

M. ASUNCIÓN MARTÍNEZ VERA

Aprendre junts a la llar d'infants

Llicència d'estudis retribuïda
modalitat A

dirigida per la Dra. Lourdes Molina Simó

**Departament d'Educació
Generalitat de Catalunya**

2009



Avis legal

Aquesta obra està subjecta a una llicència Reconeixement-No Comercial-Sense Obres Derivades 3.0 de Creative Commons.

Se'n permet la reproducció, distribució i comunicació pública sempre que se'n citi l'autor i no se'n faci un ús comercial de l'obra original ni la generació d'obres derivades.

La llicència completa es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.ca>

AGRAÏMENTS

Moltes persones han estat directament implicades en la producció d'aquest treball, realitzat durant el curs 2008-09 gràcies a la concessió per part del Departament d'Educació d'una llicència d'estudis retribuïda. Totes i cada una d'elles han contribuït en la seva elaboració i millorat el seu resultat:

La Dra. Lourdes Molina, directora de la recerca, que ha posat a la meua disposició, sense reserves, tot el seu coneixement i experiència. El seu guiatge, dut a terme amb professionalitat i cordialitat, ha estat decisiu en la definició i desenvolupament del projecte.

Els infants que hi han participat i les seves famílies. El seu consentiment generós i desinteressat ens ha permès compartir amb ells diferents moments de la seva vida quotidiana i ens ha ajudat a comprendre una mica més la cultura dels infants.

Les mestres i educadores de les Llars d'Infants Municipals de Tarragona Ninot i Taronja, que ens van acollir i acompanyar durant el temps que va durar la recerca, especialment Chari Carmona, Anna Chiveli i Anna Novo. La seva mirada plena de matisos, fruit d'una llarga i fecunda experiència educativa, ha estat essencial en l'assoliment dels objectius d'aquest estudi.

Anna Vendrell, coordinadora de les Llars d'Infants Municipals de Tarragona, professional convençuda del valor de la reflexió sobre la pràctica en la millora de la qualitat educativa que, des d'antuvi, va recolzar la realització d'aquest projecte.

Isabel Viscarro, mestra i amiga, amb qui he compartit durant el temps de l'estudi algunes de les dificultats i alegries que han acompanyat la seva realització.

Pilar Figueras, de la qual vaig rebre els ànims que em faltaven per presentar el projecte a la convocatòria de llicències d'estudi del Departament d'Educació.

Les meves companyes i companys de l'IES-SEP Francesc Vidal i Barraquer de Tarragona, que durant els darrers vint-i-tres anys de vida professional m'han ofert un espai de diàleg compromès on ha estat fàcil assumir els riscos que l'aprenentatge de la professió d'educador presenta.

Xavier Suñé, informàtic avesat, sempre eficaç, atent i disponible.

Mario Núñez Jr., que ha revisat la presentació del treball avisant-me d'errors i distraccions.

Vera Núñez, documentalista que ha proporcionat la informació i formació que se li requeria amb amabilitat, promptitud i encert.

Mario Núñez Sr., del qual he après a perseverar alegrement malgrat les dificultats.

Gràcies a tots.

SUMARI

SUMARI	5
INTRODUCCIÓ	7
Plantejament del problema	9
Finalitats del treball	11
1. REFERENTS TEÒRICS	13
1.1. Interacció humana i desenvolupament psicològic	15
1.2. Capacitat comunicativa i desenvolupament psicològic	16
1.3. Interacció entre iguals i aprenentatge	18
1.4. Conflicte entre iguals i desenvolupament psicològic.	19
1.5. Paper de l'adult en l'aprenentatge de les competències per a la relació entre infants	22
1.6. La interacció entre infants més petits de 3 anys	23
2. METODOLOGIA	27
2.1. Enfocament metodològic	29
2.2. Focus d'atenció	30
2.3. Població observada	30
2.4. Situacions d'observació	31
2.5. Instruments per a la recopilació de dades	32
2.6. Atribució de significat	33
2.7. Descripció de les categories	35
3. RESULTATS	39
3.1. Evolució de les actuacions i identificació de seqüències interactives	41
3.2. Identificació dels formats d'interacció	50
3.3. Els contextos de pràctica i la seva relació amb l'aparició dels formats d'interacció.	56

3.4.	Establiment i manteniment de la comunicació amb els altres	58
3.5.	Instruments d'interacció	59
3.6.	Intervenció de l'educador	60
3.7.	La formació dels educadors a través de la reflexió sobre la pràctica	61
4.	DISCUSSIÓ DE RESULTATS	63
4.1.	Abast de la recerca	65
4.2.	Implicacions educatives en l'etapa d'Educació Infantil que es desprenen de les anàlisis efectuades.	68
4.3.	Implicacions en la formació dels educadors infantils que es desprenen de les anàlisis efectuades.	71
	REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	75
	ÍNDIX DE TAULES I GRÀFICS	83
	Índex de taules	85
	Índex de gràfics	87
	ANNEXOS	89
I.	Transcripció de la seqüència interactiva <i>classificant tapes.</i>	91
II.	Transcripció de la seqüència interactiva <i>caient del cuc.</i>	95
III.	Transcripció de la seqüència interactiva <i>o juguem bé o estripem cartes.</i>	99
IV.	Transcripció de la seqüència interactiva <i>dins el cuc.</i>	101
V.	Transcripció de la seqüència interactiva <i>aquest és el corredor que vull</i>	103
VI.	Transcripció de la seqüència interactiva <i>si la barqueta es tomba</i>	107
VII.	Transcripció de la seqüència interactiva <i>omplint la font amb sorra</i>	109
VIII.	Transcripció de la seqüència interactiva <i>recorrent el circuit</i>	111

INTRODUCCIÓ

Plantejament del problema

L'exercici de la meva activitat professional, que durant els últims 20 anys ha estat lligada a la formació d'educadors i educadores infantils o jardineres d'infància, tal i com eren anomenades en els inicis a la manera fröbeliana, m'ha permès ser testimoni dels molts reptes que els professionals de l'educació infantil han hagut de superar per donar resposta a les creixents demanades socials i culturals generades durant les últimes dues dècades.

Al llarg d'aquest temps no ha deixat de sorprendre'm que, entre les moltes transformacions que la pràctica educativa ha desplegat per tal d'afrontar els desafiaments socials i culturals, es mostrés inalterablement viu entre les educadores i els educadors d'infants més petits de tres anys el concepte piagetia d'infant egocèntric, tancat a la realitat dels altres i incapaç d'establir relacions de col·laboració amb els seus companys. La permanència obstinada d'aquesta manera de concebre la infància, més enllà d'allò que l'estat de la recerca educativa i la reflexió sobre la pròpia experiència permetrien suposar, m'ha empès a considerar el paper que hi juga la formació inicial dels professionals i a indagar les condicions en què aquesta es realitza i que, en última instància, farien possible la seva persistència.

El treball que ara us presento sorgeix, doncs, de la confrontació de dues realitats en conflicte:

D'una banda, el meu convenciment, basat en les tesis de la teoria sociocultural del desenvolupament i en la pròpia observació de l'activitat quotidiana a la llar d'infants, que aquets infants, com a éssers socials que són des del seu naixement, mostren des del primer any de vida competència per a interactuar amb altres infants i construir en aquests intercanvis coneixements i destreses essencials per a la seva supervivència i el seu desenvolupament.

De l'altra, la creença, encara força estesa, recolzada des d'algunes teories sobre desenvolupament recollides en manuals d'ús acadèmic i defensades per part del professorat, mestres i educadors i educadores infantils que, arrelada en

la teoria piagetiana (Piaget, 1923, 48, 64), nega la competència¹ dels infants més petits de tres anys per entendre la ment dels altres i, per tant, per afrontar situacions interactives amb companys que tinguin un similar nivell de destresa.

El treball de documentació que he realitzat sobre el paper de la cooperació humana en la construcció de coneixements i habilitats ha abastat les últimes quatre dècades d'investigació. Del reconeixement que des dels anys 80, múltiples treballs d'investigació fan de la importància que la relació entre iguals té per al desenvolupament psicològic, els infants més petits semblaven exclosos.

La major part d'ells han centrat el seu objecte en la interacció entre iguals d'infants que cursen les etapes de primària i secundària (Perret-Clermont, 1984; Phelps and Damon, 1989; Granott, 1993; Tudge i Rogoff, 1995). Conseqüentment, s'ha fet difícil localitzar textos de divulgació o materials didàctics que mostrin com i per què els infants que encara no han assolit el domini del llenguatge interactuen amb altres infants, o que identifiquin quins contextos d'aprenentatge creen els infants d'aquestes edats mentre actuen conjuntament.

Els treballs centrats en el camp de l'educació infantil als que he accedit són limitats, especialment els referits a la franja d'edat compresa entre el naixement i els dos anys de vida (Molina i Mir, 1998; Montagner, 2006; Vargas, 1999), posant generalment l'accent en el procés socialitzador (Montagner, 1991, 2006; Spodek & Saracho, 2006) sense establir, en la major part dels casos, relacions explícites amb el desenvolupament cognitiu.

L'escassetat en la recerca ha donat lloc en l'àmbit de la formació dels professionals a l'absència de documents textuais, orals o gràfics que donin compte de les competències dels infants menors de tres anys per a aprendre amb i dels seus companys i companyes.

¹ L'exclusió que el Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil, fa del terme competència, en contraposició als currículums de la resta del Sistema Educatiu no universitari, pot considerar-se un exponent d'aquesta actitud reticent a reconèixer en l'infant més petit l'estatus de persona competent, que a través de la participació amb altres és mostra capaç de transformar-se a si mateix i al món que l'envolta.

El professorat formador d'educadors infantils que intenti convèncer els i les estudiants sobre les potencialitats educatives de les interaccions entre iguals en el cicle educatiu 0-3 no trobarà fàcilment, excepte escasses i valuoses excepcions, evidències escrites, audiovisuals o testimonis orals que mostrin infants actuant conjuntament amb altres companys, creant contextos on poden posar a prova les seves competències per a la comunicació i per a la creació conjunta de significats a través de processos de negociació i cogestió de l'activitat.

Per contra, no li faltaran referències que aportin arguments, avalin i reconeixin l'egocentrisme dels infants d'aquestes edats així com la incapacitat que se'ls atribueix per posar-se en el lloc de l'altre i usar símbols. Aquesta orientació teòrica limita en la pràctica educativa la possibilitat que els nous professionals incorporin la interacció entre infants com un dels eixos metodològics, reduint així les oportunitats d'interacció d'aquests infants a l'establiment de relacions amb adults, els únics als que se'ls considera capaços d'adaptar-se i suplir les limitacions comunicatives dels infants més petits. La teoria de l'afecció o funció vinculant de la relació adult–infant (Bowlby, 1972) ofereix alguns dels arguments que reforcen l'exclusió de la interacció entre iguals del context educatiu, així com l'assumpció en exclusivitat de la relació adult–infant com a únic eix metodològic durant els dos primers anys de vida.

Essent la percepció una funció selectiva que dirigeix l'atenció cap aquells processos dels que la persona té notícia, els educadors i educadores infantils acaben veient allò que han après: infants menors de tres anys incapaços de llegir la ment d'un altre, de cooperar o de comunicar eficientment per tal de compartir metes malgrat partir de motius diferents i diversos.

Finalitats del treball

El present estudi vol fer evidents les competències dels infants més petits de tres anys per aprendre amb els seus iguals i dels seus iguals, tot posant de manifest les possibilitats educatives de la interacció entre iguals com a potenciadora de processos cognitius i socioafectius. La valoració d'aquestes competències per part dels estudiants i els professionals de l'Educació Infantil

els permetrà incorporar-lo com un dels eixos metodològics de la seva pràctica educativa en complementarietat amb el que representa la interacció d'infants i adults.

Per aconseguir aquest propòsit la recerca es planteja com a objectius:

1. Descriure i analitzar les interaccions entre iguals que es donen a la llar d'infants durant el segon any de vida.
2. Crear materials didàctics que puguin ser usats en la formació dels professionals de l'educació infantil per tal d'impulsar metodologies en el cicle 0-3 que prenguin la interacció entre iguals com a un dels seus eixos.

De manera més concreta pretén aconseguir:

- En relació amb l'objectiu general 1:
 1. Descriure les formes d'interacció que es produeixen entre infants de fins a tres anys.
 2. Valorar el desenvolupament cognitiu dels infants que participen en interaccions.
 3. Identificar quines habilitats comunicatives i socials posen en joc.
 4. Definir les característiques de l'actuació de l'adult que promouen les interaccions.
- En relació amb l'objectiu general 2:
 1. Afavorir entre els estudiants del Cicle Formatiu de Grau Superior (CFGS) d'Educació Infantil aprenentatges ajustats a les competències dels infants més petits de tres anys que satisfacin la necessitat de relacionar-se, cooperar i construir coneixement junt amb altres infants.
 2. Desenvolupar en el CFGS d'Educació Infantil metodologies que promoguin entre els estudiants processos de reflexió sobre pràctiques educatives contextualitzades.

1. REFERENTS TEÒRICS

1.1. Interacció humana i desenvolupament psicològic

L'acció, entesa com la conducta humana intencionada realitzada en un context específic (Harré, Clarke, i Carlo, 1989), es troba a la base del desenvolupament. Per a la psicologia cultural, la ment humana emergeix de l'activitat conjunta entre persones realitzada en un context històricament i socialment determinat (Cole, 1996). El desenvolupament humà s'entén, doncs, des del marc teòric sociocultural, com el resultat de processos interactius de caràcter semiòtic que permeten a les persones apropiar-se dels recursos simbòlics presents en el moment i lloc determinats on desenvolupen la seva vida, i organitzar i estructurar amb ells com a instruments les seves funcions psicològiques, la seva conducta i les dels altres (Vigotsky, 1978).

El llenguatge, un dels instruments més potents en la mesura que permet la representació de la realitat i la comunicació amb els altres, usat en activitats socials compartides, fa de mitjancer en la construcció de la consciència.

Des d'aquesta perspectiva, la clau per a la comprensió dels processos de desenvolupament es situa en l'activitat conjunta que els infants realitzen amb altres, en torn a una tasca compartida, usant instruments i recursos simbòlics.

Aquest origen social de la ment que fonamenta la psicologia vigotskyana, es complementa amb el principi que sosté que el desenvolupament s'estimula quan l'activitat compartida crea zones de desenvolupament pròxim (ZPD), es a dir, espais d'interacció en els que l'aprenent pot desenvolupar, gràcies a la relació amb altres persones més expertes que ell, competències de les que encara no disposa o posseeix en grau incipient.

La ZPD esdevindrà així un tret característic de l'aprenentatge, o el que és el mateix, a través de l'aprenentatge es desperten una sèrie de processos evolutius emergents capaços d'operar únicament quan l'infant està interactuant amb altres. Un cop que s'han internalitzat, aquests processos es converteixen en part dels guanys evolutius independents de l'infant. Des d'aquesta posició teòrica els processos evolutius van a remolc del procés d'aprenentatge, donant-se entre ells, no una relació lineal, sinó dinàmica i molt complexa

d'interdependència, en la que es pot parlar d'unitat encara que no d'identitat, ja que el desenvolupament no és confon en cap cas amb l'aprenentatge (Rivière, 1984). Aquest paper que la teoria sociocultural li atribueix a l'aprenentatge en el desenvolupament infantil constitueix una de les seves aportacions fonamentals.

Treballs de Bateson (1979), Brazelton (1979), Halliday (1979), Chapell i Sander (1979) i Rogoff (1990), així com altres més propers a nosaltres com Molina (1995) i Colomina (1996), entre d'altres, posen de manifest en interaccions infants-adults que, malgrat l'asimetria de la relació, els més petits hi participen de manera activa, prenent en ocasions la iniciativa, triant sovint l'objecte de la interacció, dirigint l'activitat de l'adult i negociant i ajustant els significats atribuïts, mentre van construint de manera conjunta i simultània l'activitat i les normes que regulen la interacció. L'adult, de la seva part, actuant contingentment, contribuiria a mantenir l'activitat, a definir la tasca i a assegurar la progressiva interiorització i apropiació del llenguatge per part de l'infant.

1.2. Capacitat comunicativa i desenvolupament psicològic

La capacitat comunicativa es situa a la base del desenvolupament humà en tant que ofereix la possibilitat de participar en situacions socioculturalment organitzades a través de les quals l'infant arribarà a vincular-se a altres éssers humans i adquirirà els instruments necessaris per a donar-los-hi significat. Participació conjunta que, tal com senyalen Zaporozet i Lisina (1974), no únicament possibilita l'apropriació de recursos simbòlics sinó que també, i no és paradoxal, permet que es generi i es desenvolupi la mateixa capacitat comunicativa.

L'ús del llenguatge verbal i no verbal permet als participants de la interacció establir els nivells d'intersubjectivitat necessaris per a la construcció de la mateixa activitat i dels significats compartits que la fan possible.

En el curs del desenvolupament, el llenguatge passa de ser un recurs simbòlic de l'entorn cultural, i per tant exterior a l'individu, a esdevenir, un cop interioritzat mercès a la participació social, en un instrument psicològic dirigit tant cap a l'exterior com cap a l'interior, amb el qual incorpora nous instruments

reguladors de les funcions psicològiques, de la conducta pròpia i de la dels altres. En paraules de Rivièrè (1984) “el sujeto... es un resultado de la relación” i les funcions superiors són alhora un requisit de la comunicació i un resultat de la comunicació mateixa.

Vigotsky (1994), donada aquesta capacitat del llenguatge per a fer de mitjancer i per a estructurar la resta de funcions psicològiques, va proposar la seva inclusió com a procés psicològic. El llenguatge, que seria alhora, recurs simbòlic, activitat, instrument i funció psicològica, es transforma doncs, en peça clau per a la potenciació del desenvolupament humà.

En l'infant menor de dos anys, el llenguatge verbal es troba en las primeres fases del desenvolupament. Ens podem referir a ell com a un instrument incipient del que comença a apropiar-se a través de la parla en situacions d'activitat conjunta que es situen en la zona de desenvolupament pròxim. El gest, que és per a Vigotsky un pas cap al domini de la funció simbòlica (Kozulin, 2000), representa en aquestes edats el principal instrument per a la comunicació i la representació. En aquest sentit, Bruner (1986) parla d'un sistema de recolzament de l'adquisició del llenguatge que assegura la continuïtat de la comunicació no lingüística amb la lingüística des dels primers moments de vida. De la seva part, Kaye (1986) mostra que la intervenció que la persona adulta fa des d'un principi, crea marcs interactius a partir de les habilitats de l'infant, és a dir contextos dialògics en els que aquest pot anar construint les competències comunicatives bàsiques. Els treballs de Stern (1985,1995) ens mostren com la intersubjectivitat és creada i estructurada a través de formats interactius organitzats de manera no verbal, afectiva i narrativa. Totes aquests autores i autors confirmen el paper fonamental de la relació humana en el desenvolupament de l'infant i ens expliquen algunes de les estratègies i mecanismes que, posats en joc en situacions d'activitat conjunta, ajuden a l'infant a progressar des de l'expressió a la comunicació, des de l'acció al pensament, des de la dependència a l'autonomia.

1.3. Interacció entre iguals i aprenentatge

Treballs publicats des dels anys 70 emfatitzen el paper que juguen les relacions horitzontals en l'aprenentatge (Piaget, 1978; Forman y Cazden, 1984; Damon i Phelps, 1988; Granot, 1993, Coll, 1984 y 1990; Tudge i Rogoff, 1995; entre altres).

Diferents autors han intentat integrar les tesis piagetianes i les vigotskyanes. Des d'aquesta línia de treball, Forman i Cazden (1984) situen la potencialitat educativa de la relació entre iguals, en la possibilitat que aquestes situacions ofereixen als infants, a diferència de les relacions asimètriques, d'invertir els rols interactius amb els mateixos continguts intel·lectuals, donant ordres i seguint-les, fent preguntes i contestant-les. Mentre que Doise i Mugny (1984) mostren com la consciència de la contradicció que es genera entre els punts de vista diferents de dos infants i els conseqüents intents de resoldre-la, afavoreix el canvi cognitiu individual.

Per a Coll i Colomina (1990), el factor clau de l'organització social de les activitats d'aprenentatge a l'aula, és la interdependència dels alumnes participants en una tasca o en la consecució d'un objectiu. D'aquí es desprendrien tres tipus d'estructura de meta: la cooperativa, la competitiva i la individualista.

En el marc de l'acció conjunta, la activitat col·laborativa entre iguals es mostra com una de les formes d'organització de l'activitat potencialment més eficaç per a promoure la construcció conjunta de significats. Aquesta potencialitat prové de la millora dels aspectes motivacionals i de l'aparició de formes del discurs, usos del llenguatge i mecanismes interpsicològics propis de la interacció entre iguals, que difícilment seran recognoscibles en una situació de interacció asimètrica.

Dadmon and Phelps (1988) defineixen tres tècniques d'aprenentatge entre iguals: la tutoria d'iguals, l'aprenentatge cooperatiu i la col·laboració entre iguals. Cada una d'elles representen valuoses contribucions al desenvolupament dels infants que, si bé no poden suplir el paper de l'adult,

complementen les seves funcions i afegixen oportunitats per al desenvolupament cognitiu i de la personalitat.

Colomina i Onrubia (2001) descriuen tres mecanismes que hi actuen:

- El conflicte entre punts de vista moderadament divergents que exigeix una revisió i reestructuració dels punts de vista propis i que quan es resolen de manera positiva comporten un augment de la socialització, de l'aprenentatge escolar i del desenvolupament intel·lectual.

- La regulació mútua a través del llenguatge. Les situacions d'interacció cooperativa permeten diferents formes de l'ús de la parla per a regular la comunicació i servir de mitjancera en els processos de construcció compartida del coneixement, entre elles :

- la formulació del punt de vista propi
- l'obtenció d'ajudes ajustades
- la co-construcció d'idees, la coordinació de rols i el control mutu del treball.

- El recolzament a la atribució de sentit a l'aprenentatge. En la interacció entre alumnes es posen en marxa també processos de caràcter motivacional (percepció de competència i autonomia en la realització de les tasques), de caràcter afectiu i relacional (sentiments de pertinença al grup o de satisfacció i orgull davant l'èxit escolar) que incideixen en l'efectivitat de l'aprenentatge escolar.

1.4. Conflicte entre iguals i desenvolupament psicològic.

El conflicte entre persones que comparteixen una mateixa activitat, recursos, espai i temps, és inevitable en la mesura que entra en joc la diversitat humana, expressada en el si d'un grup a través dels motius, les intencions, els punts de vista i les maneres de ser i d'estar, necessàriament diferents i sovint divergents i contraposades, de cadascú dels participants d'un grup.

Malgrat que els conflictes interpersonals s'han considerat des d'antuvi com a situacions de risc en la mesura que poden desencadenar processos de

desestructuració i trencament, en realitat i lluny d'això, en un model interaccionista, el conflicte s'interpreta com a font de canvi, tant de l'individu com dels sistemes socials (Moscovici, 1976). L'expressió de la divergència que tot conflicte comporta obre sovint la porta a la transformació d'estructures i processos psicològics bàsics del desenvolupament intel·lectual (Piaget, 1980). A hores d'ara ho reconeixem com a inseparable del desenvolupament social tal com Vygotsky (1979), Tudge i Rogoff (1995), entre altres autors han ressaltat. Smedslund (1966) afirma que el conflicte influencia el progrés i el canvi cognitiu.

Des del punt de vista piagetian, les situacions de conflicte se'ns mostren com contextos privilegiats que posen en contacte dues realitats diferents i potser oposades, d'un costat una realitat externa, amb existència pròpia i obstinada en les seves manifestacions, d'altre una realitat interna, constituïda pels sabers que les persones han construït en interacció amb el medi. Dues realitats que en ser confrontades, evidencien i manifesten certs desajustos o errors en el seu acoblament.

Piaget (1985) proposà el concepte de conflicte cognitiu relacionant-lo amb el d'equilibri i desequilibri cognitiu, processos relacionats amb el canvi cognitiu que es produeix quan, davant l'evidència dels desajustos entre les pròpies estructures i la realitat amb que interactuen, els infants s'esforcen en la construcció de sabers més ajustats i eficaços per a entendre i transformar la seva existència i el món.

Autors postpiagetians, en canvi, encunyen el terme de conflictes sociocognitius, expressió que troben més apropiada per a designar el procés en la mesura que recull l'origen social de la transformació de les estructures cognitives o el que és el mateix, l'aprofitament que l'infant fa de la interacció social per a canviar cognitivament. (Mugny, 1985). Aquest canvi terminològic, malgrat que reconeix el paper de la interacció social com a promotora de canvi cognitiu, no li atorga un paper estructurant. Tant des de la teoria piagetiana i postpiagetiana, la situació interpersonal actuaria únicament com l'espurna que posa en marxa un procés de canvi de caire individual.

Contràriament, des de la psicologia sociocultural, autors com Vygotsky (1975) i posteriorment Rogoff i Tudge (1999) entre altres, veuen el canvi psicològic com resultat d'un procés que és enterament interindividual. Els infants, participant amb altres en situacions diverses, incorporen les maneres de fer i els instruments de caire simbòlic que hi empren, de tal manera que les estructures internes individuals acaben sent un reflex de les externes i interindividuals.

Des de la perspectiva que s'acaba d'assenyalar, el mecanisme explicatiu de la potencialitat de les situacions de conflicte es centraria, no en la confrontació de les centracions, sinó en la cerca de consens i en la construcció conjunta del coneixement per part dels participants en situacions socialment estructurades. No totes les situacions de conflicte permetrien la mobilització d'estructures i en conseqüència el desenvolupament personal (Berkowitz & Gibbs, 1985). La nostra experiència educativa ens diu que per poder transformar-se en context d'aprenentatges, les situacions de conflicte haurien d'evolucionar des del desacord inicial cap al consens final fruit de la negociació i l'encontre entre les persones implicades. La possibilitat que aquest recorregut es porti a terme vindria doncs, determinada per la competència que els participants mostrin en l'establiment de la comunicació basada en la intersubjectivitat i en la negociació dels propòsits individuals.

Si fos així, la gestió dels conflictes es revelaria com una eina essencial per al manteniment de les relacions socials i l'estabilitat del marc social, font d'aprenentatges.

Els infants més petits han estat considerats des d'antuvi incapaços de gestionar els conflictes que mantenen entre ells. És més, s'ha cregut que la única forma d'interacció natural entre iguals, era el conflicte entès com aquell intercanvi agressiu, amenaçant i disruptiu. Aquesta creença, alimentada per la difusió del concepte d'infant egocèntric, ha afavorit una intervenció directiva i en moltes ocasions intrusiva per part de l'adult, que opta per anticipar-se a l'acció dels infants tallant les possibilitats d'evolució, abans que permetre l'expressió de la divergència. El resultat és una intervenció de l'educador prematura i poc ajustada que trenca el procés d'interacció ja des dels seus inicis, impeding als infants explorar la situació, posar a prova les habilitats comunicatives i socials

que li podrien permetre aconseguir una gestió compartida del conflicte i inventar --amb l'actitud contenidora de l'adult-- solucions conjuntes més ajustades.

1.5. Paper de l'adult en l'aprenentatge de les competències per a la relació entre infants

Si acceptem que la comunicació entre persones és quelcom més que el simple intercanvi d'informació i el veiem com el producte d'un procés de negociació a través del qual els participats posen en comú els coneixements, les convencions, les metes i les expectatives (Budwig, Strage, i Bamberg), aleshores és necessari preguntar-nos com l'infant és capaç d'aprendre a comunicar amb els seus iguals i, en un context educatiu, quin és el paper que hi juga l'educador.

Al respecte, Formen i Cadzen (1984) valoren la necessitat que en l'àmbit educatiu escolar els mestres i les mestres exerceixen el seu paper mediador situant aquestes interaccions entre iguals en la zona de desenvolupament pròxim. Això significa entre altres qüestions que siguin capaços de crear en l'àmbit escolar un clima emocional i un marc social que les faci possibles i les aculli.

Spodek and Saracho, en el seu *Handbook of Research on the education of young children*, recullen algunes conclusions de diferents estudis realitzats sobre el paper dels pares i les mares en el foment de la interacció dels seus fills i filles amb altres infants.

Investigacions relacionades sobre l'establiment primerenc de relacions entre iguals (Ladd et al, 2006) posen de manifest una més gran capacitat dels infants per mantenir relacions amb altres infants en contextos escolars quan des del primer any de vida els adults de la família han iniciat els seus primers contactes. Aquest bastiment que els pares i les mares realitzen suplint les habilitats dels fills i filles durant les primeres edats els ajuden a ser més actius en la cerca d'intercanvis amb altres infants.

Els resultats mostren tres tipus diferents de mediació de les persones adultes que sostenen les relacions que les seves filles i fills mantenen amb altres infants:

En el primer d'ells, el de la Interacció Interactiva, els pares i mares participen com a membres actius del joc. Aquesta intervenció exerciria una funció necessària de sosteniment o bastiment de les habilitats emergents dels infants per a la interacció i resultaria més eficaç amb infants d'un any d'edat que amb infants de més de tres anys

En la Intervenció Directiva, els familiars adults romanen a distància observant el desenvolupament del joc i intervenint únicament en cas de dificultat o conflicte sorgit durant el desenvolupament de l'activitat dels infants. Aquesta mena d'intervenció tendeix a ser usada preferentment amb infants de més edat. Es correlaciona amb majors índex d'acceptació dels infants per part dels iguals en el grup.

El Monitoratge, concepte aplicat a una supervisió feta a distància sense la presència de la persona adulta en el context del joc (Ladd i Golter, 1988) ha estat poc estudiada en les primeres edats. Se la relaciona amb l'aparició de dificultats socials i acadèmiques en adolescents (Dishion i MacMahon, 1998).

Tots els estudis consultats mostren com les persones adultes, a través de les seves maneres de relacionar-se amb els infants, del seus comentaris i de la seva pròpia acció, poden promoure l'activitat conjunta i solidària entre els infants des de les primeres edats (Penn, 1999)

1.6. La interacció entre infants més petits de 3 anys

La literatura sobre el tema a la que he tingut accés s'inicia als anys 70 i evidencia les relacions que des del primer any de vida es poden observar entre infants acollits en institucions educatives. Tots els estudis consultats mostren com els infants més petits, malgrat l'absència d'un llenguatge verbal plenament constituït, usant instruments simbòlics no verbals, interactuen entre ells, comuniquen i clarifiquen les seves intencions i negocien els seus punts de vista.

Ja Piaget (1964) va prestar atenció a les relacions horitzontals a les quals va atribuir la capacitat de potenciar el descentrament del pensament i la coordinació del diferents punts de vista en la mida que provoquen conflicte cognitiu i condueixen al relat i a la transformació de les conductes en pensaments. Malgrat això, aquest reconeixement del fet no el va portar a considerar aquestes interaccions entre infants més petits de 7 anys com a cooperatives degut al que ell interpreta com a *egocentrisme inconscient*, és a dir com la incapacitat dels infants d'aquestes edats de posar-se en el lloc de l'altre, cosa que els privaria en qualsevol cas, de contribuir a una empresa comú.

Tanmateix però, altres autors coincideixen en senyalar les capacitats comunicatives dels infants ja en el primer any de vida, posades de manifest en intercanvis que tenen lloc durant les activitats habituals a les llars d'infants.

Montagner (1978), en estudis realitzats a institucions educatives amb infants més petits de tres anys, mostra com des dels 14 mesos es pot observar activitat col·laborativa i marcs d'ajuda mútua entre infants en situacions d'activitat lliure. Segons aquest autor, l'infant més petit de 2 anys, a mida que interactua, descobreix les conseqüències de la seva motricitat a través de les reaccions dels altres, el que el porta a considerar el període de 1 a 2 anys com essencial en l'organització de mímiques, postures, vocalitzacions i gestos que actuen com a signes i regulen els intercanvis en el si del grup.

De la seva part, l'equip de Mira Stamback (1983) descriu diferents situacions interactives i variades modalitats d'intercanvi entre els participants, tots ells infants més petits de dos anys. Aquestes observacions avalen el paper fonamental que les interaccions entre els infants més petits juguen en l'aprenentatge, la construcció de coneixements i el desenvolupament psicològic.

Per un altra banda, Stern (1990, 1991), situa l'aparició de la intersubjectivitat, és a dir de la capacitat de comprendre les intencions, els motius, en definitiva, la ment dels altres, al voltant dels 9-12 mesos de vida. La intersubjectivitat és entesa per aquest autor com una capacitat humana innata emergent que és estimulada en situacions d'interactivitat. En quant a la relació entre iguals posa

de manifest l'atracció i l'interès que els infants des de l'edat de tres mesos senten pels altres bebès, als que són capaços de diferenciar dels adults i d'infants més grans, davant dels quals i malgrat no siguin coneguts, no mostren "la reacció davant l'estrany".

Més recientment, Rogoff (1990) reinterpreta, a partir de les observacions fetes amb infants, el concepte piagetia de conflicte cognitiu entre iguals com una relació asimètrica entre infants conservadors i no conservadors que es situaria en la zona de desenvolupament pròxim vigotskyana. Seguint aquest punt de vista estaríem doncs, davant de relacions entre subjectes que només serien iguals en referència a l'estatus social, però no al desenvolupament cognitiu ni competencial. Aquesta autora planteja a la vegada la necessitat metodològica d'examinar situacions en que els infants siguin responsables de les seves pròpies activitats per a poder entendre el paper de la interacció entre iguals en el desenvolupament cognitiu. Només l'acció lliure, regulada pels propis subjectes que la realitzen respon a la globalitat de l'esser humà i mobilitzaria totes les estructures: les afectives, les cognitives, les motrius i les relacionals.

Malaguzzi impulsor de l'experiència educativa de Reggio Emilia basa la seva intervenció, en la pedagogia de la relació, inseparable segons ell d'una pedagogia de l'aprenentatge. Aquest autor (1993: 41) prenent com a base la seva experiència educativa amb infants més petits de tres anys, reconeix que el que els infants aprenen "(...) en bona part és obra dels propis infants, de llurs activitats i de l'ús dels recursos que posseeixen". Les activitats de petit grup serien el nucli d'aquesta pedagogia, des d'on emergirien "les adaptacions d'autoregulació, les fecunditats conflictives i els jocs de les retroaccions recíproques". La interacció entre infants és per a Malaguzzi un desig, una necessitat vital que els permet establir dinàmiques comunicatives diferents però no menys importants de les que pot oferir la relació infant-adult. Seguint a aquest autor, aquests intercanvis posarien en marxa conductes socials, emocionals, cognitives i comunicatives i proporcionen una ampla possibilitat d'aprenentatges i d'ajustaments.

Mir i Molina (1998) descriuen diverses situacions interactives amb infants de 12 a 36 mesos, a partir de les quals expliquen i posen de manifest les

competències dels infants d'aquestes edats per a desenvolupar situacions d'interacció de caràcter col·laboratiu.

Vargas, Pastor i Villares (2004) destaquen tres mecanismes d'interacció entre iguals en les primeres edats: la simetria/asimetria de la relació, el paper dels objectes i dels altres infants en l'establiment, desenvolupament i resultat de la situació interactiva i les diverses formes d'organització de la interacció entre iguals: la imitació, la co-construcció i la guia.

Tots els estudis anteriorment citats, confirmen l'existència des de les edats més primerenques de competències comunicatives que es manifesten i es desenvolupen en situacions d'interacció horitzontals. En conseqüència, ens podem preguntar pel paper que aquests intercanvis entre iguals juguen en el desenvolupament, pel tipus de processos de caire intel·lectual, afectiu i motriu que posen en marxa, per la semblança que guarden amb els que es donen en les relacions adult-infant, per les circumstàncies que contribuïren a l'evolució d'aquests processos.

2.METODOLOGIA

2.1. Enfocament metodològic

L'objectiu i l'objecte d'estudi d'aquesta recerca que pren com a eix temàtic els conceptes d'interacció i context ens situa en el terreny qualitatiu o de cerca de significats.

El mètode utilitzat per a construir els significats es caracteritza per ser:

- Inductiu, en tant que parteix dels fets observats a la realitat per a intentar comprendre-la.
- Etnogràfic, ja que les situacions s'observen en el seu context habitual, la llar d'infants.
- Holístic, en la mesura que prenen en consideració tots els components que hi són implicats.
- Èmic, perquè es recolza sobre l'observació participant complementada amb la participació-observació per part de les educadores durant les sessions i la documental posterior a través de l'anàlisi de vídeos. Posa l'atenció en els processos interactius que es donen entre infants a la llar d'infants, no en els resultats de les interaccions i s'orienta a millorar les pràctiques educatives que estudia.
- Un estudi a escala petita, en el que s'analitza en profunditat un cas singular tenint en compte la seva complexitat. El grau de generalització que pretén no va més enllà de les situacions que comparteixen amb l'estudiada les característiques que la defineixen: àmbit i context educatiu, nombre i competències dels participants, etc. La validesa de les conclusions de la investigació vindrien donades per l'ús de la triangulació que es fa al llarg de l'estudi. Triangulació de situacions manipulatives, motrius, lúdiques, rutines, espais tancats, espais oberts, amb adults diferents, etc.; de participants diferents; d'observadors externs o participants en l'activitat i de mètodes observació (participant, participació-observació, documental).

2.2. Focus d'atenció

L'estudi intenta contestar les preguntes següents:

Quines formes d'interacció podem trobar entre infants més petits de tres anys?
Quin és el seu valor en relació al desenvolupament cognitiu del seus participants?

Quines habilitats comunicatives i socials posen en joc?

Quina actuació de l'adult és més adequada per promoure-les?

2.3. Població observada

L'estudi s'ha portat a terme amb infants del grup d'un a dos anys, escolaritzats a una de les Llars d'Infants Municipals situades a barris perifèrics de la ciutat de Tarragona. Aquests barris, construïts en la dècada dels 60 per tal d'acollir als immigrants que procedien de la resta de l'Estat Espanyol, continuen sent actualment lloc d'acollida d'immigrants provinents tant de l'Europa de l'Est com de la resta de continents, principalment d'Amèrica del sud i Àfrica. La població d'ètnia gitana està també representada.

El grup està format per tretze infants: sis nens i set nenes.

El nivell socioeconòmic de les famílies dels infants és, majoritàriament, mig i baix. La seva procedència geogràfica i cultural és heterogènia :

- en vuit casos el pare i la mare són nascuts a Catalunya. Un d'ells pertany a l'ètnia gitana
- en un cas pare i mare procedeixen de diferents comunitats de l'Estat Espanyol.
- en un cas, la mare i el pare han nascut a Espanya i Alemanya respectivament.
- en un cas, el pare i la mare són d'origen Africà
- en un cas, la mare i el pare provenen d'Amèrica del Sur
- En un cas tots dos (pare i mare) provenen del continent Africà i Asiàtic respectivament.

2.4. Situacions d'observació

S'ha treballat sobre dades que van ser recopilades en el curs de la pràctica educativa quotidiana habitual durant els mesos de febrer a maig. Han estat en total 3 sessions d'observació, una per a cada context seleccionat (joc heurístic, sessió psicomotricitat i joc lliure a l'exterior).

La durada de cada una de les sessions d'observació ha oscil·lat entre 30 i 60 minuts aproximadament. Abans d'iniciar una sessió amb infants, les educadores han definit les característiques de les situacions que es proposen. La proposta té en compte el tipus d'activitat que esperem suscitar en els infants, el tipus de coneixements que esperem que construeixen, l'organització de l'espai i del temps, els materials que proposarem per a afavorir-les.

En aquest tipus d'intervenció ha estat molt important la definició dels rols dels professionals presents que opten, en qualsevol cas, per la no directivitat, animant a participar als infants tot respectant l'activitat espontània que realitzen. Els educadors observen les accions dels infants per donar-les-hi sentit, intervenen quan són requerits, donen temps per a què trobin les pròpies sortides a les dificultats que se'ls hi presenten, creant reptes i fent comentaris que responguin a les preocupacions i interessos dels infants que hi participen.

El focus d'anàlisi està centrat --en consonància amb el marc teòric en que ens situem que admet la teoria dels orígens socials de la ment-- en l'activitat conjunta que de manera espontània realitzen els infants en situacions educatives habituals a la llar d'infants. Aquesta opció respon a la necessitat de, per una banda estudiar els processos educatius en el context natural en que s'originen per tal de comprendre'ls i per l'altra, de facilitar l'observació de l'activitat espontània dels infants única manera d'arribar a la subjectivitat dels infants, els motius i propòsits que guien les seves accions (Granott, 1993).

Les situacions educatives observades han estat les següents:

- Sessió de psicomotricitat, realitzada a un espai ampli i ambientat amb materials de mida gran, especialment adaptats per a facilitar l'activitat motora grossa (coixins d'escuma grans i de formes diverses, pilotes, esfèriques i ovalades de mida gran, matalassos, espatlles, saltador elàstic, etc.) En

aquest espai els infants a través de l'activitat motriu espontània posen en joc les seves capacitats socio-afectives, cognitives i físiques en presència d'una persona adulta que manté una actitud no directiva que permet conèixer i respectar l'infant, emmirallar la seva acció i negociar els límits. En aquest tipus d'activitat l'educadora dissenya el marc temporoespacial i observa l'acció espontània dels infants; intervé únicament quan ho considera oportú per tal de donar seguretat als infants o per fer evolucionar el seu joc

- Sessió de joc heurístic. Portada a terme a la sala de jocs de la llar d'infants, en la que els infants observen, manipulen i experimenten amb objectes variats de mida petita; elaborats preferentment amb materials naturals (fusta, esponja, corda, pedres...); normalment recuperats del comerç, de la vida quotidiana o de la indústria (roba, recipients diversos, taps, cadenes...). Els objectes de caràcter inespecífic i fàcilment combinables entre ells es presenten repetits en nombre suficient per a què puguin ser utilitzats simultàniament pels infants del grup, sense cap indicació per part de l'adult. La funció de l'educador es limita a posar-los al seu abast i a observar als infants mentre juguen. Quan acaba la sessió demana la participació dels infants per recollir els objectes.

- Sessió de joc a l'aire lliure al pati de l'escola. Es tracta d'un espai ampli on es fàcil apartar-se de la mirada de l'adult. És utilitzat durant la primera part de l'observació únicament pel grup que s'està observant i durant la segona part per tots els grups d'infants de la llar. Les característiques de l'espai el fan difícilment abastable per la càmera enregistradora. Per això s'opta per situar-la al sector del pati on roman preferentment l'educadora. A un extrem disposen d'una roda de camió gran fixada a terra i on seu la mestra, galledes i pales per jugar amb la sorra i una canonada de gran mida que fa de túnel fixat a terra, a l'extrem oposat hi ha uns bancs, entre ells un espai ampli amb superfície de terra.

2.5. Instruments per a la recopilació de dades

Per a la recopilació de dades s'ha utilitzat com instrument els enregistraments de vídeo.

Les sessions les ha enregistrat un observador participant extern a la institució. Per no interferir l'activitat, l'observador s'ha situat en un extrem de la sala i s'ha anat desplaçant per la perifèria per tal de captar millor l'activitat dels infants. La seva actuació al llarg de l'observació ha anat variant des de l'observació participant (implicada) a la no participant indirecta. En qualsevol cas aquest observador ha assumit més d'un paper durant el desenvolupament de la sessió i ha intervingut de manera directa en les situacions sempre que ha estat requerit o ho ha considerat oportú. Actuen també com a observadores, l'educadora del grup i un educadora de reforç.

2.6. Atribució de significat

L'atribució de significat es fa en dos moments o nivells:

- Primer moment d'elaboració i organització de les dades.

S'ha emprat com a unitat d'anàlisi les seqüències interactives. Per localitzar-les, després de cada sessió l'observadora externa juntament amb les educadores de cada un dels grups observats, analitzen el contingut de la sessió filmada: identifiquen les escenes interactives que hi apareixen; localitzen el seu inici i final; calculen la durada en minuts i segons de cadascuna d'elles; transcriuen la seqüència; detecten les simultaneïtats i l'evolució en el transcurs de la sessió. L'elaboració de la narració de la seqüència permet un primer anàlisi de l'encadenament d'accions que efectuen els seus protagonistes i una primera atribució de significat a la interacció.

Alhora de definir el moment inicial i final de les seqüències interactives estudiades seran considerats els tres criteris següents:

1. Els participants
2. Les metes de l'activitat.
3. Els patrons de comportament o el manteniment del tipus d'actuació dels participants en la interacció

Segon moment de busca de significats

Un cop definides les unitats d'anàlisi passem a un segon nivell on s'elabora un sistema de categories que té en compte l'acció dels infants i del adults. En aquesta fase es tracta d'elaborar una interpretació de la interacció que analitzem.

La categorització de les dades es torna a repetir amb un interval de dues setmanes per tal de valorar la seva consistència interna.

El sistema de codificació es presenta a la taula núm. 1

<i>ipus d'actv itats</i>	-Exploració d'objectes -Jocs estructurats -Activitats corporals -Jocs simbòlics.		(TEo) (TJe) (TAc) (TJs)
Significat dels intercanvis	- Cognitiu	- Interacció imitativa	(SCII)
		- Diàlegs	Col·laboració Ajuda Competició obstaculitzacions conflicte (SCDC) (SCDA) (SCDCp) (SCDO) (SCDCo)
	- Relacional	- Iniciativa:	(SRI)
		- Resposta:	Recolzament Complementària Juxtaposada Resistència Inhibició Abandonament (SRRR) (SRRc) (SRRJ) (SRRRe) (SRRi) (SRRa)
		-Torns d'intervenció	Cedir el torn Entomar el torn Prendre el torn Esperar el torn Encadenament de torns Torn simultani (SRTC) (SRTEn) (SRTP) (SRTEs) (SRTE) (SRTTs)
	Instruments d'interacció	Mirada Verbalitzacions Canvi de to Expressió facial Gest corporal Canvi postural Desplaçaments Manipulacions Imitació (IM) (IV) (Ict) (IEf) (IGc) (ICp) (ID) (IM) (IIm)	
Adult	Actuació de l'adult	Intervé	Dirigeix l'atenció Demana prestar ajuda Comenta l'acció d'un altre Aporta materials nous Proposa compartir materials Respon la demanda (AAID) (AAIDa) (AAIC) (AAIAm) (AAIP) (AAIR)
		No intervé	Observador Amb altres adults Amb altres infants (AANO) (AANA) (AANI)
	Situació espacial de l'adult	Proper Llunyà Compartint l'espai (ASEP) (ASEL) (ASEC)	

Taula 1. Quadre de categorització i de codificació

2.7. Descripció de les categories

Les categories de les que s'ha partit han estat han estat definides a partir del marc teòric i de la experiència prèvia de les investigadores:

2.7.1. Tipus d'activitats:

2.7.1.1. Exploració: accions que impliquen petites parts del cos en la cerca de resultats, realitzades sobre objectes, materials, persones

2.7.1.2. Jocs estructurats: activitats que contenen seqüències ritualitzades i reiteratives com per exemple "fer el tat" o jocs de falda

2.7.1.3. Jocs corporals: activitats que impliquen la globalitat del cos i que s'estructuren en el curs de la mateixa activitat.

2.7.1.4. Jocs simbòlics. activitats en què un objecte, persona o un mateix representa que és un altre. Suposen representació mental.

2.7.2. Significat dels intercanvis

2.7.2.1. Cognitiu: interaccions adreçades a obtenir coneixements sobre situacions, objectes o persones

2.7.2.1.1. Interacció imitativa: intercanvi que suposa la reproducció per part d'uns d'accions d'altres (persones o objectes)

2.7.2.1.2 Col·laboració: intercanvi en què els interlocutors treballen en equip amb distribució de tasques i rols complementaris

2.7.2.1.3. Ajuda: intercanvi de caràcter asimètric en que un infant recolza l'altre per tal que pugui assolir els seus objectius

2.7.2.1.4. Competició: intercanvi que pretén superar l'altre o impedir la seva participació.

2.7.2.1.5. conflicte: intercanvis que tenen per objecte dirimir diferències d'interessos entre els participants

2.7.2.2. Relacional: establiment i manteniment de la comunicació amb els altres

2.7.2.2.1. Iniciativa: acció que inicia un intercanvi entre dos o varis participants

2.7.2.2.2. Resposta: acció consecutiva a la iniciativa per part de l'altre participant. Pot ser:

- De recolzament: resposta que sosté i prolonga el contingut de la interacció
- Complementaria: resposta que aporta material o elements relacionats amb el contingut proposat
- Juxtaposada: resposta que aporta materials i elements que es sobreposen als existents
- De resistència: Resposta que implica una negació a establir o mantenir la negació.
- Inhibició : absència de resposta.
- Abandonament: donar fi a la interacció per allunyament físic i/o inici de un altre activitat incompatible

2.7.2.2.3. Torns d'interacció

- Cedir el torn: aturar la pròpia intervenció per donar pas a la de l'altre
- Entomar el torn: intervenir quan l'altre cedeix el torn
- Prendre el torn: intervenir quan ho fa o ho hauria de fer l'altre.
- Encadenament de torns: seqüenciació de les intervencions

- Esperar el torn: posposar la intervenció mentre respecte la de l'altre.

2.7.3. Instruments d'interacció:

2.7.3.1. Mirada : contacte visual amb l'objecte o persona

2.7.3.2. Verbalització, vocalització: el que s'expressa oralment

2.7.3.3. Canvi de to: variacions en la modulació de la veu

2.7.3.4. Expressió facial: moviments de la cara que mostren emocions, idees o sentiments.

2.7.3.5. Expressió corporal: moviments de la cara que mostren emocions, idees o sentiments.

2.7.3.6. Canvi postural: modificacions de la posició corporal.

2.7.3.7. Desplaçaments: canvis de lloc

2.7.3.8. Contacte corporal: acció de tocar-se

2.7.3.9. Imitació: reproducció d'accions d'altres amb la finalitat d'establir relació

2.7.4. Adult

2.7.4.1. Actuació de l'adult:

2.7.4.1.1. Intervé:

- Dirigeix l'atenció cap el que fa un altre infant:
- Demana que presti ajuda a un altre nen
- Comenta el que fa un altre
- Aporta materials a l'acció del infants
- Proposa compartir materials
- Valora: intervé posant de relleu les troballes, les accions, les habilitats dels infants

2.7.4.1.2. No intervé :

- Observa la interacció encara que no hi participa
- Interactua amb altres adults
- Interactua amb altres infants

2.7.4.2. Situació espacial de l'adult:

- Proper
- Allunyat

3.RESULTATS

3.1. Evolució de les actuacions i identificació de seqüències interactives

A continuació es presenta un primer nivell d'anàlisi dels resultats que permet identificar les seqüències interactives produïdes pels infants que participen en cada una de les tres sessions d'observació, calcular la seva durada, determinar la identitat i nombre de participants i emmarcar-les en la dinàmica general de la sessió en que han estat observades.

3.1.1. Situació d'observació: la sessió de joc heurístic

DESCRIPCIÓ DELS FETS

La sessió s'inicia després que l'educadora ha situat dos tapissos a terra al centre de la sala de jocs on s'han anat seient els infants. Un cop tots els infants asseguts, l'educadora ha anat dipositant a sobre dels tapissos i a l'abast dels infants, el contingut de les bosses de joc heurístic: objectes variats de rebuig, tots ells d'ús quotidià i de materials naturals, en nombre suficient per a que puguin jugar tots els infants alhora amb cada un d'ells:

-pots de diverses mides, colors i materials (cilíndrics, cúbics, de metall, de plàstic, de cartró, amb mides d'alçada i bases diferents):

- Tapadores metàl·liques de formes i mides diferents
- Cons de plàstic i de fusta
- Oueres de colors, mides i formes diferents
- Taps de suro de formes diferents
- Claus metàl·liques de diferents mides i formes
- Culleretes de gelat de diferents colors i formes
- Rodets de gran mida (llargada de l'eix 15 cm aprox. I dues lamines de cartró rígid a cada extrem de 10 cm de diàmetre aprox.)
- Pots de rodets fotogràfics

Mentre l'educadora diposita els objectes a sobre del tapís, alguns infants, van manifestant individualment expressions d'entusiasme (*toma!, toma!, toma!, ala, ala!*) i crits d'emoció davant els materials que va fent aparèixer l'educadora,

aquestes expressions orals van seguides de moviments realitzats simultàniament per altres infants per tal d'acostar-se als materials, agafar-los i realitzar algunes manipulacions (girar-los, llençar-los, posar-los drets a terra...)

PRIMER NIVELL D'ANÀLISI

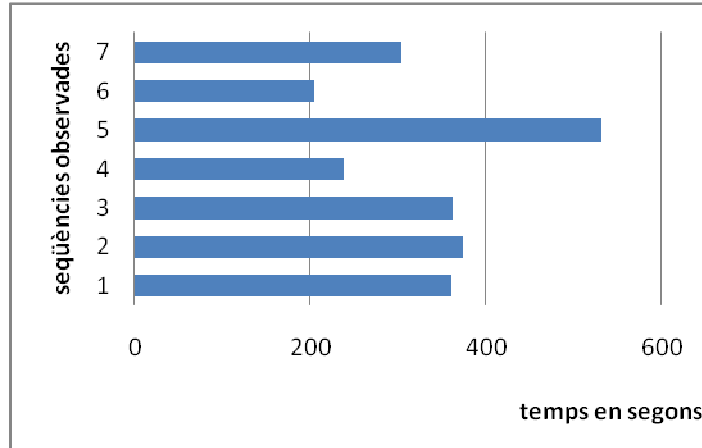
L'activitat que realitzen els infants durant aquest inici de l'activitat és principalment de caràcter autònom malgrat que hi ha certes simultaneïtats en les accions que autònomament desenvolupen, o alguns breus intercanvis de mirades, o diversos focus d'atenció compartits, o bé accions i expressions dels que condicionen l'acció dels altres infants que hi són presents com per exemple apartar-se per que no el trepitgem. Però aquests intercanvis sempre són fortuïts i de molt curta durada, no sobrepasant mai els sis segons, i no tenen en cap cas, conseqüències duradores en l'acció dels que interactuen. Tot l'anterior no ens permet referir-nos en propietat a aquests esdeveniments com a segments interactius. Podríem parlar més aviat de situació de grup amb contagi emocional.

La primera interacció observada apareix als 2'10" després d'iniciada la sessió. Al llarg d'aquesta sessió han anat apareixent diferents seqüències interactives entre els infants. Totes elles han mostrat una certa constància quant al nombre de participants i l'actuació de l'educadora, tal i com mostra la taula 1.

ordre	Seqüència interactiva	Temps	nº participants	Actuació de l'educadora
Escena 1	Classificant tapadores	6'	2	No intervé
Escena 2	Això és meu	6' 13"	2	No intervé
Escena 3	Classificar claus	6' 02"	2	No intervé
Escena 4	Jugant el mateix joc	3' 58"	3	No intervé
Escena 5	En què consisteix el joc?	8' 52"	2-3	No intervé
Escena 6	Construint amb cilindres	3' 25"	2	No intervé
Escena 7	Llençant objectes	5' 03"	2-3	No intervé

Taula 2. Seqüenciació i temporització de les unitats d'anàlisi en la situació educativa de joc heurístic

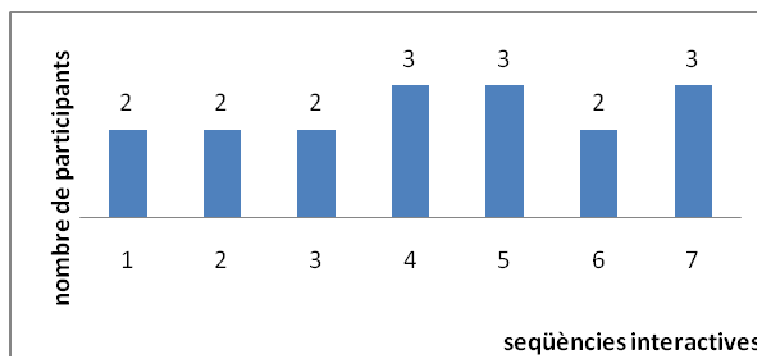
Els temps en què s'han desenvolupat les interaccions ha variat des dels 3'58" de la seqüència N° 4 "jugant el mateix joc" als 8' 52" de la seqüència N° 5 "En què consisteix el joc", segons representa el gràfic 1.



Gràfic 1. Durada de les unitats d'anàlisi en la situació educativa de joc heurístic

El nombre de participants, representat en el gràfic 2, ha oscil·lat entre dos i tres infants, predominant les interaccions entre parelles.: de set seqüències interactives observades, en tres han participat tres infants i en les quatre restants, dos.

Quan han actuat tres infants, la intervenció d'un d'ells ha estat, en dos dels tres casos, fluctuant.



Gràfic 2. Distribució de les unitats d'anàlisi de la sessió de joc heurístic segons el nombre de participants

Respecte a la identitat dels infants que han interactuat entre ells, s'ha observat una tendència a interactuar amb els mateixos infants, que ha estat comú a tots els integrant del grup.

El tema o objecte de la interacció ha anat evolucionat en tots els casos a partir de petites variacions introduïdes per infants actuant sobre un mateix material.

Totes les interaccions que s'han pogut observar s'han desenvolupat sense la intervenció de l'educadora.

3.1.2. Situació d'observació: la sessió de psicomotricitat

DESCRIPCIÓ DELS FETS

La sessió s'inicia després que els onze infants que avui integren el grup, han arribat junt amb l'educadora a la sala, s'han descalçat i han desat les sabates a les prestatgeries. Abans, la psicomotricista, juntament amb l'observadora externa, havia creat diferents espais de joc amb material de mida gran. N'hi havia de materials durs i de tous, de fixes i de mòbils, organitzats de manera que els infants poguessin triar entre aquests diferents tipus d'activitat motriu:

- Joc d'estimulació vestibular que fomenta la integració sensorial relacionada amb el moviment, la gravetat i l'equilibri: niu, matalàs de desequilibris, tobogan, pilotes de mida gran, balancins, etc.
- Jocs presimbòlics i simbòlics a través dels quals els infants donen significació a les accions que realitzen i als objectes que utilitzen a través de la relació amb altres: caseta, robes i coixins d'escuma amb de diferents formes, colors i mides, etc.
- Jocs de construcció amb els que els infants creen noves formes, nous espais, noves realitats: amb totxanes i cubs d'escuma grans
- Joc sensoriomotriu amb els que els infants poden viure el plaer de moure's, d'actuar realitzant desplaçaments horitzontals i verticals: pilotes, circuits, túnels, espatlles, etc.

Un cop iniciada la sessió, els infants es distribueixen per tota la sala cercant materials per a jugar. Aquesta primera incursió es realitza pels infants de manera individual i sense prestar en general massa atenció a allò que fan els altres. Malgrat això alguns espais de la sala són els més concorreguts: especialment el que ocupa l'educadora del grup, el de les construccions i el dels matalassos.

L'educadora del grup, envoltada per alguns infants, es dirigeix cap a l'extrem de la sala on hi ha nens jugant individualment amb els materials que han escollit (pilotes, totxos de construcció, etc.) A poc a poc els infants, en el transcurs de la seva acció autònoma, comencen a establir contactes ocasionals, no buscats intencionadament: entren, en desplaçar-se, en el camp visual de l'altre, xoquen entre ells, etc. i aquests encontres fortuïts els desperta l'atenció i l'interès cap a l'altre començant a aparèixer les primeres interaccions. Aquests intercanvis es van succeint al llarg de la sessió i només en un cas duren més de 3 minuts. La major part de les vegades posen en contacte a dos participants excepte en dues ocasions en les que intervé un tercer.

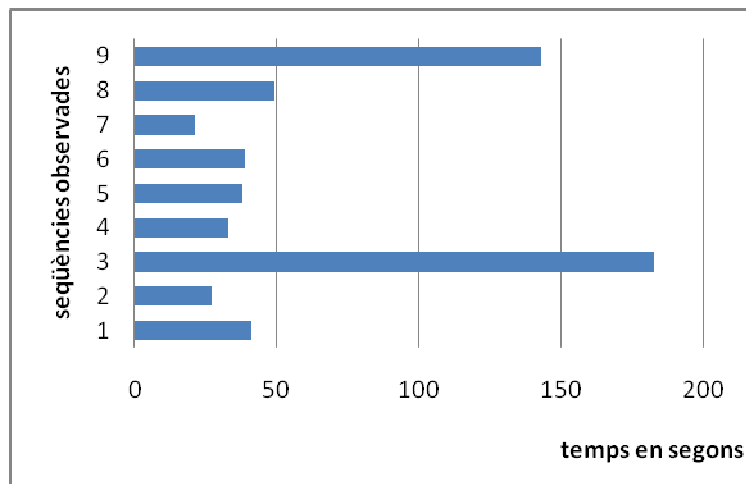
PRIMER NIVELL D'ANÀLISI

S'han delimitat 9 situacions d'interacció, la seqüenciació de les quals ha estat la que recull la taula 3:

ordre	Seqüència interactiva	Temps	nº participants	Actuació de l'educadora
Escena 1	O juguem bé o estripem cartes	41''	2	No intervé
Escena 2	Recorrent el circuit	3'39''	6	No intervé
Escena 3	Caient del cuc	3' 03''	2	No intervé
Escena 4	Dins el cuc	33''	2	No intervé
Escena 5	Ara jo	38''	2	No intervé
Escena 6	Si la barqueta es tomba	1'17''	3	No intervé
Escena 7	Rodant la pilota	21''	3	Intervé
Escena 8	la pilota	49''	2	No intervé
Escena 9	Darrere el coixí	2' 23''	2	No intervé

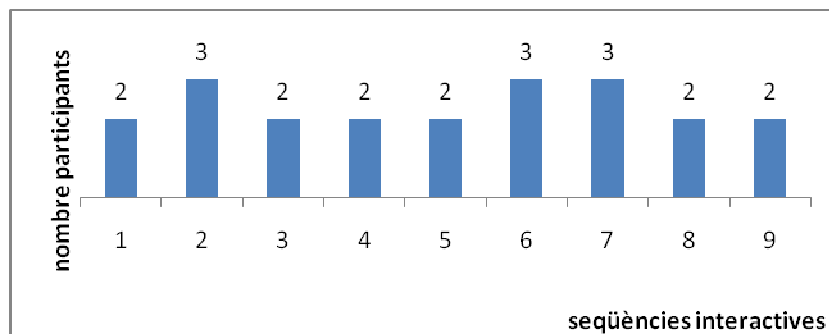
Taula 3. Seqüenciació i temporització de les unitats d'anàlisi en la sessió de psicomotricitat.

Els temps parcials oscil·len entre un mínim de 21'' de l'escena 7, a un màxim de 3' 39'' per a l'escena 2 corresponent la primera a una col·laboració entre dos infants per tal de fer rodolar una pilota gran per sobre d'un matalàs i la segona a una activitat autònoma realitzada junt amb altres infants (Vegeu gràfic 3) .



Gràfic 3. Durada de les unitats d'anàlisi en la sessió de psicomotricitat

El nombre de participants en cada una de les escenes analitzades ha estat de dos infants a sis de les seqüències, de tres participants en dues seqüències i de sis en l'última d'elles. La seqüència interactiva més llarga ha estat aquella en que han participat sis infants de manera autònoma. (Vegeu grafic 4)



Gràfic 4. Seqüències interactives observades en la sessió de psicomotricitat segons el nombre de participants

Només en un cas, la interacció s'ha establert i desenvolupat amb la intervenció de l'educadora. En la resta de casos l'inici de la interacció s'ha produït sense el concurs de la persona adulta

3.1.3. Joc lliure al pati de l'escola bressol

DESCRIPCIÓ DELS FETS

En aquesta sessió d'observació els infants surten directament des de la sala de jocs al pati i es dispersen per l'espai. L'educadora seua sobre de la roda neumàtica i tres infants resten al seu voltant jugant amb pales i galledes sense prestar-se atenció mútua. La resta d'infants es dispersen pel pati. Un grup d'ells es dirigeix cap als corredors i altres cap a la zona del banc situat a sota d'un dels arbres.

Donades les dimensions i la configuració del pati, la càmera d'enregistrament resta inicialment enfocada cap a l'activitat d'un d'aquests grups d'infants. En davallar l'activitat la càmera es desplaça cercant nous focus d'activitat |

PRIMER NIVELL D'ANÀLISI

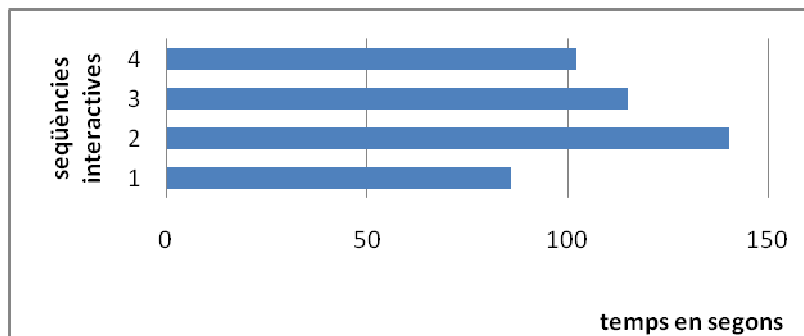
La primera interacció entre infants davant la càmera, apareix quan la mestra se'n va amb un infant que s'ha mullat, cap a l'interior de l'edifici per canviar-lo.

La taula 4 recull les interaccions que es produeixen a l'espai on es situa la càmera.

ordre	Seqüència interactiva	Temps	nº participants	Actuació de l'educadora
Escena 1	Omplint la font amb sorra	1' 26"	3	No intervé
Escena 2	Aquest és el corredor que vull	2' 20"	2	Intervé
Escena 3	Els motoristes	1' 55"	3	No intervé
Escena 4	Cercant marietes	1' 42"	2-7	Intervé

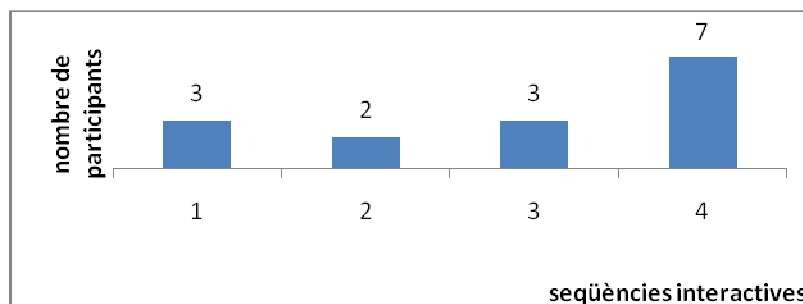
Taula 4. Seqüenciació i temporització de les unitats d'anàlisi observades al pati

Els temps parcials de les interaccions observades al pati, mostrats en el gràfic 5, fluctuen des d'1' 26" segons a 2'20".



Gràfic 5. Durada de les unitats d'anàlisi observades durant la sessió de joc lliure al pati

El nombre de participants ha oscil·lat entre dos i set. Els temps més llargs corresponen a les seqüències amb menor nombre de participants. (Vegeu gràfic 6)



Gràfic 6. Seqüències interactives observades al pati segons nombre de participants

De les quatre interaccions observades, només en una ocasió l'educadora ha intervingut en el seu desenvolupament.

3.5.4. Constàncies trobades en els resultats dels diferents contextos

Aquest primer nivell d'anàlisi ens ha permès identificar alguns elements situacionals i patrons d'actuació que són comuns en els tres contextos observats i que conformen les primeres regularitats:

El primer d'ells es refereix al **component temporal** de les interaccions:

- A totes les sessions gravades, els infants comencen actuant de manera autònoma tot explorant materials i espais. Quan en el transcurs d'aquesta acció autònoma en què comparteixen un mateix espai

coincideixen d'una manera aleatòria no intencional mirades, és qui mira qui acostuma a iniciar les primeres interaccions.

- L'actuació dels infants al llarg de les sessions observades semblen respondre a un cert patró que aniria des de l'activitat autònoma a l'activitat conjunta passant per l'activitat en companyia, però, encara que als enregistraments sempre ha estat observat així, aquesta és una hipòtesi que necessita contrastar-se amb altres estudis o futures recerques. Si resultés certa ens permetria parlar del temps com a factor constitutiu de l'activitat conjunta.
- L'activitat conjunta entre infants ha aparegut en les tres sessions un cop passat un espai de temps que en cap cas ha estat inferior a tres minuts, durant els quals, els infants s'han posicionat en l'espai i han explorat autònomament els objectes que s'hi troben.
- La durada i estabilitat de les interaccions ha estat, en general, més gran en la situació de joc heurístic que en la sessió del pati, i en aquesta última, més gran que en la sessió de psicomotricitat.

El **nombre de participants** en cada una de les seqüències interactives observades ens proporciona una segona constància:

- En totes tres situacions educatives observades, la majoria de seqüències d'acció conjunta observada han estat desenvolupades per dos participants.

La següent constant trobada, relaciona la **durada** de les seqüències interactives identificades, amb el **nombre de participants** en elles:

- Les escenes d'activitat conjunta més llargues, són aquelles en que el nombre de participants és de dos infants, donant-se els temps més curts en aquelles interaccions en que el nombre de participants és superior a dos.

Les darrera constància observada en aquest primer nivell d'anàlisi relaciona la **participació de l'educadora** amb l'aparició d'interaccions entre els infants :

- Les interaccions sorgeixen en la majoria dels casos quan l'educador no hi és present o no intervé directament.

3.2. Identificació dels formats d'interacció

L'anàlisi de les unitats interactives ens porta a considerar cinc paràmetres o components comuns a totes les escenes identificades a cada un dels contextos. Aquests components bàsics són:

- La finalitat de l'activitat que els participants realitzen conjuntament
- Les metes i submetes que cadascun dels participants es proposen
- La reciprocitat que es produeix entre els participants
- L'entesa que existeix entre els participants
- La igualtat d'habilitats i competència entre els participants
- L'estructura de la participació.

Cada un d'aquests paràmetres adopta diferents graus i valors que acaben per definir tres grans tipus d'interacció: l'activitat conjunta, l'activitat autònoma realitzada en companyia i el conflicte.,tal i com es mostra en la taula 5

.

Formats d'activitat	Activitat conjunta	Activitat autònoma en companyia	conflicte
Característiques			
Finalitats de l'activitat	Compartides	Similars en menor o més gran grau encara que independents	Compartida
Metes dels participants	Compartides o participades	Similars encara que independents	Oposades
Mutualitat	Reciprocitat en diferents graus	Sense reciprocitat o centrada en el préstec de materials	Reciprocitat en diferents graus
Entesa	Acord	Sense o amb poc ajustament o intercanvi	Desacord
Igualtat	Simetria Equitat variable	Sense o amb poca interacció	Equitat variable
Estructura de participació	Possibilitat de que apareguin rols diferenciats	Sense rols	Rols diferenciats

Taula 5. Característiques dels formats d'interacció

3.2.1. Activitat conjunta.

Les interaccions que podem incloure en aquesta categoria es caracteritzen per l'existència d'una comunitat de metes entre els seus participants. Els objectius que s'hi proposen tan sols poden aconseguir-se en la mesura en que tots i cadascú dels participants les assoleixen. Son intercanvis recíprocs entre infants que poden mostrar diferents nivells d'experiència i d'habilitats, però un mateix estatus. La cerca d'acord entre els participants i la possibilitat d'aparició de rols diferenciats en el transcurs de l'activitat acaben de singularitzar-les.

L'activitat conjunta ha adoptat durant el desenvolupament de les sessions observades, quatre formes, relacionades en la taula 6, caracteritzades en funció de tres dades:

- El grau de simetria que existeix entre els participants,
- El grau en que comparteixen les metes i
- El tipus de gestió de l'activitat que realitzen

Tipus d'activitat Característiques	Activitat conjunta			
	Cooperació	Col·laboració	Recolzament	Joc oposició
Finalitats	Compartides	Compartides	Compartides	Compartides
Metes	Complementàries i compartides	Compartides	Complementàries	Oposades
Gestió	Autònoma i conjunta	Conjunta simètrica	Conjunta asimètrica	Conjunta asimètrica
Igualtat	Alta	Alta	Baixa	Alta
Mutualitat	Variable	Alta	Alta	Alta

Taula 6. Tipus d'activitat conjunta

3.2.1.1. Cooperació

Activitat en la que els participants comparteixen plenament les metes que es pretenen aconseguir, de tal manera que aquestes són assolides per cada un dels participants únicament en el cas que ho siguin també per la resta dels membres del grup. Quan l'activitat és cooperativa, la gestió de l'activitat és pot realitzar combinant les formes de gestió autònoma i conjunta i la participació es fa efectiva a través de l'exercici de rols diferenciats.

La reciprocitat entre els participants resta circumscrita als moments de l'activitat en que es combinen les diferents aportacions dels components del grup. Malgrat l'autonomia amb què cada un dels participants mostren en la realització de la seva comesa, l'atenció de cada un d'ells es dirigeix successivament tant a la pròpia tasca com a la tasca dels altres (Vegeu annex I *recollint les tapadores*).

3.2.1.2. Col·laboració

Com en la subcategoria anterior, en aquest tipus d'interacció els participants persegueixen metes compartides pel conjunt dels participants i el seu assoliment tan sols és possible en la mesura que són abastades per tots i cadascú d'ells, però a diferència de les cooperatives, la gestió de l'activitat és sempre conjunta i els rols poden ser, o no, diferenciats. El grau de mutualitat és alt (Vegeu annex 2 *caient del cuc*).

3.2.1.3. Recolzament a un altre infant per tal d'ajudar-lo a assolir els seus objectius.

Es tracta de situacions caracteritzades per un cert grau d'asimetria entre els participants, el més expert dels quals, conscient de les possibilitats de millora de l'acció del company, assumeix el rol d'expert i ajuda al que considera aprenent, a desenvolupar habilitats, estratègies, maneres de fer o formes de representació noves.

Aquesta forma d'interacció es caracteritza per un alta mutualitat, metes compartides, gestió conjunta de l'activitat, i existència de rols clarament diferenciats i asimètrics. (Vegeu annex 3 o *juguem bé o estripem cartes*).

3.2.1.4. Jocs oposició o competitiu

Activitats en que malgrat les metes excloents i rols oposats dels participants, es desenvolupen en un clima d'acord. L'explicació d'aquest fet rau en que l'oposició de metes s'articula amb l'existència de finalitats de l'activitat plenament compartides.

A diferència de les interaccions de conflicte, els participants en aquesta forma d'activitat experimenten un plaer que es relaciona amb l'existència d'una finalitat compartida que és precisament l'activitat mateixa (perseguir-se, córrer, lluitar, disputar-se un objecte, etc.) però que per assolir-la és del tot necessari que cadascú dels participants faci seves metes contraposades (agafar qui pretén no ser agafat, posseir l'objecte que desitja un altre, dominar qui intenta vèncer, etc.) definitiu alhora d'incloure-la entre les formes d'activitat conjunta.

Les pròpies finalitats de les activitats de joc competitiu que han aparegut al llarg de les sessions de joc observades, condicionen una de les seves característiques, el sorgiment de rols diferenciats (el perseguidor i el que és perseguit, l'atacant i el resistent, etc.) que es desenvolupen amb una alta mutualitat.

Són interaccions que necessiten d'una coordinació molt afinada. Les hem observat especialment relacionades amb activitats de perseguir i de disputar objectes. Només les distingeix de les conflictives, el plaer que experimenten tots dos participants, plaer que es relaciona amb la comunitat de les metes. En

realitat es tractaria d'un joc de "com si". En ocasions han estat observades com a resultat de l'evolució d'una situació de conflicte. (Vegeu annex IV, *dins Le cuc*).

3.2.2. Activitat de conflicte

Les interaccions englobades sota aquest epígraf es caracteritzen d'una banda per un alt grau de mutualitat o reciprocitat entre l'acció de cada un dels participants i d'un altra, per l'oposició de finalitats de l'activitat que comparteixen i de les metes a les que aspiren cadascú d'ells.

El desacord entre els oponents és palès durant la gestió de l'activitat.

En general els conflictes es produeixen per la possessió dels objectes amb els que interactuen.

Depenent del paper que hi juguen cadascun dels participants així com de la resistència que s'ofereix a l'acció de l'altre i de les estratègies seguides per a resoldre'l, podem classificar els conflictes en els següents dos tipus caracteritzats en la taula 7:

3.2.2.1. Negociació.

Activitat centrada en la solució d'un conflicte sorgit entre dos o més infants utilitzant estratègies dirigides a l'altre: negociació, persuasió, acord. Es tracta de conflictes amb sortida negociada, caracteritzada per una resistència inicial per part del defensant i una insistència persistent per part de l'atacant que evoluciona cap a una sortida posterior negociada i consensuada entre els infants. Generalment aquestes situacions acaben evolucionant a qualsevol de les altres formes d'activitat conjunta o en companyia anteriorment descrites. (Vegeu Annex V, *aquest és el corredor que vull*).

3.2.2.2. Usurpació

Activitats centrades en la disputa d'un objecte usant estratègies que, a diferència de les anteriors, es dirigeixen principalment a l'objecte i no a l'altre participant de la interacció. Es tracta generalment de conflictes amb cerca unilateral d'estratègies per a en sortir-se. Es caracteritza per una resistència inicial per part del defensor i una acció persistent per part de l'atacant que

evoluciona cap a la cerca unilateral d'estratègies sense negociació entre les parts.(vegeu Annex VI, *si la barqueta es tomba*).

Tipus de Conflict	Negociació	Usurpació
Característiques		
Grau de resistència o oposició	Variable	Alta
Negociació	Sí (explícita)	No
Sortida	Consensuada	Domini d'un dels participants
Finalitats	Compartides durant el curs de l'activitat	Independents
Metes	Autònomes	Independents
Gestió	Conjunta amb diferent grau de simetria	Autònoma
Mutualitat	Alta	Alta

Taula 7. Tipus d'interacció de conflicte

3.2.3. Activitat autònoma en companyia

Aquesta forma d'interacció es caracteritza per una baixa mutualitat malgrat que els participants poden manifestar diferents graus d'atenció a les accions i produccions dels altres. Encara que les metes són independents, poden ser coincidents amb les dels altres participants o tenir un alt grau de semblança.tal i com es mostra a la taula 8

L'existència de metes independents fa que, a diferència de les escenes d'acció conjunta, cada infant creï el seu propi guió de joc de manera autònoma, malgrat que per a la seva construcció aprofiti les troballes de la resta d'infants que l'acompanyen. (Vegeu Annex VII, *omplint la font amb sorra*).

Aquesta construcció autònoma del significat de l'acció que cadascú realitza de manera simultània, no impedeix l'aparició de contextos compartits on els infants incardinien els seus guions. El resultat és un format d'interacció que té un

paral·lelisme amb la forma d'organització de l'activitat en grup conegut com a taller. Sovint ocorre que els materials que usa cadascú dels infants per a portar a terme els seus projectes d'acció es comparteixen, apareixent en aquests casos i com a conseqüència, torns de participació (Vegeu Annex VIII, *recorrent el circuit*).

Durant el transcurs d'aquesta forma d'organització de la interacció hem observat la posada en acció de diversos processos cognitius : d'atenció, d'imitació, etc. i socioafectius: motivacionals, competencials, etc. La imitació és usada com instrument tant d'aprenentatge com de relació.

Acostuma a ser el format d'activitat en què participen un més alt nombre d'infants.

Característiques	Activitat autònoma en companyia	
	simultàni	Amb torns d'intervenció
Finalitats	Independents	Independents
Metes	Independents	Independents
Mutualitat	Gens - Baixa	Baixa
Gestió	Autònoma	Autònoma
Igualtat	Variable	Variable
Atenció	Unidireccional	Unidireccionalitat Bidireccionalitat

Taula 8. Característiques de l'activitat autònoma en companyia

3.3. Els contextos de pràctica i la seva relació amb l'aparició dels formats d'interacció.

Encara que les dades que disposem no ens permeten generalitzar els resultats, podem assenyalar algunes relacions que hem trobat entre les característiques contextuals de l'activitat i l'aparició de certes formes d'interacció entre els infants observats.

La primera d'elles té a veure amb el **tipus d'activitat** principal realitzada durant la sessió observada i les formes interactives que hi apareixen, tal com podem veure a la taula 9,.

En tots tres contextos analitzats s'han produït interaccions que correspon als tres grans tipus d'interacció identificada: activitat conjunta, activitat autònoma en companyia i conflicte. Una de les formes de l'activitat conjunta, la cooperativa, només ha estat observada en el context de joc heurístic tal i com es mostra a la taula 8.

Una segona regularitat relaciona el tipus d'activitat i la **durada de les interaccions** que els infants mantenen:

El tipus d'activitat sí que pot explicar, al nostre entendre, la diferència de durada observada entre les interaccions aparegudes en cada un dels diferents contextos observats. Un major temps global de l'activitat que els infants dediquen a les accions manipulatives que interessin a segments petits del cos, tal i com ocorre en el cas del joc heurístic o en algunes seqüències al pati, sembla afavorir interaccions més estables i de més llarga durada que les accions que comporten desplaçaments i moviments de grans parts del cos.

Relació del **tipus d'espai** en l'estabilitat de la interacció: *Els espais petits faciliten la continuïtat i la durada de les interaccions.*

Sessió joc heurístic			Sessió psicomotricitat			Sessió joc lliure al pati		
ordre	Seqüència interactiva	Format interactiu	ordre	Seqüència interactiva	Format interactiu	ordre	Seqüència interactiva	Format interactiu
Escena 1	Recollint les tapadores	Activitat conjunta: Cooperatiu	Escena 1	O juguem bé o estripem cartes	Activitat conjunta: Ajuda	Escena 1	Omplir la font seca	Autònom en companyia
Escena 2	Això és meu	Conflicte	Escena 2	Com el primer II	Autònom en companyia	Escena 2	Aquest és el corredor que vull	Conflicte
Escena 3	Classificar claus	Activitat conjunta: Col·laboratiu	Escena 3	Caure del cuc	Activitat conjunta: Col·laboratiu	Escena 3	Els motoristes	Activitat conjunta: Col·laboratiu
Escena 4	Jugant el mateix joc	Autònom en companyia	Escena 4	Dins el cuc	Activitat conjunta: Competitiu	Escena 4	Cercant marietes	Autònom en companyia
Escena 5	En què consisteix el joc?		Escena 5	Ara jo	Conflicte			
Escena 6	Construint amb cilindres	Activitat conjunta: Col·laboratiu	Escena 6	Si la barqueta es tomba	Conflicte			
Escena 7	Llençant objectes	Activitat conjunta: Col·laboratiu	Escena 7	Rodant la pilota	Activitat conjunta: Col·laboratiu			
			Escena 8	la pilota	Conflicte			
			Escena 9	Darrere el coixí	Activitat conjunta: Competitiu			

Taula 9. Formats interactius i contextos d'observació

3.4. Establiment i manteniment de la comunicació amb els altres

La interacció, en qualsevol de les formes que adopti, sembla requerir un cert grau d'intersubjectivitat, és a dir de reconeixement de la realitat de l'altre i d'entesa mútua. Hem pogut observar al llarg dels enregistraments com els participants en activitats conjuntes intervenen seqüenciant els seus torns, cedint-se el temps, l'espai o els materials per a permetre l'acció de l'altre. Aquesta acció és realitzada normalment en resposta a la acció prèvia de la resta de participants i acostumen a configurar la interacció en seqüències d'accions mútuament ajustades que actuen recolzant, complementant o obstaculitzant l'acció o el projecte de l'altre.

El respecte als torns d'intervenció se'ns presenta en la fase d'anàlisi de dades, com una condició *sine qua non* per a l'establiment, el manteniment i el

desenvolupament de l'activitat conjunta. Tanmateix però, en els jocs d'oposició i en les activitats de conflicte aquesta seqüenciació de torns no sempre hi és present. En aquests tipus d'interaccions és fàcil observar torns simultanis i "robatoris" de torns. De vegades hem observat que un conflicte s'ha resolt o el joc d'oposició finalitza, quant la seqüenciació d'intervencions s'instaura. En activitats en companyia com aquelles que sorgeixen a la sala de psicomotricitat o al pati de la llar al voltant d'alguna estructura com el tobogan, en les que l'establiment del torn d'acció és necessari per al desenvolupament de l'activitat individual de cada participant, freqüentment hem constatat que quan un infant li pren el torn a un altre, aquest, al que no se li ha respectat el torn, abandona l'activitat. Aquest fet ens parla del sentit que els infants li atribueixen a l'estructura social de l'activitat ja des d'aquestes edats tant primerenques.

3.5. Instruments d'interacció

L'anàlisi de les interaccions ha posat de manifest que els infants observats tots ells menors de 2 anys són capaços de interactuar entre ells utilitzant els instruments simbòlics de que disposen, siguin aquests, verbals o corporals. Usant-los els infants intenten, i sovint aconseguen, dirimir les diferències i negociar els significats, posant en marxa processos cognitius, socials, afectius i comunicatius que permeten als infants anar progressant globalment.

Durant les seqüències analitzades hem pogut observar una certa gradació en l'ús dels diferents instruments. Sembla que la mirada, la majoria de vegades casual que un infant dirigeix cap a l'altre, es troba sempre present en l'inici del intercanvi. Aquest fet podria posar en evidència el control que sobre la conducta i l'activitat de l'infant d'aquesta edat exerceix la percepció, el que és present i, amb ella, la realitat externa, en contraposició a allò intern. Posteriorment els infants recorren a altres instruments com ara el gest, les vocalitzacions o el contacte corporal (Montagner, 1984). En les ocasions en que la iniciativa presa per un infant no ha obtingut resposta positiva per part de l'altre o aquest s'ha inhibit, hem observat una profusió d'instruments utilitzats. L'infant ha desplegat una variada gama d'ells que ha anat combinant

entre si simultaniejant-los i seqüenciant-los per tal d'aconseguir la participació de l'altre.

La imitació també l'hem vista utilitzada com un instrument usat per entrar en contacte amb l'altre, de cridar la seva atenció, de dir-li que el que imita existeix, que reconeix a l'altre que és imitat i que ambdós podrien arribar a entendre's.

Durant el desenvolupament de les interaccions la paraula ha estat utilitzada més freqüentment quan hi participaven infants més grans de 24 mesos i sempre acompanyada d'altres instruments com mirades, gestos, contactes corporals, etc.. En infants més petits o amb un llenguatge verbal encara no del tot desenvolupat, la pròpia acció ha estat un instrument de comunicació quan l'intercanvi progressava en un clima d'entesa. Quan la divergència apareixia i la negociació era necessària per a reconstruir l'acord, els infants més petits han recorregut a l'ús d'altres instruments per a reforçar i fer comprensible el missatge.

3.6. Intervenció de l'educador

Els anàlisis efectuats permeten afirmar que la pràctica totalitat de les interaccions entre infants s'han produït en situacions en que l'educadora no hi era present o no intervenia.

Els enregistraments efectuats ens han permet observar com la presència activa de l'adult pot afavorir o dificultar la interacció entre infants depenent de les condicions en que es realitza.

Hem constatat com l'activitat conjunta es fomenta quan l'educadora proposa, incita o convida a actuar junts a infants que ja tenien un projecte al respecte, o quan dirigeix l'atenció dels infants cap el que fa un altre, o quan comenta l'acció d'un altre o quan demana que es prestin ajuda, o quan els aporta materials necessaris o adequats, o bé quan intervé per a suplir habilitats o estratègies de les que els infants participants encara no en disposen en grau suficient (hem vist als infants gronxar-se uns als altres amb un drap lligat a l'espatllera quan l'educadora, veient el que intentaven i no podien, s'acosta i els ajuda a

aguantar el drap. Hem observat a infants que es barallaven per una joguina, jugar plegats quan l'educadora els acosta un altra de semblant).

Però la intervenció de l'adult també pot en ocasions obstaculitzar la interacció entre infants. Hem pogut observar com l'acció i la paraula de l'educadora pot resultar d'atractiva per als infants de tal manera que molts d'ells deixen de prestar atenció al que estan fent quan aquesta els anima a interactuar amb ella o quan l'observen mentre juga amb altres. Sovint, davant l'estímul de l'educadora convidant als infants a participar en una activitat conjunta amb ella, anteriors projectes d'interacció amb companys poden quedar en suspens o abandonar-se.

La configuració de l'espai en que es desenvolupen les tres sessions de joc que han estat observades han facilitat diferents graus de participació de l'educadora en l'activitat conjunta desenvolupada pels infants. Si bé l'actitud de l'educadora en tots els casos ha estat no directiva, la mida i la forma de l'espai han possibilitat diferents maneres de mostrar-s'hi present i d'intervenir-hi:

1. Espais molt grans i amb formes que creen zones que s'oculten a l'observador com són els del pati, permeten als infants, en alguns moments, escapar de la mirada de la persona adulta,
2. Espais petits en canvi faciliten la proximitat de l'educadora i en conseqüència una vivència més intensa de la seva presència malgrat la neutralitat que pugui haver en la seva actitud.

3.7. La formació dels educadors a través de la reflexió sobre la pràctica

Els materials obtinguts al llarg de l'estudi, convenientment organitzats, ofereixen un instrument idoni per a la formació dels educadors infantils.

Presenten de manera visual i gràfica, exemplificacions de cadascú de les formes d'interacció identificats durant la recerca que convenientment tractades en situació didàctica, faciliten la construcció d'un saber capaç de ser usat en situacions educatives diferents de les analitzades.

Activitat conjunta	Activitat autònoma en companyia	Activitat de conflicte
Cooperació	Conjunt d'infants agrupats espacialment que realitzen activitats semblants de manera autònoma.	Negociació
Col·laboració		Usurpació
De recolzament a un altre infant		
Competitiva		

Taula 10. Sèries de documents didàctics

Aquest camí d'aprenentatge passa per la reflexió conjunta que aprenents i experts realitzen sobre les situacions d'aprenentatge recopilades.

4.DISCUSSIÓ DE RESULTATS

4.1. Abast de la recerca

El present estudi posa de manifest les diferents formes d'interaccions que infants d'edats que no sobrepassen els 24 mesos són capaços de dur a terme entre ells mentre participen en situacions educatives que prenen com a eix metodològic la no directivitat i el joc espontani. Els formats d'activitat que s'han identificat van des de l'activitat autònoma realitzada en companyia d'altres a l'activitat conjunta i al conflicte.

Mostra, alhora, algunes de les característiques del context educatiu que poden actuar com a facilitadors de les interaccions i identifica algunes de les habilitats, capacitats i competències que els infants desenvolupen en el transcurs de la seva activitat interactiva amb els altres infants.

Malgrat les teories que neguen la capacitat dels infants més petits d'actuar conjuntament amb altres infants per tal d'assolir les pròpies metes (Piaget, 1947), les dades que presentem evidencien les competències dels infants des del segon any de vida per mantenir amb els seus companys una variada gama d'interaccions, que més enllà del simple intercanvi d'informació o d'objectes, significa que els participants en elles poden dissenyar a partir d'una base de coneixement compartit, convencions, metes i expectatives (Budwig, Strage & Bamberg, 1986) la qual cosa els permet desenvolupar l'activitat col·laborativa, la cooperativa, la de recolzament de l'acció de l'altre i la competitiva, formes d'interacció totes elles que requereixen un domini de la capacitat de comprendre la ment dels altres, de comunicar i de representar (Perinat, 2007).

Aquestes formes d'interacció, si bé havien estat identificades en estudis sobre l'activitat entre iguals realitzats amb infants escolars (Granott, 1993; Damon & Phelps, 1988), no s'havien estudiat en infants més petits de dos anys. Les recerques a les que s'ha pogut accedir, realitzades amb infants d'aquestes edats des d'una perspectiva etològica, han posat l'accent més aviat en la identificació dels instruments d'interacció i en la definició de perfils comportamentals de relació amb els altres (Montagner, 1984, 1991, 1994, 2006) que no pas en descriure i interpretar les formes que adopta la interacció o en analitzar el seu paper com a potenciadors del desenvolupament.

Malgrat la negació que la teoria piagetiana fa de la capacitat dels infants d'entendre punts de vista diferents i de posar-se en el lloc de l'altre, els resultats obtinguts en aquesta recerca mostren a infants més petits de 24 mesos negociant el seus conflictes i buscant maneres de resoldre'ls que ens parlen de la seva capacitat de comprendre la ment dels altres, de la seva eficàcia per planificar la pròpia acció tenint en compte l'acció d'altri.

Els resultats obtinguts mostren com la comunicació entre infants s'estableix eficaçment a partir dels instruments de comunicació que tenen al seu abast: la pròpia acció, el gest i la paraula, recursos que s'utilitzen seqüencialment per tal d'afrontar els reptes comunicatius que sorgeixen en el curs de la interacció. Així, en les interaccions observades, la paraula apareix en la major part dels casos quan la resta d'instruments s'han revelat insuficients per mantenir el nivell comunicatiu exigint per al desenvolupament de l'activitat.

Ara bé, hem de distingir l'ús de la paraula per a portar a terme l'acció de l'ús de la paraula per a explicitar, analitzar i conceptualitzar la pròpia acció. Si bé des d'una perspectiva situada el desenvolupament de la competència només és possible gràcies a la participació en situacions pràctiques, per a què aquesta pugui ser adaptada a altres situacions és necessari que sigui pensada, explicitada, posada en paraules i analitzada a fi d'adaptar-se a situacions noves (Pastré et Samurçay, 2001). Aquesta és una diferència entre la capacitat de fer, de saber i de sentir, i la capacitat per explicitar i reflexionar sobre allò que es fa, se sap, o se sent. La participació de l'educador que intervé emmirallant l'acció dels infants, posant-hi paraules, interrogant a l'infant sobre la seva acció, que els ajuda a distanciar-se d'ella i facilita l'emergència de la reflexió.

Quant a les característiques del context, cinc factors s'han desvetllat com a rellevants en l'aparició i desenvolupament de l'activitat interactiva entre infants en situacions educatives:

A) El temps

En relació a les dades que ens aporta el treball, podem parlar del temps com un dels factors implicats en el desenvolupament de la interacció entre infants. L'establiment de l'acció conjunta és possible en la mesura que els infants disposen d'un temps, que pot variar en funció de les persones i les

circumstàncies, per explorar i situar-se en relació als objectes, l'espai i les persones que comparteixen la situació educativa amb ells.

B) El tipus d'activitat

L'estudi apunta a una influència del tipus d'activitat que els infants realitzen en la durada i l'estabilitat de les interaccions que es produeixen. Si aquestes dades es confirmen, podríem afirmar que l'activitat manipulativa i sedentària afavoreix una major durada i estabilitat de les relacions interactives entre infants.

C) El nombre de participants

Les dades també assenyalen el paper que juga el nombre de participants en el desenvolupament de les interaccions. L'acció conjunta portada a terme en parella aconsegueix una més llarga durada i proporciona més possibilitats de desenvolupament de l'acció que les portades a terme per un nombre de participants superior a dos que apareixen sempre més inestables i discontinües.

Per contra, quan el grup és més gran de tres l'acció tendeix a ser més autònoma, disminuint el grau de mutualitat entre els participants.

D) L'espai

La configuració de l'espai s'ha mostrat com un dels elements a tenir en compte en el disseny de la situació educativa per a afavorir l'acció conjunta entre els infants. Algunes de les característiques que permeten l'aparició d'activitat interactiva són:

- La grandària, que adequada al tipus d'activitat, facilita l'encontre entre infants i el desenvolupament dels diferents projectes que emprenen sense interferir en els dels altres
- La forma, que possibilita el joc de presència - absència d'infants i adults necessari per a l'assoliment de l'autonomia de l'acció dels infants respecte als adults

E) La intervenció de l'educadora

Les anàlisis efectuades evidencien el paper que l'educador juga en l'establiment i el manteniment de l'activitat conjunta entre infants. L'acció de l'educador s'ha mostrat determinant en permetre i sostenir les interaccions observades.

La intervenció de l'educador s'ha mostrat com un pol d'atracció de vegades irresistible per a l'infant. L'educador permet als infants interactuar entre ells en tant en quant sigui capaç de realitzar un joc de presència-absència, de veu i silenci, que possibiliti als infants la vivència d'un espai i un temps propi on, sostrets de l'acció de l'adult, posin en joc els recursos interns i externs per crear i desenvolupar els seus propis projectes.

L'acció dels infants és sostinguda per la persona adulta en la mesura que aquesta els proporciona l'ajuda necessària per a l'utilització dels recursos de qualsevol ordre (intel·lectuals, físics, materials, personals, socials, tècnics, etc.) presents en la situació i necessaris per a portar-la a terme.

Finalment, els educadors i educadores, amb la seva actitud d'escolta activa, emmirallant i qüestionant l'acció que els infants realitzen, els ofereixen la possibilitat de distanciar-se de la seva pròpia acció, de posar-li paraules, de pensar-la, de donar-li un sentit que li permeti construir una imatge positiva de si mateix i dels altres i de recordar-la per ser utilitzada en situacions diferents de les que l'han originada.

4.2. Implicacions educatives en l'etapa d'Educació Infantil que es desprenen de les anàlisis efectuades.

Reconèixer les competències que els infants més petits de 2 anys mostren per a interactuar entre ells i el paper que aquesta interacció juga en la mobilització de les capacitats físiques, afectives, socials, cognitives i comunicatives, ens porta a considerar les conseqüències que aquest fet té en la manera d'intervenir educativament en aquestes edats.

Destaquem algunes de les orientacions que a rel dels resultats d'aquest estudi haurien de guiar l'actuació dels educadors i educadores de l'etapa d'Educació Infantil:

1. *Valorar el paper que els iguals tenen com a promotors de desenvolupament.* Degut a les diferències d'estatus entre els adults i els infants (Piaget, 1978) en situacions interactives amb els seus companys, els infants posen en joc recursos que mai no actualitzarien en una relació amb adults. D'aquesta manera treballant i jugant conjuntament, els més petits creen contextos d'aprenentatge que complementen aquells originats en la interacció adult-infant, diversificant les situacions d'aprenentatge i enriquint el seu repertori d'acció.

2. *Desenvolupar les competències per a l'observació del sentit que per als infants tenen les interaccions en que participen.* Els sentits es construeixen en situacions concretes socialment caracteritzades. Però la situació per si sola no crea sentit (Jonnaert, Barrette, Boufrahi, et Masciotra, 2004). La construcció del sentit pertany a l'ordre del simbòlic i reclama la mediació de l'altre que usa un o uns dels instruments simbòlics que estan disponibles en un moment i lloc determinats. L'educador, per comprendre l'acció dels infants que encara no dominen el llenguatge oral i intervenir-hi ajustadament, ha d'aprendre a interpretar l'ús que aquests fan dels recursos que disposen per a comunicar i representar. Ha de ser capaç alhora de referir els sentits als motius que els mouen i a les metes que persegueixen.

3. *Programar les situacions educatives de manera que els infants disposin del temps suficient per a entrar en comunicació amb els seus companys i desenvolupar projectes conjunts.* La creació de contextos afavoridors d'interaccions requereix d'una planificació acurada dels factors que els constitueixen. Un d'ells és el del temps. Els infants necessiten un temps per descobrir i descobrir-se, un temps per a l'encontre, per compartir metes, per acordar el millor procediment per assolir-les, per distribuir-se tasques, per solucionar els conflictes que necessàriament sorgeixen i aprendre'n.

4. Allunyar-se d'actituds excessivament directives, que facin als educadors intervenir en excés i, com a conseqüència, impedir als infants usar i adquirir les competències necessàries per a gestionar la complexitat de les interaccions en que participen. L'educador ha d'aprendre a jugar el joc de la distància, la qual cosa significa d'una banda, estar al costat de qui aprèn per tal de poder oferir l'ajuda necessària per sortir-se'n sempre que calgui. D'altra, mantenir-se suficientment allunyat, de tal manera que els que aprenen trobin l'espai que els permeti mostrar i construir la seva individualitat i especificitat.

Tot fent front a situacions complexes de comunicació amb altres d'un mateix estatus, els infants tenen l'oportunitat de mobilitzar les seves representacions, contrastar-les amb les dels altres i fer-les evolucionar gràcies a l'existència d'un educador que les utilitza com a recurs educatiu (Meirieu, 2009).

5. Actuar de manera que inciti, proposi o convidi als infants a prestar atenció a les troballes i accions dels altres companys i companyes, a relacionar-se entre ells i a prestar-se ajuda. La col·laboració entre infants, per menuts que aquests siguin, crea zones de desenvolupament pròxim en relacionar maneres de fer i de significar els fets, els objectes i les relacions pròpies de cada infant, que mai són exactament iguals; en posar en contacte infants que en tant que tenen necessàriament itineraris de desenvolupament diferents, són generadors de diversos graus d'asimetria en el domini d'habilitats i estratègies que posen en joc durant els intercanvis que mantenen entre ells (Vygotsky, 1979). Alhora, promouen el desenvolupament en la mida que permeten la discussió entre persones d'un mateix estatus, la qual cosa limita el fenomen d'acatament sense convenciment propi entre aquells que discrepen amb persones d'un estatus social o professional superior i facilita la discussió que expressa el desacord i permet la posada en marxa de processos reflexius i de negociació d'acords (Perret-Clermont, 1984).

6. Valorar les situacions de conflicte entre els infants com a ocasió per a exercitar les seves competències per a la comunicació, la negociació de significats, l'establiment de complicitats entre ells i la cerca de consens. L'educador ha d'ajustar la seva intervenció a l'acció dels infants de manera que es potenciïn les estratègies negociadores que sorgeixen entre ells durant els

episodis conflictius. L'angoixa de les persones adultes davant el conflicte entre infants actua sovint empenyent-les cap a una intervenció prematura que talla les dinàmiques que la situació crea i per tant, la possibilitat de posar a prova els recursos i estratègies propis i emergents que permetin fer front a la situació.

4.3. Implicacions en la formació dels educadors infantils que es desprenen de les anàlisis efectuades.

El valor didàctic de les transcripcions de les observacions realitzades i dels anàlisis efectuats rau en el fet que permeten acostar els estudiants del cicle formatiu d'educació infantil a la realitat educativa dels infants més petits de tres anys.

A partir de les transcripcions de les seqüències interactives observades, i compartint les interpretacions que d'elles es fan, formadors i estudiants poden trobar evidències de les competències que infants d'aquestes edats mostren:

- Per actuar conjuntament amb els seus iguals,
- Dels motius que els impulsen a interactuar,
- De les formes que adopten les seves interaccions,
- Dels instruments que utilitzen per a comunicar,
- Del paper que l'educador juga en l'emergència de situacions de interacció entre els infants,
- De la funció del context en la seva aparició.

Amb aquests elements és possible construir, de manera conjunta, un nou saber sobre els infants capaç de ser usat en circumstàncies diferents d'aquelles en que les han après que els permeti actuar competentment en situacions concretes i ajustades a les capacitats dels infants. Per a aconseguir-lo és necessari proposar un camí didàctic, una manera de fer que comporti, d'una banda, la mobilització de les representacions prèvies dels estudiants sobre els infants; i de l'altra, la contrastació amb la realitat que presenten els materials. La reflexió sobre la distància que hi ha entre el que sap i la informació que aporten els documents permet a l'aprenent prendre consciència del procés

mateix de pensament i dels errors que s'han pogut cometre en la seva elaboració (Steiner, 2007), elaborant noves representacions com a conseqüència de la posada en relació dels sabers previs i els nous materials.

Els documents formatius s'organitzen, d'acord amb els resultats obtinguts, en tres sèries, corresponent cadascuna d'elles a seqüències interactives que adopten la forma d'activitat conjunta, activitat autònoma en companyia i activitat de conflicte.

A la primera d'elles, la d'activitat conjunta, corresponen les formes cooperativa, col·laborativa, de recolzament a un altre infant per a la consecució de les seves metes, i competitiva.

A l'activitat de conflicte corresponen dues formes d'interacció:

- les centrades en la resolució d'un conflicte sorgit entre dos o més infants per la possessió d'un objecte en què els participants usen estratègies dirigides a l'altre com la negociació, la persuasió i, en definitiva, la cerca d'acord.
- les centrades en la possessió d'un objecte què intenta ser retingut o posseït usant estratègies unilaterals que, prescindint del reconeixement del contrincant, cadascú dels participants dirigeixen a l'objecte.

Finalment, l'activitat autònoma en companyia està composta per seqüències caracteritzades per l'existència de grup d'infants agrupats espacialment que realitzen activitats semblants de manera autònoma.

Cadascuna de les sèries proposa una seqüència didàctica que fomenta la participació, l'intercanvi i la reflexió entre estudiants i formadors al voltant de cada fragment de pràctica educativa que els materials mostren, incorporant els elements següents:

- Unes preguntes adreçades a mobilitzar els sabers previs dels estudiants.
- Una transcripció de cadascuna de les interaccions enregistrades per a cada sèrie.
- Un anàlisi interpretatiu de cada una d'elles.
- Una proposta de format d'activitat d'aula amb aquests materials.

- Referències bibliogràfiques generals relacionades amb les situacions educatives analitzades.
- Referències bibliogràfiques i articles específics relacionats amb cada un dels materials.

D'aquesta manera es pretén contribuir, gràcies a la reflexió conjunta que té lloc a l'aula al voltant de situacions educatives concretes, a la creació d'una comunitat de pràctica on a través del diàleg, aprenents i experts puguin:

1. Atribuir sentit i significat a les interaccions entre infants que es mostren, facilitant la comprensió dels motius que inciten als nens i nenes d'aquestes edats a actuar,
2. Establir relacions entre les metes que es proposen i les competències que posen en joc mentre actuen conjuntament amb altres persones en contextos educatius no directius.
3. Identificar les estratègies educatives i les actituds de les educadores i educadors que faciliten als infants establir interaccions amb els seus companys i aprendre d'elles

**REFERÈNCIES
BIBLIOGRÀFIQUES**

Aucouturier, B. (1984) *El cuerpo y el inconsciente en reeducación y terapia*. Barcelona: ed. científico-técnica.

Bakeman, R.; Gottman, J.M. (1989). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.

Bateson, M.C. (1979). "The epigenesis of conversational interaction': a personal account of research development". A: Margaret Bullowa (edit.) *Before speech. The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press. (63-78)

Bowlby, J. (2006). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Ediciones Morata. 5a ed.

Brazelton, T.B. (1979). "Evidence of communication in neonatal behavioral assessment". A: Margaret Bullowa (edit.) *Before speech. The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press. (79-88)

Bruner, J. (1995). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1998). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.

Chapel, P.F.; Sander, L.W. (1979). "Mutual regulation of the neonatal-maternal interactive process: context for the origins of communication". A: Margaret Bullowa (ed.) *Before speech. The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press. (89-110)

Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Cambridge, Madrid: Morata.

Coll, C. (1984) "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar" A: *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 119-138. Madrid: Aprendizaje

Colomina, R. (1996). *Interacció social i influència educativa en el contexto familiar*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

Colomina, R.; Onrubia, J. (2001) "Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos". A: C. Coll, A. Marchesi i J. Palacios

(Comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp.415-435). Madrid: Alianza Editorial.

Damon, W., & Phelps, E. (1988). Strategic uses of peer learning in children's education. En T. a. Berndt, *Peer relationships in child development*. Wiley.

De Ketele, J.M. (1981). *Observer pour éduquer*. Berne:Peter Lang. 2e édition

Doise, W. (1984). *A Social Definition of Intelligence*. Toronto: Pergamon Press.

Doise, W i Mugny, G. (1984) *The social development of the intellect*. Oxford: Pergmon Press

Forman, E. A.; Cazden, C. B. (1984) "Perspectivas vigotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales" A: *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 139-158. Madrid:Aprendizaje

Granott, N. (1993). "Patterns of interaction in the co-construction of knowledge: separate minds, join effort, and weird". A R. H., K. Wozniak, & W. Fischer, *Development in context : acting and thinking in specific environments*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum As.

Halliday, M.A.K. (1979). "One child's protolanguage". A: Margaret Bullowa (edit.) (1979) *Before speech. The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press. (171-190)

Harré, R. Clarke D., De Carlo N. (1989) *Motivos y Mecanismos. Introducción a la Psicología de la Acción*. Barcelona: Paidós.

Johnson, D. W. (1981). "Student-student interaction: the neglected variable in education". *Educational Researcher*. 10, 5-10.

Jonnaert, P. Barrette, J. Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). "Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité" *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n°3, 2004, p. 667-696.

Kaye, K. (1986). La vida mental y social del bebé. Como los padres crean personas. Barcelona: Paidós.

Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.

Malaguzzi, L. (1996). *Malaguzzi i l'educació infantil a Reggio Emilia*. Barcelona: A.M. Rosa Sensat.

Meirieu, Philippe. (2009) Aprender sí. ¿Pero cómo?. Barcelona: Octoedro

Molina, L. (1995), "Compartir significat mitjançant l'activitat conjunta a l'escola infantil", A: *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 6, 71-83. Barcelona

Molina, L. (1997). *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo. Bases Psicopedagógicas para proyectar y compartir situaciones educativas*. Barcelona: Paidós

Mir, C., Molina, L. (1998). Las relaciones interpersonales entre los más pequeños, A: C. Mir (coord.) (1998), *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*, Barcelona: Ed. Graó (73-93)

Montagner, H. (1984). Development of early peer interaction, a W. Doise and A. Palmonari *Development of early peer interaction. Social interaction in individual development*. London and Cambridge: Cambridge University

Montagner, H. (1991). *L'enfant et la communication. Comment des gestes, des attitudes, des vocalisations deviennent des messages*. Paris : Stock/ Laurence Pernoud.

Montagner, H. E. (1994). The earliness and complexity of the interaction skills and social behaviors of the child with its peers. En B. G. R.A. Gardner, *The ethological roots of culture* (págs. 315-355). Dordrecht (Holland): Kluwer Academic Publ.

Montagner, H. (2006). *L'abre enfant. Une nouvelle approche du développement de l'enfant*. París: Odile Jacob.

Pastré, P. et Samurçay, R. (2001). Travail et compétence : un point de vue de didacticien. Activités de travail et dynamique des compétences. In J. Leplat et M. de Montmollin (dir.), *Les compétences en ergonomie*. Toulouse : Octares.

Perret-Clermont. (1984). *La Construcción de la inteligencia en la interacción social :aprendiendo con los compañeros*. Madrid: Visor.

Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. París: A. Collin.

Piaget, J. (1967). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
1980

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.

Piaget, J. (1981). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.

Piaget, J. (1985) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica D.L.

Rivière, A. (1984). "La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía". A: *Infancia y aprendizaje*. 27-28, 7-86. Madrid.: Aprendizaje

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Spodek, B Saracho, O. (2006) *Handbook of Research on the Education of Young Children* Mahwah: Lawrence Erlbaum

Stamback, M. i altres (1984). *Los bebés entre ellos*. Barcelona: Gedisa.

Steiner, G. (2007). *Diez (posibles) razones para la tristeza del pensamiento*. Madrid: Siruela.

Stern (1999). *Diario de un bebé. Que ve, siente y experimenta un niño en sus primeros cuatro años*. Barcelona: Paidós.

Stern (1991). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos aires: Paidós.

Tudge, J.; Rogoff, B. (1995). Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectiva piagetiana y vygotskiana. En P. Fernández, & M. Melero, *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

Vargas, J.D. (1999) Modalidades sociocognitivas de construcción de saber en la interacción entre iguales en las primeras edades. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica.

Vygotsky, L. S. (1994). Tool and symbol in child development a R. Van der Veer i J. Valsiner (comps.), *The Vygotsky reader*, Oxford: Blackwell, pàgs. 99-174

Zaporozet, A. V., Lisina, M. I. (comps.) (1974), *El desarrollo de la comunicación en la infancia*. Madrid: G. Núñez Ed. 1986

ÍNDEX DE TAULES I GRÀFICS

Índex de taules

Taula 1. Quadre de categorització i de codificació	34
Taula 2. Seqüenciació i temporització de les unitats d'anàlisi en la situació educativa de joc heurístic	42
Taula 3. Seqüenciació i temporització de les unitats d'anàlisi en la sessió de psicomotricitat.	45
Taula 4. Seqüenciació i temporització de les unitats d'anàlisi observades al pati	47
Taula 5. Característiques dels formats d'interacció	51
Taula 6. Tipus d'activitat conjunta	52
Taula 7. Tipus d'interacció de conflicte	55
Taula 8. Característiques de l'activitat autònoma en companyia	56
Taula 9. Formats interactius i contextos d'observació	58
Taula 10. Sèries de documents didàctics	62

Índex de gràfics

Gràfic 1. Durada de les unitats d'anàlisi en la situació educativa de joc heurístic	43
Gràfic 2. Distribució de les unitats d'anàlisi de la sessió de joc heurístic segons el nombre de participants	43
Gràfic 3. Durada de les unitats d'anàlisi en la sessió de psicomotricitat	46
Gràfic 4. Seqüències interactives observades en la sessió de psicomotricitat segons el nombre de participants	46
Gràfic 5. Durada de les unitats d'anàlisi observades durant la sessió de joc lliure al pati	48
Gràfic 6. Seqüències interactives observades al pati segons nombre de participants	48

ANNEXOS

I. Transcripció de la seqüència interactiva *classificant tapes*.

Durada: 6'

Participants: Aleix (24 mesos) Marc (23 mesos)

Context: Sessió de joc heurístic

El Marc està assegut i té entre les cames una capsa de llauna que manté tapada, quan veu l'Aleix que s'apropa a ell. En aquell moment Marc la destapa i observa com l'Aleix agafa i manipula alguns tapadores que guardava a dins.

A continuació l'Aleix va buscant totes les tapadores que hi ha pel terra. Sota l'atenta mirada del Marc les fica a la capsa. És en aquest moment que Marc, en adonar-se de la intenció de l'Aleix inicia també ell la cerca de tapadores que anirà col·locant, com fa l'Aleix, dins de la caixa.

N'agafa una mentre diu "nava" i la deixa a la caixa, el que va repetint amb cada una que troba i guarda a la caixa.

De sobte i inesperadament per al Marc, l'Aleix agafa una tapadora del terra i en comptes de deixar-la dins la caixa com sembla que era el pla, la manté a la mà esquerra mentre amb la dreta agafa un altra de la caixa i posant-les una al costat de l'altra se les mira.

El Marc, mirant l'Aleix li assenyala amb el dit índex les altres tapes que encara són a terra i que, segons el projecte que suposadament havien iniciat, s'havien d'anar col·locant dins la caixa, produint-se el diàleg següent:

Marc.- nava?

Aleix.- no

Marc.- nava?

Aleix.- no

Marc.- no?

Aleix.- no

Aleshores, l'Aleix, després de mirar-se atentament totes dues tapadores, es gira cap a la capsa per a intentar deixar-hi una de les tapadores que tenia a les

mans, però falla i surt rodolant del tapís, l'Aleix va darrere d'ella i la deixa a la caixa que el Marc seguidament tapa.

L'Aleix, que continua a la cerca de tapadores, torna de nou amb unes quantes que havia recollit i quan el Marc el veu venir, li obre la tapadora per a que les pugui deixar. En quant l'Aleix les deixa surt en busca de noves tapadores i el Marc torna a tancar la capsa

L'Aleix torna amb un nou objecte a les mans, aquesta vegada un tap de suro que li ensenya al Marc produint-se el diàleg següent:

Aleix.- eto que e?

Marc.- papava

i l'Aleix, en comptes de ficar-lo a la caixa li dóna al Marc que el llença lluny.

Seguidament l'Aleix torna aquesta vegada amb una cullera de gelat i li repeteix la mateixa pregunta:

Aleix.- eto que e?

Marc.- papava

i l'Aleix deixa aquesta vegada l'objecte trobat, al costat de la caixa.

De nou arriba l'Aleix amb un altra cullera de gelat i per tercer cop es repeteix el mateix diàleg:

Aleix.- eto que e?

Marc.- papava

En finalitzar-lo que el Marc guarda una petita tapa que troba i tapa la caixa de llauna.

En aquest punt l'atenció de l'Aleix es desvia cap a les oueres i el Marc continua manipulant la capsa i sacsejant-la.

El soroll de la capsa sacsejada crida de nou l'atenció de l'Aleix que es gira, mira cap on esta el Marc, s'aixeca i se'n va a recollir més tapadores.

En quant que el Marc veu el que fa, torna a obrir la caixa que l'Aleix troba ja oberta i disposada per a que l'Aleix dipositi totes les tapadores que havia recollit. En quant que acaba torna el Marc a tancar-la.

A continuació l'Aleix torna amb un con de cartró que ha trobat i el col·loca a sobre de la caixa que el Marc aquest cop no li obre. El Marc agafa el con i mira el seu interior mentre diu:

Marc.- No, eto no é nava.

L'Aleix li pren i mira tal com feia el Marc, el seu interior i pregunta:

Aleix.- eto que e?

se'l porta al cap a manera de barret i torna a preguntar

Aleix.- eto que e?

Mirant cap a la mestra cap on es gira el Marc. La mestra respon:

Mestra.- un barret.

Seguidament l'Aleix deixa caure el con a la seva esquena i el Marc agafa la capsa de llautó i li mostra a la mestra.

Per un moment la interacció sembla acabada, l'Aleix juga amb les culleres de gelat que va alineant i el Marc realitza amb la capsa de llautó diverses manipulacions: la gira, la fa rodar, la sacseja... fins que finalment se li obre i li cauen algunes tapadores al terra. I és aquest soroll que sembla cridar l'atenció de l'Aleix que se'n va cap on està el Marc saltant i seu al seu costat i comencen a mirar junts les tapadores fins que l'Aleix diu:

Aleix.- a ver

i comença a girar la capsa, acció que és immediatament seguida pel Marc, deixant caure entre tots dos les tapadores a terra.

A prop d'ells està el Manel intentant col·locar diversos objectes dins d'un pot de plàstic cilíndric i comprovant quins poden entrar i quins no. L'Aleix que estava amb una tapa a la mà s'acosta i li introdueix al pot. En veure-ho, el Manel li pren el pot i traspassa el seu contingut a un altre de llauna.

L'Aleix li demana amb el gest d'assenyalar el pot i en no tenir resposta amb cara de decepció mira al seu voltant i troba un altre de igual que comença a omplir-lo de tapadores que va recullint del munt que havien caigut a terra i que el Marc està intentant torna a guardar dins la capsa.

El Marc intenta estirar-li el pot, però l'Aleix es resisteix, aleshores el Marc intenta agafar les tapadores més ràpidament per tal de ficar-les a la caixa, intentant atrapar les que pretenia agafar l'Aleix, qui no posa cap resistència.

Quan l'Aleix es queda sense més tapadores que introduir al pot, se'l mira sense tenir molt clar que fer i finalment s'aixeca i va cap a la capsa que li obre el Marc, a vessar el contingut del pot. En acabar se'n va cap a un altre lloc a jugar amb cilindres de colors.

Fi de la interacció.

II. Transcripció de la seqüència interactiva *caient del cuc*.

Durada: 3'03"

Participants: Aleix (24 mesos) Marc (23 mesos)

Context: Sessió de psicomotricitat

Aleix col·loca el cuc dret (un coixí d'escuma amb forma de serp ondulada que permet encamellar-se dos infants en ell, un davant i un altre darrera). Seu en el seient de davant i mira al Marc que està passant el circuit, mentre li assenyala el seient de darrere del cuc.

Marc acudeix a on li indica l'Aleix i seu.

Llavors comencen ambdós un moviment de vaivé de davant cap en darrera no massa sincronitzat. Aquest moviment que en principi sembla simultani, un visionat més lent de l'escena posa de manifest que és començat per l'Aleix i continuat pel Marc.

Després d'uns segons realitzant el mateix moviment, el Marc es deixa caure a terra. Llavors l'Aleix es gira per saber que ha passat i en veure que Marc s'ha deixat caure, l'imita.

Un cop tots dos a terra es miren i s'aixequen simultàniament,

Aleshores Aleix posa dret el coixí i hi seu mentre Marc l'observa per a fer immediatament després el mateix, asseure-s'hi.

Quan l'Aleix veu a Marc assegut inicia un moviment rítmic, primerament de dalt a baix que es seguit pel Marc i al cap d'uns segons canvia pel balanceig d'un costat a l'altre. El Marc l'imita immediatament.

Al cap d'uns segons i després que l'Aleix s'ha girat a mirar-lo, el Marc es deixa caure a terra seguit a continuació per l'Aleix.

Un cop tots dos a terra, tornen a iniciar un altre fase de l'activitat: L'Aleix posa dret el coixí i puja, el segueix el Marc que inicia un balanceig en aquest cas primer de dalt a baix i després lateral que, com en les fases

anteriors, és seguit pel Marc, que dóna per acabada aquesta fase del joc deixant-se caure a terra, acció que és imitada de nou per l'Aleix.

Aquesta seqüència torna a reproduir-se exactament igual donant inici a una quarta fase del joc: l'Aleix posa dret el coixí mentre el Marc l'observa, seu primer l'Aleix seguit a continuació pel Marc. Però un cop tots dos asseguts inesperadament és ara l'Aleix qui es deixa caure i el Marc resta assegut sense seguir-lo.

L'Aleix veient que el Marc no es deixa caure, torna a seure i inicia un vaivé irregular que, aquesta vegada sí, és seguit pel Marc.

Als pocs segons el Marc es deixa caure i l'Aleix l'imita.

El Marc s'aixeca ràpid del terra i l'Aleix el segueix per a continuació tornar a col·locar dret el cuc com ha fet en les anteriors fases de l'activitat i quan sembla que seurà, el que fa és passar cap a l'altra banda on està el circuit gran i comença a pujar les escales.

Mentrestant el Marc s'ha assegut al seu lloc, al seient del darrere i espera que el seu company torni. L'Aleix el mira durant uns segons mentre roman a sobre del circuit sense moure's, aleshores el Marc s'aixeca, se'n va cap al seient que abans ocupava l'Aleix i li diu:

Marc.- Ai

mentre l'assenyala el seient de darrere que abans havia estat del Marc, oferint-li-ho. En aquest moment, l'Aleix inicia el recorregut pel circuit.

Davant l'absència de resposta per part de l'Aleix, el Marc puja ell mateix en el lloc que abans ocupava l'Aleix, li assenyala el seient del darrere i comença de nou el joc tal i com el jugava amb el seu company (seure-vaivé-caiguda). Quan cau a terra, sense l'entusiasme d'abans, mira un altre cop cap on està l'Aleix i se'n va a buscar-lo, el toca i l'assenyala el cuc, se'n torna de nou a anar cap on havia deixat el cuc, l'intenta incorporar i torna a anar a buscar l'Aleix al circuit, cridant la seva atenció amb la veu i assenyalant-li de nou el cuc:

Marc.- Quequi, quequi

Mestra.- (intentant repetir el que el Marc deia) Aleix

*Altre infant que contemplava l'escena.- (mirant al Marc i acostant-se a ell)
quequi, quequi, quequi*

En no obtenir resposta va un altre cop cap al cuc i intenta jugar ell sol seguint la mateixa seqüència.

Finalment, abandona el cuc i se'n va cap un altre espai.

III. Transcripció de la seqüència interactiva o juguem bé o estripem cartes.

Durada: 41"

Participants: Maria de 24 mesos

Marc de 23 mesos

Context: Sessió de Psicomotricitat

Maria juga a passar per sobre d'un circuit format per tres coixins d'escuma de petita alçada: un triangle amb pendent ondulada, el del centre un rectangle i el tercer un altre triangle amb la hipotenusa recta. El joc consisteix en passar-lo saltant aixecant els dos peus alhora.

Marc que està jugant a prop d'ella amb un altre coixí amb forma de cuc, la mira i se'n va cap allí. Es col·loca a sobre del circuit darrere d'ella, esperant el seu torn.

En aquest moment Maria es gira i mira cap el Marc. A continuació salta i es deixa caure de cul, i repetint aquest salt es desplaça cap al final del circuit.

Un cop ha sortit del circuit, s'hi col·loca al costat i observa com el Marc fa el mateix recorregut que havia fet ella.

Marc s'hi desplaça caminant al trot i quan arriba al final, es gira buscant la Maria.

Aquesta, que es trobava de genolls a sobre del circuit, en veure que Marc la buscava amb la mirada, gesticula aixecant tots dos braços en l'aire i sense canviar de postura, sacseja el tors a manera de salt cap a dalt. Seguidament s'aixeca i torna a repetir el moviment de salt i caiguda amb el mateix moviment de braços. En aquest moment, s'atura i es gira cap al Marc, el mira i torna de nou a repetir el moviment mentre avança cap el final del circuit.

Quan surt del circuit observa parada i atenta com Marc repeteix el mateix moviment que la vegada anterior, al trot, sense incorporar el salt, encara que ara exagera més el moviment de les cames.

Es llavors quan la Maria es gira 180 graus i marxa cap a un altre lloc.

Marc resta al circuit repetint l'acció de passar-lo al trot.

IV. Transcripció de la seqüència interactiva *dins el cuc.*

Durada: 33"

Participants: Marc (23 mesos) Manel (21 mesos)

Context: Sessió psicomotricitat

Marc acaba de donar per finalitzat el seu joc amb un altre material i surt en direcció a la zona de les espatlles.

En el camí descobreix un company, el Manel, que treu el cap per un dels extrems del cuc-túnel en l'interior del qual, ràpidament, hi torna a desaparèixer. Aleshores Marc donant mostres d'alegria es dirigeix cap l'altra extrem del túnel vocalitzant:

Marc.- Ava,

En arribar, s'acotxa i vocalitza al Manel que apareix per la mateixa boca del túnel i li fa un gest amb la mà que el Marc, un cop de nou dret, repeteix. Seguidament surt corrent cap a l'altre extrem del túnel.

En arribar-hi, treu el cap per la boca del túnel i quan comprova que el Manel es dirigeix cap allí per l'interior, corre a buscar l'altre extrem.

En arribar-hi, mentre el Manel surt del túnel per l'entrada oposada, el Marc entra en ell i el recorre d'un extrem a l'altre.

El Manel, en veure que el Marc estava a dins, entra per l'entrada a la que es dirigeix el Marc i ja dins el túnel, l'empaita fent-lo recular. A continuació, el Marc surt pel lloc que hi havia entrat mentre el Manel ho fa per l'extrem oposat i marxa definitivament del túnel.

Aleshores, el Marc, ara ja sol, torna a entrar per la última obertura per la que havia sortit i recorre el túnel fins a l'altre sortida.

Un cop fora es dirigeix cap a les espatlles on ja està jugant el Manel.

Fi de la interacció

V. Transcripció de la seqüència interactiva *aquest és el corredor que vull*

Durada: 2' 20"

Participants: Marc (23 mesos) David (24 mesos)

Context: Sessió de joc lliure al pati

Marc està assegut a sobre d'un corredor sense pedals quan hi arriba David. Col·locant-se davant d'ell, intenta prendre-li separant les mans de Marc del manillar. Mentre es produeix el següent diàleg:

David.- dame

Marc.- No, para (comença a gemegar)

Davant la negativa del Marc, David es trasllada a la part de darrera del passejador, a l'esquena de Miguel i, primer amb el peu i després amb la mà, l'empeny i el fa caure a terra deixant lliure el passejador.

Marc s'aixeca de terra sense deixar de plorar i la mestra des de lluny diu

Mestra.- hombre David!

Aleshores David es posa a cavall a sobre del passejador i allarga el braç cap al cap del Marc, l'acarona i, a continuació assenyala cap al darrere del Marc dient:

David.- la bici

Marc s'hi gira per mirar cap a on assenyala el David i en un primer moment s'acosta cap a la joguina que aquest li mostra, però abans d'arribar-hi, s'atura i desisteix en el intent.

David, l'anima de nou:

David.- la bici, mira.

però Miguel malgrat mirar de nou cap on assenyala Marc, continua parat i plorant.

Aleshores David mira en direcció contraria, cap al darrere d'on està situat i baixant de la bici sense deixar de mantenir-la agafada pel manillar, va cap al Marc i l'anima:

David.- eh, Marc, mira

assenyalant de nou cap a la zona del pati on sembla haver alguna bici lliure.

Com que Marc no respon a la crida, el David s'acosta una mica més i el toca per les espatlles sense deixar d'agafar amb l'altra mà la bici. Torna de nou a girar-se en direcció contrària i assenyala la joguina que li proposa.

Com que Marc no dóna senyals d'interessar-se pel corredor i sembla recruar-se el seu plor, va cap a ell, li posa la mà al cap i li diu:

David.- para eh, para

mentre li passa el braç per l'espatla i li subjecta el clatell.

En aquesta posició es mantenen tots dos plegats, el David mirant cap al pati com si estigués a l'espera de que quedés algun passejador lliure i el Marc plorant.

Sense deixar d'acaronar-li el cap, el David mira cap a ell i li diu:

David.- eh! Marc

En aquest moment la mestra s'acosta i li diu:

Mestra.- A veure Marc, què et passa?

Marc.- esto (assenyalant la bici situada a l'altre costat del David)

Mestra.- pues puja, si el David te'l deixa.

Aleshores el Marc es gira va cap a la bici, li separa la mà al David del manillar i resta aturat amb el dit a la boca, mirant-li a la cara sense gosar donar el pas que el permetria pujar a la bici.

La mestra que percep la indecisió del Marc diu:

Mestra.- vinga

i és llavors quan el Marc munta el passejador. Mentre, el David roman dret observant l'escena sense intervenir.

Un cop el Marc a sobre de la joguina, la mestra pregunta:

Mestra.- vols buscar un altre, David?

l es dirigeix cap a l'entrada de la classe tornant amb un altre passejador que ofereix a David.

Aquest s'acosta, es situa davant la juguina, la subjecta pel manillar i la condueix caminant cap on està el Marc. La col·loca davant d'ell i li diu:

David.- ven, ven

mentre subjecta amb les dues mans el manillar i amb el cap li fa el gest de "vine cap aquí".

El Marc en un primer moment sembla no atendre la proposta del David, però al cap d'uns segons, s'aixeca, desmunta del passejador sobre el que estava i se'n va cap al que li ofereix el David mentre que aquest es dirigeix al que deixa lliure el Marc i hi puja.

Un cop fet el canvi, els dos infants es col·loquen un al costat de l'altre i surten junts a recórrer el pati a cavall dels seus corredors.

Fi de la seqüència

VI. Transcripció de la seqüència interactiva *si la barqueta es tomba*

Durada: 1'17"

Participants: Marc (23 mesos) Aleix(24 mesos) Marta (24 mesos)

Context: Sessió de psicomotricitat

Marta esta balancejant-se en un semicercle.

Marc que anava a passar el circuit, la mira i decididament recula, anant-se cap a ella i evitant el circuit.

Es col·loca davant la marina, posa la seva cara a l'alçada de la d'ella i li diu algunes paraules que resulten intel·ligibles, mentre que l'agafa per sota els braços en un intent de fer-la baixar, però marta es resisteix.

Llavors Marc es posiciona darrera del semicercle i comença a empenyer-lo cap en davant per tal que girant deixi caure a la Marta i el semicercle es desocupi.

Després d'alguna resistència, l'esforç constant del Marc aconsegueix fer fora la Marta, però aquesta no abandona del tot.

Encara que amb poca decisió, s'espera a que el Marc acabi de posar dret el semicercle i intenta pujar-hi de nou aixecant la cama, però el Miguel més decidit, es col·loca primer i li tanca la possibilitat de pujar-hi.

La Marta es posa la mà a la boca i comença a recorre la sala observant amb gest absent. Finalment torna cap on està el Marc amb el semicercle.

En aquest moment, l'Aleix està fent fora al Marc pel mateix procediment que abans havia utilitzat aquest per fer fora la Marta, fent rodolar el semicercle.

Alhora que l'Aleix pren possessió del semicercle, la Marta s'acosta per darrera i intenta empènyer-lo com abans havien fet el Marc i l'Aleix, però en aquest mateix moment l'Aleix, desconexor de la presència de la marina, impulsa el semicercle cap enrere i per l'efecte de l'impuls xoca amb la Marta que cau a sobre d'un matalàs.

Aquest cop inesperat sembla fer-la claudicar de l'intent de recuperar el semicercle i marxa cap a un altre joc de la sala. El Marc roman a prop observant l'escena.

Fi de la interacció

VII. Transcripció de la seqüència interactiva *omplint la font amb sorra*

Durada: 1'26"

Participants: Manel (22 mesos) Silvia (25 mesos) Marta (24 mesos)

Context: Sessió de joc lliure al pati

Sandra i Manel estan jugant un al costat de l'altre, omplint cadascú la seva galleda de sorra. Sandra veu la font i se'n va cap a ella amb la pala plena de sorra; en arribar-hi buida el contingut de la pala a dins de la font.

A continuació torna a agafar sorra del terra i de nou la buida a la pica de la font acció que repeteix successives vegades.

Manel que la veu, s'aixeca del terra on estava acotxat i es dirigeix cap a la font. Quan està davant d'ella comença a fer el mateix que la Sandra.

La Marta que anava caminant conduint un caminador, també s'hi acosta i observa amb atenció l'activitat de la Sandra i el Manel.

Marta després de tocar la sorra que han dipositat a dins de la font torna a marxar amb el caminador.

Després d'uns segons el Manel deixa de recollir sorra del terra i abandona el lloc.

A continuació és la Marta qui marxa i deixa sola a Sandra.

Fi de la interacció

VIII. Transcripció de la seqüència interactiva *recorrent el circuit*

Durada: 3'39"

*Participants: Gina (24 mesos), Aleix (24mesos), Marta (24 mesos),
Laia (25 mesos), Manel (22 mesos) Fran (24 mesos)*

Context: Sessió de psicomotricitat

A la Gina que està recorrent el circuit de blocs d'escuma format per una escala de quatre graons i un altre de dos, col·locades successivament al costat d'una pendent de la mateixa alçada, se li afegeixen l'Aleix i la Marta que es col·loquen darrere d'ella.

L'Aleix en arribar al final del circuit marxa cap a un altre racó de la sala, la Gina un cop acabat el recorregut es posa de nou en filera darrera la Marta que inicia el circuit.

Quan la Marta està a mig camí i la Gina iniciant-lo, senten a la Laia prop d'elles que canta la cançó de la tortuga amb la mestra, s'aturen i es giren a observarla. Després d'uns segons, la mestra que s'ha situat al costat del circuit, dóna unes palmades a sobre del coixí en que esta situada la Marta i en notar-les, baixen per la pendent del circuit, primer la Marta i després la Gina, estirades de cap per avall. La Marta quan s'aixeca de terra observa la Gina com arriba al final del recorregut. Mentrestant La Laia que anava al darrere de la Gina iniciant el seu itinerari cau i se'n va cap a la mestra que li diu en un to alegre:

Mestra.- Ui! A veure si caus, a veure si caus

La Marta i la Gina tornen a l'inici del circuit seguint camins diferents, la Marta per l'esquerra, la Gina per la dreta, més curt, i es col·loca de nou la primera al circuit. La Marta passa de llarg el circuit i se'n va cap a una de les mestres que està asseguda a terra amb un altre infant. La Laia de la seva banda, es dirigeix cap al circuit passant-lo darrera la Gina per dos cops consecutius. Quan s'inicia el tercer trajecte, la Laia situada al costat de la pendent pregunta:

Laia.- Què é atò?

Mestra.- Això, un tobogan

Mentrestant primer la Marta i després el Fran es dirigeixen cap a les escales. La Laia fa un intent de situar-se de nou a les escales, en veure-les ocupades per la Marta i el Fran que s'havien incorporat al joc, marxa cap a un altre racó de la sala. Seguidament el Fran surt de l'escala i se'n va cap a la mestra asseguda a terra que li diu:

Mestra.- tens mocs

En sentir-lo, la mestra que es trobava al costat del circuit se'n va cap a ell, li dóna la mà i l'acompanya on estan els mocadors. La Marta a meitat de recorregut, en la part alta del circuit resta aturada, aleshores la Gina que a tornat a pujar per les escales l'empeny amb cura. La Marta, llavors, baixa del circuit pel lateral i se'n va cap a un altre racó.

La Gina continua sola al circuit.

Fi de la interacció.