observar les 8 "situacions quotidianes" que volem estudiar. Aquest guió és força exhaustiu, ja que volem abastar el màxim de dades factible.

En el moment de recollir les dades l'observador seleccionava aquells aspectes del guió que fan referència més expressa a la situació quotidiana que s'estava observant.

Entrem aquí a considerar l'aspecte d'"objectivitat" i de quina manera es pot neutralitzar (i si cal fer-ho) la incidència de l'univers significatiu de l'observador i de qui confecciona el guió.

En el nostre cas, la confecció del guió, el recull de les dades i l'anàlisi han estat fets per la mateixa persona : l'autora del treball. Aquest fet pot restar riquesa de punts de mira, però en contrapartida limita la dispersió d'universos significatius.

És evident que els coneixements teòrico-pràctics,

l'experiència professional, els criteris psicopedagògics, ... del qui elabora el guió i del qui recull les dades incideixen en el desenvolupament de les diverses fases del procés. Creiem que aquest fet, lluny d'alarmar-nos, ens ha de fer veure la necessitat de tenir un univers significatiu pròvic i de no actuar frívolament.

Pot semblar una contradicció advocar per un "univers significatiu" ampli. No ho és, ja que considerem que no és factible elaborar un guió de recull de dades, i fins i tot recollir-les, sense tenir un coneixement ampli; si per ser objectius partíssim de la ignorància el risc que correríem seria molt més greu. Només a partir d'unes categories significatives es poden formular hipòtesis i fer un recull i anàlisi, diguem-ne, "objectius".

Tal com manifesten el G.I.P. (1) en el seu document sobre els problemes plantejats per la metodologia observacional, el procés de l'observació és una cadena d'interaccions entre els fets i els models significatius de l'observador. No ens podem sotstreure a l'existència d'aquesta interacció, ens el contrari, ens cal explicitar quins són els conceptes que guien

(1) G.I.P. - "algunos problemas planteados por la metodología observacional en la investigación psicopedagógica", Universidad de Barcelona, Opto. de Psicología Evolutiva y Diferencial, 1980

(Documento de Circulación Interna)

l'estudi (veure aquesta explicació en l'apartat sobre el "marc conceptual" a les pàgs 9 a 42) i establir un sistema de registre de les dades que contempli els efectes d'aquesta interacció (veure el "sistema de registre de dades" a les pàgs. 228 a 239)

En el guió elaborat (veure'l a les pàgs. 220 a 227) s'ha intentat, en tots els casos, expressar els punts de referència d'una forma que condueixi l'observador a recollir l'acció del nen/a, educador/a, tal com es dona, sense que hagi de fer inferències. Amb tot, és pràcticament impossible fer això d'una forma absoluta; és per això que hi ha alguns elements que ja tenen en si mateixos una vessant interpretativa.

Els criteris per elaborar-lo han estat - d'acord amb l'objectiu que es proposa el treball - els conceptes sobre evolució motora, espacial, conceptual, lingüística, afectiva, emocional, social, ... entesos com en interacció amb el medi

El guió, en el seu conjunt, no és res més que un marc de referència que té l'observador per recollir les dades, per seleccionar aquelles que poden esdevenir significatives, per a l'objectiu del treball, en el conjunt de fets ocorreguts.

Es un guió construït com a sistema de categories

que intenta recollir unitats, configuracions, seqüències i xarxes comportamentals.

El concepte d'"unitat", "seqüència", "configuració" i "xarxa" comportamental ha estat pres de J. C. Rouchouse ;

"Les "unitats de comportament" són elements de conducta fàcilment reconeixibles, transindividuals, que fan intervenir els mateixos grups musculars en individus diferents.

Ex. : inclinar el cap lateralment cap a l'esquerra, aixecar la comisura dels llavis sense obrir la boca" (1)

Aquestes unitats poden ser de tipus "molecular" o de tipus "molar".

Les moleculars es refereixen a segments musculars molt petits. La seva utilitat radica en la captació de moviments precisos, de reflexos.

Les molars es refereixen a comportaments més amplis directament observables.

En el nostre guió d'observació hem contemplat bàsicament unitats de tipus "molar" tret, potser,

(1) ROUCHOUSE, J. C. - "Ethologie humaine. Analyse des situations de contacts entre enfants de six à trente mois", Congrès International de Psychologie de l'Enfant, Paris, 1979
Enfance, 1981, nº 4-5 (271-288)

de l'aspecte de reflexos. Encara que generalment han estat recollits com a tals, és a dir ja valorats - i per tant molarment -, ja que allò que ens interessava no era estudiar l'existència d'uns reflexos encara no descrits per ningú, sinó la presència en una situació de reflexos sobradament definits (reflex de Moro, reflex de succió, grasping-reflex, ...).

"La unitat de comportament, per l'observador, és una unitat de percepció" (1)

"Jo crec que aquestes unitats s'han de referir a l'individu pres en la seva totalitat en tant que conjunt actuant i no a parts de la seva persona, a segments corporals" (2)

"Hi ha unitats de comportament que apareixen sovint simultàniament. Són associacions que recorren sovint i manifesten una redundància en el curs de les interaccions, les que constitueixen les "configuracions comportamentals".

Ex: gest de cridar : compost per (...)
postura de repòs : (...)" (1)

(1) ROUCHOUSE, J. C. - "Ethologie humaine. Analyse des situations de contacts entre enfants de six à trente mois" (1979), Enfance, 1981, nº 4-5 (271-280)

(2) ROUCHOUSE, J. C. - "Ethologie humaine, éthogramme et communication non verbale entre nourrissons" Enfance, 1978, nº 1 (13-30)

"La successió en el temps per un mateix infant d'unitats i configuracions comportamentals forma una "seqüència comportamental". Un conjunt de seqüències comportamentals emeses per diverses persones constitueix una "xarxa comportamental" (1)

El guió que hem elaborat per fer les nostres observacions és un guió de categories. L'observador en situació el té present per seleccionar els elements necessaris (veure sistema de registre de dades a les pàgs. 228 a 239)

Hí podem distingir 3 grans blocs (veure el guió a les pàgs. 220 a 227)

Bloc 1 - obtenció de dades del marc ambiental i dels estímuls que ofereix específicament la situació observada.

Aquesta part del guió està construïda intentant recollir situacions de fet :

Exemple :

- " - moment del dia
- adults presents
- estímuls olfactius presents "

(1) ROUCHOUSE, J.C. -"Ethologie humaine. Analyse des situations de contacts entre enfants de six à trente mois", (1979), Enfance, 1981, nº 4-5 (271-288)

Bloc 2 - obtenció de dades de l'acció del nen/a

Aquesta part està construïda com a sistema de categories i intenta recollir "unitats", "configuracions", "seqüències" i "xarxes" comportamentals respecte els quatre aspectes evolutius que es volen estudiar.

Exemple :

- "- to muscular : global i segmentari
actiu i passiu
- acció sobre el propi cos
- llenguatge referent a espai
- plors, riures, somriures"

Bloc 3 - obtenció de dades sobre l'acció de l'educador/a.

Està també construït com a sistema de categories àmplies, intentant recollir unitats molars de comportament de l'educador/a en relació a l'activitat dels infants i/o l'organització del medi. Té en consideració, igualment, els aspectes evolutius objecte del treball.

Exemple :

- "- imprimeix moviments passius
- característiques dels objectes que ofereix
- mímica facial "

Insistim, un cop més, que el nostre guió no és res més que un punt de referència que ha de servir a l'observador per preveure tot allò que vol recollir de la situació que està observant. Un cop en situació, l'observador recollirà els fets tal com vagin transcorrent; tindrà el guió "in mente" per ser àgil en la selecció i registre de dades.

El guió mai ha d'encotillar ni entorpir la tasca del qui observa; si fos així perdria tot el seu sentit. El guió ha d'aguditzar i enriquir la capacitat de l'observador d'estar a l'aguait d'allò que s'esdevé.

PAUTA d'OBSERVACIÓ I ANÀLISI DE LES SITUACIONS QUOTIDIANES A L'ESCOLA BRESSOL

MARC AMBIENTAL (condicions en què es desenvolupa la situació)

- . època de l'any. Condicions climatològiques.
- . hora (moment del dia). Activitats anteriors i posteriors. Duració de l'activitat.
- . característiques físico-ambientals del lloc : dimensions, mobiliari, objectes, situació espacial, aparells en marxa, il.luminació, ...
- . adults presents; allò que fan i actituds que prenen
- . nens presents. Edats i allò que fan. Interrelacions.
(si cal, consultar el dossier de dades personals de cada nen/a)
- . objectes directament relacionats amb l'activitat a observar.
- . consignes, ajudes, ... directament relacionades amb l'activitat a observar.
- . altres aspectes a destacar

ESTÍMULS QUE OFEREIX LA SITUACIÓ QUOTIDIANA OBSERVADA

- . estímul exteroceptius : olfactius, gustatius, visuals, cutanis, auditius.
- . estímul interoceptius (sols deduïbles)
- . estímul propioceptius (sols deduïbles)

Lligams entre tots els estímuls presents. Acció conjunta. Plurisensorialitat.

ACCIÓ DE L'INFANT/SMotricitat, noció del propi cos, espai, temps, ...

Motricitat :

- . to muscular : global i segmentari

- estàtic i dinàmic

- actiu i passiu

- modificacions, regulació

- . postura : global i segmentària

- simetria/ asimetria

- flexió / extensió

- durada

- canvis de postura

- . moviment : global i segmentari

- actiu i passiu

- intencionalitat

- direccionalitat

- participació de diversos segments corporals

- participació de cada un dels hemicossos

- seqüències

- ritme

- durada

- previsió

- atenció

- desencadenament de sincinèsies (tòniques i/o de reproducció)

. lateralitat : ulls, orelles i extremitats

- hemicos que utilitza en cada unitat comportamental
- direccionalitat
- sentit de rotació
- creuament de l'eix corporal

. prensió

- segments corporals que hi participen
- participació de cada un dels hemicossos
- aproximació a l'objecte
- acció de prémer com a tal
- pressió sobre l'objecte

Noció del propi cos :

- . acció amb el propi cos : desplaçaments, prensió, comunicació gestual, ...
- . acció sobre el propi cos : manipulació, balanceig, ...
- . acció sobre el cos dels altres (nens, adults, animals) : manipulació, cops, estirades de cabells, carícies, ...
- . imitació : de models fets prèviament per ell/a de models nous
- . reacció davant del mirall : palpacions, cops, ...
comunicació gestual, oral
observació del propi cos
gesticulacions, ganyotes
- . reacció davant les fotografies, dibuixos, ninos, animals de joguina, ...

- . acció del propi cos a l'espai : enfilear-se, construir, arrossegar, posar dins, ...
- . lateralitat (veure apartat de motricitat)
- . control d'esfínters : reaccions un cop feta l'expulsió
 - " durant l'expulsió
 - " prèviament a l'expulsió
- . llenguatge referent al cos i a la seva acció

Espai-temps :

- . observació i localització d'objectes, situacions, colors, sorolls, persones, ...
- . desplaçament del propi cos en l'espai : direccions, sentits, inclusió, distàncies, utilització de recorreguts, reacció als obstacles, ...
- . acció del propi cos a l'espai : enfilear-se, arrossegar, empènyer, tirar, estirar, construir, posar "dins", "fora", "sota", ..., mesurar
- . discriminació fons-figura
- . percepció de distàncies
- . llenguatge referent a espai : "a prop", "lluny", "aquí", "allà", "dins", ...
- . durada de les accions
- . memòria de situacions
- . previsió de situacions
- . adaptació als ritmes, rites, ... habituals
- . reacció davant la proposta de postposició de dissenys
- . llenguatge referent a dades temporals : "ahir", "demà", "després", "un altre dia", ...

Llenguatge i aspectes conceptuals :

- . llenguatge gestual (veure apartat d'aspectes motrius, espacials, ...): somriures, pedalejos, rialles, gesticulacions, moviments carregats de significat, ...
- . llenguatge oral: vocalitzacions, tires fòniques, paraules, frases, onomatopeies

català/castellà

- . reaccions davant dels objectes, persones, ... presents dins del seu camp sensorial
- . reaccions davant dels objectes, persones, ... que desapareixen del seu camp sensorial
- . reaccions davant dels objectes, persones, ... no presents dins del seu camp sensorial
- . reaccions davant d'objectes, persones, ... no habituals
- . acció amb els objectes, l'espai, les persones, ...
- . imitació
- . simbolització
- . memòria i previsió de situacions

(completar-ho amb els apartats referents a espai, motricitat, ...)

Reaccions i relacions afectivo-emocionals :

- . comunicació amb adults, nens, animals, objectes
(motriu, gestual i oral)
 - . plors, riures, somriures, ...
 - . donar objectes / prendre objectes
 - . compartir objectes, persones, situacions
 - . relacions entre sexes
 - . moviments d'interacció amb el medi que poden ser
interpretats com :
 - oposició, tossuderia, enrabiades, rebe-
queries, gelosia, exhibició, jactància,
agressió, imitació, tolerància, inicia-
tiva, imposició, protecció, dependència,
autonomia, participació, marginació,...
- (no valorar-los, sols descriure'ls)

ACCIÓ de L'EDUCADOR/A

- . imprimeix moviments passius : massatges, exercitació
membres, ...
- . fa pessigolles
- . carícies
- . acosta la pròpia cara a la cara del nen/a
- . accions de fer voleiar, enfilar, fer fer tamboiells, ...
a l'infant
- . accions de suport del cos del nen/a : tenir-lo a la fal-
da, prémer-lo contra el propi cos, ...
- . accions de trasllat del cos del nen/a
- . jocs de falda
- . rebolcar-se (l'educador/a) pel terra
- . distàncies de contacte corporal
- . hemicos que empra per agafar el nen/a, ...
- . imitacions de les accions gestuals i/o vocals dels nens/es
- . recepció de les manipulacions, cops, estrabades de cabells,
carícies que li adrecen els nens/es
- . mímica facial, gesticulació
- . llenguatge: frases, lèxic, onomatopeies, termes espacials,
termes referents a situacions emotives, ...
- . . té de veu
- . distància espacial respecte el nen/a a qui s'adreça (oral
i/o gestualment)
- . com presenta als nens/es els objectes, situacions, perso-
nes

- . lloc on col·loca (respecte l'eix de simetria del nen/a)
l'objecte/es que li ofereix
- . característiques dels objectes que ofereix (color, forma,
mesures, concavitats, sortints, ...)
- . característiques dels objectes que treu de l'abast dels
nens/es
- . accions que prohibeix
- . accions que esperona
- . reacció davant les disputes per un objecte
- . reacció davant les manipulacions d'un nen/a per un altre.
- . reacció davant de les diverses respostes emocionals : ge-
losia, tossuderia, agressió, negativisme, ...
- . reacció davant les situacions de perill
- . reacció davant les caigudes, cops, ...
- . reacció davant els agosaraments dels infants
- . ritme

Sistema de recull de les dades

Una vegada fet el projecte de treball es presentà als equips de 8 escoles Bressol d'entre les moltes que s'havien ofert. D'aquestes 8 finalment sols en quedaren 5, no per una negativa de les altres 3, sinó per qüestions de tipus pràctic.

En aquestes reunions amb els educadors es presentà més específicament el sistema d'observació directa que es pretenia emprar.

Atès que es volien observar els fets naturals, sense introducció de cap element per part de l'observador, es demanà als mestres que cerquessin la forma que els semblés menys fictícia d'introduir l'observador a la seva classe. Consideràvem que el mestre - coneixedor dels costums que hi havia a la seva classe per introduir persones noves (alumnes de pràctiques, visitants) i de la reacció habitual del seu grup-classe davant aquest fet - era qui millor podia trobar els recursos naturalitzadors perquè la mainada integrés el nou element sense que suposés massa destorb.

De la nostra part, hi havia la intenció d'establir un contacte positiu, i a la vegada discret, no capitalitzador de l'atenció dels nens/es. Era impor-

tant que els infants consideressin natural la nostra presència a la classe, s'hi sentissin còmodes i fossin capaços de prescindir-ne. Que això fos així, evidentment depenia de nosaltres però també, en bona part, de l'actitud del mestre.

Així doncs, era imprescindible que els educadors també s'hi trobessin còmodes, que la nostra presència no els restés naturalitat, que el nostre treball no demanés - de la seva part - una dedicació suplementària excessiva. Era important que no tinguessin la impressió que fiscalitzàvem la seva feina (cosa que, d'altra banda, no preteníem), que veiessin la utilitat de la tasca de l'observador.

Tots aquests elements, així com la garantia de respectar la propietat professional, i el propòsit que els resultats revertissin necessàriament en les escoles Bressol, foren tractats amb cada un dels equips amb què ens reuníem.

D'aquesta manera, les reunions suposaren, no sols una informació sobre la tasca, sinó també una primera presa de contacte susceptible d'infondre confiança mútua i de disposar-nos a fer un treball conjunt sense reticències.

Hem intentat que la nostra actitud dins les clas-

ses fos de discreció i prudència; hem evitat involucrar-nos més del necessari en les situacions.

Malgrat aquest intent, quan ens hem trobat en una situació de sobrecàrrega de feina - o d'emergència - hem ofert el nostre ajut i hem traslladat a segon terme el nostre objectiu de recollir dades. Aquest fet s'ha produït en molt comptades ocasions, la qual cosa vol dir que han estat molt poques les situacions observacionals que hem despreciat.

Hem preferit prendre aquesta actitud col.laboradora en situacions excepcionals perquè era la que era viscuda per nosaltres com a més natural i la que creïem podia ser vivenciada com més natural per part dels mestres. Consideràvem que, indirectament, encara que ens fes perdre algunes dades observables, aquesta naturalitat havia de repercutir favorablement en el clima de convivència entre educadors i observador.

Hem de remarcar que l'actitud per part dels mestres ha estat sempre positiva; en bona part de casos, molt interessada i col.laboradora; gairebé sempre natural. Sols en comptades ocasions se'ns ha fet palesa la sensació d'una certa incomoditat que habitualment era mútua i atribuïble a la interacció de les característiques personals i les actituds de mestres i observador: timidesa, inseguretat, excessiva prudència, pudor de ser observat, ...

En cap cas s'ha creat conflicte. Quan s'ha considerat convenient s'ha evitat de fer observacions en un determinat grup-classe, en què ens adonàvem (mes- tre i/o observador) que la situació era fortament mo- dificada per la presència de l'observador.

S'ha procurat concentrar les observacions a ca- da escola en un període continuat (un mes o mes i mig) amb la intenció de rendabilitzar al màxim la presa de contacte i la familiarització dels infants amb la pre- sència de l'observador; hem tendit a evitar, d'aques- ta manera, que l'observador fos estranyat cada vegada que entrava en una classe.

En algunes ocasions, l'actitud de l'observador ha estat "participant" de les accions dels infants; per regla general, però, ha estat "no-participant".

El sistema de recull de dades ha estat sempre d'observació directa en el moment que es produïen els fets. La sistematització ha estat feta sempre en un moment immediatament posterior a la presència a la clas- se.

El guió d'observació s'ha emprat com a punt de referència memoritzat per l'observador; en cap cas s'ha utilitzat com a pauta de notació en situació.

Per la selecció dels conjunts a observar s'ha considerat situació observacional el conjunt d'"unitats", "configuracions", "seqüències" i "xarxes" comportamentals que constitueixen la resolució d'una necessitat bàsica des de la seva preparació fins al seu acabament.

Per exemple : Menjar (M)

- accions de preparació : rentar mans, posar el pitet/tovalló, parar la taula, preparar el menjar, servir els aliments, ...
 - accions de realització : portar el menjar a la boca, ingerir, mastegar, empassar, utilitzar coberts, tallar, pelar, recollir les coses que cauen, triar espines, ...
 - accions de recollir : arreplegar els atuellas, llençar les deixalles, treure el pitet/tovalló, guardar el pitet/tovalló, netejar i endreçar taules i cadires, escombrar/fregar el terra, rentar mans i cara, rentar atuellas, ...
- . prendre medecines.

Atès que es tractava d'unes observacions exploratòries, ens semblà millor no establir a priori una manera molt precisa de delimitar les situacions.

Guiant-se pel concepte d'"activitat quotidiana" exposat a la pàg.34-40 , i d'entendre les activitats com a conjunts globals (evitant esquarterer-les), l'observador en situació ha elegit l'inici i l'acabament de cada observació.

Els mitjans de registre de les dades han estat:

.. Observació sensorial sense ajuts complementaris

L'observador, amb una actitud d'agudització perceptiva, procurava captar (escoltant, mirant, ensumant, tocant, ...) tots els elements suggerits pel guió.

En aquests casos l'observador - a més de prendre l'actitud de prudència i no interferència ja esmentada - ha mantingut una actitud minuciosa, inclinada a l'exhaustivitat, rigurosa en la utilització del seu univers significatiu, tendent a l'objectivació.

L'observador anava proveït de paper i llapis per anotar els indicadors imprescindibles per poder refer, en un termini de temps molt breu, les dades observades.

Immediatament després de cada observació - i

amb el guió com a punt de referència - s'han fet les anotacions descriptives i valoratives pertinents.

.. Observació sensorial amb l'ajut de càmera fotogràfica

L'observador equipat amb una càmera fotogràfica, recollia sensorialment els fets, seleccionava (en relació a les categories del guió i fotografiava aquelles accions que considerava significatives per a l'objecte de l'estudi.

Freqüentment s'ha utilitzat la tècnica de fotografia seriada en temps breus (aproximadament 30 segons per a les "configuracions comportamentals" i més espaiades per a les "seqüències" i les "xarxes" comportamentals).

Les actitud d'objectivitat, rigurositat en la utilització de l'univers significatiu, prudència, ... han estat semblants a les preses en l'observació sense ajuts audiovisuals. La diferència bàsica radica en el fet que l'observador pot relaxar un xic la seva actitud de minuciositat per recordar els fets, ja que la plasmació fotogràfica pot representar un auxili complementari en el moment de refer-los.

Immediatament després de cada sessió - i amb l'assistència del guió d'observació - s'han fet les anotacions descriptives i valoratives pertinents. Aquestes anotacions s'han revisat, i refet, un cop revelades les diapositives.

.. Observació sensorial amb ajut de càmera video-tape

Amb l'intent d'aconseguir una major fidelitat, l'observador manejant una càmera portàtil i un magnetoscop, seleccionava les "seqüències" i "xarxes" comportamentals - d'acord amb les categories del guió d'observació - i en feia la gravació.

Sempre s'ha gravat transportant la càmera; no és que no es veiés la possible utilitat de montar una càmera fixa, és que no disposàvem dels mitjans tècnics necessaris per fer-ho.

Les actituds per part de l'observador han estat les mateixes que en el cas del recull per mitjà de màquina fotogràfica.

Immediatament després de cada sessió - i amb la referència del guió d'observació - s'ha visionat la cinta gravada i s'han pres les anotacions descrip-

tives i valoratives pertinents.

Ens cal fer notar que - tot i ser conscients que no es viable refiar-se absolutament de la precisió de la nostra memòria - hem emprat el sistema de notació no simultània a l'esdeveniment dels fets per dues raons bàsiques :

a)- en ser una única persona que observava, seleccionava els fets i accionava els aparells, no li era factible multiplicar-se per poder anotar al mateix temps.

Se'ns podrà objectar que això es podia haver resolt essent dues persones les qui - introduint-se en el grup-classe - recollissin les dades (una anotant i l'altra operant amb les màquines), la qual cosa hagués servit, al mateix temps, de control de les dades recollides; es podria contrastar ellò que haurien recollit cada observador pel seu compte i això ens serviria com a recurs de validació.

Si bé considerem que aquesta és una objecció força encertada, creiem s'oblida un element important: la imperiosa necessitat de no destorbar, ni distorsionar excessivament, les situacions naturals. És per això que aquesta era una solució que no estava al nostre abast prendre.

b)- si l'observador en situació (fins i tot quan no emprava mitjans audiovisuals) fixa la seva atenció en prendre notes, perd part de l'acció; quan torna a parar atenció només pot recollir els fets que transcorren aleshores, no pot reptrepar allò que s'hagi esdevingut mentre ell anotava. Corre el risc de perdre la filiació lògica entre les dades que recull.

Un recurs enfront d'això és dividir l'acció en unitats de temps. Aquest recurs l'hem emprat quan l'observació es feia sense aparells; l'observador anava proveït de paper i llapis i, de temps en temps, anotava uns indicadors d'allò que havia transcorregut. Aquestes notes, però, no eren més que apunts breus que servien de referència, però que necessàriament calia completar després.

Hem procurat, doncs, sortir al pas de les imprecisions de la nostra memòria ajudant-nos - en refer els fets - del material audiovisual i de les anotacions breus preses simultàniament als fets.

En totes les sessions s'ha emprat el sistema d'observació sensorial sense ajuts audiovisuals.

Aproximadament en un 25% de les sessions s'ha emprat el sistema de video.

Aproximadament en un 20% de sessions s'ha utilitzat el mitjà fotogràfic.

L'elecció del mitjà de recull de dades per cada sessió ha estat bastant supeditat a les disponibilitats dels recursos tècnics.

Per qüestions pràctiques mai s'ha fet coincidir, en una mateixa sessió, la càmera fotogràfica i la càmera de video-tape.

En tots els casos els aparells s'han introduït progressivament. En general no ha calgut efectuar-ne un procés d'integració complex; bàsicament s'ha tractat d'una presentació de l'aparell.

Per part dels nens/es no hi ha hagut situacions de rebuig permanent manifest ni respecte l'observador ni respecte els aparells.

En les classes de lactants més joves sols hi ha hagut reaccions d'observació esporàdica tant cap als aparells com adreçades a l'observador; a més a més, aquestes reaccions es donaven periòdicament en el transcurs de tota la sèrie de sessions.

Per regla general on han estat més manifestes, i repetides, les reaccions d'estranyesa i, fins i tot, de desplaer respecte l'observador i/o els aparells ha estat entre els nens/es de 8-9 mesos a 19-20 mesos. Malgrat tot, amb l'actitud encoratjadora i integradora per part dels mestres sempre ha estat factible superar-ho en un període de temps breu (10-15 minuts i alguna reacció esporàdica més tard).

Entre els infants de 18 a 36 mesos les reaccions més freqüents han estat d'interès per l'observador i pels aparells, de desig de manipulació de s aparells i d'oblit naturalitzador un cop fetes les preguntes i les manipulacions pertinents.

El material audiovisual recollit a través d'aquesta mitjana de registre, a part de servir per recollir les dades observacionals, en un futur no llunyà poden ser utilitzades - reelaborades i organitzades didàcticament - com a material per a formació de mestres i per a informació/formació /sensibilització de les famílies.

Observador

Com ja s'ha exposat, l'observador ha estat el propi realitzador de l'estudi, i també qui ha elaborat el guió de treball.

Això suposa, sens dubte, una limitació de punts de mira, però pot afavorir la unicitat en els criteris d'elaboració i aplicació dels guions.

Quan parlàvem dels interrogants metodològics que presenta encara avui aquest mètode d'anàlisi de la realitat ens referíem, entre altres, a les limitacions i/o dificultats imputables a la funció i característiques de l'observador.

En la nostra manera de veure - i sense voler dir que estiguem en condicions de resoldre els interrogants que hi ha plantejats (per això caldria emprendre investigacions específicament referides a aquest tema) - és important que l'observador tingui un univers significatiu ric respecte al tema que vol observar. Sols a partir d'uns coneixements sobre el tema podrà realitzar l'obligada selecció d'accions. Aquest fet no l'eximeix de desprendre's dels prejudicis, d'estar receptiu als imprevistos, d'evitar projeccions, de ser objectiu en la mesura del possible.

Tots aquests elements s'havien de preveure.

Calia també garantir la compensació de les limitacions perceptives que tot observador forçosament té, així com els efectes de fixació a unes referències limitades, o les influències de les observacions immediatament anteriors.

Ha estat amb la intenció de minimitzar les limitacions que s'ha elaborat un guió minuciós, que servís de referència equivalent per a totes les observacions.

Un altre efecte que calia prendre en consideració era l'evitar ser un element estrany, susceptible de desfigurar, o modificar profundament, els fets reals.

És evident que tota introducció d'un element nou, divers, en una situació d'intercanvi educatiu ha de provocar necessàriament unes modificacions. No ens podem sotreure a aquest fet; l'hem d'assumir, i tenir-lo en compte, perquè les seves conseqüències no suposin una variació absoluta de la realitat.

Per minimitzar aquesta influència hem tendit a naturalitzar-la, en comptes de pretendre anul·lar-la

(pretensió per demés abocada al fracàs). Hem afrontat aquest element - tal i com indicàvem en l'apartat anterior - informant els mestres i fent-los participants d'aquesta necessitat; mantenint una actitud comunicativa, però al mateix temps prudent, discreta, no involucrada, no interferidora; cuidant, conjuntament amb els mestres, crear un clima de confiança i convivència agradable. Si per mantenir aquest clima de col·laboració i convivència ha calgut prendre actituds participants en algun fragment, o en el conjunt, d'una sessió, s'ha fet.

D'altra banda, s'ha intentat també ser minuciós en captar situacions; estar alerta dels esdeveniments; ser regular i aplicar acuradament els criteris de selecció de dades; ser rigorós en el sistema de notació; ser constant en recopilar les dades immediatament després de cada sessió.

Malgrat totes aquestes previsions, assumim que hi ha unes imprecisions lligades a les limitacions inherents a aquest sistema de recull de dades : fuga d'elements, selecció no sempre idònia, modificació lògica (i per què no, enriquidora) de l'univers significatiu a mesura que va avançant l'estudi, ...

Elaboració de les dades

Per cada classe on hem estat hem fet una descripció de les condicions físico-ambientals i humanes habituals.

Per cada una de les 8 situacions quotidianes objecte d'estudi hem fet una relació d'estímul habituals que ofereix la situació.

D'aquesta manera en les anotacions corresponents a cada sessió només ens calia anotar l'especificitat de la sessió i les unitats, configuracions, seqüències i xarxes comportamentals que s'hi donaven.

Immediatament després de cada sessió hem dedicat una estona a transcriure allò que havíem observat.

Discriminació

D'acord amb els objectius que es tenien, hem recollit dades referents als aspectes psicomotrius, psicolingüístics, afectivo-emocionals i relacionals presents a les activitats quotidianes.

Després de cada sessió una vegada fetes les anotacions d'allò que s'ha recollit, hem classificat les "situacions observacionals" en funció del seu contingut i les hem numerat.

A les "situacions quotidianes" els hem adjudicat la lletra corresponent a l'activitat quotidiana i una xifra corresponent al número d'ordre dins d'aquella activitat.

Per exemple :

- . observació nº J-82 - és l'observació nº 82 de la col.lecció que tracten sobre l'"esplai".

El voler respectar que les situacions observacionals són globals - i per tant inclouen tot el conjunt d'unitats, configuracions, seqüències i xarxes comportamentals que constitueixen la resolució d'una necessitat bàsica des de la seva preparació fins a les seves conseqüències - ha comportat sovint que dos, o més, "situacions observacionals" cavalquin, incloent-se sovint unes en altres.

Així per exemple, situacions de "menjar", gairebé sempre, inclouen situacions de "col.laboració en la

vida del grup" (parar taula, repartir els aliments, escombrar, ...) situacions de "neteja" (rentar-se les mans i la cara, ...).

Com que, més que una anàlisi quantitativa de les dades recollides, ens interessa la seva utilització qualitativa hem preferit que se'ns cavalquessin situacions a esquartellar-les en segments, amb la qual cosa perderien el seu sentit global cosa que no ens interessa, perquè el progrés de l'infant l'entensem com una unitat que sols té sentit en una unitat d'acció.

Cal tenir en compte també que aquest estudi, com hem assenyalat a la presentació, no és més que una primera fase d'un estudi més ampli que en un darrer terme apunta a la millora de la qualitat de vida a l'escola Bressol. Les dades recollides en aquesta fase han de tenir una projecció en les fases posteriors; no ens interessa tenir dades trossegades.

En els casos en què ens hem trobat amb aquests cavalcaments de situacions les hem numerat doblement.

Per exemple :

. observació nº C-43 i V-39 - és l'observació nº 43 dins de la col·lecció de les que tracten

sobre la "neteja i control d'esfinters" i la nº 39 de la col·lecció que tracten sobre el "vestir/despullar".

La situació més difícil de discriminar ha estat la d'"airejament"; sovint se'ns confonia amb "relació amb el medi" i amb "esplai".

Codificació

Una vegada consignat el recull dels fets, s'ha procedit al buidatge en relació als objectius del treball.

S'ha emprat un codi que ens permetés veure quins són els "aspectes evolutius" que són presents a les situacions observades (els hagi aprofitat explícitament el mestre, o no).

Per indicar-ho s'ha aplicat el mateix codi que pel bloc A de les entrevistes. És a dir :

- aspectes psicomotrius - P
- aspectes lingüístico-conceptuals - L

- aspectes afectivo-emocionals -
- aspectes relacionals -

El criteri per codificar ha estat que l'aspecte evolutiu fos present en l'acció del nen/a. Quan la situació (mestre, altres nens o objectes) incidien en determinat aspecte evolutiu, però el nen observat no actuava en aquell sentit - encara que en recollir les dades s'anotava - en codificar-ho no s'ha pres en consideració.

No hem tingut en compte si l'acció corresponia a un nivell de "desenvolupament real" o estava en la zona de "desenvolupament pròxim" (segons terminologia de Vygotski (1)). Ho hem codificat en tots dos casos ja que considerem que tot "desenvolupament real" és susceptible de tenir una projecció cap a un "desenvolupament potencial" a través de la zona de "desenvolupament pròxim". És a dir que encara que un "desenvolupament pròxim" no se'ns posi de manifest amb tota claredat en una situació concreta, creiem que sempre és possible estimular-lo. Recordem que aquest treball d'observació no intenta analitzar com els mestres incideixen en les situacions quotidianes, sinó quines oportunitats ofereixen aquestes (siguin aprofitades, o no).

(1) VYGOTSKI, L.S. - "Aprendizaje y desarrollo" a VYGOTSKI, L.S. - El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Grijalbo, 1979 (123-140)

En una fase posterior a aquest estudi, s'haurà d'analitzar les possibilitats d'incidència en l'evolució a través de la interacció.

Presentem com a mostra fragments de protocols de recull de fets amb la seva codificació corresponent;

Neteja i control d'esfínters - C

Vestir/despullar - V

Observ. nº C-43

V-39

S. (1;4) - Escola Bressol A

"Han acabat de dinar.

A l'aula hi ha 7 nens i nenes d'edats preses entre 13 i 20 mesos.

Estan repartits per la sala en diverses accions :

- la C. i en Jo. juguen amb el bressol de les nines * (J-151)
- la J. entra i surt d'un cove de vímet * (J -152)

* indica que trobarem un altre protocol on es descriu aquesta acció.

- la L. i l'E. miren per la finestra * (T-13)

- (...)

La mestra es disposa a preparar-los per anar a fer la migdiada: canviar les gasses, treure les sabates, alleugerir-los la roba, rentar-los mans i cara i portar-los al llit.

Està posant la tovallola damunt del taulell de canvi quan s'hi acostà en S.(1;4) i se li agafa a les cames. E

La mestra s'ajup a l'alçada del nen i li diu :

- Que S., anem a dormir ?

En S. se la mira fixament i passa el palmell de la seva mà dreta per la cara de la mestra, la qual va gesticulant amb la cara i parlant-li. E-P

En S. fa riellades i segueix passant la mà per la cara de la mestra. Quan troba un sortint (nas, llevís arrufats, ...) tanca la seva mà, prement-lo i rient sorollosament. Quan troba entrants (ulls, forats del nas,...) individualitza el dit índex i forfolia en la concavitat. P-E

La mestra fa coincidir frases i gesticulacions a aquestes accions :

- Ui, ui ui! No em prenguis el nas - tot arrufant-lo

- Ep, trapalla! Que m'enfonces un ull!

- Aaaamm! Et mossego el dit. Ja és meu - agafant l'índex d'en S. entre els seus llavis.

(...)

(En S. ja està assegut damunt del taulell de canvi; té les cames penjant enfora)

La mestra diu ;

- Treurem les sabates ...

(Les sabates són botes baixes cordades amb cordons; hi té feta una llaçada i a sobre un nus amb les dues bagues)

En S. aixeca la cama esquerra i es toca la sabata amb la mà esquerra. L-P

La mestra comenta ;

- Aquesta és la sabata del S. La treiem? - i li descorda la sabata que ell tocava.

S'acosta en J. (1;7) * (G-18) li estira els cordons de la sabata dreta. Per més que estira no se li deixa anar el nus. En S. observa atentament. P

Quan en J. s'aparta - i mentre la mestra li acaba de treure les sabates - en S., amb les dues mans, agafa la samarreta per la part

de la cintura i l'arremanga deixant al descobert la panxa i mirant-se-la. P

La mestra acostava la seva cara a la panxa d'en S. i diu :

- Uf! Quina panxa més grossa! - i n'aparta el cap.

En S. es pica la panxa amb el palmell de la mà dreta i riu. La mà esquerra aguanta la samarreta arremangada. P

Després de picar cinc o sis vegades, va dient :

- Iga, iga ("barriga"). Pei ("peix") P-L

(a casa parlen castellà i a l'escola català)

(acaben de menjar peix per dinar)

(...)

Col·laboració a les tasques del grup - G

Vestir / despullar - V

Observ. nº G-18

V-40

J. (1;7) - Escola Bressol B

En S. està assegut damunt del tauler de canvi; té les cames penjant enfora * (C-43, V-39)

La mestra es disposa a treure-li les botes (són baixes, de cordons; hi té feta una llaçada i a sobre un nus amb les dues bagues)

S'hi acosta en J. (1;7) i es posa enfront d'en S. El cap d'en J. tot just depasa un xic l'alçada dels peus d'en S.

En J., fent pinça amb l'índex i el polze de la mà dreta, estira la cua del cordó de la sabata dreta d'en S. P-S

Per més que estira no se li desfà el nuat dels cordons. En S. observa atentament l'acció d'en J.

En J. pica de peus a terra. La mestra li diu: E

- Que li treus la sabata a en S.? Treu, treu.

En J. fa una estrabada forta als cordons. No es desfan. Es mira els seus peus i diu : L-P

- Bata ("sabata")- seu a terra i es descalça el peu dret. L-P

(les seves "sabates" són una mena de mitjó gruixut amb una sola d'escuma de matalàs)

Per descalçar-se-la posa els dits de la mà dreta (tots menys el polze) per la banda del darrera del bocal, l'empeny fins el taló i, amb les dues mans (els quatre dits fent grapa amb el palmell), l'estira per la puntera P

d'una forta estrabada.

L'embranchida li fa perdre l'equilibri.
Cau estirat d'esquena. Inicia un joc de re-
bolcar-se per terra.

(...)

Tabulació i representació gràfica

Entre les cinc escoles - i aprofitant les si-
tuacions tal com venien - s'han recollit els següets
protocols observacionals :

60	observ.	sobre	"menjar" (M)
16	"	"	"descans" (D)
77	"	"	"neteja i control d'esfinters" (C)
48	"	"	"vestir /despullar" (V)
53	"	"	"participació a la vida del grup" (G)
31	"	"	"airejament" (X)
248	"	"	"esplai" (J)
42	"	"	"contacte amb el medi" (T)

El nombre total no són 515, ja que - com hem
exposat més amunt (pàg. 245) - algunes observacions

en la seva totalitat, o fragmentàriament, han estat classificades en més d'un apartat.

Per cada situació quotidiana, hem procurat que hi hagi un nombre aproximadament igual d'observacions de nens de diverses edats. No ha estat un càlcul rigorós ni inflexible, però hem cuidat que hi hagi un nombre equivalent de nens/es de :

- . 3 a 12 mesos
- . 13 a 20 mesos
- . 21 a 27 mesos
- . 28 a 36 mesos

La situació que ha estat més difícil de recollir és la de "descans", atès que els espais on els infants dormen (o descansen) no són de fàcil accés sense destorbar el seu repòs; d'altra banda és un espai-situació en la qual no considerem que sigui fàcil d'integrar una persona que resulti, poc o molt, estranya. El respecte al repòs i l'emotivitat dels infants ens han semblat raons que havien de prevaldre sobre el nostre desig de recollir fets.

Per cada situació quotidiana s'ha elaborat un protocol en forma de quadre de doble entrada (veure'ls a les pàgs. 256 a 259 - quadres nº 20 a 27). S'hi fa

constar quins són els "aspectes evolutius" presents en cada situació observacional recollida. Al final de cada columna fem constar els totals i els tants per cent que representen dins del conjunt d'observacions recollides d'aquella activitat quotidiana.

Dels 8 quadres se n'ha extret un quadre resum que posa en relació les 8 activitats amb els quatre aspectes evolutius (quadre nº 28 a la pàg. 260)

Hem confeccionat una gràfica comparativa de les respostes de les entrevistes als mestres i de les nostres observacions respecte les "situacions quotidianes". (gràfiques nº 44 a 51 a les pàgs. 261 a 264)

Per cada aspecte evolutiu, la barra de l'esquerra (Ob) indica allò que nosaltres hem observat. La barra de la dreta (En) indica allò que els mestres han respost en les entrevistes. Els resultats es representen en percentatges.

La xifra que consta a sota de cada parell de barres indica el nombre de vegades que "En" està inclosa en "Ob".

Per exemple : Respecte a les oportunitats que ofereix l'activitat alimentícia per treballar aspectes psicomotrius les nostres observacions sixtipliquen el nombre de vegades que els mestres afirmen aprofitar-ho (consultar gràfic nº 44 - pàg. 261)

QUADRE n° 20

M - menjar

TOTAL - 60

n°	P	L	E	S
1	X	—	X	—
2	X	X	—	X
3	X	X	X	—
...				

59	X	X	X	X
60	X	X	X	X
TOTAL (sobre 60)	60	47	53	39
%	100	78,3	88,3	65

QUADRE n° 21

D - descans

TOTAL - 16

n°	P	L	E	S
1	X	—	X	—
2	X	X	—	X
3	X	X	X	—
...				

15	X	X	X	—
16	X	—	X	—
TOTAL (sobre 16)	16	8	13	5
%	100	50	81,2	31,2

QUADRE n: 22

C - neteja i control d'equips TOTAL-77

n:	P	L	E	S
1	X	—	X	—
2	X	X	X	X
3	X	X	—	—
...				

76	X	—	—	—
77	X	X	—	—
TOTAL (sobre 77)	77	57	51	38
2	100	74	66,2	49,3

QUADRE n: 23

V - vestir TOTAL - 48

n:	P	L	E	S
1	X	—	—	—
2	X	X	—	—
3	X	X	—	X
...				

47	X	—	X	X
48	X	X	—	—
TOTAL (sobre 48)	48	34	29	31
2	100	70,8	60,4	64,5

QUADRE nº 24

G - participar vida Grup TOTAL 53

nº	P	L	E	S
1	X	—	—	X
2	X	—	X	X
3	X	X	—	X
...				
52	X	—	X	X
53	X	X	X	X
TOTAL (sobre 53)	53	40	46	51
%	100	75,4	86,7	96,2

Nota: no hi ha nens/es del primer grup
(3 a 12 mesos)

QUADRE nº 25

X - airejarse TOTAL - 31

nº	P	L	E	S
1	X	—	—	—
2	X	—	—	—
3	X	X	X	—
...				
30	X	—	X	—
31	X	—	—	X
TOTAL (sobre 31)	31	7	13	8
%	100	22,5	41,9	25,8

QUADRE n° 26

J - esplanar-se

TOTAL - 248

n°	P	L	E	S
1	X	X	X	X
2	X	X	—	—
3	X	—	X	—
...				

247	X	—	X	—
248	X	X	X	X
TOTAL (sobre 248)	248	180	213	141
%	100	72,5	85,8	56,8

QUADRE n° 27

T - contate medi

TOTAL - 42

n°	P	L	E	S
1	X	X	X	—
2	X	—	X	X
3	X	X	—	—
...				

41	—	—	—	—
42	X	X	X	X
TOTAL (sobre 42)	40	32	37	28
%	95,2	76,1	88	66,6

QUADRE nº 28

OBSERVACIONS

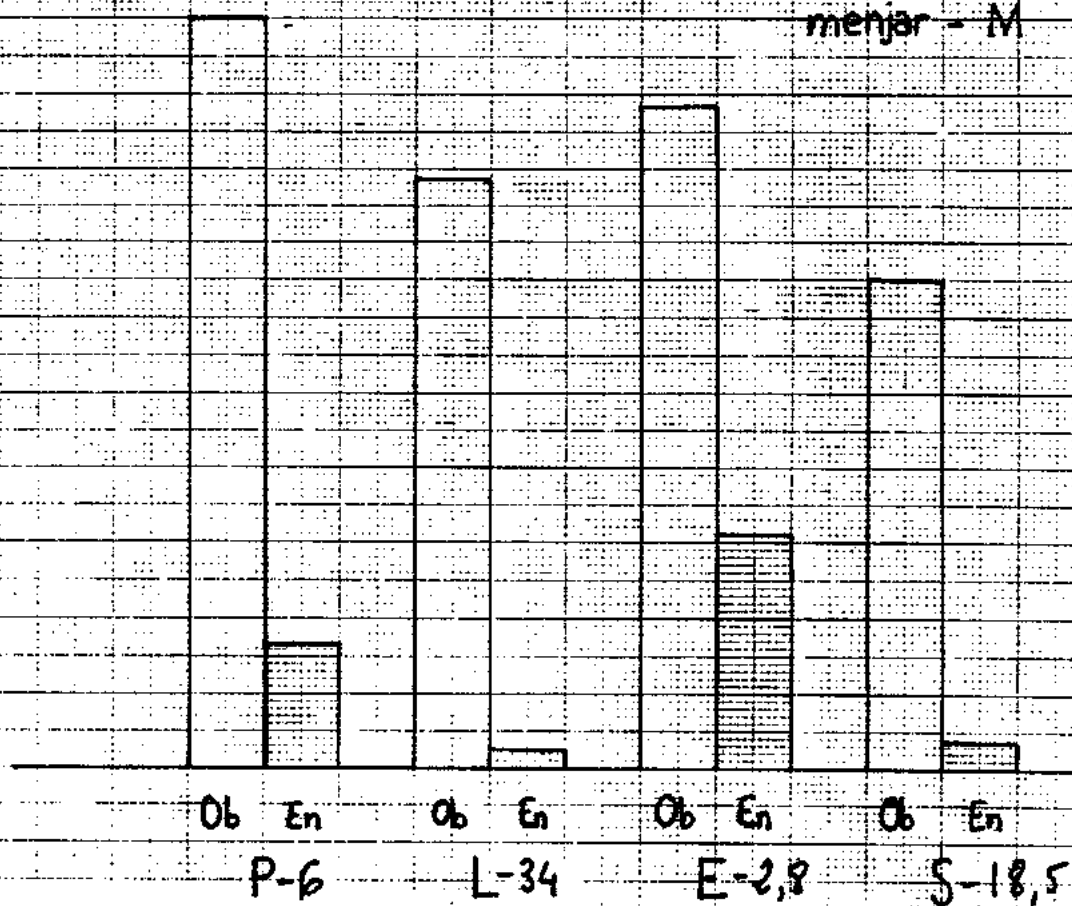
Quadre - resum en percentatges

	P	L	E	S
M	100	78,3	88,3	65
D	100	50	81,2	31,2
C	100	74	62,2	49,3
V	100	70,8	60,4	64,5
G	100	75,4	86,7	96,2
X	100	22,5	41,9	25,8
J	100	72,5	85,2	56,8
T	95,2	76,1	88	66,6

Gf. n: 44

Ac. QUOTIDIANES

menjar - M



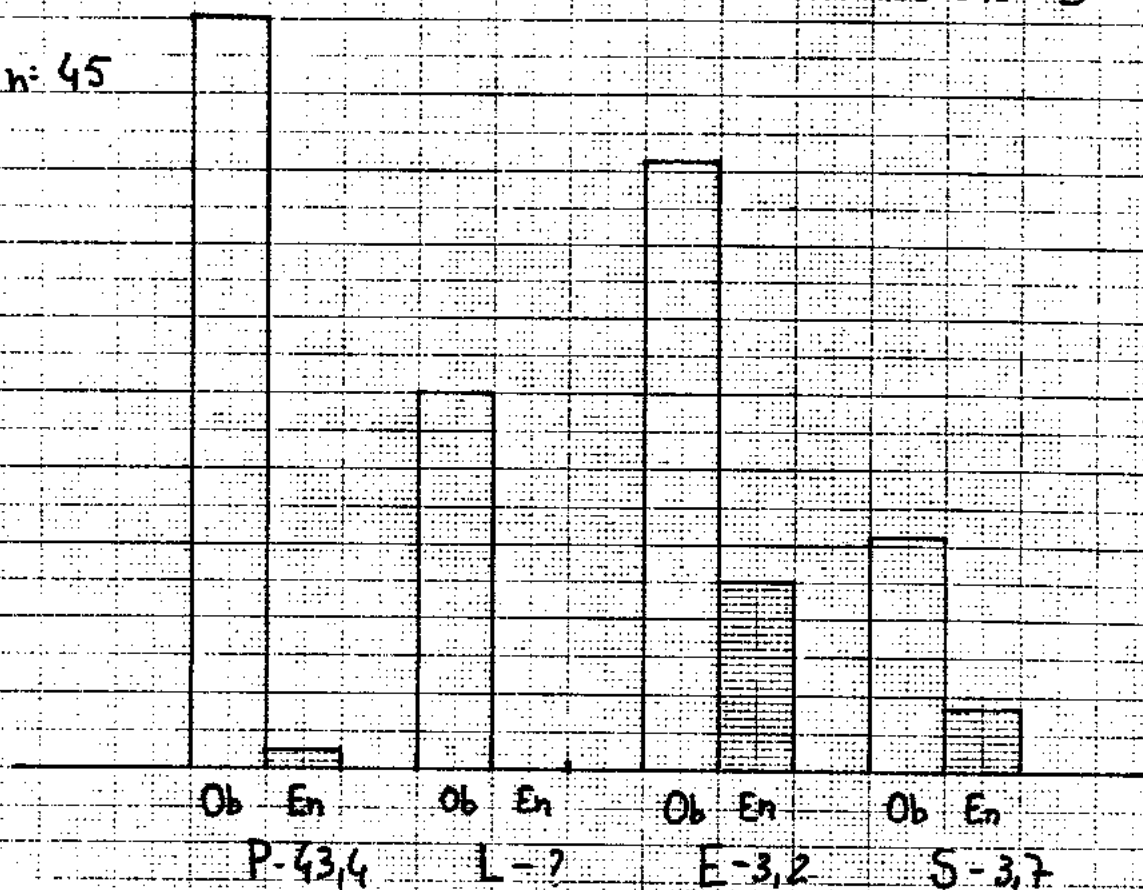
Ob - Observacions

En - Entrevistes

Ac. QUOTIDIANES

descans - D

Gf. n: 45



Ob

En

Ob

En

Ob

En

Ob

En

P-43,4

L-?

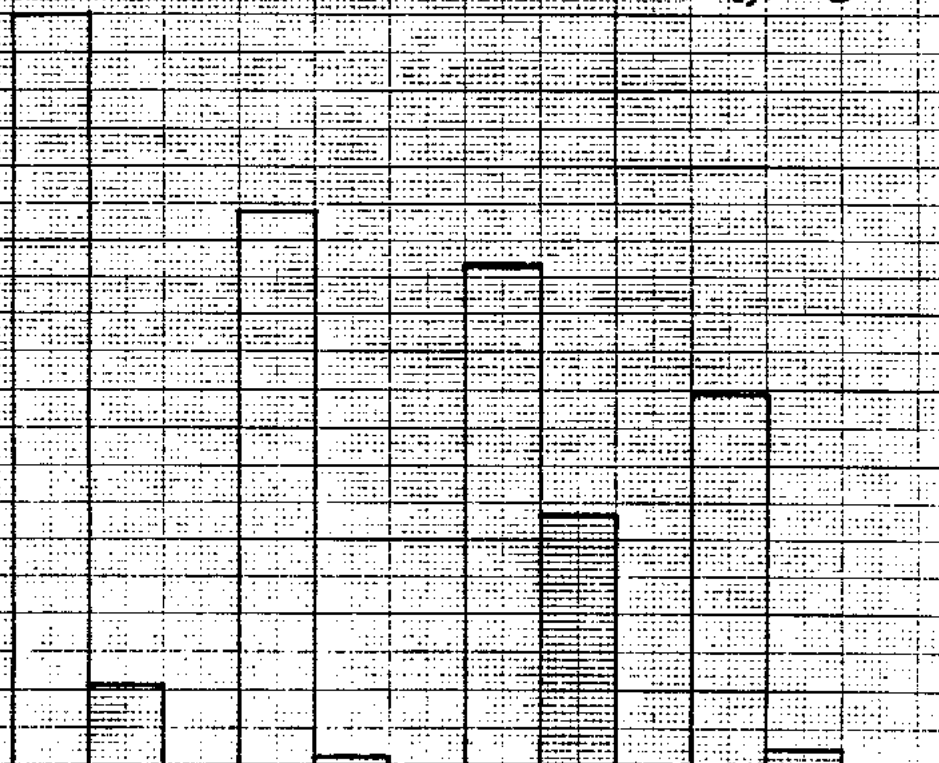
E-3,2

S-3,7

Gf. n: 46

Ac. QUOTIDIANES

neteja - G



Ob En

P-9,3

Ob En

L-67,7

Ob En

E-1,9

Ob En

S-21,4

Ob - Observacions
En - Entrevistes

Ac. QUOTIDIANES

vestir - V

Gf. n: 47



Ob En

P-10,5

Ob En

L-7,4

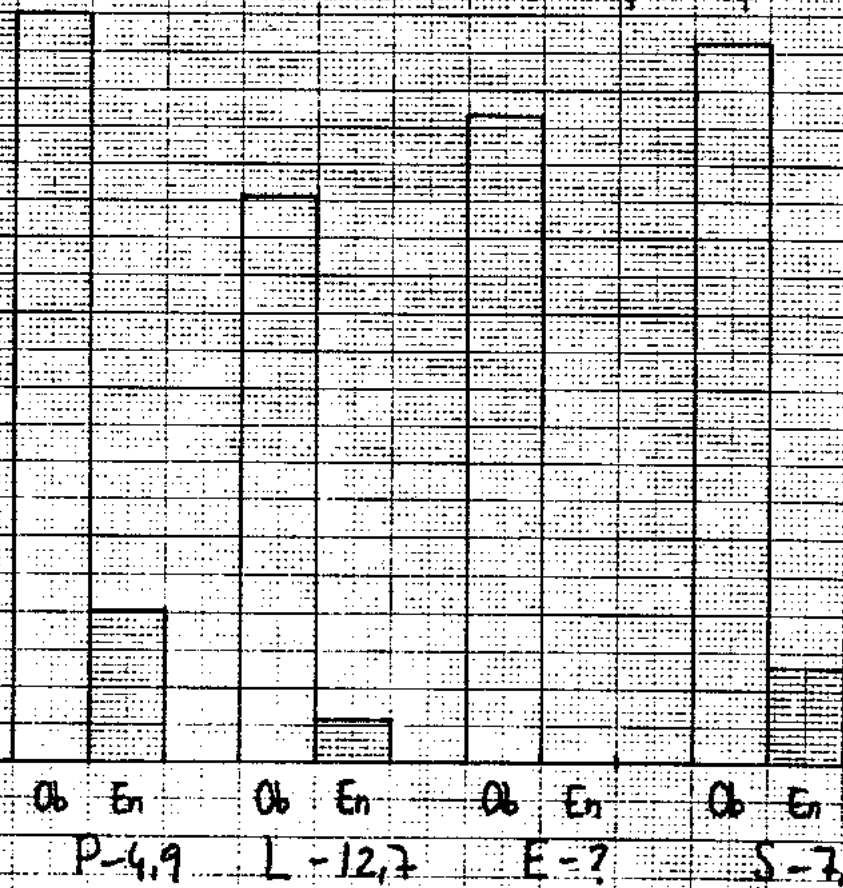
Ob En

E-10,2

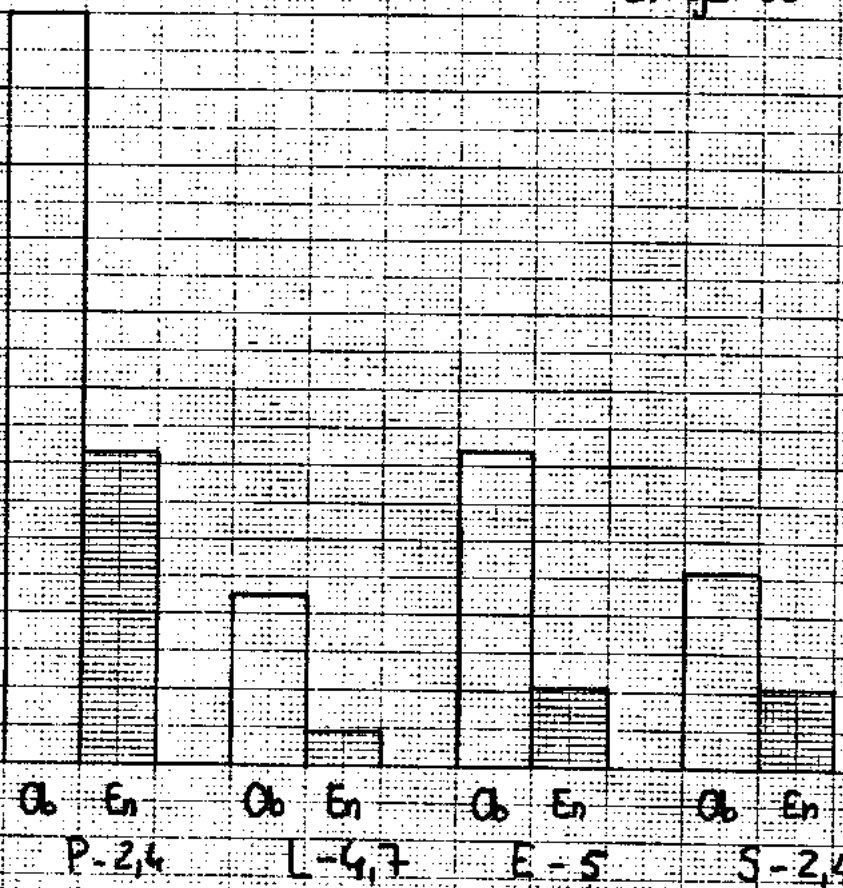
Ob En

S-58,6

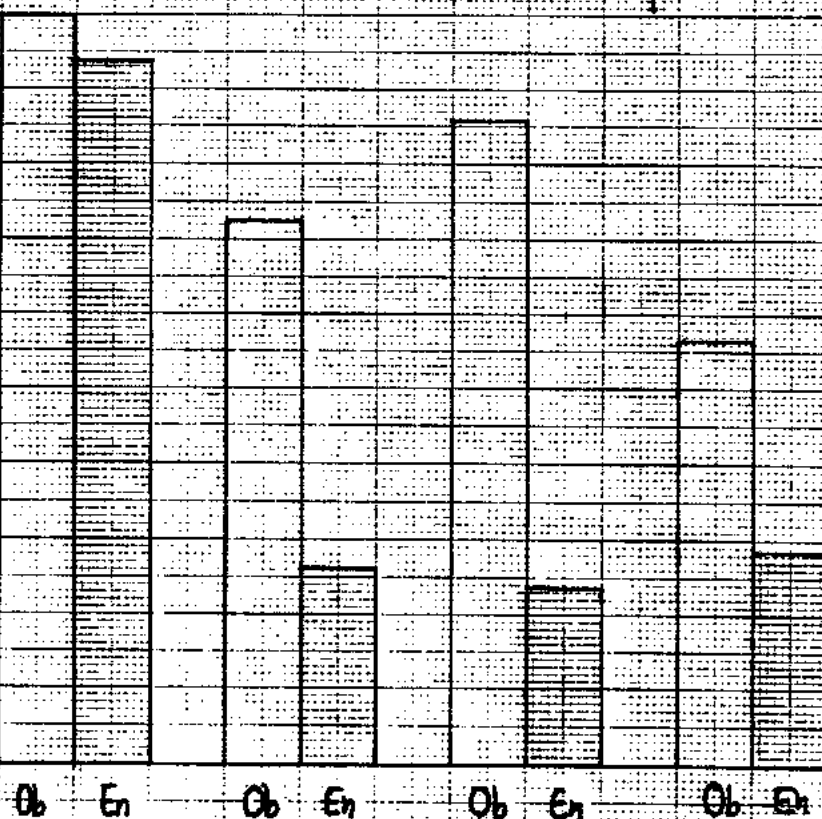
Gf. n: 48

Ac. QUOTIDIANES
participar - GOb - Observacions
En - EntrenistesAc. QUOTIDIANES
arreglar-se - X

Gf. n: 49



Gf. n: 50

Ac. QUOTIDIANES
esplaiair-se - J

P-4,06

L-2,7

E-3,5

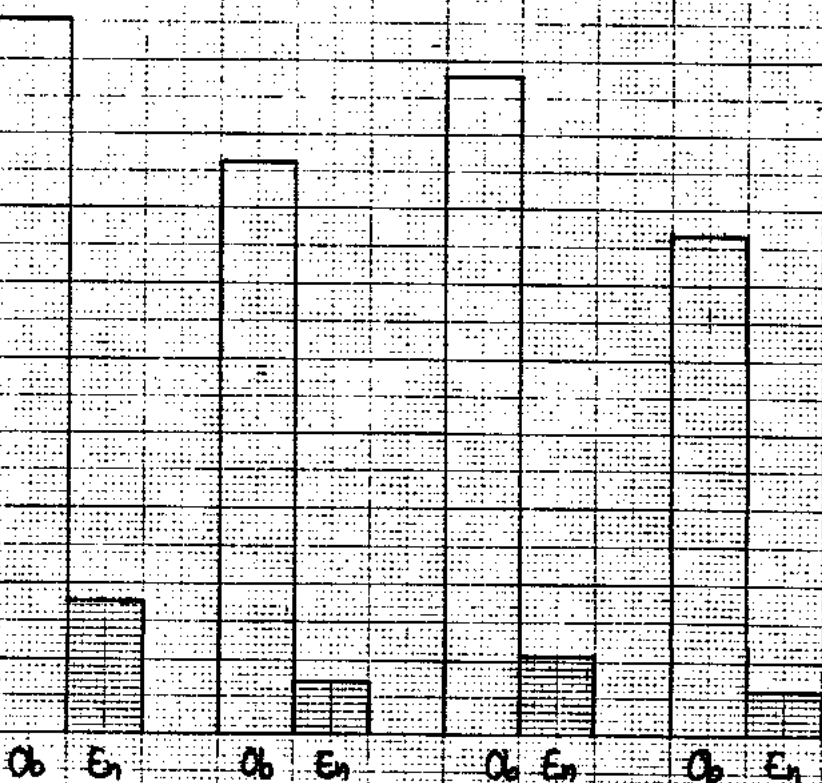
S-2,9

Ob - Observacions

En - Entrevistes

Ac. QUOTIDIANES
c. medi - T

Gf. n: 51



P-5,3

L-10,7

E-8,2

S-11,2

Anàlisi dels resultats

Recordem que tan sols s'ha avaluat la presència, o no, d'elements psicomotrius, psicolingüístics, conceptuals, afectivo-emocionals i relacionals en l'acció dels infants. No s'ha tingut en compte la seva qualitat. Encara que s'hagin anotat, tampoc s'han comptabilitzat les incidències per part de l'entorn.

■ Si observem el quadre nº 28 (pàg. 280) - on estan expressades les relacions entre les 8 situacions quotidianes i els 4 aspectes evolutius - podem constatar :

→ La psicomotricitat és present en totes les situacions quotidianes al 100%. Només hi ha dues observacions, corresponents a "contacte amb el medi", en què no s'ha pogut evidenciar. En els dos casos, el nen que havíem decidit observar va prescindir de la situació que nosaltres havíem triat com de "contacte amb el medi"; actuava, però no en relació a allò que nosaltres estàvem observant.

Les accions recollides corresponen a tots els apartats previstos en el guió d'observació (motricitat, espai/temps, noció del propi cos). L'element que menys s'ha constatat ha sigut el de percepció tem-

poral. Aquest fet tant pot ser que sigui atribuïble a les limitacions perceptives per part de l'observador, com a la dificultat d'interpretar com a accions amb significació temporal determinades situacions per la presència no continuada de l'observador a la classe, com a l'existència reduïda d'unitats, configuracions, seqüències o xarxes comportamentals d'aquesta mena.

→ L'aspecte lingüístico-conceptual és present significativament en la majoria de situacions.

En totes elles supera el 70% menys en el "descans" (50%) i en l'airejar-se" (22,5 %)

Ham de prendre en consideració que 4 de les observacions corresponents a la situació de "descans" han estat fetes a nens/es de 3 a 6 mesos.

De les 12 observacions de "descans" restants, 5 s'han iniciat en el moment en què els nens/es ja eren estirats per dormir; en dues d'aquestes observacions no hem recollit cap acció que ens semblés classificable com a L .

Les altres dues observacions en què no hi ha

elements lingüístico-conceptuals són situacions en les quals s'han començat a recollir els fets quan els infants ja dormien i s'han deixat de recollir abans que no es despertessin.

La situació d'"airejar-se" sempre ens ha estat difícil de seleccionar i delimitar. Gairebé sempre se'ns confonia amb altres activitats (sobretot d'"esplai" i de "contacte amb el medi").

En realitat, en totes les 8 situacions objecte d'aquest estudi és factible de trobar-hi cavalcaments, encreuaments. És lògic, atès que l'acció de l'infant no està compartimentada, és global.

La d'airejar-se, però, se'ns ha mostrat com una situació especialment ambigua; no sols té cavalcaments, incusions, sinó que en moltes ocasions es confon absolutament amb alguna altra activitat.

Per exemple :

"Sortir i notar la fredor de la neu" (situació inhabitual a Barcelona que aquest any, mentres fàiem les observacions, s'ha donat)

És una situació classificable com a X (aire-

jar-se), però també com a T (relació amb el medi) i molt ràpidament pot passar a ser J (esplai).

Creiem que aquesta dificultat per decidir-ne els límits, així com el fet que els educadors, per norma general, no hi paren una atenció específica, han estat les causes que han fet que el nombre d'observacions fos reduït i que generalment siguin breus.

La brevetat i la no atenció específica al fet de sentir l'escalfor del sol, l'escomesa del vent, el soroll i el tacte de la pluja,..., creiem que són factors als quals podem atribuir l'escaassa presència de factors evolutius en aquesta situació que hem definit com a "airejar-se".

També per aquest aspecte evolutiu (lingüístico-conceptual) s'han recollit unitats, xarxes, ... corresponents a totes les categories previstes en el guió d'observació. Les menys freqüentment recollides han estat les de "reaccions davant d'objectes i persones no habituals" (tret de la dels aparells i el mateix observador, que no han sigut tingudes en compte per correspondre al període d'introducció d'aquests). El motiu és que s'ha donat en molt comptades ocasions la presència d'objectes o persones estranyes a la situació habitual.

Una altra categoria que s'ha recollit poc ha estat la "memòria de situacions". Probablement el motiu ha estat la dificultat per part de l'observador de valorar-les com a tals perquè la seva presència a la classe no era continuada.

→ Els aspectes afectivo-emocionals són presents en un percentatge força significatiu (del 80 al 90%) en les situacions de "menjar", "descans", "participació en les tasques del grup", "esplai" i "contacte amb el medi".

En les situacions de "neteja i control d'esfínters" i de "vestir / despullar" les hem detectat en un 60-62% d'ocasions.

Analitzant un per un els protocols d'aquestes dues situacions ("neteja / control d'esfínters" i "vestir / despullar") ens podem agosarar a presumir que la presència, o no, de reaccions afectivo-emocionals està en relació a l'actitud més o menys mecànica, més o menys individualitzadora, de l'adult que participa en l'acció.

Es tracta només d'una hipòtesi que ens quadra en el conjunt de protocols de què disposem. Per afir-

mar-ho, caldria fer-ne un estudi específic.

En la situació d'"airejar-se" el percentatge de reaccions afectivo-emocionals és 41,9%. Només s'han consignat com a tals les respostes afectivo-emocionals que tenien relació directa amb el fet de prendre el sol, sentir l'aire, respirar l'olor de terra mullada, ...

Creiem que els factors comentats respecte als aspectes lingüístico-conceptuals referents a la situació d'"airejar-se" són vàlids també per a aquest aspecte evolutiu.

Totes les categories previstes en el guió han estat detectades en unes o altres observacions.

→ Els aspectes relacionals estan presents d'una forma molt manifesta (96,2%) en les situacions de "participació en el grup".

En l'"airejar-se" i en el "descans" els percentatges són relativament baixos (25-30%). Creiem que el motiu és el mateix que s'ha exposat en referència a altres aspectes evolutius.

Per la resta de situacions els percentatges oscil·len entre el 50 i el 65%. Considerem que és un tant per cent suficient per deduir que és factible treballar aquest aspecte relacional a partir d'aquestes situacions (menjar, neteja, control d'esfínters, vestir/desvestir, espali i contacte amb el medi).

Ens ha resultat difícil delimitar clarament què és allò que havia de ser classificat com a E i allò que havia de ser classificat com a S. La majoria de S són al mateix temps E ; a l'inrevés, no sempre.

Igual com per la resta d'aspectes evolutius, totes les categories del guió han estat observades.

A continuació presentem una colla de fotografies en què es fa palesa aquesta presència d'aspectes psicomotors, psicolingüístics, conceptuals, afectivo-emocionals i relacionals.

Observant la fot. 1 (pàg.272), en la qual la nena està seleccionant els pèsols que hi ha en el plat d'amanida russa, podem constatar:

- el ull guia la mà cap el lloc on són els pèsols.
La mirada controla el procés de selecció;
- la direccionalitat, i punteria, del braç esquerre que s'adreça cap els pèsols;



Fot. 1

- els moviments de pinça índex/polze i la participació de la resta dels dits (mà esquerra);
- la inhibició del desplaçament del braç dret, desplaçament que ha quedat estroncat en fixar l'atenció en l'acció de triar els pèsols;
- la prensió de l'instrument;
- la discriminació viso-perceptiva-conceptual: reconeixement dels pèsols entre el conjunt de verdures presents;
- la lateralitat i el procés de lateralització;
- la noció del desplaçament produït pels pèsols i el record d'haver vivenciat aquest disgust en anteriors ocasions;
- la voluntat de mantenir-se en la seva decisió de no prendre's els pèsols.

En la Fot. 2 observem:

- la regulació tònico-muscular per exercir la pressió necessària;
- la lateralitat i el procés de lateralització;
- el control ull/mà, ull/contingut del got. Alternància entre aquests dos controls;
- les percepcions visuals: color de la pell de la taronja, color del suc, forma de la mitja taronja, forma de l'aparell, adequació perceptivo-manipulativa entre la mitja taronja i el disseny de l'aparell, quantitat de suc que cau i les formes que pren, ...;



- les percepcions auditives: el so-
roll de l'aparell
funcionant, el so-
roll de la caigu-
da del rajolí dins
del got buit o so-
bre el líquid;
- les percepcions
cutànies: rugosi-
tat de la pela,
mullena del suc,
temperatura del
suc;
- les percepcions
olfactives: olor
de la taronja, olor

Fot. 2

- de les mans impregnades pel suc;
- les nocions causa/efecte: necessitat d'endollar perquè l'aparell escorri, resultat de la pressió o de la no-pressió sobre la taronja;
 - la noció de successió temporal: moment en què cal endollar, moment en què cal tallar la taronja, moment en què cal pressionar, moment en què es produeix el suc;
 - la vivència de variables espacials: ordenació espacial de l'aparell, el got, la taronja, les mans, una en relació als altres;
 - el coneixement dels objectes i materials implicats en la situació;
 - la utilització del vocabulari corresponent als objectes usats i a les accions realitzades, així com l'organització lingüística en conversar sobre els mateixos;
 - la satisfacció de valdre's per si mateix/a i de sentir-se útil als membres del grup;
 - la il·lusió per la utilització d'un aparell elèctric (1);
 - la satisfacció per la confiança que els adults han dipositat en ell/a (1);
 - la consciència i acceptació dels propis límits (el pare ha tallat les taronges i ha endollat l'aparell).

(1) Per oferir, o impedir, la utilització d'un objecte és convenient analitzar les oportunitats que ofereix però també els riscos que pot comportar.

En la seqüència recollida en les fot. 3 i 4
constatem:

- percepcions propioceptives-posturals en ajupir-se
dins del forat en la realització del joc del "tat";



Fot. 3

- percepcions visuals, canviant en "aparèixer" i
"desaparèixer";
- sensacions cutànies: la humitat de la terra, la
diferenciació entre l'herba i la terra;
- l'emoció de "desaparèixer" i "reaparèixer";
- el contacte emotiu amb els qui són a prop i par-

ticipen en el seu joc;

- la tensió muscular per alçar el seu cos en l'intent de sortir del forat;
- la coordinació del tronc, braços i cames per aconseguir l'objectiu d'eixir del sot.

En l'acció de la fot. 5 podem parer atenció en:

- la prensió de l'instrument en la qual podem destacar la incipient individualització del dit índex;
- els intents d'orientació de la punta en relació al cap del nino;
- els desplaçaments de l'avantbraç i la mà que es mouen en bloc des del colce;
- les posicions relatives d'un braç respecte l'altre;
- la lateralitat i el procés de lateralització
- el coneixement de l'acció de pentinar-se

Fot. 5



- l'establiment de relacions emotives amb el nino;
- la noció de la pròpia identitat i la projecció de les pròpies vivències a la situació que ella crea;
- la combinació d'imatges mentals i la construcció de la situació d'acord amb els propis desitjos, coneixements, interessos, ...;
- la utilització de lèxic i estructures lingüístiques.

En la fot. 6 destacuem:



Fot. 6

- la tensió muscular;
- les sensacions interoceptives i propioceptives;
- l'engrèscament, la diversió;
- la constatació de l'afecte de l'adult.

En l'acció recollida en les fot. 7 i 8 veiem:



Fot. 7



Fot. 8

- la necessitat d'efectuar varies tensions musculars per produir diversitat de pressions sobre la matèria;
- les sensacions propioceptives produïdes per la pròpia acció sobre el material;
- la percepció de dades sensorials: visuals (color del fang, formes que pren, ...); cutà-

nies (la suavitat o l'aspresa del fang, la humitat, ...);

- la concentració de l'atenció;
- la individualització dels diversos dits;
- la simultaneïtat de moviments de les dues mans;
- la coordinació i adaptació dels moviments a una acció de tipus pràctic.

En la fot. 9 podem constatar:



Fot. 9

- les sensacions propioceptivo-posturals;
- nocions d'ordenació espacial;
- l'adequació de la tensió muscular en relació al pes de l'objecte a arrossegar;

- la necessitat d'establir, i mantenir, uns acords amb un altre infant per fer possible l'acció;
- la utilització del llenguatge que faci factible el conveni entre ambdós;
- l'assimilació de la pròpia acció a la d'altres persones u objectes.

Aquest breu recull de fotografies només vol ser una mostra dels resultats que ja han estat analitzats en pàgines anteriors. A través d'ella podem observar com en diverses "configuracions", "seqüències" i/o "xarxes" xcomportamentals que es donen en la vida quotidiana es posen en acció — actuant d'una forma mancomunada — diversos aspectes del desenvolupament infantil.

► Observant les gràfiques comparatives dels resultats de l'entrevista i els resultats de l'observació (gràfics nº 44 a 51 - pàgs. 261 -264) notem:

- . nosaltres hem observat una interacció entre "aspectes evolutius" i "situacions quotidianes" en tots els casos amb un percentatge més alt del que els mestres semblen tenir consciència.

Les diferències van des de triplicar fins a multiplicar per setanta.

Si, per cada aspecte evolutiu, ordenem les activitats quotidianes en funció d'aquesta diferència entre allò de que són conscients els mestres i allò que hem observat nosaltres, obtenim el següent llistat:

PSICOMOTRICITAT

. esplai	1,06
. airejament	2,4
. part. grup	4,9
. contacte medi	5,3
. menjar	6
. neteja/c. esf.	9,3
. vestir	10,5
. descans	43,4

LINGÜÍSTIC / CONCEPTUAL

. esplai	2,7
. airejament	4,7
. vestir	7,4
. contacte medi	10,7
. part. grup	12,7
. menjar	34
. neteja/c. esf.	67,3
. descans	(?)

EMOTIVITAT/AFFECTIVITAT

. neteja/c esf.	1,9
. menjar	2,8
. descans	3,2
. esplai	3,5
. airejament	5
. cont. medi	8,2
. vestir	10,2
. part. grup	(?)

SOCIABILITAT

. esplai	1,9
. airejament	2,4
. descans	3,7
. part. grup	7,4
. cont. medi	11,2
. menjar	18,5
. neteja/c.esf.	21,4
. vestir	58,6

Veiem que - tret de l'aspecte afectivo-emocional - les situacions d'"esplai" i "airejament" són les que presenten més coincidència entre els resultats de l'entrevista i els resultats de l'observació.

Aquestes dues són les situacions que en la consciència dels mestres estaven menys dicotomitzats els "aspectes evolutius" i la "vida quotidiana".

Aquests resultats, doncs, corroboren la idea que els mestres s'ajusten més a la realitat en aquelles situacions que no veuen només com a estimuladores d'uns hàbits, d'unes normes. S'ajusten més a la realitat quan veuen interacció que quan veuen disjunció.

Un altre element que podem constatar observant aquest llistat de diferències entre l'entrevista i les observacions és que on hi ha menys diferències és en la llista corresponent als aspectes "afectivo-emocionals". Això també es correspon amb els resultats de l'entrevista : l'aspecte afectivo-emocional era el més citat (després dels hàbits i l'organització) pels educadors quan se'ls qüestionava sobre l'enfoc pedagògic de les activitats quotidianes.

► Com que, a part de l'acció dels infants, s'ha recollit l'acció dels educadors, hem intentat fer un buidatge qualitatiu d'aquesta acció i comparar-lo amb

els resultats de l'entrevista. Insistim en què és una comparació qualitativa i orientativa; sabem que l'actitud dels mestres (de cinc escoles) sensibilitzats de cara a una tasca educadora a l'escola no és generalitzable, però ens dóna pistes de quelcom factible.

Pel que fa referència als aspectes afectivo-emocionals, creiem que els mestres hi incideixen més del que es pensen.

En un percentatge elevat d'observacions en les quals participa un adult (aproximadament un 70%, i a les cinc escoles) hi ha una intervenció afectivo-emocional per part del mestre que incita la resposta/acció per part dels infants en aquest sentit.

Les situacions en què més es dóna aquesta incidència afectivo-emocional per part de l'adult són :
 "neteja i control d'esfínters", "vestir/despullar",
 "menjar", "participar en la vida del grup".

Aquelles en què es dóna menys aquesta intervenció activa per part de l'educador són les d'"esplai". És com si aquestes situacions fossin considerades més lliures, més de "deixar fer". Generalment, només hi ha intervenció quan es considera que cal prendre actituds per resoldre conflictes. Sembla com si en consi-

derar les activitats d'"esplai" com a participants de l'evolució de l'infant (veure resultats de l'entrevista) ja no calgués pendre-hi part.

Pel que fa referència a les altres activitat quotidianes objecte d'aquest estudi, hi ha escoles i situacions, en les quals hem observat més incidència que no pas ens podien fer presumir els resultats de l'entrevista. En canvi, hi ha escoles i situacions, que allò que hem observat coincideix plenament amb allò que podem esperar tenint en compte els resultats de l'entrevista.

Recalquem que aquesta és una valoració purament qualitativa, entre altres raons perquè el nombre d'escoles observades és reduït per poder fer aquesta mena de comparacions.

■ A ran de la incidència que hem constatat tenien petits comentaris nostres en les actituds dels mestres, avancem una altra valoració qualitativa.

Sovint els educadors de les escoles on fèiem les observacions ens han demanat el parer respecte algun comportament d'un nen o grup de nens, respecte algun aconeteixement o bé alguna actitud per part d'ells.

Com ja hem comentat, la nostra intenció era no influenciar gaire l'acció que es donava d'una manera natural; si fèiem comentaris ens exposàvem a variar la situació. Els hem evitat sempre que no els hem cregut imprescindibles.

No obstant aquesta precaució per part nostra, algunes vegades - i en pro de garantir la bona convivència i la naturalitat entre els mestres i l'observador - ens ha semblat millor no evadir un petit comentari (d'altra banda era el mínim que podíem fer a canvi de l'actitud amable i col·laboradora per part dels educadors).

En semblants casos hem deixat de recollir dades sobre determinades situacions quotidianes en aquella classe (per evitar de recollir dades emmascarades per la nostra incidència). Hem recollit, però, l'acció del mestre en dues o tres ocasions més. Aquest recull ens ha permès percebre-nos de detalls en la seva intervenció, que deixaven entreveure, o feien palesa clarament, la incidència del comentari de l'observador.

Per exemple (classe de 2;2 a 3;4 anys) :

- A partir d'una demanda concreta de com aconseguir que un nen mengés sol, l'observador feu alguns comentaris respecte al comportament

psicomotor d'aquell nen i com s'hi podia incidir en concret a l'hora de dinar.

En les tres següents situacions el mestre - que fins aquell moment no havia fet mai cap intervenció referent a aspectes psicomotors a l'hora de menjar - feu 18 intervencions d'aquesta mena (adreçades a diversos nens/es). Havia generalitzat el comentari i l'havia fet aplicable fins i tot amb matisos d'adaptació a les situacions.

Aquesta permeabilitat, i capacitat de transferència, per part dels educadors l'hem observat en moltes ocasions (no sols fent les observacions, sinó també en cursats, seminaris, etc.).

Creiem que aquesta capacitat d'incorporar elements a la seva pràctica pedagògica té una vessant enriquidora d'aquesta pràctica, però té també un risc : els educadors espigolen de diversos llocs i van construint la seva pràctica professional sense un fil conductor que la cohesioni.

MATERIAL AUDIOVISUAL

Encara que l'objectiu primordial momentani (per aquest estudi, el principal) en gravar videos i fer fotografies era disposar d'un material gràfic que ens facilités la tasca de buidatge de les dades, des d'un inici consideràrem que calia donar a aquest material una projecció a més llarg termini i d'utilització més àmplia.

S'ha reorganitzat i completat el material disponible per convertir-lo en una eina didàctica útil en cursos de formació inicial, reciclatge i formació permanent de mestres, així com per programes de formació i informació a les famílies.(1)

La utilització d'aquests audiovisuals pot servir també com un dels ponts d'enllaç entre el present estudi i la seva possible continuïtat a través de recerques-acció fetes conjuntament amb mestres.(1)

Sense perjudici sobre la factibilitat d'elaborar-ne altres en terminis no molt llunyans, en aquests moments disposem de cinc sèries de diapositives i d'un vídeo (amb les corresponents guies didàctiques) que són presentats com a material complementari d'aquesta memòria.

(1) Veure propostes en aquest sentit en l'apartat de "Conseqüències" d'aquest mateix treball (pàgs. 351 a 386)

4. CONCLUSIONS

CONCLUSIONS

Ordenant els diversos aspectes detectats (exposats en l'anàlisi de resultats de les entrevistes i de les observacions) podem concloure :

a) Els educadors de l'etapa de 0 a 3 anys tenen un confusionisme conceptual i metodològic.

No estan clars els conceptes de "creixement", "maduració", "desenvolupament", "aprenentatge", "habitació", "educació", "ensinistrament", així com les seves interrelacions. Sovint es barregen, es confonen, s'identifiquen, es contraposen, es dicotomitzen, se supediten.

Quelcom semblant passa amb la necessitat d'una rigurositat metodològica, tant en la seva funció educadora, com en l'anàlisi de la interacció educativa.

Aquesta manca de coixí conceptual estructurat

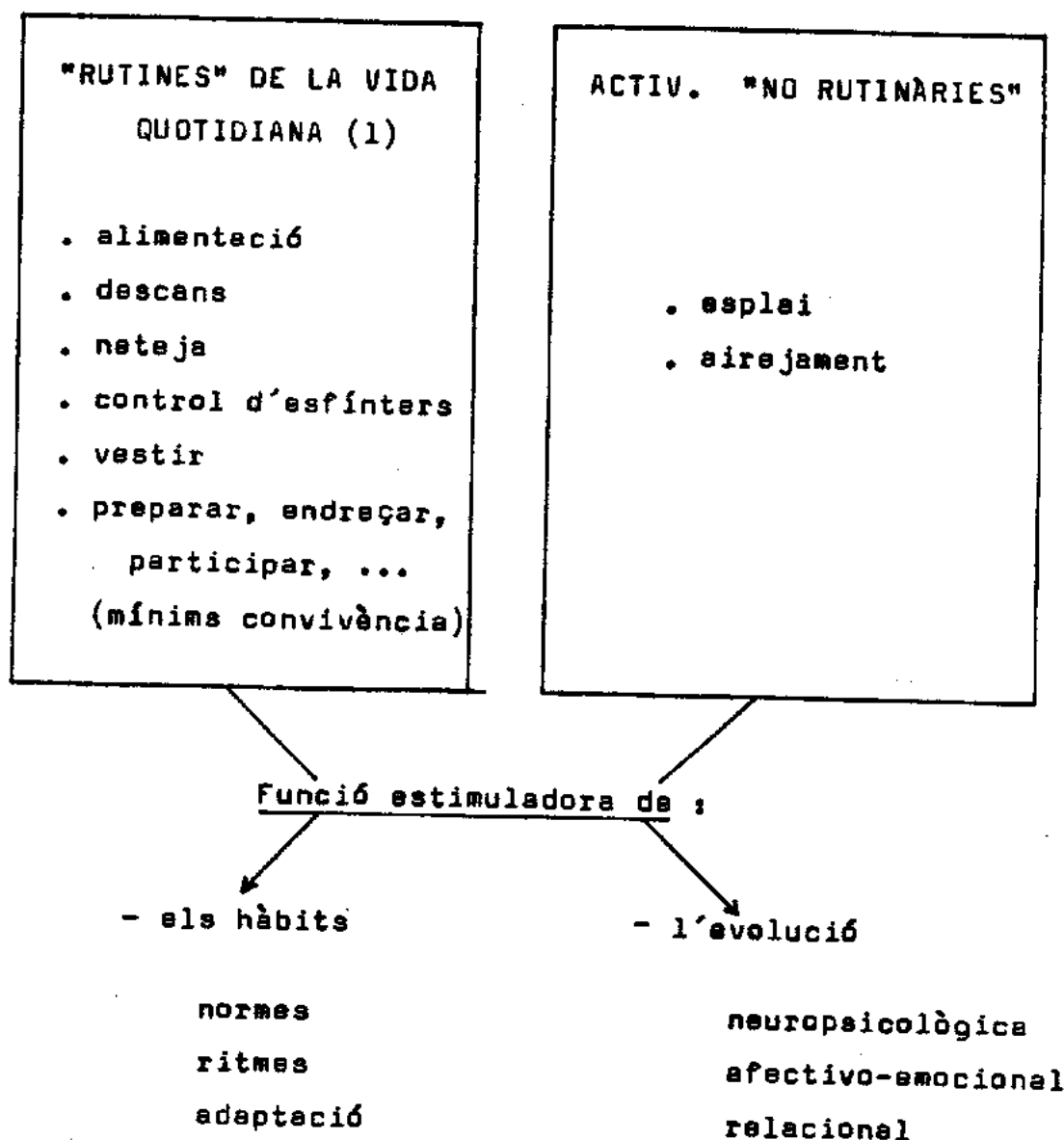
i coherent es pot traduir en una praxis desequilibrada, amb llacunes, amb interferències, amb dicotomitzacions, sense un fil conductor coherent que respongui a uns objectius clars i s'atengui a les condicions de la realitat concreta a la qual s'aplica.

Com hem exposat anteriorment, aquest fet es detecta tant pel que fa referència als "objectius pedagògics" i a la "planificació educativa" que els mestres ens han facilitat per escrit (que habitualment no són tal cosa), com pel que fa referència a les respostes dels mestres a les nostres qüestions sobre elements de la seva pràctica educativa

Tenim present que allò que s'explicita no sempre correspon al que se sap, o al que es fa, però estem segurs que si els mestres poguessin situar el seu bagatge de coneixements en un marc conceptual estructurat coherentment rendibilitzarien molt millor la seva dedicació pedagògica.

b) En la consciència dels educadors les activitats que es realitzen a l'escola estan dividides en dos grans grups. Mentre unes pretenen estimular la formació d'uns

hàbits, les altres pretenen estimular el desenvolupament neuropsicològic, afectivo-emocional i relacional. A part, queden un altre grupet d'activitats i/o actituds sense funció estimuladora, sinó amb funció sanitària i/o de vigilància.



(1) denominació presa de I. Lézine :

LÉZINE, I. - Psychopédagogie du premier âge, Paris, P.U.F., 1969 (11-90) (1^{re} Edition, 1964)

Sortosament els mestres no atorguen prioritat a una "funció estimuladora" respecte l'altra. A la pràctica, però, la necessitat de resoldre allò que ells consideren "necessitats bàsiques" els fa tenir la sensació que no els queda temps per atendre els "aspectes evolutius".

Hem emprat el terme "funció estimuladora" en lloc d'emprar el terme "funció educativa" o "funció psicopedagògica" ja que la creació d'hàbits - si es pren només en si mateixa, sense cap altre objectiu associat - podria esdevenir una simple mecanització, cas en el qual ja no podríem considerar-ho "educació", sinó "ensinistrament"/"domesticació".

c) En el rerafons d'això hi ha una altra dicotomia : les dificultats d'establir les relacions entre "desenvolupament" i "aprenentatge".

Els mestres són coneixedors de la importància de cobrir les necessitats bàsiques d'alimentació, repòs, neteja, ... D'altra banda, no s'han plantejat que l'"airejar-se", l'"esplaiar-se" i el "relacionar-se amb el medi" són també necessitats bàsiques.

Saben que les necessitats que ells consideren

bàsiques s'han de solventar d'una manera regular i estable.

Degut a això, compleixen aquestes funcions acuradament. Paren compte de fer les coses en el moment que convé, que es segueixi l'ordre adequat, que el material necessari estigui a mà, que les coses es facin sense preses. Tot això és mostra de molt bon criteri.

Consideren - com ja ha estat àmpliament comentat - que la solució d'aquestes necessitats elementals aporta als infants (a part del cobriment de la necessitat) l'"aprenentatge" d'uns ritmes, uns costums, unes normes.

Consideren, així mateix, que per treballar els aspectes evolutius els cal dedicar-se específicament a fer exercicis de motricitat, espai, llenguatge, simbolització, ..., o esperar les situacions en què espontàniament es doni aquest treball (situacions d'"esplai", segons l'opinió dels educadors).

Per alguns mestres només és factible treballar els aspectes psicomotors, psicolingüística o conceptuals per mitjà d'activitats, o exercicis, específicament ideats per aquest fi.

Tot això comporta dedicar bona part del temps de preparació i d'acció a preveure, organitzar i executar les situacions de resolució de les necessitats que - segons el criteri dels educadors - són elementals. Els queden estones molt breus per poder dedicar-se a allò que ells consideren treball de les funcions psicomotores, lingüístiques, conceptuels.

Els aspectes afectivo-emocionals i relacionals són treballats en alguna de les activitats quotidianes. Cada escola en destaca una o dues per damunt de les altres. No hi ha coincidència quantitativament significativa.

De tota manera el que ens sembla necessari destacar - que considerem que pot ser significatiu - és que, en un moment o altre, al llarg de l'entrevista sobre activitats quotidianes els mestres recordin que treballen els aspectes afectivo-emocionals i relacionals.

Aquest fet de no "oblidar-se'n" podria ser un signe que els consideren uns elements presents d'una manera global en la vida del nen/a.

En les observacions efectuades a les 5 escoles Bressol hem comprovat, també, que és en aquest terreny

on els mestres prenen més participació activa. Hi posen intencionalitat d'incidir en el procés de desenvolupament dels infants.

Curiosament, són les activitats del bloc considerat com a "rutinari" aquelles en què més s'intervé estimulant els aspectes afectivo-emocionals i relacionals. En canvi les activitats d'"esplai" són deixades més lliures i sols s'hi intervé quan hi ha conflictes o perills.

Es tot això allò que porta als mestres a tenir la sensació que - a part dels moments dedicats espontàniament a esplaïar-se - a l'escola no hi ha excessives oportunitats d'incidir en l'evolució dels infants.

Se 'ls crea el contrasentit de voler "educar" la quitxalla i haver de limitar la seva acció a "tenir-ne cura"; contrasentit resultant d'uns dels errors en considerar les relacions entre "aprenentatge" i "desenvolupament" : dicotomitzar-los.

A algunes escoles se 'ls crea un altre contrasentit derivat d'un altre dels errors en considerar les relacions entre "aprenentatge" i "desenvolupament": identificar-los. Així, aquelles escoles que consideren que sols es pot treballar els aspectes motrius, es-

pacials, conceptuels, lingüístics, orquestrant situacions i/o exercicis específics a tal fi - si no fan més que això - poden córrer el risc de tan sols "ensinistrar" els infants.

Craiem que són el conjunt de contrasentits, dicotomies i identifications que acabem de comentar que fan que aquells mestres que consideren que l'etapa de 0 a 3 anys és una etapa educativa tinguin el neguit que ens va impel·lir a emprendre aquest estudi : "les dificultats de trobar el moment, i les condicions adequades, per treballar els aspectes lingüístics, psicomotrius, afectivo-emocionals, conceptuels, ... dels infants de qui tenen cura, atès que s'han d'encarregar de procurar-los les atencions primàries".

Es troben que - volent educar - estan dedicant bona part del temps a ensinistrar. Quan reflexionen sobre la factibilitat de modificar aquest fet no troben la manera de fer-ho; creuen que en plantejar-se d'augmentar la incidència en el desenvolupament necessàriament hauran de prendre temps a la resolució de les necessitats bàsiques. Això és quelcom que estan segurs de no poder, ni haver, de fer; els infants han de menjar, descansar, anar nets, ... No troben el punt d'interacció. Sempre fan disjunció.

Amb tot el que hem valorat fins aquí, veiem

confirmada, en essència, la nostra primera hipòtesi de treball : els educadors no han pres consciència que, ultra treballar específicament i d'una manera expressa els aspectes evolutius, poden i han d'incidir, en l'evolució dels infants a través de les activitats quotidianes.

Diem que ha quedat confirmada "en essència" perquè nosaltres, quan diem "activitats quotidianes", ens referim a totes aquelles que cobreixen necessitats bàsiques de l'infant. Per nosaltres "necessitats bàsiques" no són únicament "menjar", "dormir", "neteja", "control d'esfínters", "vestit", "resolució de les necessitats del grup", sinó que també en són "esplaiar-se", "airejar-se", "passejar", "comunicar-se", conèixer la realitat". La dicotomia dels mestres exclou algunes d'aquestes necessitats ("esplaiar-se", "airejar-se"); segons el seu criteri, determinades activitats - per exemple l'"esplai" - sí incideixen en el desenvolupament estimulanti-lo. Ens queda per saber si la dicotomia dels educadors inclou, o no, les activitats de "contacte amb el medi" (d'entre les que hem estudiat), ja que una bona part d'escoles han assegurat no efectuar-ne.

Ha quedat també a bastament confirmada - excepte per les activitats d'"esplaiar-se", "airejar-se" i "contacte amb el medi" - la hipòtesi que els educa-

dors veuen "activitat quotidiana" i "estimulació evolutiva" com dues tasques sobreposades, paral·leles, a vegades en contradicció, cosa que fa que sovint s'interfereixin, es marginin o s'oposin mútuament.

d) Malgrat tot això - i fins i tot encara que els mestres no se n'adonin - l'acció dels infants en resoldre les necessitats bàsiques (qualssevol que siguin) està incidint en la seva evolució.

Aquest és un fet que ha estat posat àmpliament en evidència el les observacions que hem fet en cinc escoles que han confirmat la hipòtesi que havíem formulat en iniciar-les : existeix una interacció estreta entre la vida quotidiana i l'evolució. Aquesta interacció crea una zona de "desenvolupament pròxim" susceptible de ser estimulada.

A continuació presentem una petita mostra gràfica de "configuracions", "seqüències" i "xarxes" comportamentals que posen en evidència les possibilitats d'incidir en el desenvolupament/aprenentatge de l'infant a través de la vida quotidiana. (Per aprofundir en aquest sentit es recomana emprar les sèries de diapositives i vídeo, amb les corresponents guies didàctiques presentades com a material complementari d'aquest estudi).

MENJAR

Fot. 10

En l'acció de la nena de la fot. 10 ens adonem que nosaltres, com adults, podem actuar incitant-la a progressar en aspectes motors i d'adequació dels moviments del propi cos a les exigències que ofereixen els objectes i espais:

- la individualització dels dits índex i gros respecte els altres dits de la mà, tot i que encara agafi la cullera tancant el puny per damunt del mànec, ens indica que és molt proper el moment en què ella tindrà habilitat per agafar la cullera arrencant el mànec en el dit mig i fent la pinça índex/polze. Un suggeriment de l'educador en aquest sentit contribuiria a l'acceleració d'aquest procés.

Cal aclarir, però, que els que ens mou a acce-

lerar el procés no és l'acceleració en si mateixa ni el desig que l'infant s'adapti a unes "normes" sobre la forma més "educada" d'agafar el cobert, sinó el fet que la prensió per damunt del mànec, al seu torn, li està dificultant fer moviments segmentaris amb el braç (actualment es mou en bloc des de l'espatlla); la prensió de la cullera arrencant el mànec en el dit mig lliberarà els moviments del colze i del puny, evitant esforços superflus i facilitant una soltesa en l'acció.

- la no-participació del braç esquerra en l'acció ens ha de portar a parar atenció a com, aquest infant, executa la simulació dels moviments dels membres superiors en altres activitats i en altres moments de la mateixa situació de menjar. D'acord amb aquesta anàlisi podrem elegir el moment més propici per fer-li el suggeriment d'ajudar-se, per recollir el menjar, dirigint el plat convenientment amb la mà esquerra

Podríem fer una anàlisi d'aquesta mateixa mena sobre les accions presents en les fotografies 11 a 34, en les quals l'observació de l'acció dels infants ens desvetlla "zones de desenvolupament pròxim" dels aspectes emotius, lingüístics, psicomotors, conceptuals, relacionals, etc.

Les fotografies 11 a 34 (pàgs. 301 a 313) es presenten únicament amb un peu de fotografia que pretén desvetllar l'interès per fer-ne l'anàlisi detallada.

DESCANS

Fot. 11 - La possibilitat de dormir-se tot sol/a sempre i quan tingui uns elements de contacte afectivo-emocional amb uns objectes apreciats (xumet, nino de pelfa, cotxet, coixinera, ...). Com ajudar-lo a avançar en la independització d'aquests objectes relacionals?

NETEJA

Fot. 12 - De tan sols parar les mans sota l'aigua i xipollejar a saber-les ensabonar voltejant una

mà damunt de l'altra.

D'esperar que l'aigua surti (perquè algú ha obert l'aixeta) a manipular adequadament l'aixeta en els dos sentits (obrir i tancar), aconseguint la quantitat d'aigua desitjada i apropiada per la necessitat



Fot. 13 - Un cop ha descobert que és ell/a mateix/a qui produeix els excrements està en camí de descobrir la possibilitat de controlar a voluntat l'obertura/tancament dels esfínters.

DESVESTIR-SE/VESTIR-SE

Fot. 14, 15 i 16 - De la col.laboració a l'autonomia
passant per intents més o menys reïxits.

Fot. 14

Col.labo-
ració



Fot. 15

Intents
de
valdre's
per si
mateix



Fot. 16

Autonomia



PARTICIPACIÓ A LA VIDA DEL GRUP

Fot. 17, 18 i 19 - El goig de sentir-se útil la seguretat que proporciona el fet que els adults hagin confiat en ell/a, el desig de vèncer les dificultats que presenten les activitats que solen fer els adults, ... són un bon estímul per ser cada

Fot. 17





Fot. 18



Fot. 19

vegada més destre i per sentir que ell/a té un lloc reconegut dins del grup familiar i social.

AIREJAMENT

Fot. 20 - Relaxar-se, sentir el propi cos en relació a les variables del medi natural, un mitjà per consolidar la noció del propi cos i aprendre a projectar la seva acció en el medi.



Fot. 21 - L'observació del medi natural incita a la com-

paració, la deducció, la generalització, ...
que porten a l'obtenció de nocions conceptuals.

ESPLAI



Fot. 22 - L'atenció, el lligam entre sensacions propioceptivo-posturals i sensacions visuals i cutànies, contribuirà a què l'infant vagi construint la noció del propi cos, la identificació d'aquest discernint-lo de l'espai i objectes exteriors.

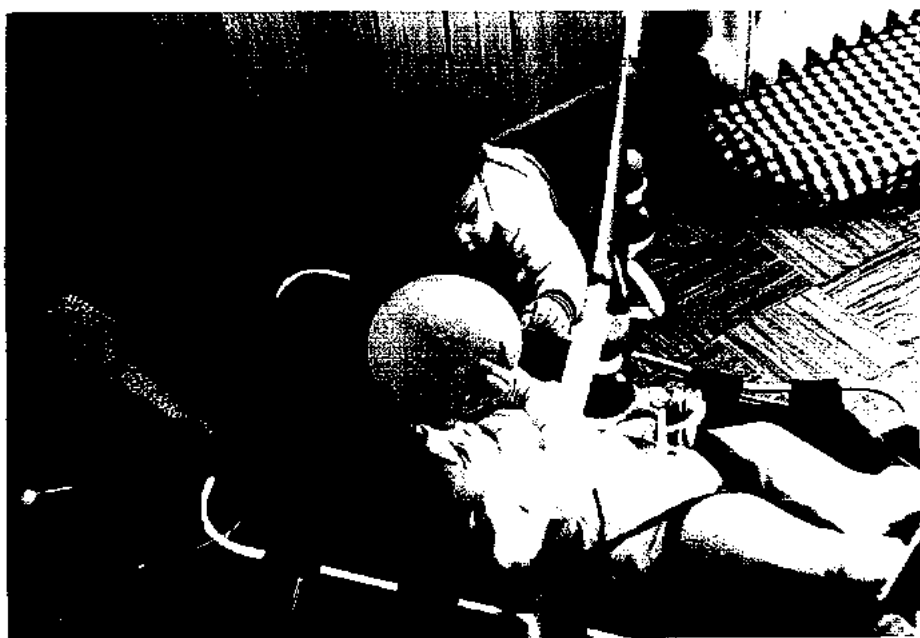


Fot. 23

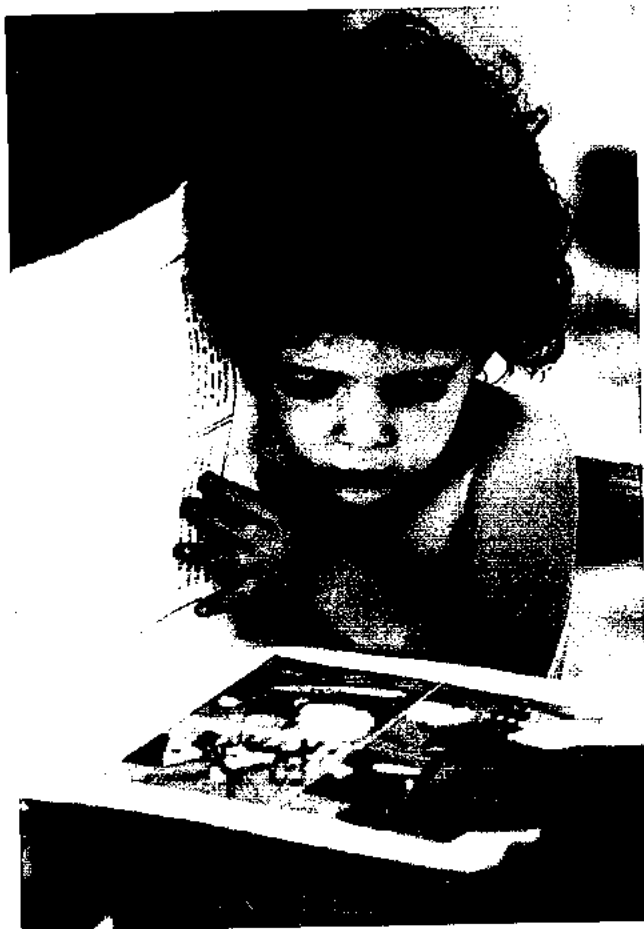


Fot. 24

Fot. 23 i 24 - L'experimentació de diverses reaccions dels objectes posa a l'infant en contacte amb el medi físic i li dona oportunitats de deduir-ne progressivament les seves lleis.



Fot. 25 - Tot manipulant es senten les bases per participar, compartir, comunicar, ...



Fot. 26 - El contacte amb el món imaginatiu combina elements de la percepció directa i de la memòria per autoconstruir-se creativament noves imatges.



Fot. 27 - Jugar a "fer veure" és un bon entrenament per aprendre un mateix



Fot. 28 - L'observació dels resultats de l'activitat de l'infant, un mitjà més perquè l'educador coneixi el moment evolutiu de l'infant, els seus interessos, les seves emocions, el seu món imaginatiu-creatiu, per tant, de preveure com incidir-hi.

RELACIÓ AMB EL MEDI

Fot. 29 - Intercanviar mirades, somriures, carícies, jugar amb el cos de l'altre, ..., ocasions per construir la pròpia identitat i per sociabilitzar-se.

Fot. 30 - Actuar en el medi natural incideix en el desenvolupament psicomotor, conceptual, lingüístic i afectivo-emocional.



Fot. 31



Fot. 32

Fot. 31 i 32 - Observar el barri on hom viu, o va a escola, passejar-s'hi, fer-se'l seu, estimula l'adquisició de conceptes, la noció de la pròpia identitat i el procés de sociabilització.



Fot. 33 i 34 -

"Per a què vull
uns caminadors si
en el món dels
adults hi ha tan-
tes possibilitats
de trobar llocs
on arrenjar-se,
posar-se dret i
desplaçar-se?"

Possibilitar que
l'infant hagi de
trobar diversos
recursos per des-
plaçar-se, en lloc

d'oferir-li una mena de crosses amb les quals sentir-se
segur, és donar-li oportunitats de cercar autònomament
els propis recursos d'equilibració independent.

e) L'estudi sobre els "mètodes d'anàlisi de la realitat" emprats pels mestres ens ha portat també a confirmar la hipòtesi que : la dicotomització entre "activitats de la vida diària" i "aspectes evolutius" va aparellada a un desconeixement i/o desorientació sobre els mètodes d'anàlisi de la realitat, els quals són aplicats parcialment o asistemàtica. Hi ha també una incertesa sobre la possibilitat d'utilitzar les conclusions de les anàlisis portades a terme.

Hi ha un fet que ens sembla evident : per aconseguir que els mètodes d'anàlisi de la realitat siguin útils per enriquir la intervenció educativa, considerem imprescindible que siguin rigurosos metodològicament.

Quin sentit té entrevistar a les famílies pel sol fet d'entrevistar ? com aconseguir-ne informacions útils ? com prendre acords d'acció ?

Quin sentit té observar el comportament motor d'un infant només per veure que fa ? Com en podem treure conseqüències aplicables a les situacions que viu ?

Hom ha de saber què vol conèixer, amb quina finalitat, com ho abordarà, ... després analitzar allò que ha obtingut, cercar-ne aplicació, aplicar-ho, ...

Considerem que si els educadors sabessin analitzar sistemàticament les situacions de la vida quotidiana, i aplicar les conclusions d'aquesta anàlisi, probablement sabrien aprofitar millor, i sabrien enriquir, les situacions de la vida diària.

De tota manera, en aquest estudi no hem arbi-

trat els mitjans necessaris per saber si es dona aquesta relació causa-efecte.

Per assegurar-nos-en caldria dissenyar una investigació sobre les possibilitats metodològiques a l'escola Bressol; aplicar-la a les escoles i comprovar si aquesta anàlisi rigurosa repercuteix en l'enfoc psico-pedagògic dels educadors.

A través de la nostra assistència a les cinc escoles Bressol per poder recollir dades, hem pogut constatar qualitativament que els educadors quan se'ls dona elements d'anàlisi ràpidament els utilitzen modificant la seva pràctica pedagògica.

Aquesta gran permeabilitat als comentaris que hom els fa; l'actitud de recerca d'informació i recursos; la capacitat incorporadora i generalitzadora són elements que ben emprats poden ser font de qualitat i renovació pedagògica. Cal dotar els mestres de criteris i sistemes d'anàlisi perquè això sigui així. És imprescindible que aquest cabal humà s'aprofiti, en comptes de deixar que es dispersi i/o desanimi.

f) Hi ha un fet que no havíem previst i que hem constatat en aquest estudi : els educadors - mal-

grat no ho facin sistemàticament - quan veuen la necessitat d'emprendre una anàlisi de la realitat educativa, centren sempre l'objecte d'aquesta anàlisi en el comportament, l'evolució, la família, l'habitatge, ... dels infants i s'obliden sistemàticament d'analitzar el context educatiu i la pròpia acció com a mestre.

Mentre els adults/educadors vegem com a objecte de les nostres anàlisis únicament "els infants", "llur problemàtica", "les seves insuficiències", "les seves gràcies", "els seus avenços", "les seves famílies", "els seus acudits", ... i no apuntem cap a l'anàlisi del "material", "els objectes", "l'espai", "les accions del mestre", "les actituds del mestre", "les propostes del mestre", ..., així com les "interaccions que es creen entre uns i altres", l'anàlisi de la realitat sols servirà per detectar, constatar, diagnosticar, etiquetar, viure les situacions, ... No ens serà útil per comprendre - ni menys per incidir - en el progrés dels infants, o en l'acció dels pares o en l'acció educativa.

No hem d'oblidar que l'acció es fa en interacció. Tots els elements que intervenen en aquesta interacció han de ser analitzats.

Creiem que aquest és un altre camp important que cal que sigui estudiat amb més profunditat. Aquest estudi hauria d'anar relacionat amb el que tractés sobre la sistematització metodològica.

Com explicar-nos els fets constatats ?

Estem segurs que res de tot això que hem conclòs fins aquí - confusionisme conceptual, dicotomitza-
ció de les activitats que es fan a l'escola, dicotomitza-
ció d'objectius, dificultats per trobar interaccions,
asistemàtica en l'anàlisi de la realitat, oblit o omis-
sió d'analitzar la funció educadora - no és imputable
a una irresponsabilitat o insensatesa per part dels
educadors.

Tot el contrari. Ho testimonien les respostes
i els escrits dels educadors. Ambdós fan palesa - mal-
grat la mescladisa - una intencionalitat educativa,
una recerca d'informació i documentació, una actitud
activa en front de l'autoformació, un interès per conèi-
xer altres experiències, una preocupació pels buits con-
ceptuals i didàctics que tenen, una inquietud pels re-
sultats que no els satisfan. En finalitzar l'entrevis-
ta eren freqüents la sol·licitud d'informació, la peti-
ció de contactes, la demanda de bibliografia i recur-
sos concrets.

Nosaltres més aviat ens decantem a relacionar
les conclusions amb :

1. La deixadesa política i la precarietat legal referides a aquest nivell educatiu.
 2. Els processos de formació professional que, per regla general, han viscut els educadors.
 3. Les diverses concepcions teòriques sobre les relacions entre "aprenentatge" i "desenvolupament".
 4. Les concepcions subjacents en cursos i textos dedicats a la reflexió i aplicació psicopedagògica en aquesta etapa educativa de les relacions entre "vida quotidiana" i "desenvolupament".
 5. La tradició de la Psicologia de centrar els estudis en l'infant.
 6. Els interrogants metodològics i conceptuals existents respecte als mètodes d'anàlisi de la realitat en el context natural.
1. La deixadesa política i la precarietat legal referides a aquest nivell educatiu.

Regna aquí un greu confusionisme.

El Ministeri d'Educació no s'ha sentit responsable d'aquesta etapa educativa. Ni tan sols les pre-

visions teòriques de la Llei General d'Educació, d'atendre els infants de 2 a 5 anys, han estat acomplides.

Les anomenades "Guarderies" depenen de diversos Ministeris (Governació, Sanitat, Treball) i hi ha una greu deixadesa i ambigüitat administrativo-política (1).

La darrera temptativa fracassada en aquest terreny fou la presentació al Parlament de Catalunya, per part del grup Socialista, d'una "Proposició de Llei sobre l'Educació dels infants de 0 a 3 anys" (tardor del 1980).

En el transcurs dels darrers anys, diversos Municipis de Catalunya (entre ells el de Barcelona) han pres iniciatives en aquest camp : creació de Patronats Municipals, tutelatges a escoles, creació de nous centres, absorció d'algunes escoles existents.

Darrerament els Departaments de Sanitat, de Seguretat Social i d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya ha establert diverses normatives que regulen

(1) per obtenir informació detallada sobre aquest tema, consultar : PLANDIURA, R. - "Guarderías: precariedad legal", Cuadernos de Pedagogía, Des. 1979, nº 60 (15-16)

aspectes assistencials i educatius adreçats als centres que atenen infants entre 0 i 6 anys.

Estem entrant, potser, en una etapa de progressiva clarificació?

De moment les conseqüències del buit legal encara romanen.

Aquest buit legal ha incidit en els aspectes de formació de personal. Ha facilitat, així mateix, la llibertat de cada institució en la constitució de plantilles; cadascú podia tenir en compte els requisits que cregués més convenient per fer la provisió de places. Els empresaris — emparats en aquest desori legislatiu i per la tradició de veure l'escola Bressol com una institució benèfica, que té com a funció única l'atenció de les necessitats materials dels infants — podien llogar, a baix preu, personal no professionalitzat.

Malgrat en el projecte sobre Ensenyament de la Generalitat de Catalunya de l'any 1931 es considerés aquesta etapa com "etapa educativa" (1), amb la desfeita del '39 això deixà de ser així.

En el moment actual, com a conseqüència de la

(1) GENERALITAT DE CATALUNYA - CONSELL DE L'ESCOLA NOVA UNIFICADA - Projecte d'Ensenyament de l'Escola Nova Unificada, Generalitat de Catalunya, 1936

reviscolança dels moviments de renovació pedagògica, hem recuperat (pares i educadors) el convenciment que l'educació s'inicia tan bon punt l'infant entra en contacte amb el medi social, és a dir des de sempre. Però aquesta convicció, compartida per molts pares i mestres, és lluny d'arrelar a la població general i, el que és més greu, no se li ha donat forma legal.

2. Els processos de formació professional que, per regla general, han viscut els educadors.

Hem consultat les fitxes de centre, emplenades junt amb les entrevistes, per disposar d'alguna pista en aquest sentit.

Bona part dels mestres en actiu no tenen cap titulació acadèmica; un altre grup bastant important en nombre són puericultores, Assistents socials, ATS, jardineres d'infància i una petita part són mestres o llicenciats.

D'acord amb la consideració que han tingut aquests centres com a institucions assistencials, i fins i tot benèfiques, aquestes escoles s'han nodrit - durant anys - de personal molt jove i/o no professionalitzat i que, a més a més, era contractat en condicions labo-

rels precàries.

La contrapartida a aquesta precarietat laboral, des del punt de mira de l'empresari o l'administració, era que extractava d'una tasca no complexa ; simplement havien de limitar-se a tenir cura dels infants i vigilar que no prenguessin mal. Ben poca cosa.

Però el cas és que això no és així.

L'etapa de 0 a 3 anys és una etapa educativa. Els mestres (sortosament), a través de la seva pràctica diària, ho constaten.

L'actitud davant d'aquesta evidència pot ser diversa. Probablement n'hi hagi que es queden indiferents, apàtics, i segueixin limitant-se a guardar els nens/es. N'hi ha d'altres - en el nostre estudi hem constatat que són bastants - que inicien un procés de recerca de recursos, d'informació : cursets, xerrades, trobades interescoles, escoles d'Estiu, seminaris. Així - espigolant d'aquí i d'allà - van construint-se un cos de coneixements i van qualificant la seva tasca pedagògica amb els infants.

Aquesta formació, més o menys anàrquica, sol ser a costa d'esforços personals.

Cal remarcar que actualment l'únic pla d'estudis orientat a la formació inicial d'educadors d'escola Bressol és en el nivell de F.P. (Formació Professional). Les Universitats no tenen prevista aquesta etapa educativa.

Referent al reciclatge i a la formació permanent dels educadors en actiu no hi ha res institucionalitzat ni permanent. Esporàdicament s'organitzen (gairebé sempre com a conseqüència de la sol·licitud dels interessats), des d'alguna institució o associació (ICEs, Escoles de Mestres, Municipis, Associacions de mestres, ...), cursos monogràfics. Són cursos generalment amb una qualitat i interès específics, suficients, però que - per la seva mateixa categoria de monogràfics - no poden respondre a les necessitats de formació global i lineal que tenen molts dels educadors d'aquesta etapa educativa.

És per mitjà d'aquests cursos, i amb la reflexió més o menys sistemàtica de la seva pràctica quotidiana, com els mestres van construint el seu marc referencial. No és d'estranyar que un cos de coneixements obtingut en una trajectòria de formació d'aquesta mena sigui un marc conceptual desequilibrat, amb llacunes, sense fil conductor lògic.

3. Les diverses concepcions teòriques sobre les relacions entre "aprenentatge" i "desenvolupament"

Vygotski senyala tres maneres distintes de veure aquesta relació. Totes elles, segons aquest autor, ens aboquen a errors. (1)

"La primera es centra en la suposició que els processos de desenvolupament del nen són independents de l'aprenentatge. Aquest darrer és considerat com un procés extern que no està complicat de manera activa en el desenvolupament. Simplement utilitza les conseqüències del desenvolupament en lloc de proporcionar un incentiu per modificar-ne el seu curs".

"(...) Un exemple d'aquesta teoria el constitueixen els principis teòrics sumament interessants i complexos de Piaget, que configuren la seva metodologia experimental. (...) L'objectiu que es persegueix en plantejar preguntes que estan fora de l'abast de l'estructura intel·lectual de l'infant és eliminar la influència de l'experiència prèvia i coneixements adquirits anteriorment. L'experimentador tracta d'obtenir les tendències del pensament de l'infant en la

(1) VYGOTSKI, L.S. - El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Grijalbo, 1979

seva forma "pura", totalment independents de l'aprenentatge". (1)

"Així mateix, els clàssics de la literatura psicològica, com són les obres de Binet i d'altres, presuposen que el desenvolupament és sempre un requisit previ per l'aprenentatge (...)"

"(...) l'aprenentatge constitueix una superestructura per sobre del desenvolupament, deixant a aquest últim essencialment inalterat"

En les respostes a la nostra entrevista hem trobat freqüentment afirmacions que tradueixen una visió de fons d'aquesta mena. Cal esperar que els infants tinguin un determinat nivell de desenvolupament per introduir determinats estímuls.

Per exemple :

- "els peixem perquè, com que encara no dominen la cullera i se'ls tombe abans d'arribar a la boca, els cau més menjar que no pas mengen" (classe de nens/es de 14 a 22 mesos)

(1) VYGOTSKI, L. S. - El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Grijalbo 1979 (123-140)

Segueix Vygotski :

"La segona posició teòrica més important és que l'aprenentatge és desenvolupament"

"(...) ambdós processos es donen simultàniament; l'aprenentatge i el desenvolupament coincideixen en tots els punts" (1)

Aquesta seria - segons el mateix autor - la postura de W. James "qui va reduir el procés d'aprenentatge a la formació d'hàbits, identificant-lo amb el desenvolupament".

Entre els nostres mestres també trobem postures d'identificació entre aprenentatge i desenvolupament. Com hem vist, i comentat àmpliament, és freqüent que els mestres responguin referint-se a la creació d'hàbits quan se'ls qüestiona sobre els aspectes de l'"evolució" que es treballen a partir de cadascuna de les activitats quotidianes (preguntes "a)bis"). Hi ha mestres per als quals, com ja hem exposat, sols es pot considerar activitats susceptibles d'incidir en el desenvolupament del llenguatge, la psicomotricitat, el pensament, ... aquelles activitats o exercicis que han estat expressament pensats amb aquest fi; és com si

(1) VYGOTSKI, L. S. - El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Grijalbo 1979 (123-140)

també intentessin "habituar" els infants a moure's, a relacionar els fets, a parlar, a tenir imatges mentals.

Exemples:

- "que s'acostumin a mantenir-se asseguts tota l'estona de dinar"
- "que es recordin que cal rentar-se les mans sempre després d'anar al WC"
- "punxar, passar boles, estripar paper, ..."
- "repetir paraules, petites frases, dir noms d'animals, objectes, ... què hi ha als contes, ..."
- "quan es barallen els renyem perquè aprenguin a deixar-se les coses, a respectar als altres, ..."

Les prohibicions, els estímuls, els avisos, la graduació d'activitats, les repeticions, els ritmes regulars, són mitjans a través dels quals els mestres pretenen crear conductes, actituds, habilitats, ... en una paraula desenvolupament, segons ells l'entenen.

La tercera posició teòrica, segons Vygotski (1), "tracta d'anular els extrems de les anteriors afirma-

(1) VYGOTSKI, L. S. - El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Grijalbo, 1979 (123-140)

macions combinant-los entre si. Un exemple clar d'aquesta aproximació és la teoria de Koffka, segons la qual el desenvolupament es basa en dos processos inherentment diferents però relacionats entre si, que s'influencien mútuament. D'una banda està la maduració, la qual depèn directament del desenvolupament del sistema nerviós; per l'altra, l'aprenentatge, el qual, al seu torn, és també un procés evolutiu (...) el procés de maduració prepara i possibilita un procés específic d'aprenentatge. El procés d'aprenentatge estimula i fa avançar el procés de maduració"

"(...) sostenen que el procés d'aprenentatge no pot ésser reduït simplement a la formació d'aptituds, sinó que inclou una disposició intel·lectual que possibilita la transferència dels principis generals descoberts en resoldre una tasca a una sèrie de tasques diverses"(1)

També entre els nostres mestres trobem aquesta actitud :

Per exemple :

- uns quants dies abans d'introduir la forquilla fem exercicis de punxó sobre porespan o suro, així quan agafen la forquilla ja han après a

(1) VYGOTSKI, I.S. - El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Grijalbo 1979 (123-140)

fer el gest necessari" (classe de 2;4 a 3;3 anys)

Aquesta postura sovint els porta a estranyar-se que els infants no facin determinades transferències que ella (els mestres) pressuposaven :

- "no comprenem com és que no saben pujar l'escala que va a la terrassa; només hi ha cinc graons i té una barana de barrots on poden agafar-se. Durant tot el curs han estat pujant i baixant per l'escala interior que és molt més dreta, té més graons i no té baranes, només té la paret pels dos cantons. Aquesta escala interior ara (som a finals d'abril) tots els "nanos" la pugen i baixen drets; en canvi, com que ja fa bo, en voler pujar a la terrassa resulta que la majoria ho fan de genollons o demanen que els donem la mà".

La reflexió sobre aquestes tres postures porta a Vygotski a definir la zona de "desenvolupament pròxim" en relació al "desenvolupament real" i el "desenvolupament potencial" establint una quarta postura referent a les relacions entre "aprenentatge" i "desenvolupament".

La "zona de desenvolupament pròxim" és segons

aquest autor "la distància entre el nivell real de desenvolupament, determinat per la capacitat de resoldre independentment un problema, i el nivell de desenvolupament potencial, determinat a través de la resolució d'un problema amb la guia d'un adult o en col·laboració amb un altre company més capaç" (1)

Es tracta de totes aquelles funcions que estan "en procés de maduració". "El nivell de desenvolupament real caracteritza el desenvolupament mental retrospectivament, en canvi la zona de desenvolupament pròxim el caracteritza prospectivament" (1)

"Nosaltres postulem que allò que crea la zona de desenvolupament pròxim és un tret essencial de l'aprenentatge; és a dir, l'aprenentatge desvetlla una sèrie de processos evolutius interns capaçs d'operar únicament quan l'infant està en interacció amb l'entorn i en cooperació amb altri. Una vegada internalitzats aquests processos, es converteixen en part de les consecucions evolutives independents" (1)

(...) La nostra hipòtesi estableix la unitat, no la identitat, dels processos d'aprenentatge i els

(1) VYGOTSKI, L.S. - El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Grijalbo 1979 (123-140)

processos de desenvolupament intern. Això pressuposa que uns es converteixen en els altres". (1)

Per Vygotski, doncs, l'aprenentatge no segueix el desenvolupament : "l'aprenentatge orientat cap a nivells evolutius que ja s'han assolit resulta ineficaz (...) el "bon aprenentatge" és només aquell que precedeix al desenvolupament" (1)

En aquesta concepció pren un paper important la imitació, la cooperació, l'intercanvi, la interacció social.

També entre els nostres mestres hem detectat aquesta manera de veure la relació entre aprenentatge i desenvolupament.

Per exemple :

- "com que sempre hi ha algun nen que va més avançat i no porta gasses d'altres volen imitar-lo i van fixant-se en què tenen ganes de fer pipí. Vull dir que quan uns fan pipí a l'"orinal" els altres també hi volen seure i això fa que aprenguin a ado-

(1) VYGOTSKI, L.S. - El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Grijalbo 1979 (123-140)

nar-se de si tenen ganes de fer-ne"

- "quan veiem que comencen a posar la mà dins la papilla i tot seguit a la boca, els donem una cullera perquè participin a peixar-se. Nosaltres continuem donant-los el menjar; ells només col.laboren, però creiem que aquesta col.laboració és la que fa que desenvolupin les possibilitats de portar-se la cullera a la boca".

La constatació que aquestes quatre teories sobre les relacions entre aprenentatge i desenvolupament tenen la seva traducció en la pràctica escolar, no vol dir que necessàriament els mestres facin aquesta aplicació conscientment, a partir d'un coneixement profund i una elecció entre les teories existents. Tan de bo fos així.

Les trajectòries de formació personal - de les quals ja hem parlat - ens indiquen que això no deu ser així.

Creiem, però, que la incidència de les teories conceptuals sobre les concepcions i la feina dels mestres no cal necessàriament que passi per l'estudi, l'aprofundiment.

D'una banda és de sobres conegut el procés de transmissió per canvis dels corrents filosòfics, dels valors, dels criteris. D'altra banda els cursets, seminaris, textos d'aplicació pedagògica adreçats a pares i/o mestres es fonamenten també en alguna d'aquestes visions teòriques.

Així, el saber popular rep les influències d'aquests corrents de pensament a través de la tradició, les modes, els mitjans de comunicació de masses, les xerrades, els comentaris als mercats, ... És freqüent escoltar de part de no-professionals de l'educació frases respecte a la conveniència, o inconveniència, de determinats objectes, actituds, materials, en el camp educatiu.

Frases extretes d'intervencions de pares en xerrades:

- "veritat que és millor deixar-los al bressol, parlar-los i tocar-los només quan els dones de menjar, perquè si no s'acostumen malament i després sempre els has de tenir a coll ?"
- "en una conferència ens van dir que els nens no havien d'agafar el llapis abans dels 5 anys, perquè si no se'ls deforma el gest dels dits.

La meua filla té 2 anys i mig i sempre vol agafar els llapis de la seva germana gran per guixar. Cada vegada l'hem de renyar. No sé com fer-ho".

- "jo des dels 9 mesos els he posat, a tots tres, a la gibreleta cada dues hores, i a la nit els hi posava abans d'anar a dormir i quan hi anàvem els grans. És molt pesat, però així no s'acostumen a anar amb les gasses mullades. El metge em va dir que ho fes".

- "els nostres dinen a taula amb nosaltres (2 i 4 anys) i com que veuen que els adults fem servir forquilla i ganivet, ells també en volen. Els deixem. La veritat és que el petit no pot tallar res; ho prova i gairebé sense adonar-se'n ho agafa amb les mans i ho talla amb les dents. De tant en tant torna a agafar el ganivet i, aguantant amb una mà, amb l'altra apreta el tall amb el ganivet. El gra talla les coses que no suposen gaire esforç : hamburguesa, fetge, ... El petit fent-ho n'aprendrà".

Aquestes són expressions que ens mostren com no cal haver estudiat els corrents teòrics per rebre'n una influència i, fins i tot, tenir-ne una postura.

Dissortadament - si prenem en compte la confusió conceptual existent entre els mestres, així com les trajectòries de formació i experiència professional habituals - aquest pot ser el cas d'una gran proporció de mestres.

D'altra banda, si analitzem els textos d'aplicació psicopedagògica a l'escola Bressol, ens adonem que estan imbuïts d'alguna de les quatre teories sobre "desenvolupament i aprenentatge" esmentades (a vegades s'alternen i fins i tot simultanegen dues o més).

Uns destaquen la importància d'exercitar les funcions neuropsicològiques, altres la de crear hàbits, reflexos condicionats, altres la conveniència de donar uns estímuls que respectin els nivells de desenvolupament adquirit pel nen/a, altres la importància de l'acció conjunta.

En els cursos, xerrades, seminaris - psicòlegs, psicopedagogs, neuròlegs, psiquiatres - defensem postures, administrem "receptes", transmetem entusiasmes, escampem "modes", aprofundim en tècniques concretes.

Els mestres espigolen d'aquí i d'allà, contrasten allò que llegeixen, senten, veuen a la TV, amb el

coixí teòrico-pràctic que s'havien construït fins al moment i així van bastint un cos de coneixements que - a part de tenir llacunes, contrasentits - inclou elements de les quatre visions sobre "aprenentatge i desenvolupament" i produeix als mestres el neguit de no abastar tot allò que caldria. És un dels perills que comporta l'actitud receptiva i permeable : fer-se un garbuix per manca de quadre de referència de base (relacionada amb l'absència de planificació de la Formació dels mestres d'aquesta etapa).

4. Les concepcions subjacents en cursos i textos dedicats a la reflexió i aplicació psicopedagògica en aquesta etapa educativa de les relacions entre "vida quotidiana" i "desenvolupament".

Alguns cursets i textos - a més a més d'aquest rerafons conceptual sobre les relacions entre aprenentatge i desenvolupament esmentat en l'apartat anterior - volent reforçar i clarificar la importància ineludible que té que la vida de l'infant sigui regular, estable, destaquen - amb molt bon criteri - com a mitjà bàsic per aquest equilibri el tenir bona cura d'establir els ritmes apropiats d'alimentació, neteja, son, ...; deixen com a activitats més lliures, més variades, el joc, el passeig, la descoberta de la realitat.

En alguns casos no es fa més que una diferenciació provocada per la necessitat d'exposar coherentment el discurs. Per estudiar els fets, per exposar els criteris (encara que es tinguin concepcions globals) cal organitzar, classificar el contingut, d'una manera entenedora. En aquests casos si hom analitza el contingut s'adona que la dicotomia no és més que de formes.

En altres casos la dicotomia transcendeix el nivell formal; és una dicotomia de concepció.

Hi ha casos en què apreciem una certa ambigüitat que pot ser fruit d'una disjunció latent, no conscienciada.

Pocs són els que reforcen la interacció.

Per exemple :

★ En el "seminaire sur les Crèches", M. Novakova de Praga (1) feu una intervenció sobre els objectius i els mitjans per treballar l'evolució dels infants a l'escola Bressol.

(1) NOVAKOVA, M. - "Desarrollo psicomotor del niño y necesidades afectivas. Composición de grupos" a DAVIDSON, F., NOWACKA, F.S., MOORE, W.A. Guarderías infantiles, Barcelona, Hogar del Libro, 1982 (86-97) (1ª ed. Nova Terra, 1972) Ed. original : Paris, 1960

Fent una anàlisi de contingut d'aquest plantejament ens adonem que s'hi dona la mateixa dicotomia que hem observat entre els mestres de les nostres escoles a través de l'entrevista.

Quan M. Novskova esmenta mitjans per educar l'"activitat motriu corporal", l'"activitat motriu manual", el desenvolupament "sensorial i de les capacitats intel·lectuals", el "llenguatge", l'"atenció", la "memòria", les "relacions socials i emotives", no anomena altra activitat quotidiana que no sigui l'esplai; en canvi anomena aspectes com menjar, vestir, endreçar, quan fixa els mitjans per als "costums socials".

★ El text de I. Lézine (1) sobre educació del nen petit, que ha esdevingut un text clàssic sobre psicopedagogia de les primeres edats, i que ha estat emprat com a primer punt de partida de moltes de les anàlisis, cursets i conferències que s'han fet al nostre país, planteja el discurs en dos grans capítols: "Les rutines de la vida quotidiana" i "Les adquisicions de la vida quotidiana".

Aquesta denominació - "rutines" i "adquisi-

(1) LÉZINE, I. - Psychopédagogie de premier âge
Paris, PUF, 1969 (2e ed. mise à jour)
(1e. ed. 1964)

cions" - pot portar-nos fàcilment a interpretar que hi ha unes coses que serveixen per crear els "hàbits" i altres per fer "adquisicions a nivell de desenvolupament" (el primer apartat del Capítol II - les "adquisicions de la vida quotidiana"-es refereix a les nocions sobre l'avaluació del "desenvolupament" del nen, en canvi no s'hi refereix el Capítol I).

En la nostra opinió - després de fer l'anàlisi de contingut d'aquests dos capítols bàsics del text de I. Lézine - no es dona una dicotomització entre "rutines i adquisicions de la vida quotidiana", però tampoc se'n destaca la interacció (encara que s'anomena i exemplifica en diverses ocasions).

En aquest text són freqüents les referències a estimulació d'aspectes evolutius aprofitant les situacions de neteja, menjar, ... i sobretot destaca les possibilitats que ofereixen les "rutines de la vida quotidiana" per observar el nivell de desenvolupament obtingut pels nens/es.

"Les maniobres de la neteja i el vestir haurien de permetre exercir els músculs insuficientment estimulats per llargues estades al llit : es poden aprofitar aquests moments per posar el nen bocaterrosa, la qual cosa l'estimula a redreçar-se, o per dedicar-se a fer exercicis de flexió i tracció dels membres en

forma de joc, acompanyat d'una cançó ritmada, (...) (1)

"(...) l'educació del control d'esfínters no es redueix a l'adquisició d'un reflex, sinó que necessita una consciència de l'acte, i l'establiment de tot un sistema d'intercanvi entre el nen i l'adult". (2)

Referint-se a l'educació del llenguatge : "(...) La comprensió s'extén a les paraules que designen les situacions que es repeteixen regularment durant el dia i marquen la satisfacció de les necessitats (el menjar, la neteja, la gibelleta, el passeig)". (3)

Aquests fragments posen en evidència que I. Lézine no veu dicotomia, sinó interacció, entre "rutines de la vida quotidiana" i "evolució de les funcions bàsiques".

Succeeix, però, que no reforça aquesta interacció. Tan sols l'anomena algunes vegades, i la fa servir per il·lustrar el discurs amb exemples altres vegades.

(1) LÉZINE, I. - Psychopédagogie du premier âge, Paris PUF, 1969 (2e ed, mise à jour) (62-63)

LÉZINE, I. - ob. cit. (p. 88)

LÉZINE, I. - ob. cit. (p. 120)

Això pot induir fàcilment a fer-ne una lectura que ometi l'existència d'aquesta interacció i reforci la distinció entre activitats, així com les seves funcions específiques.

Creiem que aquesta és la interpretació que n'han donat alguns textos i cursets de divulgació dels treballs d'I. Lévine al nostre país.

★ Observant el contingut del text de G. Ricci i F. Tonucci (1) veiem també una certa disjunció entre els apartats que es refereixen a les "atencions a rebre" (el descans, la nutrició, el bany, ...) i els apartats que es refereixen a l'"evolució del nen" (creixement físic, moviment, sensorialitat, percepció, ...). És veritat que sovint els exemples estan fonamentats en la interacció entre aquests dos blocs, però queda sempre molt desdibuixada, a nivell d'il·lustració no d'argumentació.

★ Hi ha textos que exposen tècniques específiques per incidir en el desenvolupament de l'infant (2), (3) i (4). Per regla general aquesta mena de textos

(1) RICCI, G., TONUCCI, F. - El primer año de nuestro niño, Barcelona, Reforma de la Escuela, 1981 (Milano, 1980)

(2) LÉVY, J. - El despertar a la vida, Barcelona, Daimon Daimon, 1973

(3) LÉBOYER, F. - Xantale, Barcelona, Alta Fulla, 1982

(4) AZRIN, N. H., FOXX, R.M. - El control de esfínteres Barcelona, Fontanella, 1979

exposen una sèrie d'exercicis que l'educador, per aplicar-los a l'escola, haurà de contextualitzar, o bé creen situacions específiques per a l'educació d'aspectes motrius, espacials, lingüístics, ... Poques vegades es fa referència, ni molt menys s'insisteix, en la necessitat d'integrar aquestes exercitacions en la vida quotidiana.

No vol ser això una crítica a l'educació motora, psicolingüística, espacial, conceptual ... Tant de bo les tècniques d'educació psicomotriu, psicolingüística, ... avancedessin i s'extenguessin a la població en general. El que nosaltres volem remarcar és la importància que aquesta educació s'insereixi en el context natural de la vida del nen/a i no es converteixi en una tècnica mecanicista.

★ Hi ha textos que relacionen activitats que nosaltres hem considerat del bloc "esplai" amb la possibilitat de treballar alguns aspectes de l'evolució (1) i (2).

Ha esdevingut ja clàssica l'opinió que "jugant" els infants treballen la seva evolució. En les nostres

(1) LAPIERRE, A. i A. - El adulto frente al niño de 0 a 3 años, Barcelona, Científico-Médica, 1982

(2) VILA, G. - "L'expressió plàstica en el desenvolupament de l'infant", Infància, 1981, nº3 (19-25)

entrevistes l'activitat d'"esplai" és també la més ben relacionada amb aspectes evolutius.

Si aparellada a aquesta concepció de l'esplai com a estimulador de desenvolupament, descarregador de tensions, resolutiu de conflictes, creador de relacions, possibilitador d'accions, acomplidor de desigs, etc., no reconeixem totes aquestes funcions a altres activitats de la vida del nen, correm el risc de dividir aquesta vida entre realitat i fantasia, entre realitat i subterfugis, entre frustració i substitució, entre necessitats i desenvolupament, entre interessos i tasques de l'adult i interessos i tasques de l'infant. Correm el risc de fer perdre als jocs, als contes, a les cançons, ... una de les seves funcions bàsiques : l'"esplaiar-se" (cosa que no vol dir que sigui l'única).

★ Hi ha altres textos que remarquen que la solució de les necessitats bàsiques no contribueix únicament a crear hàbits, que el nen/a relacioni els ritmes, sinó que també - i com a aspecte molt important - repercuteix en l'evolució afectivo-emocional i relacional de l'infant (1), (2) i (3)

(1) JIMÉNEZ, N. - Alimentación y relación personal en el primer año de vida, Madrid, Nuestra Cultura, 1981

(2) MAJEM, T. - "La higiene corporal : un mitjà de relació personal", Infància, 1981, nº 2 (13-15)

(3) BENIGNI, L. - "Mangiare nel primo anno di vita", Zerosei, Fe. 1977 (35-39)

Aquesta relació vida quotidiana/aspectes afectivo-emocionals i relacionals - malgrat tenir percentatges reduïts - és també la que sorgeix en primer lloc en les respostes a la nostra entrevista.

En les observacions realitzades a les cinc escoles, hem constatat, també, una intervenció expressa per part del mestre en l'evolució afectivo-emocional (molt més marcada que en altres aspectes evolutius).

★ Hi ha alguns textos que relacionen la importància d'atendre les necessitats bàsiques dels infants amb el fet que aquesta atenció, i resolució conseqüent, els fa evolucionar no sols afectivament, emocional i relacional, sinó també especialment, motriu, perceptiva, lingüística, conceptual (1), (2) i (3).

L'existència de totes aquestes coincidències que hem assenyalat entre l'enfoc dels textos sobre re-

(1) DAVID, M., APPELL, G. - Lóczy ou le maternage insolite, Paris, Le Scarabée, 1973

(2) EEquip de l'E.B. "EL CARGOL" - "L'hora de menjar és feina de tots", Infància, 1982, nº 6 (19-22)

(3) GAY, R. - Il bambino competente, Milano, Fabbri, 1981

flexió i aplicació psicopedagògica i els resultats de les nostres entrevistes i observacions, no ens garanteix que poguem establir una relació causa/efecte entre l'enfoc, o contingut, dels textos i la pràctica educativa a les nostres escoles Bressol. Raó de més per no fer-ho si recordem la dispersió en fonts de formació professional emprades pels mestres.

Encara que no poguem establir aquesta relació causa/efecte, ens sembla que podem afirmar que hi ha una influència dels textos sobre l'acció educativa (encara que sigui indirecta o, fins i tot, filtrada).

Com és sabut, a Catalunya en el darrer quart de segle hi ha hagut un moviment de renovació pedagògica que ha estat punta de llança de la recuperació i de la innovació pedagògica. Aquest moviment ha afectat també a l'etapa de 0 a 3 anys.

Iniciatives privades, realitzacions d'associacions, realitzacions d'institucions, ... han estat el motor de creació d'escoles Bressol amb qualitat pedagògica, de publicació de textos, de publicació de revistes, de promoció de curssets i seminaris, de declaracions de principis, de traduccions, de divulgació de noves tècniques, d'extensió de la sensibilització als pares, ...

Si analitzem el contingut d'aquests treballs ens adonem que sovint són síntesi, o estan inspirats, o són desenrotllament de textos com els que, a tall d'exemple, hem analitzat més amunt.

Prenent en consideració el que hem afirmat sobre la formació professional dels educadors, gosaríem afirmar que aquests no llegeixen estudis amplis i/o estrangers, però sí assisteixen a cursos de formació, conferències, rebent així la influència d'aquests moviments de renovació, les seves publicacions (1), (2) (3), (4).

Seria actuar molt lleugerament atribuir la dicotomització detectada en aquest estudi només a la falta de formació dels mestres.

Hem de remarcar que la qualitat pedagògica actual de gran nombre de les nostres Escoles Bressol, així com algunes solucions jurídiques obtingudes, són degudes a aquest esperit de renovació que ha trobat resó entre els mestres.

(1) cursos organitzats per ICEs, Escoles de Mestres, Associacions de Mestres

(2) Revistes: Cuadernos de Pedagogía, Infància, Perspectiva Escolar, Reforma de la Escuela.

(3) Escoles d'Estiu

(4) BALAGUER, I, BOLIX, A., DDENA, P., RIPOLL, J. - Psicopedagogia del nen de 0 a 36 mesos, Barcelona, Dossiers Rosa Sensat, 1980

5. La tradició de la Psicologia de centrar els estudis en l'infant.

El procés de massificació de l'escola ha anat aparellat als avenços dels estudis de Psicologia infantil.

Les primeres escales d'intel·ligència, les diverses definicions de Q.I. i la seva mesura, les diverses tècniques psicomètriques, els estudis descriptius i interpretatius de la instauració i evolució de les funcions neuropsicològiques en la infància, l'anàlisi de les característiques i l'evolució de la personalitat i la sociabilitat de l'infant, les diverses tècniques de prevenció, detecció, educació i reeducació, són elements que s'han introduït progressivament a la realitat escolar.

Sovint totes aquestes tècniques estan centrades només en l'infant, sense tenir en compte la interacció educativa.

S'ha de tenir present que alguns d'aquests estudis - units als avenços paral·lels (sovint interaccionants) de la Pedagogia - han contribuït a donar una qualitat progressiva a la tasca educativa. És in-

dubtable que la renovació pedagògica al nostre país ha passat, també, per la incorporació d'alguns d'aquests estudis. Aquest és un fet que ens sembla inqüestionable.

No obstant, en una altra vessant, alguns d'aquests estudis han comportat també una actitud de detectació de dificultats, de comprovació dels nivells obtinguts pels infants, de mitificació de la "norma", de catalogació de la quitxalla, d'etiquetació, de programació tecnificada de la incidència que hom ha de tenir en l'evolució, d'aplicació de tècniques de reeducació, de normalització, ... Si aquestes actituds no van acompanyades d'una voluntat d'entendre tot això en interacció amb l'acció educativa, correm el risc de sobreposar la tècnica, la norma, el patró, a les necessitats i característiques reals dels infants concrets que hi ha a cada escola.

Creiem que la divulgació dels avenços en tècniques d'anàlisi i acció psicològica centrats en els infants han contribuït positivament a l'actitud d'investigació psicopedagògica dels mestres, però han contribuït també a l'actitud - constatada en els resultats de la nostra entrevista - d'anàlisi de les característiques, avenços, necessitats dels infants i la marginació de l'anàlisi de l'altra part de l'acció educativa : l'espai, els materials, els programes, les propostes, les actituds dels educadors, ...

6. Els interrogants metodològics i conceptuals existents respecte els mètodes d'anàlisi de la realitat en el context natural

Aquests són interrogants que es plantegen alguns mestres però que també estan plantejats a nivells més teòrics, no sols d'aplicació.

Hi ha interrogants sobre la definició d'objectius, sobre mitjans de recull, sobre sistemes de plas-mació d'allò que es recull, sobre mètodes d'anàlisi de les dades recollides.

Si l'anàlisi en el context natural és feta pel propi mestre ("observació-participació") presenta uns avantatges, però també unes limitacions pròpies.

Sobre aquestes dificultats es pot consultar l'apartat de metodologia del capítol 3 d'aquest mateix estudi (pàg. 206 i ss.).

Estant així les coses, no és d'estranyar que els educadors estiguin desconcertats i siguin asistemàtics en aquest sentit.

Aquesta és una temàtica sobre la qual caldria endegar un estudi específic a fons. Estudi en el qual seria molt convenient que intervinguessin mestres en actiu, realitzant d'aquesta manera una recerca-acció interprofessional.

Aquest estudi hauria de centrar-se no sols en els passos imprescindibles perquè una anàlisi sigui rigurosa, credible, contrastable, generalitzable, sinó també en quines són les diferents tècniques possibles i quines són les adequades a cada necessitat (observacions, entrevistes, consulta de documents, elaboració d'àlbums fotogràfics, ...); en quins són els mitjans de registre possibles i quins els adequats a cada necessitat i situació; en els avantatges i limitacions de cada una d'aquestes tècniques i mitjans; en com elaborar guions adequats a cada finalitat i/o a cada circumstància; en com utilitzar els guions; en com fer-ho per treure conclusions relacionant unes dades amb altres i que aquestes conclusions siguin fiables, validables, generalitzables quan calgui; en com fer-ho per plasmar i transmetre els resultats d'aquestes anàlisis.

5. CONSEQUÈNCIES

CONSEQUÈNCIES

De les conclusions d'aquest treball se'n deriven una colla de conseqüències i propostes a diversos nivells.

Importància d'enfocar adequadament la resolució de les necessitats elementals

Totes les situacions analitzades en aquest estudi tenen com a objectiu primordial resoldre les necessitats bàsiques de l'infant.

Per acomplir aquest objectiu es posen en marxa:

- l'acció del propi infant provocada per la seva necessitat i mediatitzada pel nivell de desenvolupament/aprenentatge atansat fins el moment que es projecte cap a una evolució immediata.
- l'acció dels adults provocada per la seva funció assistencial i educativa i per l'acció de l'infant i mediatitzada pels seus objectius, els valors, les modes, els avenços tècnics, etc.
- l'acció d'altres infants presents mediatitzada pel seu nivell de desenvolupament/aprenentatge i per les modificacions mútues d'accions.
- l'acció dels objectes, espais, que intervenen que està mediatitzada pels avenços tecnològics,

els valors del context sòcio-cultural, les modes, els costums, les tradicions, ...

Com a conseqüència immediata i perceptible — quan la resolució ha estat ben enfocada — l'infant vivència un benestar, un relaxament de la tensió produïda per la necessitat; aquestes vivències li creen confiança en les seves relacions amb el medi (físico-social) que l'envolta i el deixen disponible per a altres activitats contribuint així, també, al desenvolupament de les seves possibilitats d'intercanvi multimodal.

En cas contrari, quan la resolució de les necessitats no està ben enfocada per part dels adults, es poden provocar estats d'inseguretat, de neguit i fins i tot alteracions en les pròpies necessitats orgàniques: anorexia, desorganització de l'activitat, son intranquil.

Si volem contribuir a la salut i desenvolupament/aprenentatge satisfactoris dels infants de qui tenim cura és imprescindible doncs que sàpiguem analitzar i optimitzar els diversos mitjans que es posen en marxa, així com els condicionants en què estan emmarcats.

En la vida de l'infant petit (0-3 anys) podem destacar tres moments essencials d'intercanvi amb l'adult:

Es important que durant les primeres setmanes de vida del nen/a els adults que en tenen cura estiguin a l'aguait de les seves manifestacions, aprenguin a interpretar-les i organitzin els primers intercanvis

al voltant de la resolució de les necessitats bàsiques, en el moment oportú, d'una forma regular i aportant els estímuls suficients.

Així, quan es detecten estats de malestar (gana, dificultat de conciliar el son, cansament muscular, mal de panxa, ...) cal actuar ajudant al nen/a a retrobar el benestar tot defugint fer-ho de forma mecànica. Tots aquells estímuls (to de veu, carícies, modificacions posturals, ...) que fem coincidir amb aquest moment són susceptibles de ser vivenciats per l'infant com a resolutoris de la seva incamoditat, esdevenint així significatius. Serà doncs primordial — en aquest moment evolutiu — que els estímuls que fem coincidir amb la resolució de les necessitats elementals siguin estímuls estretament relacionats amb la situació, es donin de forma regular per a cada una de les situacions i s'emmarquin en un conjunt afectivo-emocional relaxant.(Fot. 35)



Fot. 35

Ben aviat l'infant crea una colla d'associacions entre els seus moviments i les atencions, estímuls i/o canvis que es produeixen en el medi intern o en l'entorn més immediat; comença a ser capaç de reconèixer i diferenciar situacions, a parar-hi atenció detinguda, a organitzar en conjunts perceptius les sensacions que li produeixen les dades sensorials i, consegüentment, els pot donar una resposta intencionada.

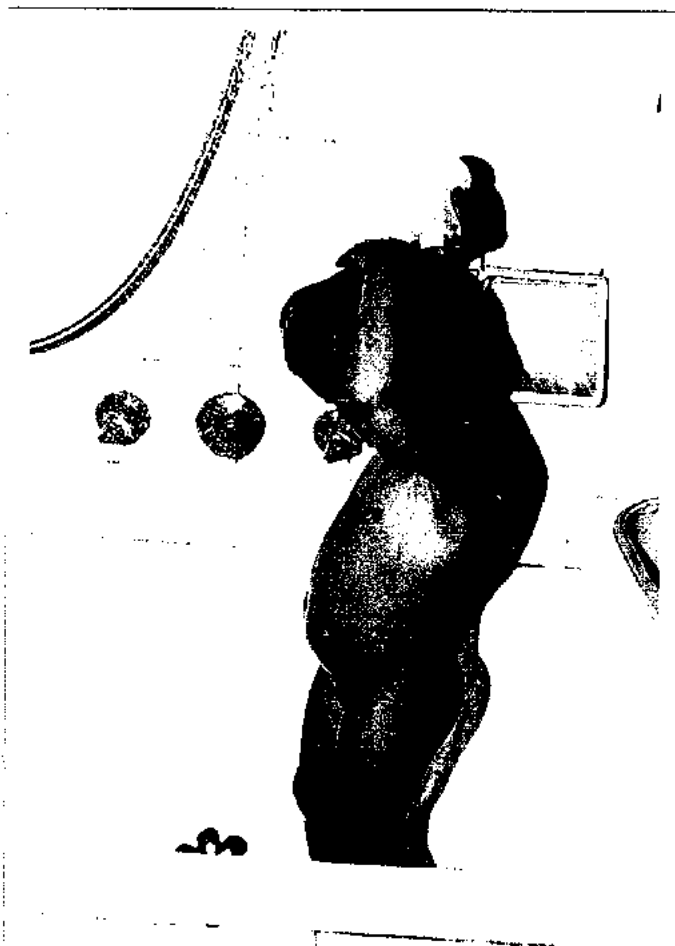
S'ha creat un primer sistema d'entesa emocional que el lactant expressa a través de mirades, somriures, pedalejos, extensió dels membres cap a objectes i persones, ...

Tan bon punt s'ha establert aquest sistema de comunicació, en el qual l'infant pren una participació activa, és important que els adults — mantenint el marc regular i relaxat de satisfacció de les necessitats bàsiques — proporcionin un medi ric, fet d'objectes, espais, persones i situacions variades que aportin respostes diverses, no uniformes a l'acció del nen/a. Així l'infant podrà vivenciar diverses qualitats del medi físic i social. (Fot. 36 - pàg. 356)

Vivenciant els conjunts perceptius i la pròpia acció dins d'aquests conjunts, l'infant va ajustant la seva acció a les característiques específiques dels diversos objectes, espais, persones, persones i situacions, va trobant noves formes d'equilibri cada cop més autònom, nous mitjans de relació i expressió de desitjos, necessitats, estats emotius.



Fot. 36



Fot. 37

L'experiència del propi cos en relació al món el porta a fer-se una imatge d'ell mateix, del món exterior i de les relacions d'intercanvi entre ambdós. Sense deixar de banda l'activitat motora lligada a la percepció directa dels objectes, fenòmens i situacions, comença a ser capaç de dirigir de forma representativa, anticipadora, investigadora, la pròpia acció.

L'adult/educador ha de possibilitar aquesta activitat mediatitzada pel pensament aprofitant totes les ocasions que la vida quotidiana ofereix a l'infant d'anàlisi, participació i creació. En aquest sentit hi té un paper primordial el possibilitar la conquesta de l'autonomia personal-social per part de l'infant. (Fot. 37 - pàg. 356).

En les fotografies 35, 36 i 37 podem veure la diversa qualitat d'una mateixa situació en aquests tres moments que hem destacat dels primers 3-4 anys de vida.

Les situacions han de ser enteses sempre com un conjunt i, dins d'aquest conjunt, saber analitzar les diverses "unitats", "configuracions", "seqüències" i "xarxes" comportamentals per poder organitzar tots aquells elements components del conjunt de la forma més adequada per satisfer la necessitat de l'infant i incitar el seu aprenentatge/desenvolupament.

De la fot. 38 a la 48 (pàgs. 358 a 363) hem recollit diverses configuracions comportamentals corresponents a una mateixa situació, MENJAR. Observant les fotografies ens adonem que és important deixar partici-

par a l'infant en tots els moments d'una activitat (la preparació, la realització i la recollida). Obviament aquesta participació sempre ha d'estar d'acord amb el seu moment evolutiu i el seu projecte de desenvolupament pròxim

ACTIVITATS DE PREPARACIÓ



Fot. 38



Fot. 39

Fot. 40



Fot. 41





Fot. 42



Fot. 43

ACTIVITATS DE REALITZACIÓ

Fot. 44



Fot. 45



Fot. 46



Fot. 47

ACTIVITATS DE RECOLLIDA

Fot. 48



En les fotografies 49 a 57 (pàgs. 364 a 367) recollim una seqüència completa corresponent a l'activitat de VESTIR-SE. Podem comprovar com quan, durant els tres primers anys de vida, s'ha facilitat a un infant participar en la pròpia vida en la mesura de les seves possibilitats, respectant i estimulant el seu desenvolupament pròxim, l'infant progressa satisfactòriament en les seves habilitats psicomotores, consolida gradualment la seva autonomia i té confiança en les seves possibilitats.

Amb altres situacions podríem també exemplificar l'evolució d'aquests i altres aspectes de la personalitat infantil.

Fot. 49



Fot. 50



Fot. 51



Fot. 52

Fot. 53



Fot. 54





Fot. 55



Fot. 56



Fot. 57

Tenint en compte tot el que hem exposat en aquest apartat, l'adult com a responsable de projectar els moments educatius ha de practicar necessàriament l'observació i l'anàlisi detinguda dels fenòmens, amb l'objectiu de preveure coherentment la distribució, funció, utilitat i qualitat dels diversos fets que es donen en la vida de l'infant.

Aspectes político-administratius

És urgent que el Parlament legisli sobre els diversos aspectes que intervenen en l'educació de l'infant de zero a tres anys :

- funció social.
- objectius educatius. Mitjans.
- inclusió d'aquesta etapa educativa dins del sistema educatiu global. Articulació d'aquesta etapa amb la resta d'etapes educatives, sobretot amb la immediatament posterior.
- creació i ubicació de centres.
- construccions.
- propietat i dependència jurídica dels centres.
- creació d'una xarxa pública suficient.
- requisits i condicions per a la reconversió d'escoles actuals a centres públics.

- gestió.
- finançament.
- control democràtic.
- responsabilitat de l'administració.
- paper dels organismes locals.
- relació de les escoles amb altres serveis socials.
- requisits i sistemes de provisió de places (personal).
- regulació laboral.
- sistemes d'adjudicació de places escolars.
- treball amb els pares.
- participació dels pares en la dinàmica de l'escola
- formació inicial dels mestres.
- formació permanent dels mestres.
- adequació, reciclatge i titulació dels educadors actualment en actiu.
- investigació.

.....

S'hauria de vetllar també perquè millori la qualitat de vida de tots els ciutadans esmerçant els esforços necessaris per compensar els desequilibris existents: parcs infantils; zones verdes; espais de convivència; serveis sanitaris; habitatges dignes; progra-

mes d'informació i divulgació a través dels canals de comunicació de masses comprensibles per les capes populars i, al mateix temps, absolutament rigurosos científicament; publicacions serioses a l'abast dels mestres i també de les famílies; xerrades; formació de grups de pares; serveis de consulta, intercanvi, informació; etc.

Formació de mestres

En la nostra opinió, el Pla de Formació de Mestres per a l'Etapa Educativa de 0 a 3 anys hauria d'estar inclòs dins del Pla General de Formació de Mestres. Hauria de tractar-se d'una formació a nivell universitari, impartir-se a les Escoles de Mestres i tenir la seva especificitat.

Som coneixedors de les dificultats que presenta aquesta reivindicació : estructura actual del pla d'estudis, sobresaturació de les Escoles de Mestres, manca de legislació pertinent.

El fet de conèixer les dificultats no eximeix de defensar els criteris que hom creu adequats.

No és l'objecte d'aquest estudi sentar les bases

d'allò que hauria de ser el currículum de la Formació dels Mestres d'aquesta etapa educativa. Creiem important, però, remarcar aquells aspectes que se n'extreuen de les conclusions d'aquest treball.

Deixant de banda la formació en Ciències de la Natura, Matemàtica, Fisiologia Humana, Expressió Musical, Expressió Corporal, Ciències Socials, Llengua, Sociologia, Higiene, ... i les seves metodologies, creiem que - d'acord amb les conclusions d'aquest estudi - la Formació dels Mestres de l'etapa de 0 a 3 anys hauria d'incloure :

- una formació conceptual bàsica sobre les nocions de "creixement", "maduració", "evolució", "aprenentatge", "ensinistrament", "educació, ...

Cal estar molt a l'aguait de no propiciar dicotomies, sinó tot el contrari evidenciar les interaccions.

- un coneixement de les lleis de desenvolupament físic, neuropsicològic, afectivo-emocional i relacional de l'infant. Prendre consciència de la seva globalitat, de la interfuncionalitat, de la construcció de la pròpia evolució en interacció amb el medi físico-biològic-social concret. Reflexió sobre les peculiaritats individuals,

sobre els transtors, dèficits i hàndicaps. Relativització del concepte de "normalitat". Reflexionar sobre els tòpics, les "modes",...

- coneixement de les metodologies d'intervenció pedagògica. Reflexió sobre l'aplicabilitat a situacions concretes. Prendre consciència de l'error que suposa contraposar "educació" i "vida". Aprenere a captar les necessitats, la projecció evolutiva dels infants i a aprofitar la "vida quotidiana" per integra-hi els coneixements i tècniques psicopedagògiques.

Desvetllar l'interès per saber donar sentit a les "petites coses" i enriquir la qualitat de la vida diària.

- tècniques de treball personal : anàlisi de documents (textos, informes, fotografies, gràfics, cartells, anuncis, ...), consulta de biblioteques i arxius, comparació de dades, extracció de conclusions, treball en equip, tècniques de plasmació de resultats (memòries, informes, gràfics, muntatges audiovisuals, ...)
- metodologies d'anàlisi de la realitat psicopedagògica : definició d'objectius i temes, formu-

lació d'hipòtesis, recerca d'informació, elaboració de pautes de treball, planificació, elaboració de dades, anàlisi i extracció de conclusions, comunicació de les conclusions.

Utilització de diversos mitjans de recull de dades : entrevistes, observació, produccions dels infants, documents audiovisuals, informes, etc.

Cal que els futurs mestres coneguin les diverses metodologies i la seva aplicació, així com que l'objecte de les anàlisis psicopedagògiques pot ser el nen/a però també poden ser els altres elements de l'acció educativa (mestres, pares, objectes, materials, ...)

Cal que constatin que tota anàlisi de la realitat ha de contenir una voluntat d'aplicació de les conclusions a què s'arribi.

- coneixement dels materials, objectes, textos, ... que hi ha al mercat destinats al nen de 0-3 anys i a la seva educació, així com de tots aquells objectes, materials, ... que, no estant previstos per complir aquesta funció, poden - i de fet ho fan - intervenir en el desenvolupament.

Anàlisi de la idoneïtat, utilització i utilitat d'aquests elements.

L'obtenció de tots aquests coneixements s'hauria de fer a través de mitjans teòrico-pràctics amb la participació activa dels alumnes en la construcció del propi aprenentatge.

Caldria preveure també un període de pràctiques a l'Escola Bressol, en el qual, en col.laboració amb el mestre de l'escola que els rebés i els professors de l'Escola de Masters, el futur educador completés la seva formació teòrico-pràctica reflexionant i actuant sobre una realitat concreta.

Reciclatge

Atès que la situació actual dels educadors és molt desigual, tant pel que fa referència a formació com a titulació, creiem que els organismes competents s'haurien de responsabilitzar de crear els canals que portessin a una formació de base i a una titulació dignes.

El contingut i metodologies d'aquest reciclatge s'haurien de preveure en blocs diferenciats que permetessin recollir les necessitats, i situació respecte a la formació, de les diverses tipologies d'educadors en actiu. Referent a la qüestió de titulació és urgent

reglamentar quelcom.

És inadmissible que els organismes competents deixin perdre - o malmetre - l'interès, la receptivitat, l'actitud activa, la permeabilitat dels mestres en actiu. No es pot deixar a mans d'iniciatives disperses, encara que siguin interessants, la formació d'aquests mestres. S'ha de vertebrar i coordinar un pla (elaborat amb participació dels interessats) amb coherència interna.

Creiem que aquest afer necessita un estudi seriós, urgent, i una aplicació no ajornada durant més temps.

Mentre aquesta solució més definitiva no arribi, els educadors sensibilitzats respecte a la necessitat d'obtenir més coneixements, d'emplenar els buits conceptuals que tenen, de trobar nous recursos pedagògics, probablement seguiran cercant solucions parcials, que, malgat tot, confiem que seguint essent més o menys ben cobertes per ICEs, Associacions de Mestres, Universitats, Ajuntaments, Generalitat, ...

En concret respecte a les conclusions a què hem arribat en aquest estudi, s'haurien d'oferir dos cursos per mestres en actiu poc iniciats. Tots dos hau-

rien d'incloure una formació bàsica en els termes que hem assenyalat en l'apartat de "Formació inicial". Cada un d'ells, a més a més, hauria de tenir una especificitat. Un hauria de fer-los reflexionar sobre les relacions existents entre la "vida quotidiana" i l'"evolució" dels infants i l'altre hauria d'aprofundir sobre les metodologies d'anàlisi de la realitat aplicables específicament a l'escola Bressol.

Aquesta mena de cursos tindrien l'avantatge, respecte a cursos de formació inicial per futurs mestres (que no estiguessin treballant en una escola), de poder contrastar el contingut amb la pràctica diària amb els infants a l'escola. És més, un cop aclarits els conceptes bàsics, haurien de partir d'aquesta pràctica diària i progressivament anar incorporant a l'escola Bressol allò que es va adquirint en els cursos de formació.

Formació permanent

S'hauria de potenciar, i finançar, la realització de seminaris, grups de treball, cursos específics, recerques-acció, entre aquells mestres en actiu que comptin amb una formació bàsica suficient.

Malgrat la manca de formació inicial institucionalitzada, hi ha una bona colla d'educadors d'Escola Bressol que disposen d'aquest nivell de formació bàsica. Així doncs aquesta és una proposta que ja és realitzable.

En aquests moments estan funcionant alguns grups de treball d'aquesta mena.

Caldria potenciar molt més aquestes iniciatives i donar-hi recolzament institucional i econòmic.

Respecte a les conclusions que hem extret del present estudi, podrien endegar-se diversos grups de treball interprofessionals.

Un d'ells podria tractar de les possibilitats d'enriquiment de la vida quotidiana i d'aprofitament de totes les ocasions que dóna per treballar els aspectes evolutius des de la perspectiva de la interacció.

Un altre grup de treball interprofessional podria investigar sobre les metodologies d'anàlisi de la realitat en el context natural a l'escola Bressol (anàlisi feta pels propis mestres).

A través d'aquestes recerques-acció, els mestres, a la vegada que enriquirien el seu univers significatiu, millorarien la seva pràctica quotidiana i participarien d'una manera activa en l'avanç psicopedagògic.

Creiem que, dins del conjunt de coses que es poden fer per potenciar una formació permanent, s'hauria d'animar a aquells mestres que tenen una llarga pràctica pedagògica reflexionada i de qualitat a què escrivissin, o plasmassin per algun altre mitjà, les seves experiències, les seves troballes, les seves vivències, les seves reflexions. Això precisa, també, un recolzament econòmic, unes condicions laborals adequades i unes possibilitats de trobades interescoles i interprofessionals.

Formació i informació a les famílies

En aquest sentit s'hauria d'elaborar un pla que, des de diversos camps (sanitari, dietètic, psicopedagògic, ...), ajudés a les famílies a comprendre les característiques i necessitats dels infants i a participar eficientment i amb il·lusió en la construcció evolutiva d'una personalitat global, harmònica, equilibrada.

Aquest pla s'hauria de vertebrar de forma que

arribés, de la manera més adequada, a totes les capes de la població. A part dels objectius de contingut, hauria de proposar-se minorar les desigualtats d'oportunitats d'estimulació en funció de la procedència familiar, socio-econòmico-cultural.

El pla podria emprar diversos mitjans : des de campanyes de sensibilització a través de cartells, opuscles, ràdio, televisió, fins a "escoles de pares" inserides en les pròpies escoles Bressol o en entitats/institucions, passant per publicacions i programes radiofònics i televisius de tipus divulgatiu però amb contingut provadament científic.

Un projecte d'aquesta mena, si és ben portat i el contingut és adequat, ben segur que tindria una rebuda positiva, enriquiria les relacions infants/adults, i incidiria en el creixement i desenvolupament dels infants.

És obvi que en un programa d'aquesta mena hi té cabuda - al costat de temàtiques d'higiene, alimentació, salut, ... - que s'analitzin conjuntament amb els pares les situacions de la vida quotidiana i les possibilitats d'incidir en el desenvolupament de la personalitat dels seus fills/es a través de les petites coses de cada dia.

Així doncs, respecte a la temàtica que hem estudiat en aquest treball, aquesta informació/formació de familiars hauria d'incloure :

- . coneixement i comprensió dels processos evolutius. Reconeixement d'aquests processos en l'activitat natural, real i quotidiana dels seus fills/es.
- . els paper dels adults (pares) com a participants de l'evolució dels infants. El goig d'aquesta participació; la descoberta de la novetat, l'enginy, la no rutinitat.
- . la resolució de les necessitats bàsiques (alimentació, son, descans, joc, airejament, passeig, fabulació, neteja, relació amb objectes i persones, ...) com a mitjà per treballar el desenvolupament. Identificació d'aquesta interacció en la seva vida real.

Adonar-se que allò que un adult atafegat pot considerar una nimietat, no ho és en el procés de descoberta del món del nen petit. Aprenre a revalorar les "petites coses" i a gaudir de la participació en les descobertes del seu fill/a.

- recursos per enriquir, diversificar, la vida quotidiana com a proporcionadora d'estímuls pel progrés motriu, espacial, lingüístic, conceptual, emocional, relacional, ...

Aquest treball amb pares necessàriament s'ha de plantejar d'una manera participativa. Ha de facilitar el compartir inquietuds, dubtes, recusos, idees, il·lusions, descobertes, ... Els ha d'aportar suggeriments, esperit d'anàlisi de situacions, il·lusió per la participació en l'evolució dels infants, capacitat de comprensió de situacions, ... Pot permetre la relaxació d'angoixes, rigideses, temors, ... Pot aportar-los confiança, flexibilitat, dubte o anàlisi davant dels tòpics, equilibri en les reaccions, criteri per seleccionar estímuls, enginy per compensar o reconvertir estímuls i situacions no suficientment idònies, ...

En tot treball amb pares és molt important tenir bona cura de mantenir un rigor científic i, al mateix temps, aconseguir que allò que s'està treballant ho identifiquin amb les seves realitats concretes. La constatació que les "coses de cada dia" són importants en l'evolució del seu fill/a, ben segur que portarà a una recerca de possibilitats de millorar les condicions i les relacions que s'estableixen en aquesta vida quotidiana.

Formació permanent de professionals que intervenen, d'una manera directa o indirecta, en la formació de mestres i pares.

A part de la importància òbvia que aquests professionals es mantinguin al dia de les novetats, analitzin la pròpia tasca, ..., les Universitats, els Col·legis professionals, les Institucions, haurien de promoure la realització d'intercanvis, reflexions, investigacions interprofessionals, entre professors de Psicopedagogia de les Escoles de Mestres, de les facultats de Ciències de l'Educació, coordinadors de reciclatges i cursos de formació de pares i educadors, equips assessors d'institucions, ... És a dir entre tots aquells que, d'una manera directa o indirecta, participen en la definició de criteris, la publicació de textos, la difusió de coneixements, la coordinació de treballs, etc. destinats a l'etapa educativa de 0 a 3 anys.

Aquests intercanvis redundarien necessàriament en la formació permanent d'aquests professionals, en l'avenç psicopedagògic i, com a conseqüència, en la millora qualitativa de la formació inicial i permanent dels educadors i de la informació a la població en general.

Respecte a les conclusions del nostre estudi, creiem que aquests professionals haurien de :

- col.laborar en l'elaboració de projectes de llei, de plans d'estudi, de planificacions de reciclatges, de campanyes de sensibilització, ...
- analitzar la tradició psicològica de centrar els estudis en l'infant marginant altres elements de la interacció educativa.
- emprendre investigacions sobre la interacció educativa.
- investigar sobre els interrogants metodològics que planteja, encara avui, l'anàlisi de la realitat en el context natural.
- aprofundir sobre la necessitat que - quan es facin cursos, conferències, textos, ... - no es propiciïn dicotomies en voler remarcar la importància indiscutible d'alguns aspectes educatius.

Investigació

Diverses són les línies i temes d'investigació

sobre elements de la interacció educativa que es poden extreure de les conclusions d'aquest treball : la funció dels pares dins del marc de l'escola, continguts de la formació d'educadors, l'actitud de l'adult respecte a l'activitat de l'infant, l'aprenentatge per òsmosi, els espais escolars, els materials, ...

En iniciar el present estudi remarcàvem que tan sols era una primera fase d'un estudi més ampli; és per aquest motiu que volem destacar dues línies d'investigació entrelligades iniciades en aquest treball:

- A. Com incidir pedagògicament en la "zona de desenvolupament pròxim" que crea la interacció entre les activitats de la vida quotidiana i el nivell evolutiu de fet dels infants.

En el present estudi ens hem limitat a analitzar la presència d'aspectes evolutius en la vida quotidiana (com és viscuda pels mestres i com la valoràvem nosaltres), però no hem intentat enriquir les situacions ni avançar criteris de com fer-ho.

Es tractaria de fer una recerca-acció, conjuntament amb mestres de diverses escoles, que, partint dels resultats del present estudi, tingués per objectiu enriquir les situacions de la vida quotidiana a les escoles Bressol amb el propòsit de potenciar el desenvolupament.

La documentació, definició de criteris comuns i elaboració del projecte d'acció s'hauria de fer a partir de lectures comentades i de visualització de material audiovisual (podria utilitzar-se, entre altres, el material videogràfic i fotogràfic elaborat en aquest estudi - veure material complementari.

El projecte d'acció hauria de fonamentar-se en la convergència expressa de la resolució de les necessitats quotidianes i l'estimulació del desenvolupament.

La metodologia de realització hauria de ser la de "participació-observació" feta pel propi mestre i la d'"observació participant" i "no-participant" feta per un observador extern al grup.

B. Estudi de les possibilitats d'aplicació de les metodologies d'anàlisi de la realitat en el context natural a l'escola Bressol.

En el present estudi ens hem limitat a recollir que és el que es fa en aquest terreny. Hem constatat que hi ha una absoluta sistematització.

Es tractaria de fer una recerca-acció, conjun-

tament amb mestres de diverses escoles, que tingués per objectiu estudiar l'aplicabilitat de mètodes concrets d'anàlisi de la realitat a l'escola Bressol.

La investigació que propossem hauria de passar per una fase inicial de documentació sobre tots els mitjans existents d'anàlisi de la realitat en el context natural i de les dificultats i limitacions metodològiques que presenten. A partir d'això, seleccionar-ne i elaborar una proposta d'aplicació.

Posar-ho en pràctica hauria de comportar una anàlisi de les dificultats, limitacions, avantatges, descobertes, inconvenients que anessin sorgint.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ACCIÓN EDUCATIVA - Dpto. Preescolar (Madrid) - "Educar no es guardar niños", Cuadernos de Pedagogía dic. 1979, nº 60, (20-25)
- AJURIAGUERRA, J. de, HÉCAEN, H. - Le cortex cérébral Paris, Masson, 1960(2e édition)
- AJURIAGUERRA, J. de, - Manuel de Psiquiatria Infantil Barcelona, Toray-Masson, 1972
- AJURIAGUERRA, J. de, - "La importància de les aferències en el desenvolupament psicològic", Primeres Jornades sobre l'educació del deficient sensorial Barcelona, Obra Cultural de "La Caixa", 1980 (12-16)
- AJURIAGUERRA, J. de, - "Organización neuropsicológica de algunos funcionamientos : de los movimientos espontáneos al diálogo tónico-postural y a las actividades expresivas", Barcelona, Discurso de recepción de la Investidura de Dr. Honoris Causa, 1983
- ALENI SESTITO, L. - "L'osservazione del bambino. Consonanza e disonanza cognitiva", Vita dell'Infancia, Apr. 1981 (15-17)
- AMMANITI, M. - "L'osservazione nella costruzione psicoanalitica", Zerosei, Apr. 1979 (15-17)

- ANGUERA, M. T. - Metodología de la observación en las Ciencias Humanas, Madrid, Cátedra, 1982
- ANTINORI, F. - ¿Guardería o comunidad educadora?, Madrid, Narcea, 1983
- ARCHI, R. - "L'osservazione sistematica come strumento", Vita dell'Infancia, Dic., 1981 (35-38)
- AXIA, G. - "Comunicazione bambino-adulto all'asilo-nido: l'attaccamento", Zerosei, Ott., 1978 (26-30)
- AXIA, G., GRAZIAN, L. - "Il comportamento alimentare nell'asilo-nido", Zerosei, Dic., 1978 (48-52)
- AXIA, G. - "L'osservazione : non può ridursi ad una moda", Zerosei, Apr., 1983 (30-33)
- AZRIN, N.H., FOXX, R.M. - El control de esfínteres, Barcelona, Fontanella, 1979, (ed. orig. 1974)
- BACARDÍ, R. - "El clima i la salut dels infants", Infància, Jul/Ag. 1982, nº 7 (42-46)
- BALAGUER, I., BOIX, A., DDENA, P. - Com equipar una Guarderia infantil, Barcelona, Nova Terra, 1974
- BALAGUER, I., BOIX, A., MAJEM, T., DDENA, P. - "Llar d'Infants", Perspectiva Escolar, Oct. 1975, nº 4 (43-47)
- BALAGUER, I. - "Reflexions sobre les activitats a l'Escola Bressol", Perspectiva Escolar, Abr. 1979, nº 34 (5-7)

- BALAGUER, I., DDENA, P. - "Com es pot començar a conèixer el medi", Perspectiva Escolar, Set. 1979, nº 37 (49-53)
- BALAGUER, I. - "Les joguines i jocs dels infants d'Escola Bressol", Perspectiva Escolar, Des. 1979, nº 40 (40-41)
- BALAGUER, I., BOIX, A., DDENA, P., RIPOLL, J. - Psicopedagogia del nen de 0 a 36 mesos, Barcelona, Dossiers Rosa Sensat, 1980
- BARBIERI, M.S., MANTOVANI, S. - "Osservare il bambino" Infanzia, 1977, nº 21 (11-18)
- BARBIERI, M.S., MANTOVANI, S. - "Osservare: perché e come", Infanzia, 1978, nº 29 (3-9)
- BARBIERO, M.C. - "L'osservazione del bambino. Per un migliore rapporto adulto-bambino", Vita dell'Infanzia, Marz. 1981 (16-17)
- BENIGNI, L. - "Mangiare nel primo anno di vita", Zerosei, Feb. 1977 (35-39)
- BENIGNI, L. - "L'osservazione come partecipazione e metodo", Zerosei, Apr. 1979 (10-11)
- BENIGNI, L. - "Sul metodo osservativo", Età Evolutiva, Ott. 1979, nº 4, (29-35)
- BENIGNI, L. - "L'osservazione nell'asilo-nido", Zerosei, Ott. 1981 (18-22)

- BERGERON, M. - Psicología de la primera infancia,
Barcelona, Miracle - Col. Paideia, 1968
- BERTI, A., NICOLINI, Ch. - "Il bambino di pochi mesi
sa comunicare?", Zerosei, Feb. 1979 (26-29)
- BERTOLINI, P. a cura di, - Comunicazione e infanzia,
Bologna, Il Mulino, 1979
- BLOCH, M.A., GRATIOT-ALPHANDÉRY, H. - "Desarrollo afectivo y moral", Tratado de Psicología del niño
nº 4, Madrid, Morata, 1973 (ed. orig. 1970)
- BOADA, C. - "Control dels esfínters", Infància, Nov/Des.
1982, nº 9 (32-35)
- BOSCH, L.P., MENEGAZZO, L.F., GALLI, A.P.R. - El Jardín de Infantes hoy, Argentina, Librería del Colegio, 1969
- BOUTON, J. - Réapprendre à dormir, Paris, ESF, 1974
- BRULÉ, H. - Los niños de 2 a 4 años en el parvulario,
Barcelona, Fontanella, 1971
- CABRERA, D., RIBAS, A. - "Com pintem a la nostra Escola Bressol", Infància, Nov/Des 1982, nº 9 (11-14)
- CALMY-GUYOT, G. - El lenguaje de la mano y su relación pedagógica en la escuela materna, Barcelona, Científico-Médica, 1975
- CAMPANI, G., FORNACIARI, I., FORGHIERI, E. - "Un diario per Laura. El diario al nido per fermare la storia irripetibile di ogni bambino", Zerosei,
Dic. 1982 (38-49)

- CAMPOBASSO, M. - "L'osservazione del bambino. Problemi di inferenza e di interferenza", Vita dell'Infanzia, Apr. 1981 (12-14)
- Equip de l'E.B. "EL CARGOL" - "L'hora de menjar és feina de tots", Infància, Maig/Juny 1982, nº 6 (19-22)
- CATELLANI, M., MALAGUZZI, L., MONTAGNA, M., STROZZI, P. "Come arricchire l'ambiente", Zerosei, Nov. 1980 (27-40)
- CEPPELLINI, C., CERABOLIN, R., POZZO, C. - "Il significato dell'osservazione", Zerosei, Ott. 1978 (20-25)
- COHEN, D., STERN, V. - Gufa para observar la conducta del escolar, Argentina, Paidós, 1965
- COLL, C., FORNS, M., A càrrec de, - Àreas de intervención de la Psicología. Vol. 1 - La educación como fenómeno psicológico, Barcelona, Horsori, 1980
- CONTINI, M. G., NERI, A. - "Osservazione e programmazione" Infanzia, Giug/Lug 1980, nº 41 (26-31)
- CORDA, M. - "Osservare è formare", Zerosei, Apr. 1979 (18-22)
- CORDON, F. - La naturaleza del hombre a la luz de su origen biológico, Barcelona, Ed. del Hombre Antropos, 1981

- CORIAT, L. - Maduración psicomotriz en el primer año del niño, Buenos Aires, Hemisur, 1974
- COTS, J., ROIG, A.M. - L'observació dels nois a l'escola Barcelona, Nova Terra, 1973
- COUSIN, D. - "L'investissement du dialogue tonique, sa place dans la genèse de la communication", Enfance, 1982, nº 5 (363-385)
- CUXART, E., BOIX, A. - "Vida a l'aire lliure", Infància, Set/Oct. 1981, nº 2 (9-12)
- CHOQUET, M., DAVIDSON, F. - "Le mode de garde et le développement psychique et psycho-affectif de jeune enfant", Enfance, 1982, nº 5 (323-334)
- DAVID, M., APPELL, G. - Lóczy ou le maternage insolite, Paris, Le Scarabée, 1973
- DAVIDSON, F., NOWACKA, F.S., MOORE, W.A. y otros Guarderías infantiles, Barcelona, Hogar del Libro, 1982 (1ª ed. 1972)
(Paris, Seminaire sur les Crèches, 1960)
- DUVERGER, M. - Méthodes des Sciences Sociales, Paris, PUF, Col. Thémis, 1961 (1ª ed. 1959)
(Barcelona, Ariel, 1960 i 1975)
- La EDUCACIÓN preescolar en la Unión Soviética, Barcelona, Fontanella, 1972 (versió anglesa, 1969)
- La EVOLUCIÓN, Barcelona, Libros de Investigación y Ciencia, 1978

- FABRÉ, J., HUERTAS CLAVERÍA, J.M. - Tots els barris de Barcelona, Barcelona, Ed 62, 1976
- FALK, J. - "Osservazione dell'interazione tra adulto e bambino", Aggiornamento dei Coordinatori dei nidi dell'Emilia Romagna, Bologna, 1982
- FARNÉ, R. - "Diamo un'immagine alla scuola ... con la macchina fotografica" - Infanzia, Ag/Sett. 1979 (20-24)
- FRAISSE, P. - "La méthode expérimentale", FRAISSE, P., PIAGET, J. - Traité de Psychologie Expérimentale, I. Histoire et Méthode, Paris, PUF, 1970 (87-95)
- GALLARDINI, L. - "Pistoia : un metodo per l'osservazione al nido", Zerosei, Giug. 1980 (24-28)
- GAY, R. - "Uno strumento indispensabile: l'osservazione del bambino", GAY, R. - Guida didattica per gli asili nido, Milano, Fabbri, 1979 (36-48)
- GAY, R. - Il bambino competente, Milano, Fabbri, 1981
- GENERALITAT de CATALUNYA, Consell de l'Escola Nova Unificada - Projecte d'Ensenyament de l'E.N.U. (1936) Ed pel Vè Congrés de la Formació, 1976
- GENERALITAT de CATALUNYA - "L'observació sistemàtica a l'escola", Resolució de la Direcció General d'Ensenyament Primari, Full d'Informació a les Escoles, Barcelona, Juny 1982, nº especial 17

- GERMANI, C. C. de, - Teoría y práctica de la educación preescolar, Argentina, EUDEBA, 1969
- GILLIERON, C. - "El psicopedagogo como observador : por qué y cómo", Infancia y Aprendizaje, Madrid, 1979, nº 9 (7-21)
- G.I.P. (Grupo de Investigaciones Psicopedagógicas)
La enseñanza pre-escolar en Barcelona. Catálogo-Guía, Opto. de Psicología Evolutiva de la Universidad de Barcelona, Barcelona, Pub. ICE, 1978
- G.I.P. (Grupo de Investigaciones Psicopedagógicas)
"Algunos problemas planteados por la metodología observacional en la Investigación Psicopedagógica", II Seminario de Psicopedagogía
Universidad de Barcelona, 1980
- GOLDSCHMIED, E., El niño en la guardería, Barcelona, Reforma de la Escuela, 1981 (milano, 1979)
- GRATIODT-ALPHANDÉRY, H., ZAZZO, R., A cargo de,
Tratado de Psicología del Niño, 2. Desarrollo Biológico, Madrid, Morata, 1974 (Paris, 1970)
- GRAWITZ, M. - Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales
Vol. II, Barcelona, Hispano Europea, 1975
- GRAZIAN, L., PONCHIA, R. - "Osserviamo l'attività grafica del bambino", Zerosei, Sett. 1978 (47-49)
- GRAZIAN, L., PONCHIA, R. - "Lo sviluppo psicosessuale del bambino", Zerosei, Apr. 1979 (33-35)

- HASSENSTEIN, B. - Biología del comportamiento infantil, México, S.XXI, 1979 (München, 1973)
- HAYMAN, J.L. - Investigación y Educación, Barcelona, Paidós, 1981 (Ohio, 1968)
- HINDE, R.A. - Bases biológicas de la conducta social humana, México, S.XXI, 1974
- JIMÉNEZ, N. - "L'alimentació a l'Escola Bressol", Perspectiva Escolar, Des. 1979, nº 40 (37-39)
- JIMÉNEZ, N. - Alimentación y relación personal en el primer año de vida, Madrid, Nuestra Cultura, 1981
- JIMÉNEZ, N., BRAS, J. - "L'alimentació a l'Escola Bressol", Perspectiva Escolar, Nov. 1981, nº 59 (7-11)
- JOSSE, D., LEONARD, M., LÉZINE, I., ROUCHOUSE, J.C. "Evolution de la communication entre l'enfant de 4 à 9 mois et l'adulte", Enfance, 1973 nº 3-4 (175-206)
- JOSSE, D., DUBON, C. - "Situació actual de les Guarderies a França", Perspectiva Escolar, Maig 1976, nº 7 (24-26)
- JUBERT, J., NAVARRA, J. - "Ideologia i Educació", Infància, Set/Oct. 1981, nº 2 (4-7)
- KAMII, C., DEVRIES, R. - La teoría de Piaget y la Educación Preescolar, S. Sebastián, Artezi, 1977

- KOSIK, LEONTIEV, A.N., LURIA, A.R. - El hombre nuevo
Barcelona, Martínez Roca, 1973
- KOUPERNIK, C., DAILLY, R. - Desarrollo neuropsíquico
del lactante, Barcelona, Planeta, Paideia, 1981
(Paris, 1968)
- LANDSHEERE, G. de, - La investigación pedagógica, Argentina,
Angel Estrada, 1971
- LAPIERRE, A., LAPIERRE, A. - El adulto frente al niño
de 0 a 3 años, Barcelona, Científico-Médica,
1982
- LEBOYER, F. - Xantale, Barcelona, Alta Fulla, 1982
(Paris, 1976)
- LENTIN, L. - Apprendre à parler à l'enfant de moins de
6 ans, Paris, ESF, 1976 (6e edition)
- LENTIN, L. - Comment apprendre à parler à l'enfant,
Paris, ESF, 1977 (5e edition)
- LEONTIEV, A.N. - Le développement du psychisme, Paris,
Ed Sociales, 1976
- LEVY, J. - El despertar a la vida, Barcelona, Daimon,
1980 (Paris, 1972)
- LEVY, J. - El despertar al mundo, Barcelona, Daimon,
1981 (Paris, 1980)
- LÉZINE, I. - La primera infancia, Barcelona, GEDISA, 1979

- LÉZINE, I., SPIONEK, H. - "Quelques problèmes de développement psychomoteur et d'éducation des enfants dans les Crèches", Enfance, 1958, n° 3 (245-267)
- LÉZINE, I., STAMBAK, M. - "Quelques problèmes d'adaptation du jeune enfant en fonction de son type moteur et du régime éducatif", Enfance, 1959 n° 2 (95-115)
- LÉZINE, I. - Psychopédagogie du premier âge, Paris, PUF, 1969 (1^{re} édition 1964)
- LÉZINE, I., DUBON, C., JOSSE, D., LEONARD, M. - "Etude des modes de communication entre le jeune enfant et l'adulte", Enfance, 1976, n° 1-2 (5-62)
- LIUBLINSKAIA, A. - Desarrollo psíquico del niño, México, Grijalbo, 1971 (Leningrad, 1965)
- LÓPEZ-XAMMAR, C., MARTÍ SENSAT, F. - Conocer a tu hijo, Barcelona, La Gaya Ciencia, 1978
- LURÇAT, L. - "Bases y condiciones de las transformaciones de los niños", Cuadernos de Pedagogía, Abr. 1975, n° 4 (32-34)
- LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N., VYGOTSKI, L.S. y otros Psicología y Pedagogía, Madrid, Akal, 1973
- LURIA, A.R. - Introducción evolucionista a la Psicología, Barcelona, Fontanella, 1977 (Moscú, 1975)
- LURIA, A.R. - Sensación y percepción, Barcelona, Fontanella, 1978 (Moscú, 1975)

- LURIA, A.R. - Atención y memoria, Barcelona, Fontanella, 1979 (Moscó, 1975)
- LURIA, A.R. - Lenguaje y pensamiento, Barcelona, Fontanella, 1980 (Moscó, 1975)
- E.B. "LLAR D'INFANTS" - "Portes obertes a la Llar. Vida en comú entre tres classes", Perspectiva Escolar, Març 1976, nº 6 (30-32)
- Equip de l'E.B. "LLAR d'INFANTS" - "L'adaptació del nen a l'Escola Bressol", Infància, Jul/Ag. 1982, nº 7 (15-19)
- MAJEM, T. - "El joc sensorial", Perspectiva Escolar, Oct. 1979, nº 38 (37-40)
- MAJEM, T. - "La higiene corporal : un mitjà de relació personal", Infància, Set/Oct. 1981, nº 2 (13-15)
- MALRIEU, P., MALRIEU, S. - "La socialización" (1ª parte) Tratado de Psicología del niño, nº 5, Madrid, Morata, 1975 (13-99) (Paris, 1973)
- MARIN, M.L. - "Interazione bambino-bambino", Zerosei, Mar. 1979 (15-18)
- MARIN, M.L., TREVISAN, A. - "Il comportamento aggressivo" Zerosei, Mag. 1979 (36-38)
- MARIN, M.L. - "Il gioco da tre a sei anni", Zerosei, Ott. 1981 (28-34)
- MARTÍNEZ-CALLÉN, R., RAMIS, J., RIPOLL, J. - El vostre fill, Barcelona, Laia, 1972

- MATA, M. - "Formació d'educadora", Perspectiva Escolar,
Maig 1976, nº 7 (12-15)
- MATA, M. - "Perspectiva en l'educació del nen petit"
Perspectiva Escolar, Abr. 1979, nº 34 (2-4)
- MAYNTZ, R., HOLM, K., HUBNER, P. - Introducción a los
métodos de la Sociología Empírica, Madrid, Alian-
za, 1975
- MEDIO y desarrollo, Symposium de la Asociación de Psi-
cología Científica Francesa, Madrid, Pablo del
río, 1979 (Paris, 1972)
- MERANI, A.L. - De la praxis a la razón, Barcelona, Gri-
jalbo, 1965
- MERANI, A.L. - Psicología y Pedagogía, México, Grijalbo,
1969
- MERANI, A.L. - Introducción a la Psicología infantil,
Barcelona, Grijalbo, 1980
- Grupo de Professores de la Escuela de MAESTROS de la
Universidad Autónoma de Barcelona - La primera
educación. Guía del maestro de 0 a 6 años,
Madrid, Pablo del Río, 1980
- MIALARET, G. - Ciencias de la Educación, Barcelona,
Dikos-Tau, 1977
- MIR, C. - "Afectivitat i intel·ligència", Infància
Març/Abr. 1983, nº 11 (4-7)

- MOMMSEN, H. - Así permanece mi hijo sano!, Barcelona, Integral, 1982 (Heidelberg, 1980)
- MONTAGU, A. - El sentido del tacto, Madrid, Aguilar, 1981 (New York, 1971)
- MORUNO, A. - "Notas para el trabajo con los más pequeños" Cuadernos de Pedagogía, Nov. 1982, nº 95 (66-68)
- NADEL, J., Best, F. - La pedagogía de Henri Wallon hoy, Barcelona, Reforma de la Escuela, 1982 (Paris, 1980)
- NERI, S. - "Conoscerci per lavorare", Zerosei, Set 1979 (22-24)
- NICOLINI, Ch. - "Il comportamento esplorativo del bambino e le influenze dell'ambiente", Zerosei, Nov. 1978 (49-53)
- Un NIDO educativo, Convegno dell'Aprile 1981 a Castelfiorentino, Milano, Fabbri, 1982
- NOZIGLIA, M. - "L'osservazione al nido : per una comunicazione significativa", Zerosei, Giug. 1982 (58-59)
- "L'OBSERVACIÓ participant" (Aportació de R. Perani al cursset sobre Observació a Saifores, 1980), Perspectiva Escolar, Set. 1980, nº 47 (45-47)
- ODENA, P. - "La psicomotricitat a la Llar d'Infants" Perspectiva Escolar, Maig 1976, nº 7 (7-11)

- DDENA, P. - "L'educació dels hàbits a la Llar d'Infants"
Perspectiva Escolar, Maig 1978, nº 25 (18-21)
- DDENA, P., FIGUERES, P. - L'educació musical a la Llar d'Infants, Barcelona, Onda, 1979
- DDENA, P. - "Primers dies d'un infant de 6 mesos a l'Escola Bressol", Perspectiva Escolar, Nov 1980 (40-41)
- DDENA, P. - "Relacionar-se per créixer", Infància, Gen/Feb. 1982, nº 4 (8-10)
- DLÉRON, P. - "La adquisición del lenguaje", Tratado de Psicología del Niño, nº 6, Madrid, Morata, 1977 (Paris, 1976)
- PAGANO, T. - "L'osservazione del bambino. Osserviamo gli osservatori", Vita dell'Infanzia, Maig 1981 (17-20)
- PALACIOS, J. - La cuestión escolar, Barcelona, Laia, 1979
- PALACIOS, J. - "Psicología, Pedagogía y Sociedad", Cuadernos de Pedagogía, març 1980, nº 63 (14-17)
- PALACIOS, J. - "H. Wallon. Datos sobre su vida y su obra" Cuadernos de Pedagogía, Març 1980, nº 63 (6-9)
- PATRONAT MUNICIPAL de GUARDERIES de BARCELONA - "Document entorn de : Formació dels educadors, Reciclatge i Aprofundiment, Investigació, Material, Arxiu, Documentació" (No Publicat)

- PERANI, R. - "Il gioco osservato", Zerosei, Set. 1978 (40-45), Ott. 1978 (20-25)
- PERANI, R. - "La macchina fotografica e l'osservazione diretta del comportamento del bambino", Zerosei Apr. 1979 (12-25)
- PERANI, R. - "Per una didattica dell'osservazione", Zerosei, Apr. 1979 (23-25)
- PIAGET, J. - La construcción de lo real en el niño, Buenos Aires, Nueva Visión, 1976
- PIAGET, J. - La formación del símbolo en el niño, México, Fondo de Cultura Económica, 1961
- PIAGET, J. - La naissance de l'intelligence chez l'enfant Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968
- PLANDIURA, R. - "Guarderías: precariedad legal", Cuadernos de Pedagogía, Des. 1979, nº 60 (15-16)
- PONCHIA, R., TREVISAN, A. - "La conquista della pulizia" Zerosei, Gen. 1979 (18-20)
- RENAU, D. - Els inicis del llenguatge i la comunicació en l'infant, Barcelona, Rosa Sensat/Ed. 62, 1980
- REUCHLIN, M. - Los métodos en Psicología, Argentina, Solpín, 1977 (París, 1969)
- RICCI, G., TONUCCI, F. - El primer año de nuestro niño Barcelona, Reforma de la Escuela, 1981 (Milano, 1980)

- "ROSA SENSAT"- Dpt de Sociologia - "L'escolaritat del dels 0 als 36 mesos a Barcelona", Perspectiva Escolar, Set. 1979, nº 37 (39-41)
- "ROSA SENSAT"- Equip de Llar d'Infants - "Educar. Els primers anys del nen", Perspectiva Escolar, Maig, 1976, nº 7 (2-5)
- ROSSI, L.- "L'etologia umana e l'età infantile", Zerosei, Mag. 1981 (8-13)
- ROSSI, L. - "L'osservazione in condizioni naturali del comportamento infantile", Zerosei, Mag. 1982 (13-17)
- ROUCHOUSE, J.C. - "Ethologie humaine, éthogramme et communication non verbale entre nourrissons" Enfance, 1978, nº 1 (13-30)
- ROUCHOUSE, J.C. - "Ethologie humaine. Analyses des situations des contacts entre enfants de six a trente mois", Enfance, 1981, nº 4-5 (271-288)
- RUBINSTEIN, J.L. - Principios de Psicología General, México, Grijalbo, 1967
- RUIZ, A. - Educación sin miedo. Tu hijo de 0 a 5 años Salamanca, Lóguez, 1982
- SALVAT, H. - La inteligencia, mitos y realidades, Barcelona, Península, 1975
- SAUSSOIS, N. du, - Actividades en talleres para guarderías y preescolar, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1982

- SCALERA, A. - "L'osservazione del bambino. Coinvolgimento e distanziamento", Vita dell'Infanzia, Mar. 1981 (18-19)
- SIGUÁN, M. - "De la comunicación gestual al lenguaje verbal", Infancia y Aprendizaje, nº 3 (19-42)
- SORESI, S. - Guida all'osservazione in classe, Città di Castello, Giunti Barbèra, 1978
- SPITZ, R.A. - El primer año de vida del niño, Madrid, Aguilar, 1966 (Paris, 1958)
- STAMBAK, M. - Tono y psicomotricidad, Madrid, Pablo del Río, 1978 (Neuchâtel, 1963)
- STAMBAK, M. - "L'osservazione dell'interazione tra bambini", Aggiornamento dei Coordinatori dei nidi dell'Emilia Romagna, Bologna, 1982
- STURGESS, R. - Tener un hijo y saber cuidarlo, Madrid, Altalena, 1978
- TARDOS, A. - "Il ruolo dell'osservazione nel lavoro educativo", Aggiornamento dei Coordinatori dei nidi dell'Emilia Romagna, Bologna, 1982
- TONUCCI, F., CARAVITA, S., DETTI, E., A cura di, -La ricerca nella scuola di base, Atti del Seminario di Roma in 1980, Roma, Istituto di Psicologia di CNR, 1981
- "Un TACCUINO di note per ricordare fatti e impressioni"
Zerosei, Ott. 1978 (32-35)

- TOMKIEWICZ, S. - Le développement biologique de l'enfant, Paris, PUF, 1974 (1^{re} édition 1968)
- TOUGH, J. - Parliamo coi bambini, Firenze, La Nuova Italia, 1979
- TRAN-THONG - Qué ha dicho verdaderamente Wallon, Madrid Doncel, 1971
- TRAN-THONG - Los estadios del niño en Psicología Evolutiva, Madrid, Pablo del Río, 1980 (Paris, 1967)
- TRIADO, C. - Els inicis del llenguatge, Barcelona, Laia, 1982
- VÁZQUEZ, J.M., LÓPEZ RIVAS, P. - La investigación social Madrid, OPE, 1962
- VELICOGNA, V. - "Anche dormire è importante", Zerossi, Mag. 1977 (30-33)
- VELICOGNA, V. - "Ci preoccupiamo de educare il bambino, ma quante sono le occasione sprecte?", Zerossi, Giug. 1977 (34-35)
- VELICOGNA, V. - "La conquista del vesino", Zerossi, Lug. 1977 (32-35)
- VILA, G. - "L'expressió plàstica en el desenvolupament de l'infant", Infància, 1981, nº 3 (19-25)
- VYGOTSKI, L.S. - El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Grijalbo, 1979

- VURPILLOT, E. - Les perceptions du nourrisson, Paris, PUF, 1972
- WALLON, D., WILDE, M. de - Vuestro hijo de 0 a 6 años Barcelona, Herder, 1981 (Paris, 1978)
- WALLON, H. - "Post-scriptum en réponse à J. Piaget", Cahiers Internationaux de Sociologie, Paris, 1951, nº10 (175-177)
- WALLON, H. - "Psychologie et Education de l'Enfance", Enfance, nº spécial, 1959, nº 3-4 (5e Ed. 1973)
- WALLON, H. - "Buts et méthodes de la Psychologie", Enfance, nº spécial, 1963, nº 1-2 (4e Ed. 1971)
- WALLON, H. - Les origines du caractère chez l'enfant, Paris, PUF, 1973 (1e Edition 1949)
- WALLON, H. - Del acto al pensamiento, Buenos Aires, Psique, 1974
- WALLON, H. - La evolución psicológica del niño, México, Grijalbo, 1974 (Paris, 1968)
- WALLON, H. - Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil, Edición a cargo de J. PALACIOS, 2 Volúmenes, Madrid, Pablo del Río, 1980
- WALLON, H. - Psicología y Educación, Las aportaciones de la Psicología a la renovación educativa, Edición a cargo de J. PALACIOS, Madrid, Pablo del Río, 1981

Introducción a WALLON, 1er Volumen, Barcelona, Médica y Técnica, 1981

Original : "A Henri Wallon", Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle, nº spécial. Hors de Série, 1979

Introducción a WALLON, 2º Volumen, Barcelona, Médica y Técnica, 1981

Original : "Centenaire d'Henri Wallon", Enfance, 1979, nº 5

"Entrevista a René ZAZZO", Cuadernos de Pedagogía, Marzo 1980, nº 63 (24-27)

ZAZZO, R. - Psicología y marxismo. La vida y la obra de H. Wallon, Madrid, Pablo del Río, 1976